

# *Bilingüismo y educación multicultural*

Antonio GUERRERO SERÓN

El marco conceptual de este trabajo son las teorías sociológicas sobre la educación en las sociedades multiculturales desarrolladas, considerando los análisis de las políticas educativas y las prácticas existentes (asimilacionismo, integracionismo y multiculturalismo —según las diversas acepciones problemáticas y encontradas que recibe: interculturalismo, educación multiétnica, pluralismo cultural, anti-racismo, etc.), desde un punto de vista comparativo y procesual. Se debaten los diferentes contenidos que se le presta a la educación multicultural y se concede especial atención al campo de la educación bicultural, como expresión de las relaciones privilegiadas entre dos culturas asimétricas, que comparten la formulación de los espacios y vidas cotidianas de determinados grupos sociales. También se pasa revista a las diferentes estrategias educativas existentes en el terreno de la educación bicultural (clases regulares, educación bicultural integrada o segregada, ...) para centrarse en el bilingüismo, donde se sitúa el estudio de un caso particular, que analiza los efectos de la educación bilingüe a través de categorías como origen y posición social, racismo, visibilidad, audibilidad e incertidumbre.

## **La escolarización de los hijos de inmigrantes: del asimilacionismo al pluralismo cultural**

Constituyen un grupo numeroso los autores que entienden los procesos y modelos desarrollados para la educación de los hijos e hijas de inmigrantes en los países receptores, bajo este epígrafe. Baste citar a Gundara (1982),

Mullard (1982), Verma (1982), Mallea y Young (1984), Sarup (1986) o Brandt (1986). Si bien el marco de referencia de la mayoría de esos autores se centra en Inglaterra, sus análisis se pueden aplicar al resto de países desarrollados con poblaciones inmigrantes en su interior, es decir, al conjunto de países que constituyen la OCDE, por denominarlos de una manera más precisa. El carácter paradigmático del modelo inglés radica en su situación específica, que abarca tanto situaciones de origen «colonial» como de origen «periférico», si bien éstas en menor medida. Es decir, tanto con situaciones donde las personas inmigrantes son físicamente «visibles», como aquellas en que aparecen más «invisibles». Pero también, y sobre todo, su carácter de ejemplar procede del conjunto de iniciativas desarrolladas dentro de sus fronteras, de un modo más rico y dinámico; sin importar ahora si tales políticas fueron o no fruto de la presión ejercida por los movimientos anti-racistas y los grupos docentes progresistas. Tal paradigma entiende que la educación en situaciones de pluralidad cultural se ha desarrollado en esos países como un proceso secuencial que se inicia con el *asimilacionismo* y se encuentra en la actualidad en el *multiculturalismo*, habiendo pasado previamente por el *integracionismo*. En todo caso, hay que tener en cuenta que tales denominaciones constituyen tipos ideales, que deben ser vistos como predominantes en momentos determinados, pero con conexiones internas y solapamientos espaciales y temporales entre los mismos.

### *Las políticas asimilacionistas*

La actitud inicial hacia la educación de las minorías culturales, como las representadas por los hijos de inmigrantes, fue la asimilacionista, que consistía en plantear lisa y llanamente su absorción en una cultura nacional dominante, supuestamente unitaria. Charlot (1981:103) da cuenta de la práctica francesa —*no del todo desaparecida aún*— consistente en colocar a los chicos recién llegados de su país de origen

*en las primeras clases del sistema escolar, sin tener en cuenta su edad; se podían ver chicos de diez u once años sentados junto a otros de seis para aprender a leer y escribir.*

Se le atribuía una importancia trascendental a la lengua, y como estos chicos y chicas apenas sabían hablar o escribir en la lengua nacional del país de acogida, difícilmente podrían beneficiarse de la educación escolar. Desde este punto de vista, en casos mejores que los señalados por Charlot, se les proveía de una enseñanza extra de la lengua nacional, en clases separadas, con objeto de erradicar los déficits lingüísticos de origen. Mullard (1982:123) sostiene que el tema que se planteaba no era de niveles o habilidades, sino de control y estabilidad social. El idioma, fuese el inglés, el francés, el alemán o, recientemente, el castellano, no era sino

*un lubricante para introducir a esos chicos dentro de la máquina educativa (...) para neutralizar las afinidades e influencias subculturales dentro de la escuela.*

El elevado número de hijos de inmigrantes, por otro lado, se consideraba una amenaza para el nivel de los alumnos nativos, quedando reflejado tal temor en las políticas de «dispersión» de alumnos inmigrantes. Así, en el caso inglés, la circular 7/65 del Ministerio de Educación y Ciencia, recomendaba que ninguna escuela de Inglaterra y Gales debería tener más de un 30 % de alumnos inmigrantes en su seno. (Una práctica en permanente vigencia por lo que a nuestro país se refiere.) La asunción implícita de este modelo era la creencia en la superioridad de la cultura nacional o, lo que no es sino la otra cara de la misma moneda, la inferioridad de las culturas inmigrantes.

### *El integracionismo*

Con el tiempo y, sobre todo, con los movimientos de denuncia y apoyo a los grupos de inmigrantes, las asunciones asimilacionistas se volvieron insostenibles. En el caso inglés, tras los explosivos años que cerraron la «década prodigiosa», el apoyo a la idea del integracionismo creció y ganó consenso social. El enfoque fue epitomizado por el entonces Ministro del Interior en el gobierno laborista, Roy Jenkins, como un modelo de

*unidad a través de la diversidad (...) de igualdad de oportunidades acompañada de diversidad cultural, en un ámbito de mutua tolerancia.*

Era obvio que, desde una perspectiva evolucionista, algo había cambiado, dado que las diferencias culturales no descansaban ahora tanto en la inferioridad de las culturas extrañas como en su «deficiencia». Los científicos sociales ayudaron a definir los límites del problema como una situación de «patología social»: los hijos de inmigrantes sufrían un choque cultural, poseían negativas auto-imágenes y padecían crisis de identidad. Ahora eran los propios inmigrantes los responsables y culpables de su bajo rendimiento escolar (Stone, 1981; Sarup, 1986). Ello aportó la base racional para los nuevos programas de educación compensatoria, ahora no reducidos únicamente al aspecto lingüístico, que introdujeron el estudio de ciertos elementos de la cultura de los inmigrantes en el currículo, tales como gastronomía, música o antropología, salvaguardando siempre las asunciones fundamentales sobre economía, política y moral. En el caso inglés, a la vez que se abandonaban las políticas de dispersión, se pusieron en funcionamiento toda una serie de cursos sobre el tema.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, este modelo difiere poco del precedente, tildándose desde posiciones radicales como «asimilacionismo con curry» (de charanga y pandereta, se podría decir aquí) que, en todo caso, sir-

vieron para consolidar los arquetipos étnicos (el deporte, la danza, la música y su relación con los pueblos de color). En realidad, sus diferencias son

*solo una cuestión de grado (...) Dada la dimensión racial de la estructura de desigualdad existente en nuestra sociedad, la igualdad de oportunidades es solo para personas cuyas ideas y valores sean conformes con los de la cultura de clase media, blanca y masculina dominante (Mullard, 1982:128).*

### *Las políticas y prácticas multiculturales*

A partir de mediados de los años setenta, la educación multicultural comenzó a llenar gradualmente el vacío existente en un currículo escolar que no reflejaba la plural composición de la sociedad en el terreno cultural. Bajo su égida, sin embargo, se inscriben enfoques plurales, muchas veces enfrentados. Educación multiétnica o multiracial o interculturalismo son otras denominaciones de este mismo planteamiento. El carácter polémico de su conceptualización lo encuentra Green (1982:20) en su origen mismo:

*el multiculturalismo, en sus inicios el nombre dado a la filosofía educativa seguida por los enseñantes progresistas que intentaban oponerse al racismo en las escuelas, es también el lema bajo el que el estado interviene (...) lo que causa una gran confusión. Un solo nombre para incluir a un conjunto de políticas, programas y objetivos políticos diferentes.*

A ello viene a sumarse —añade Green— la confusión generada por las críticas radicales que tratan el multiculturalismo como una realidad homogénea y no contradictoria. En su trabajo, Green rebate esas críticas, que entiende como infundadas o viciadas. Contra las posiciones políticas que argumentan que la educación multicultural supone un instrumento de control y una versión más refinada del integracionismo, se pronuncia en favor de abrir y profundizar en las contradicciones. Al fin y al cabo —dice Green— *las escuelas son lugares de lucha* y la enseñanza anti-racista e intervencionista puede llevar a lo que Gorz llamaría una *reforma revolucionaria*.

En otro campo se sitúa Maureen Stone y su criticismo pedagógico de la educación multicultural. Su trabajo acomete dos objetivos importantes: una formulación crítica de las tesis de la «privación cultural» o patologización de las familias inmigrantes como bases de la educación multicultural y, en segundo lugar, otra crítica de la pedagogía centrada en el niño o individualizada. El resultado de ambos enfoques, en opinión de Stone, es la conversión de la función docente en asistencial (algo que, en todo caso, debería ser realizado por asistentes sociales en los mismos barrios) quitando tiempo para la transmisión de conocimientos requerida en la escuela. Así se profundiza la distancia existente entre tales estudiantes y los «autócto-

nos blancos», que no necesitan ser asistidos. Pero esto no es obstáculo para la acusación de Green acerca de que las conclusiones a las que llega son erróneas y peligrosas. La defensa anti-racista de la educación multicultural no descansa en argumentos pedagógicos, sino en criterios políticos: hay que luchar por un currículo multicultural porque no hacerlo es aceptar el currículo racista existente; hay que luchar por la eliminación de todo sesgo racista en cualesquiera de las asignaturas. Esta lucha contra el racismo en la educación es una parte necesaria de una lucha más amplia.

En consecuencia, el tema en cuestión consiste en el cambio y el establecimiento de acciones y medidas genuinamente multiculturales (antiracistas) en la educación, en general, y en la escolarización de los hijos/as de inmigrantes, en particular. Veamos ahora, en la práctica, cual es el equipamiento educativo de que se proveen los lugares de emigración, desde el punto de vista de las perspectivas y análisis recién diseñados.

#### *La escolarización de emigrantes: clases suplementarias y bilingüismo*

La dotación de educación para niños/as de emigrantes abarca una estrategia dual: a) por un lado está el sistema de clases regulares en los centros de los países de acogida, con clases suplementarias en la lengua oficial del país de origen; y b) el sistema de clases impartidas en esta lengua, sea en escuelas monolingües (étnicas) o en bilingües, donde se enseña también en la lengua del país de acogida.

a) El sistema de clases regulares provee clases introductorias segregadas para aquellos alumnos que no hablan adecuadamente la lengua de la escuela. En dichas clases, los alumnos aprenden a leer y escribir, ayudados por profesores nativos especializados. Las dificultades aparecen como resultado de la amplitud de niveles y de la diversidad de nacionalidades existentes. Aunque quizás el principal problema surge de su separación de las clases ordinarias, sobre todo cuando existe una tendencia a permanecer en las clases preparatorias más tiempo del originalmente pensado.

Tales enseñanzas se suplementan con clases de lengua y cultura del país originario de sus padres, siempre que el volumen emigratorio y la riqueza de ese país de origen lo permitan. El objetivo es mantener los lazos con sus culturas de origen para el caso de un incierto retorno a esos países. Dichas enseñanzas se pueden dar de forma *integrada*, i.e. dentro del horario escolar, o *no-integrada*, i.e. en un espacio y/o tiempo diferente. En ambos casos, el profesorado es oriundo del país de origen.

Si es cierto que estas enseñanzas complementarias de «lengua y cultura» pueden facilitar la incorporación de los alumnos/as de la llamada «segunda generación» de inmigrantes, no todos los rasgos culturales transmitidos allí coinciden con los que encuentran esos chicos en sus hogares, procedentes en gran medida de culturas regionales y de clase diferentes a

las oficialmente consideradas como nacionales. Por otra parte, existe la posibilidad de mantener un vacío real entre una cultura muerta y fosilizada y la subcultura de la comunidad inmigrante o, incluso peor aún, la de mantener las culturas originarias en sus formas tradicionales, perpetuando viejas formas de dominación y represión.

Desde otros puntos de vista, ambas modalidades de escolarización (en la lengua oficial del país de origen y en la del país de acogida) se comportan como dos formas efectivas de educación, con una fuerte «clasificación» (C+) entre ellas: su profesorado difícilmente tiene contacto entre sí, mientras mantienen diferencias entre sus enfoques, su status legal y formas de instrucción. A veces, incluso, esto puede dar origen a normas, valores culturales y visiones conflictivas operando sobre esos alumnos, por no hablar de «enmarcación» fuerte o débil. Por lo demás, la instrucción adicional en su lengua vernácula les supone una doble y excesiva carga, un auténtico hándicap. Se da el caso de que, al ser también inadecuado el dominio de su lengua vernácula, usada principalmente como lengua oral, se pueden convertir en analfabetos en ambas lenguas.

b) Las dos alternativas a la anterior propuesta consisten en las escuelas nacionales o étnicas y en la educación bilingüe, ambas tampoco exentas de problemas.

Las *escuelas étnicas* son aquellas en las que la enseñanza se lleva a cabo en la lengua oficial del país de origen. La literatura existente sobre el tema es rara y contradictoria. Así, para algunos supone una propuesta educativa «errónea» (Council, 1981:26), al menos para el caso de los emigrantes italianos en Suiza que siguen su formación en una escuela italiana, toda vez que la comunidad inmigrante es incapaz de producir una cultura propia, siendo la cultura que se transmite en ese tipo de escuelas una cultura estática y muerta. Al tiempo, no hay integración con la comunidad del país de acogida y los chicos y chicas no aprenden a resolver sus dificultades ni a vivir en contacto con su entorno. Desde otra perspectiva, la escuela griega en Munich es, por el contrario, un oasis y un lugar de refugio para los problemas psicológicos de los hijos de los trabajadores inmigrantes. Algo más incluso, ya que:

*la escuela sirve como un cielo protector para todos los recién llegados y les facilita los problemas de adaptación* (Raoufi, 1981:125).

Realmente, es difícil discernir entre posiciones tan extremas, no exentas incluso de sesgos instrumentales, conocidas como son las posiciones contrarias del gobierno suizo al reconocimiento de derechos a los inmigrantes y, por otro lado, el extremado celo que pone el gobierno griego en la construcción de un ideal nacional. Sea como fuere, cualquier estudio de escuelas de este tipo debe mantener un necesario equilibrio entre esos dos contradictorios análisis.

Las *escuelas bilingües*, como el bilingüismo en sí, también ofrecen un amplio campo para la controversia. Desde una posición relativa a niveles y rendimiento, el núcleo de la cuestión podría situarse en temas como evitar el semilingüismo o los problemas de dominar las dos lenguas al mismo tiempo o como saber si existe o no un momento adecuado para comenzar con tal modelo de escolarización. A este respecto, existen prontuarios que recogen las condiciones para conseguir un *bilingüismo activo*, entre las que se encuentran el aprendizaje de la pronunciación de ambas lenguas antes de la pubertad, para evitar hablarlas con acento, y la consideración del bilingüismo como un proceso, no como una condición estática. Desde el punto de vista psicológico, la cuestión podría situarse, en cambio, en saber si el bilingüismo incide negativamente en la personalidad, si es posible, por ejemplo, una división en la misma. Con relación a ello, Lambert (1984:244-5) sostiene que:

*estudios de muchos países indican que los chicos bilingües, en relación a los monolingües, muestran una decidida ventaja en medidas de «flexibilidad cognitiva», «creatividad» y «pensamiento divergente», (...) tienen una mayor destreza en la reorganización auditiva del material verbal y una mucho más «flexible manipulación del código lingüístico» (...) En todos los casos, se trata de bilingües que usan lenguas de igual valor y respeto sociales. (Subrayado, añadido)*

Porque como añade Goldman (1988:348), el bilingüismo tiende a reducir la capacidad de aprendizaje, especialmente en chicos que *no se hallan plenamente insertos en la vida y cultura de la sociedad de acogida*. Así pues, el tema parece estar en conexión directa con la situación social de las lenguas de referencia; la cuestión parece estar en el reconocimiento social de ambas lenguas a partir de su igualdad cultural. En otras palabras, el bilingüismo tiene que ponerse en relación con una situación de no discriminación de los elementos que definen las posiciones individuales y grupales. Tanto la cultura como la etnia, la clase y el género, tienen que ser tenidas en cuenta a la hora de reconocer las interacciones entre grupos e individuos en términos de poder.

Las escuelas bilingües, por tanto, si tienen que estimular de manera continuada ambas lenguas, empleando profesorado bilingüe y bicultural y ofreciendo una enseñanza operativa y significativa en ambas lenguas, deben contemplar todos estos temas. De otra manera, tales escuelas no funcionarían, situando a sus alumnos en un gueto. Precisamente, es esta situación de gueto la que constituye el leit motiv de crítica de algunos autores como Gundara (1982:64), que se oponen a estas escuelas, tanto porque no tienen un reconocido éxito, como por su carácter de guetos que no consiguen dar a su alumnado el dominio necesario en ninguna de las dos lenguas. En gran medida, las escuelas bilingües son una respuesta a la preocupación e in-

certidumbre de sus padres por mantener abiertas a un tiempo sus opciones de retorno o permanencia.

En resumen, en relación a los planteamientos teóricos, parece haber escasa correspondencia por parte de las asunciones políticas, resultando en un provisión educativa inadecuada. El biculturalismo, como una versión bilateral del multiculturalismo, parece volver la vista a la existencia de otras minorías étnicas y quiere establecer una relación privilegiada con la cultura y lengua del país de acogida, lo cual es más bien iluso en la mayoría de las situaciones, dadas sus diferentes relaciones de poder. Por otra parte, la preocupación gubernamental con la incertidumbre de los padres podría estar ocultando su latente deseo de mantenerlos fuera como emigrantes, consiguiendo así aliviar el paro interno y una cierta cuota de ahorro a partir de sus remesas monetarias. En tanto que las situaciones de desigualdad e incertidumbre prosigan, puede sostenerse que los problemas educativos y culturales continuarán. Veamos que ocurre en un caso particular de educación bicultural, como es el del Colegio «Vicente Cañada Blanch», para hijos/as de emigrantes españoles en Londres.

### *Bilingüismo, audibilidad y racismo*

El Colegio «Cañada Blanch» es un colegio bilingüe para hijos e hijas de emigrantes españoles en Inglaterra, en el que se siguen al mismo tiempo los sistemas educativos español e inglés. En él, castellano e inglés comparten la formulación de su vida cotidiana. Ambas lenguas se emplean en las aulas, cada una con sus rasgos propios y en muy diferentes situaciones. Todos los alumnos las hablan, sin apenas excepciones, aunque no es así entre el profesorado, con bastantes excepciones y diferencias internas. También existe una permanente conversación bilingüe entre sus paredes, estantes de su biblioteca o murales de las clases, en una especie de diálogo sin palabras. Pero en todo ello se da una patente asimetría: mientras el castellano es el idioma oficial, el que predomina en los asuntos burocráticos y entre el profesorado, el inglés es la lengua coloquial y de los recreos. Los alumnos aprenden en un difícil dualismo, si no dicotomía. Existe una preponderancia del inglés, la lengua del entorno, que les dota a alumnos y alumnas de instrumentos culturales vivos. Así, aunque existen pautas muy similares de dominio de ambas lenguas, con interferencias frecuentes entre ambas, existe un predominio del inglés coloquial sobre el castellano. Al fin y al cabo, como señalaba una alumna, la mayor parte del alumnado ha vivido la mayor parte de su vida allí, en Inglaterra. Puede que, por ello, cualquier apreciación de disfuncionalidad en su habla es rápidamente detectada y puede ser considerada una forma de discriminación. La razón estriba en que ello afecta directamente al núcleo de su situación: en ser o no ser discriminado por su *audibilidad*. En tanto que sus caracteres visibles no les hacen tan proclives a la racialización como los de otras minorías inmi-

grantes, el hablar inglés con acento les puede suponer descubrir su origen étnico diferencial. La discriminación sufrida por sus padres está en la base de ese temor a ser audibles. *La audibilidad mediante el acento es el reconocimiento negativo de la pertenencia a una minoría y es temida como causa de racismo y discriminación.*

Hablar inglés con acento es pues algo que preocupa seriamente a padres e hijos y es algo que se usa como dardo en contra del colegio, que es acusado de transmitir el acento:

*Si vas al colegio bilingüe, desde luego que aprendes inglés, pero pronunciado con acento español.*

decía Rosa, una alumna que estaba escolarizada en una escuela comprensiva y, por las tardes, asistía a las clases complementarias de «Lengua y cultura españolas» para poder convalidar sus estudios ingleses por los españoles. A lo que sentenciaba María, una compañera en su misma situación:

*Los que estudian en los colegios ingleses dominarán la lengua como un inglés, sin acento y sin problemas.*

Es decir, sin temor a ser racializado o discriminado por su acento. Tales temores, además, eran algo más común en las chicas que en los chicos, sin duda porque en su caso, a la discriminación por razón de género, se le podría sumar otra en razón de su etnia o acento. Quizás por ello, asistían en menor número que los chicos al colegio bilingüe.

Así pues, el colegio tiene también un significado dual para la colonia inmigrante. Para unos es el «cielo protector» antes señalado, *mi hogar español*, como decía expresivamente un alumno, una gran familia, un lugar donde *te enseñan cosas de España*. Para otros es un «gueto» donde *solo hay españoles*, donde *pasas todo el tiempo con las mismas personas*. Los primeros, enviados allí por unos padres más proclives al retorno, defendían su situación en la apertura de las dos posibles vías en que la incertidumbre de sus padres les tenían colocados. Los segundos, asistiendo por las mañanas a los colegios ingleses, iban a reconvertir su capital académico al español —«just in case»— y le recriminaban el introducirles acento al hablar inglés.

### *Credencialismo e incertidumbre*

Pero la situación no solo tiene que ver con el pasado de los padres sino, y sobre todo, con su futuro. El mito del retorno les hace mantener sus dos opciones abiertas y genera una fuerte incertidumbre en su descendencia, que no sabe donde pasará su futuro. Francisco, un alumno de 8º de EGB, lo expresaba con claridad:

*no sabes si al terminar tus estudios vas a volver a España o te vas a quedar en Inglaterra. Siempre tienes la inseguridad.*

Por eso tienen que cargar con esa inseguridad, teniendo que seguir una doble escolarización para incorporar tal incertidumbre. Ello les hace luchar en dos frentes para mantener sus opciones también abiertas: tanto a nivel de la lengua, para conseguir ambas y sin acento, como a nivel de conocimientos, para obtener los créditos necesarios en los dos sistemas. Esta doble carga lastra el rendimiento escolar de estos chicos y chicas, que les hace entrar en conflicto con su herencia paterna. El meollo del conflicto es el mismo, aunque de distinto grado y orientación, tanto para los que atienden la escuela bilingüe como para los que asisten a una escuela comprensiva por las mañanas y por las tardes asisten a las clases complementarias de «lengua y cultura»: el temor al reconocimiento audible por el acento, de un lado, y su división entre los dos sistemas educativos que se ven obligados a seguir para hacer frente a la incertidumbre de su futuro. El conflicto está implícito en las dos lenguas, en los dos modos de vida, los dos bloques de conocimientos y los dos tipos de prácticas que, aunque unificados en su interior, actúan separadamente en la escuela y el hogar. Como tal, constituye la fuente de su ambivalencia e inseguridad frente a ambas culturas y el resultado de aprender atrapados entre dos culturas asimétricas.

Porque esto es lo que ciertamente está en el núcleo de la educación multicultural, el que la sociedad está compuesta por una infinitud de grupos cultural, económica y políticamente diferenciados, de acuerdo con sus recursos y atributos, que les proporcionan diferentes grados de poder a cada uno de ellos. Y, desde luego, los grupos inmigrantes no están entre los más poderosos de la sociedad de acogida; razón por la que currículum e interculturalidad deben tratarse dentro de una política de incorporación de las minorías a la normalidad social. Lo que, obviamente, no depende de la educación ni de la sociología.

### **Bibliografía**

- BRANDT, G. (1986): *The realization of Anti-Racist Teaching*, Londres, Falmer Press.
- CHARLOT, M. (1981): «The education of Immigrant children in France», en BATHNAGAR, J. (Ed): *Educating Immigrants*, Londres, Croom Helm.
- COUNCIL OF EUROPE (1981): *The Education of the European Immigrant Workers' Children*, Strasbourg, Documentation.
- GOLDMAN, R. (1988): «Education and Immigrants», WATSON, P.(Ed): *Psychology and Race*, Londres, Penguin.
- GREEN, A. (1982): «The Defence of Anti-Racist Teaching», *Multicultural Education*, vol. XXIV, nº 2, pág. 41.
- GUNDARA, J., JONES, C. & KIMBERLEY, K. (1982): *The marginalisation and Pauperisation of the Second Generation of Immigrants in Fran-*

- ce, the Federal Republic of Germany and Great Britain, Relating to Education*, University of London, Institute of Education, Centre for Multicultural Education.
- LAMBERT, W.E. (1984): «Cultures and Languages as Factors in Learning and Education», en Mallea y Young.
- MALLEA, J.R. y YOUNG, C (Eds) (1984): *Cultural Diversity and Canadian Education*, Ottawa, Carleton University Press.
- MULLARD, C. (1982): «Multicultural Education in Britain: from Assimilation to Cultural Pluralism», TIERNY, J. (Ed): *Race, Migration and Schooling*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.
- RAOUFI, S. (1981): «The Children of Guest-workers in the F.R. of Germany: Maladjustment and its Effects on Academic Performance», en Bathnagar (Ed).
- SARUP, M. (1986): *The Politics of Multiracial Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- STONE, M. (1981): *The Education of the Black Children in Britain*, Glasgow, Fontana.
- VERMA, G. K. (1982): *Self-Concept, Achievement and Multicultural Education*, Londres, McMillan.
- (1984): «Educación multicultural: problemas de investigación», HUSEN y OPPER (Eds): *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea.

