

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS AULAS DE CIENCIAS SOCIALES: VALORACIONES Y RETOS

DEUSDAD AYALA, BLANCA

DHIGECs (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales)

Grupo. Universidad de Barcelona

bdeusdad@xtec.cat

**Resumen.** El artículo que a continuación presento pretende ser una aportación para valorar cómo se desarrolla la enseñanza de las ciencias sociales frente a la nueva realidad multicultural de la sociedad española. La existencia de alumnado con distintas identidades y la necesidad de capacitar a los alumnos en una competencia social, ciudadana y cultural nos lleva a la valoración de si se efectúan suficientes cambios en el currículum de ciencias sociales y a analizar qué metodologías se utilizan que nos permitan hablar de la inclusión de una perspectiva intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta aportación está basada en la realización de una investigación cualitativa durante el curso 2007/08 en seis centros de enseñanza secundaria de Cataluña, y un instituto de los Estados Unidos, concretamente del estado de Massachusetts, donde también se aplica el método de la inmersión lingüística para los alumnos recién llegados. El análisis ha contado con la realización de 56 entrevistas a docentes de enseñanza secundaria y a otros profesionales de la educación, además de la realización de distintas observaciones en el aula y en los recreos de los institutos. Sobre todo se ha focalizado el estudio para analizar la problemática que rodea al alumnado de primera generación, aunque también se han incluido en las observaciones alumnos de primera generación y media (1,5) y segunda generación. Asimismo, se ha hecho especial incidencia en cómo se integra el alumnado de primera generación al pasar de las *aulas de acogida* a las aulas ordinarias.

**Palabras clave.**

**Abstract.** Immigration from poor countries has significantly increased in South Europe during the last decade, as it had happened before in North Europe, and in the United States. There is a growing need for knowing how these new students can promote, and evaluate the relationships among students in a multicultural scenario (first, 1.5 and second generation). The aim of this paper is to focus on intercultural education at High Schools, and especially in Social Sciences classrooms. It is based on a qualitative research carried out in different High Schools during the course 2007/08. It has been analysed the intercultural education in six Catalan High Schools, Sheltered Catalan Immersion classrooms (Aules d'Accollida), and inside Social Sciences classrooms. It has been also included a High School from the State of Massachusetts in order to have a comparative perspective. The methodology has consisted of different interviews from a grounded perspective to Teaching Staff, Head Teachers, Principals, and Education Technicians. Furthermore, I have observed Aules d'Accollida and Social Sciences classrooms in order to assess the attention foreign students have received. I have also tried to grasp which their educational needs are and which are teachers' methodologies used repond to this cultural diversity, as well as possible curriculum changes.

**Keywords.**

## 1. INTRODUCCIÓN

A mediados de la década de los noventa España dejó de ser un país de emigrantes para transformarse en un país de acogida. El país recibió una primera ola migratoria en la década de los ochenta y un segundo flujo migratorio de gran importancia desde 1996 hasta la eminente crisis económica de 2008, lo que ha transformado la sociedad española en una sociedad multicultural. El porcentaje de población inmigrada en España ha pasado de un 4% el año 2000 a un 11% en 2005, ocupando la undécima posición de los países de la OCDE (OEP, 2006:1-10).

La población inmigrada durante este período se ha multiplicado por cuatro, ha aumentado de 0,9 millones el año 2000 a 4 millones el año 2006, y lo que parece más relevante, España es el país de la OCDE

que ha experimentado un mayor incremento de población inmigrada en este espacio tan corto de tiempo (7,1 puntos), seguida a bastante distancia por Irlanda (4 puntos). Más que destacar el porcentaje de población extranjera, cuyos valores se sitúan muy por debajo de países como Australia (20,3%) o Canadá (18,9%), cabe subrayar el incremento de población inmigrada que ha acogido España en tan pocos años y los cambios sociales, económicos y culturales que ello ha conllevado (OEP, 2006:1-10).

En cuanto a su distribución en la geografía peninsular, destacan las ciudades de Madrid y Barcelona como polos de atracción de población y también las comunidades que integran el arco mediterráneo: islas Baleares (15,9%), seguida de Valencia (12,4%),

Murcia (12,3%) y Cataluña (11,42%). No deja de ser sorprendente el porcentaje en comunidades autónomas como La Rioja (11,32%), y aparece como muy significativo el porcentaje de inmigración de las islas Canarias que se ha convertido, junto con Melilla, en las puertas de entrada a la Unión Europea (OEP, 2006:1-10).

Las causas que han favorecido este flujo migratorio tienen sus raíces en el proceso de globalización, en la estructura demográfica de la población española muy envejecida, así como en una creciente demanda de mano de obra en sectores como la construcción, el turismo y en el cuidado de personas dependientes. La incorporación de las mujeres en el mundo laboral ha conllevado la necesidad de personas que se hicieran cargo de las labores domésticas que tradicionalmente realizaban las mujeres. Asimismo, el hecho de contar España con un Estado de bienestar asistencial que garantiza la sanidad y la educación públicas también ha sido otro factor que ha favorecido esta opción migratoria.

Esta nueva realidad de la sociedad española tiene su reflejo en las aulas de la enseñanza no universitaria y ha requerido la atención de un alumnado con unas necesidades educativas específicas (NEE). Ello ha supuesto todo un reto, por una parte, de integración del alumnado extranjero dentro del grupo-clase, y, por otra parte, el recibir unas atenciones individualizadas que les permitan superar las etapas educativas satisfactoriamente a pesar de sus dificultades en el dominio del idioma y en muchos casos con una escolarización deficitaria en sus países de origen.

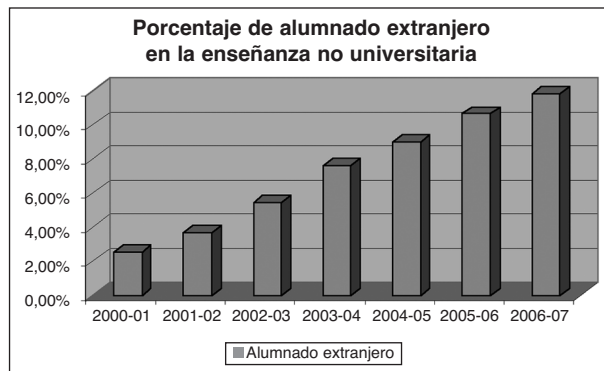
El estudio que a continuación presento es el resultado de una investigación llevada a cabo en seis institutos de Cataluña, y uno en el estado de Massachusetts en Estados Unidos durante el curso 2007/08. La investigación pretendía analizar cómo se produce la integración del alumnado extranjero dentro de los centros educativos, el trato que recibe la interculturalidad en las aulas de ciencias sociales y cuáles son las necesidades con que se enfrenta este alumnado para promocionar y aprovechar al máximo el sistema educativo español.

## 2. EL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN CATALUÑA

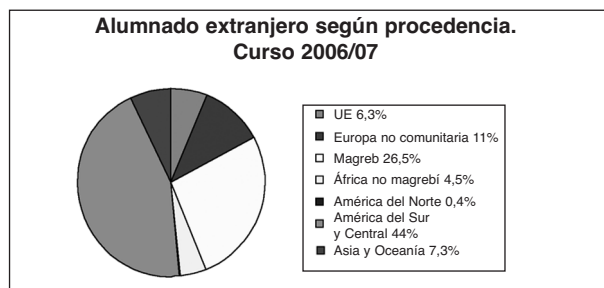
La proporción de alumnado extranjero en Cataluña ha pasado de un 2,5% el curso 2000/01 a un 11,8% el curso 2006/07. En cifras totales se ha pasado de 23.778 alumnos a 121.622, lo que significa un aumento del 411% (Consell Superior del Sistema Educatiu, 2007:76-77).

En su mayoría este alumnado cursa estudios en los centros públicos (82,07%) mientras que un porcenta-

je reducido lo hace en los centros concertados (17,3%) (Consell Superior del Sistema Educatiu, 2007:80).



Fuente: CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. (2007, Diciembre). *Sistema d'Indicadors d'Avaluació 11* (p. 77). Barcelona: Generalitat de Catalunya.



Fuente: CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. (2007, Diciembre). *Sistema d'Indicadors d'Avaluació 11* (p. 84). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Con respecto a las distintas nacionalidades de origen del alumnado extranjero, en su mayoría provienen de los países centroamericanos y sudamericanos (Ecuador, Bolivia, Colombia, Argentina, Perú, Brasil, República Dominicana y Chile, entre otros) y del Magreb, en concreto Marruecos. También hay un porcentaje proveniente de la Europa no comunitaria, Rumanía en su mayoría, y de Asia (Pakistán, China, y la India) mayoritariamente.

Para atender a este nuevo alumnado con unas necesidades educativas específicas y que en muchos casos se incorpora muy tarde al sistema educativo (en primer ciclo, o incluso segundo ciclo de la ESO), el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en un principio creó los TAE (Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos), unos espacios separados del centro educativo donde cursaban estudios y aprendía el alumnado sobre todo proveniente de lenguas no románicas, en su mayoría alumnado magrebí.

En el 2004 se constituye en Cataluña la Subdirección de Lengua y Cohesión Social (Decreto 282/2004, 11

de mayo) y se creará en los centros educativos de secundaria *las aulas de acogida* junto con un número de especialistas, como los Asesores/as de Lengua e Interculturalidad y Cohesión Social (LIC) que asesoran a distintos centros de una zona, y los Coordinadores/as LIC, cargo que ostenta un miembro del claustro, generalmente un profesor/a especializado en lengua catalana. Dichos cargos deberán intentar dar respuesta a las necesidades del alumnado extranjero, que tiene como prioridad un aprendizaje intensivo del catalán como lengua vehicular (Alegre, 2005). El curso 2004/05 entran pues en funcionamiento las *aulas d'acollida* y se realiza la formación y la oficialización del cargo de *tutor de acogida* que es el encargado de llevar estas aulas y de impartir las clases de inmersión lingüística en catalán al alumnado extranjero recién llegado (Dep. d'Educació, 2007).

En la actualidad en Cataluña podríamos calificar el modelo educativo como un *modelo integrado con disposiciones transitorias*. Al igual que se sigue en países como Grecia, los alumnos recién llegados asisten a las aulas de acogida donde cursan estudios de lengua durante un periodo máximo de dos años y asisten con el resto del grupo ordinario a alguna hora lectiva semanal, en función del dominio del idioma y de sus conocimientos sobre la materia (EURYDICE, 2004:41-44). Generalmente, asisten a aquellas asignaturas donde el idioma no es un escollo insalvable (Dibujo, Educación Física y Música; si bien en la práctica también se tienen en cuenta otros factores de organización del centro.<sup>1</sup>

Los retos que plantea este modelo educativo de las aulas de acogida se centran en valorar cómo se está produciendo la posterior integración de este alumnado extranjero en los centros educativos y en las aulas ordinarias. Las escuelas y los institutos son unos espacios de relaciones interculturales por excelencia, un lugar donde poder aprender a convivir y a valorar la diversidad cultural. Por una parte, es importante valorar si se produce un *reconocimiento del otro*, o si por el contrario las relaciones no dejan de estar exentas de conflictos y de rechazos por motivos culturales. Por otra parte, es importante analizar con qué dificultades se enfrenta este alumnado extranjero en el proceso de aprendizaje y si verdaderamente se está dando respuestas a sus dificultades. Entre otros aspectos, cabe valorar cómo se atiende la diversidad cultural y qué trato recibe el hecho migratorio, y la interculturalidad, sobre todo en las asignaturas de Ciencias Sociales.

El objetivo de este artículo, por una parte, es valorar las necesidades específicas del alumnado extranjero recién llegado, y por otra, analizar cómo se está llevando a cabo su integración en los centros de secundaria, y en especial qué trato recibe la interculturalidad y la diversidad cultural desde las aulas ordinarias de ciencias sociales.

### 3. MARCO TEÓRICO: LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL

Las sociedades multiculturales han desarrollado distintos modelos de vida en común. Por una parte, aparece el multiculturalismo como una forma opuesta al asimilacionismo. El multiculturalismo surge en los años sesenta en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Gran Bretaña en su mayoría. Está basado en principios liberales y se fundamenta en el respeto a la diferencia y a la libertad de elección. Este modelo ha dado como resultado la separación entre las distintas comunidades y la segregación también en el espacio, creándose barrios donde predomina uno u otra comunidad. Ello ha conllevado un aislamiento y separación de cada cultura, lo que ha dificultado las relaciones interétnicas.

La interculturalidad nace en los años setenta en Francia y engloba países como Canadá, Bélgica, Suiza y actualmente los países de la Europa del sur como España o Italia. Parte del principio de igualdad entre todas las culturas, y ha desarrollado teorías acerca de la importancia de crear espacios comunes de relación, e intercambio. El interés por reconocer y conocer al *otro* y adoptar otras prácticas culturales dentro de tu propia cultura. No obstante, en algunos casos se ha convertido en una forma sutil de asimilacionismo (Essomba, 2008).

Esta nueva realidad social multicultural ha llevado a los científicos sociales a alertar de la aparición de nuevas formas de racismo, no tan marcadas por las diferencias biológicas, como el color de la piel, sino por las diferencias culturales, lo que ha venido en llamarse «racismo cultural» (Wieviorka, 1992; Pérez Yruela y Desrués, 2006; Pérez-Díaz et al., 2004). Las aulas y los centros educativos en muchos momentos no son más que un reflejo de las prácticas sociales y las tensiones que vive la sociedad.

En el campo de la educación estas formas de rechazo hacia el extranjero y hacia el «desconocido» se manifiestan en las aulas y en las horas de recreo de forma más o menos generalizada. El desafortunado incidente en Gran Bretaña del asesinato de un niño de origen asiático en el instituto Burnage High School de Mánchester el 17 de septiembre de 1986 puso de manifiesto la necesidad de preguntarse acerca de las causas del racismo en las escuelas y de la posible solución a través de las instituciones educativas, razón por la cual se puso sobre la mesa la necesidad de una educación antirracista e intercultural.

Ambos campos de la educación tienen entre sus enseñanzas el tema del prejuicio y la discriminación, así como un elemento muy propio del racismo: la desigual distribución de poder dentro de la sociedad y cómo estas relaciones de poder se reproducen dentro de las aulas. Con todas las dificultades que ello con-

lleva es aconsejable incluir esta perspectiva en las investigaciones en educación para poder analizar cómo se produce y se aborda el problema (Gillborn, 1995).

Por otra parte, la educación intercultural enfatiza el hecho de que es necesario adquirir una *competencia cultural* que promueva un aprendizaje basado en las diferencias culturales, en el *reconocimiento* y conocimiento *del otro* y en los valores de respeto, que prevenga de cualquier trato de menosprecio, de xenofobia o de racismo, y que a su vez enseñe a los alumnos a convivir en sociedades multiculturales (Carbonell, 1997; Jordán, 1998:47; Besalú, 1999: 92; Essomba, 1999).

La labor del profesorado estriba en tratar la interculturalidad de forma transversal desde cada asignatura. James A. Banks (2004) establece cuatro perspectivas para tratar la interculturalidad:

- *La aproximación a las diversas contribuciones* cuya aportación se refiere a la necesidad de introducir en el currículum aspectos culturales de las distintas culturas: celebraciones, mitos, héroes, etc. Con esta perspectiva se corre el riesgo de caer en una visión reduccionista, superficial y en fomentar estereotipos
- *La perspectiva aditiva* que consiste en incorporar al currículum básicos contenidos, conceptos y temas sobre una cultura determinada. Esta perspectiva permite relacionar los conocimientos previos del alumnado, pero refuerza la idea de independencia entre las culturas. No ayuda al alumnado a interrelacionar ideas o a interconectarlas
- *La perspectiva transformadora* comporta realizar cambios profundos en el currículum que permitan analizar y conceptualizar los contenidos desde diversas perspectivas culturales, entenderlos como productos socioculturales que tienen diversas explicaciones culturales. Esta perspectiva permite al alumnado relacionar y modificar conocimientos previos, analizar hechos y acontecimientos culturales desde distintos puntos de vista.
- *La aproximación centrada en la acción ética, social y cívica* consiste en que el alumnado realice proyectos con los que se implique en acciones cívicas sobre determinados problemas que ha estudiado.

La *perspectiva transformadora* y la *aproximación centrada en la acción ética, social y cívica* son los dos enfoques que considero más relevantes para aplicar una educación intercultural en los contenidos curriculares y en especial en las asignaturas del área de Ciencias Sociales

## 4. METODOLOGÍA: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El estudio que a continuación presento partía, pues, de la preocupación por cómo se desarrollaban las relaciones entre el alumnado de secundaria con distintas procedencias culturales y con distintas tradiciones y prácticas religiosas, a la vez que intentaba valorar las estrategias y las respuestas del profesorado frente a la nueva multiculturalidad de las aulas, haciendo hincapié en el trato de la interculturalidad en las clases de ciencias sociales. Por un lado, intentaba analizar cuáles son las necesidades educativas específicas (NEE) del alumnado extranjero de incorporación reciente en el sistema educativo; por otro, pretendía analizar qué respuestas se daban desde las asignaturas de ciencias sociales a la diversidad cultural del alumnado que integra el aula ordinaria.

### 4.1. Preguntas iniciales e hipótesis

Las preguntas iniciales de la investigación se centraron en aquellos aspectos que consideré podían ser relevantes con miras a la integración del alumnado extranjero en los centros educativos de secundaria, distinguiendo entre primera generación, primera generación y media (1,5) y segunda generación<sup>2</sup>, ya que se produce una clara distinción entre el alumnado inmigrante de primera generación y el que ya ha cursado la totalidad o prácticamente la totalidad de la educación en Cataluña. Las preguntas formuladas son las siguientes:

- ¿Se observa un rechazo o menosprecio hacia el alumnado proveniente de esta inmigración económica y que, a su vez, puede formar parte de una minoría étnica?
- ¿Qué dificultades en el aprendizaje presenta el alumnado extranjero inmigrante, distinguiéndose primera generación de primera generación y media y de segunda?
- ¿Cuáles son las estrategias y las metodologías empleadas por parte del profesorado para atender esta diversidad?

La investigación se ha basado en ocho hipótesis que han intentado ser verificadas a lo largo de la investigación; aunque no de una forma cuantitativa, sí se ha hecho a través de las entrevistas y las observaciones en las aulas. Los resultados se han integrado en las conclusiones de la investigación. La construcción de las hipótesis presenta dos tipos de variables: una independiente o explicativa que nos remite a la causa del fenómeno que queremos observar y una dependiente que en el grado que se da modifica la variable anterior. En otras palabras, la variable dependiente se construye, varía y se predice en función de la varia-

ble explicativa. Cabe añadir que la variable dependiente destacada no es la única que puede ejercer un efecto en la variable independiente; sin embargo, es la que se ha priorizado para su observación en el estudio:

1. *Hipótesis*: La integración del alumnado extranjero tiene relación con la cantidad de alumnos extranjeros en el centro educativo  
 – *Variable independiente o explicativa*: Porcentaje de alumnado extranjero en el centro educativo  
 – *Variable dependiente*: Integración del alumnado extranjero

2. *Hipótesis*: Un mayor número o porcentaje de alumnado extranjero no implica una mayor conflictividad  
 – *Variable independiente o explicativa*: Mayor porcentaje de alumnos extranjeros  
 – *Variable dependiente*: Menor conflictividad en el centro educativo

3. *Hipótesis*: La utilización de contenidos curriculares y procedimentales que aporten una visión inclusiva y promuevan la empatía con el alumnado de origen extranjero e inmigrante y favorecen la integración  
 – *Variable independiente o explicativa*: La utilización de metodologías didácticas que promuevan la interculturalidad  
 – *Variable dependiente*: Empatía hacia el alumnado extranjero e inmigrante e integración

4. *Hipótesis*: Un mayor conocimiento del *otro* conlleva menos actitudes racistas  
 – *Variable independiente o explicativa*: Mayor conocimiento del *otro* (contenidos curriculares y procedimentales)  
 – *Variable dependiente*: Mayor aceptación y respeto del *otro*.

5. *Hipótesis*: La falta de conocimientos y dominio de los dos idiomas oficiales dificulta su promoción de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y sobre todo impide que el alumnado extranjero recién llegado pueda cursar estudios de bachillerato  
 – *Variable independiente o explicativa*: Conocimiento de los dos idiomas oficiales de Cataluña  
 – *Variable dependiente*: Promoción del alumnado extranjero e inmigrante al bachillerato

6. *Hipótesis*: No se observan diferencias significativas entre los géneros para que los y las alumnas de origen extranjero continúen los estudios.  
 – *Variable independiente o explicativa*: Ausencia de diferencias significativas entre los géneros entre los y las alumnas de origen extranjero  
 – *Variable dependiente*: Igual seguimiento de los estudios posobligatorios

7. *Hipótesis*: El alumnado de origen extranjero e inmigrante tiene más dificultades para acceder a las

TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento)

– *Variable independiente o explicativa*: Mayor dificultad de acceso a las TAC  
 – *Variable dependiente*: El alumnado extranjero en comparación con el autóctono

8. *Hipótesis*: Dificultades de integración en el recreo y en las actividades donde los alumnos se agrupan de forma voluntaria  
 – *Variable independiente o explicativa*: Agrupamientos voluntarios durante el recreo  
 – *Variable dependiente*: Dificultades de integración con el resto del alumnado

#### 4.2. La investigación cualitativa

Para poder profundizar en la realidad que envuelve al alumnado extranjero, parecía más conveniente desarrollar un estudio cualitativo que permitiera descubrir las causalidades y la complejidad del fenómeno, en vez de tan sólo valorar y verificar algunos aspectos de forma longitudinal. Se ha subrayado ampliamente que un estudio de carácter etnográfico puede destacar y encontrar aspectos que en una investigación solamente cuantitativa pasarían desapercibidos.

En general considero que la investigación ha aportado una gran riqueza sobre los aspectos que afectan al alumnado proveniente de esta inmigración y ha permitido, si no verificar para todo el territorio, sí definir algunas tendencias sobre los diferentes aspectos relacionados con los estudios y la adaptación a los centros educativos de secundaria del alumnado extranjero procedente de la reciente inmigración.

Para llevar a cabo el estudio se realizó una primera muestra de cinco institutos de secundaria y luego se amplió a un total de siete, todos ellos en Cataluña, mayoritariamente en la provincia de Barcelona, y uno, como ya he comentado, en los Estados Unidos, donde también se aplica el sistema de inmersión lingüística, en este caso al inglés. La variable dominante estuvo en función del distinto porcentaje de alumnado extranjero. Se escogieron tres institutos con más de un 60% de alumnado extranjero; dos centros entre un 40% y 60%; un instituto con un porcentaje entre el 20% y el 40% y un centro concertado entre 0%-10%.

Se optó por institutos de la provincia de Barcelona, o de su área de influencia, para poder apreciar una realidad con ciertas similitudes en cuanto a la configuración social de su población y el hecho de habitar en un medio eminentemente urbano. El instituto norteamericano analizado se encuentra en el estado de Massachusetts y se vio como una fuente de información que podía aportar elementos comparativos al estudio, teniendo en cuenta que la zona también había recibido un grueso importante del mismo tipo de

inmigración sur/norte del planeta (sudamericanos y centroamericanos, Tanzania, Etiopía en su mayoría) y aplicaba la inmersión lingüística. A su vez, el modelo multicultural de Estados Unidos aportaba elementos de reflexión y comparación.

También se tuvo en cuenta escoger institutos de secundaria situados en zonas donde previamente hubiera habido una inmigración interior proveniente de Andalucía y Extremadura en su mayoría durante la década de los años sesenta y setenta del siglo XX. Con ello se pretendía valorar el grado de aceptación de la nueva inmigración exterior en los barrios y si se estaba produciendo un riesgo a la guetización de estas zonas. Además, se incluyó en el estudio un centro educativo concertado, así como institutos de enseñanza secundaria que previamente hubiesen sido institutos de bachillerato donde se impartiera BUP. Por último, se escogió también un centro de una localidad donde existiera un partido xenófobo, como es Plataforma por Cataluña (PxC) de Josep Anglada, en vistas a valorar si éste influía negativamente en el clima en las aulas.

Además de estos factores, se tuvo en consideración otra variable para la elección de los institutos: la nacionalidad de origen del alumnado. A pesar de que no siempre pudo ser así, se intentó incluir el mayor número de institutos donde hubiese alumnado procedente del Magreb y de los países latinoamericanos. Se priorizó la elección de centros con alumnado marroquí con el fin de ver si se producía un mayor rechazo y marginación hacia este alumnado por el hecho de ser marroquí y musulmán. La existencia de todo un imaginario colectivo negativo hacia la figura del «moro», visto como infiel y sanguinario, avivaba este temor (Preston, 2006:142).

La relación de institutos de enseñanza secundaria escogidos resultó la siguiente:

- **A y B: + del 60%** (El barrio del Raval, Barcelona)
- **C y D: 40%-60%** (Terrassa y L'Hospitalet de Llobregat)
- **E: 20%-40%** (Cunit)
- **F: 0%-20%** (Vic)
- **G: + del 60%** (Cambridge, MA)

#### 4.3. Técnicas en investigación cualitativa: entrevistas y observaciones en el aula

El desarrollo de la investigación cualitativa se efectuó durante el curso lectivo 2007/08. Consistió en la realización de entrevistas a distintos profesionales de la enseñanza: tutores/as de las aulas de acogida; profesorado de las ciencias sociales; miembros de los equipos directivos; asesores/as LIC, coordinadores/as LIC; mediadores/as culturales; Técnicos/as en Integración Social; Técnicos/as Municipales en Educa-

ción; miembros de ONG; una edil de educación y un imán.<sup>3</sup>

El conjunto de las entrevistas aportaron una fuente de información muy relevante acerca de la problemática y las dificultades con que se encuentra el alumnado extranjero recién llegado al país de acogida, además de poder dilucidar con qué dificultades se encontraba el profesorado del aula ordinaria para atender esta multiculturalidad y las NEE de este alumnado.

Se realizaron un total de 56 entrevistas a 54 personas distintas:

- 10 entrevistas a profesorado de las *aulas de acogida*
- 3 entrevistas a coordinadores/as LIC
- 2 entrevistas a asesoras LIC
- 7 entrevistas a directores/as de los centros educativos
- 3 entrevistas al profesorado miembro de los equipos directivos
- 11 entrevistas a profesorado de ciencias sociales (Geografía e Historia)
- 3 entrevistas a profesorado de los centros educativos
- 4 entrevistas a mediadores/as culturales
- 2 entrevistas a técnicos/as de Integración Social
- 1 entrevista a una técnica de una ONG que actuaba en uno de los barrios
- 4 entrevistas a técnicos/as de educación de ayuntamientos
- 1 entrevista a una edil de Educación
- 1 entrevista a un imán
- 3 entrevistas a profesorado universitario experto en inmigración y educación
- 1 entrevista a un investigador doctoral en educación e inmigración

Las primeras entrevistas fueron abiertas para después pasar a realizar entrevistas semiestructuradas pensadas para cada uno de los colectivos entrevistados. También se elaboró un encuadramiento exhaustivo de cada una de las personas entrevistadas (procedencia socioeconómica, formación, años en la enseñanza, edad y estado civil, entre otros aspectos).<sup>4</sup>

Con todo, se creyó conveniente, para poder elaborar un análisis *emic* y *etic*, ampliar el estudio de campo y efectuar observaciones en las aulas de secundaria (Harris, 1987).<sup>5</sup> De esta forma, además de disponer de una perspectiva fundamentada a través de las distintas entrevistas, se completaría el estudio con la observación de las actividades didácticas y las distintas metodologías utilizadas por los tutores/as de las aulas de acogida y por el profesorado de ciencias sociales.

Se realizaron un total de 22 observaciones:

- 7 observaciones en las *aulas de acogida*
- 9 observaciones en las clases de Ciencias Sociales (2.º ciclo de la ESO)

4 observaciones en los patios durante las horas de recreo

1 observación en una salida pedagógica

1 observación de la festividad del día de Haití (*10th Annual Haitian Pride Day*)

Las observaciones permitieron acercarnos a la complejidad de la realidad de los institutos de secundaria y en la gestión de las aulas. Éstas nos facilitaron poder visualizar conflictos en las aulas, y por otro lado ver cómo se abordaban estas situaciones por parte del profesorado.

## 5. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Las entrevistas desarrolladas pusieron sobre la mesa un número considerable de aspectos relacionados con la problemática que afecta al alumnado extranjero en las aulas de secundaria. Por una parte, en relación con las dificultades académicas y de relación social de este alumnado, y, por otra parte, aportó luz sobre las respuestas que da el profesorado a las necesidades educativas de este alumnado y a la diversidad cultural; es decir, se valoró qué tratamiento se da a la interculturalidad en los centros de secundaria y en especial en el currículum de ciencias sociales.

Los temas más recurrentes y que, a su vez, corroboran las hipótesis se refieren a los aspectos siguientes: la atención y acogida del alumnado extranjero y recién llegado en los centros; las dificultades de aprendizaje del alumnado extranjero y los recursos pedagógicos utilizados por el profesorado; la utilización de las TAC por parte del alumnado extranjero; las relaciones del alumnado extranjero con el resto del grupo-clase y la conflictividad en las aulas; las relaciones en los recreos y la participación en las salidas extraescolares; el rechazo por problemas de higiene; la evaluación y promoción del alumnado extranjero; la formación del profesorado en educación intercultural y qué tratamiento se hace de la interculturalidad desde el currículum de ciencias sociales; y por último, la participación de las familias inmigradas en las actividades organizadas por los centros educativos y en las AMPA.

A continuación expondré tan sólo algunos de los aspectos que acabo de mencionar, aquellos que considero más relevantes de mi investigación con relación a la enseñanza de las ciencias sociales, ya que debido al espacio no puedo tratar en profundidad cada uno de los temas.

Por lo que se refiere a las dificultades académicas del alumnado recién llegado, cabe diferenciar de entrada aquellos alumnos que tienen como lengua materna un idioma con otro alfabeto de aquellos provenientes de lenguas románicas y sobre todo, obviamente, los alumnos castellano-parlantes.

Hay también otro factor muy importante a tener en cuenta: la escolarización previa de este alumnado en el país de origen, muchas veces muy deficitaria, y los conocimientos básicos previos en las distintas materias. A todo ello hay que añadir el llamado «duelo migratorio»,<sup>6</sup> por el que pasa todo alumnado que deja su país de origen y pierde en muchos casos todo contacto con su vida anterior.

Estas condiciones de pobreza que rodean a este alumnado y el mostrar dificultades para seguir el ritmo de las clases ordinarias hace que sean motivo de burla fácil y de un cierto desprecio por parte del resto del alumnado, quien incluso puede dispensarle un trato de inferioridad, lo que hace sin duda necesaria una intervención educativa clara y contundente por parte del profesorado del aula. Muchas veces estas actitudes estaban encubiertas por los propios conflictos adolescentes, y en la mayoría de casos son interpretadas por los docentes como algo propio de la edad, sin darles la importancia y valorar el trasfondo xenófobo que esconden.

A través de las entrevistas al profesorado observaba diferencias en los ritmos de aprendizaje del alumnado por nacionalidades. Si bien es difícil establecer generalizaciones sin un estudio cuantitativo, el profesorado coincidía en afirmar que los alumnos originarios de países anteriormente socialistas, o comunistas, junto con el alumnado asiático, suelen estar mejor preparados en materias como matemáticas, y a su vez, el alumnado eslavo suele presentar también una facilidad lingüística destacable.

Otro hecho relevante, y corroborado en la mayoría de entrevistas, es que, mientras el alumnado recién llegado realiza la inmersión lingüística en las aulas de acogida, se siente atendido, como indica la misma palabra, se siente bien acogido entre compañeros a veces de la misma nacionalidad, o minoría étnica, y con los que siempre comparte la experiencia migratoria. Por otra parte, el profesorado que interviene en las aulas de acogida suele tener formación en interculturalidad y utiliza recursos didácticos y metodologías que favorecen su integración en el aula. Además, el alumnado realiza un aprendizaje del idioma adaptado a su nivel y necesidades.

La mayor dificultad en el aprendizaje con que se enfrenta este alumnado es cuando termina los dos años de escolarización en estas aulas específicas y se incorpora plenamente al aula ordinaria. Por un lado, su competencia en el idioma es básicamente un dominio oral y comunicativo que dista mucho de un nivel académico. En el caso de la asignatura de ciencias sociales, no puede seguir el currículum ordinario y se hace necesaria una adaptación, que a menudo se efectúa a partir de los mismos libros de texto o con materiales que resultan demasiado infantiles. Todo ello requiere de un aprendizaje y de una praxis por parte del profesorado.

El profesorado muchas veces se ve desbordado por la complejidad del aula y suele tender a no tener suficientemente en cuenta este tipo de alumnado recién llegado que se mantiene muchas veces en silencio y pasa casi desapercibido, y al que tan sólo se le encomienda que realice actividades que requieren un aprendizaje poco significativo.

Es difícil tratar esta diversidad sin un apoyo específico en las aulas. Tampoco se ha generalizado el uso de herramientas didácticas, como diccionarios bilingües que faciliten el aprendizaje. Por otra parte, también puede darse un rechazo por parte de los propios alumnos que se niegan a reconocer en público sus dificultades y en consecuencia rehúsan realizar otras actividades distintas al resto del grupo. Un profesor de apoyo en el aula, o al menos un mayor asesoramiento en la realización de materiales, sería útil para que este alumnado pudiese producir un aprendizaje óptimo cuando ya cursa distintas materias en el aula ordinaria.

Un aspecto que aparece como bastante relevante es que prácticamente la totalidad de los docentes entrevistados coinciden en señalar que el alumnado extranjero se muestra muy motivado y presenta habilidades en la utilización de las TAC en sus estudios, a pesar de que en la mayoría de casos no disponen ni de ordenadores, ni de conexión a Internet en casa. La utilización de las TAC es, por tanto, un elemento a valorar, como una forma de integración de este alumnado en las actividades que realiza con el resto del grupo-clase, y como una forma de mejorar su aprendizaje.

Con respecto a las metodologías que utiliza el profesorado de las aulas ordinarias, éstas no favorecen las relaciones interculturales. No se observó la utilización de dinámicas de grupo como el cambio de rol, o el trabajo cooperativo. La mayoría del alumnado realizaba en el aula un trabajo individual, o por parejas, que a su vez no favorecía la relación con el alumnado proveniente de las aulas de acogida y tampoco se potenciaban las relaciones interétnicas. El hecho de poder compartir espacios y actividades favorece las relaciones, el conocimiento y la aceptación del *otro* y ello no se observó.

En cuanto a si se efectúan, o no, modificaciones en el currículum de ciencias sociales desde una perspectiva intercultural, cabe destacar que la mayoría del profesorado entrevistado se muestra reticente a cambiar el currículum de ciencias sociales en la enseñanza secundaria, para adoptar una perspectiva intercultural y sobre todo *transformadora*. Cabe matizar que la mayoría del profesorado no tiene formación en este campo y aceptaría de buen grado disponer de más recursos y estrategias para poder atender al alumnado con necesidades educativas específicas y dar respuesta a la diversidad cultural.

La mayoría del profesorado entrevistado considera muy importante en primer lugar dar a conocer la historia y las tradiciones propias, sin tener en cuenta que España es un crisol de culturas y se ha configurado a través de la confluencia de distintas tradiciones. No obstante, en algunos casos el profesorado, tan sólo como iniciativa individual, frente al desconocimiento y sentimiento antimigratorio del alumnado, preparaba actividades que dieran a conocer el proceso migratorio, como algo también propio de la historia reciente de España. Otra actividad era por ejemplo añadir actividades que contemplasen una *perspectiva aditiva* del currículum, por ejemplo detenerse en el conocimiento del islam. En otras palabras, no se introducen cambios destacados en el currículum, pero sí algún profesorado destaca algunos contenidos del currículum y prepara algunas actividades que incidan en la comprensión del proceso migratorio y la diversidad cultural.

Por último, comentar cómo se efectúa la evaluación y promoción del alumnado extranjero. La mayoría del profesorado coincide en señalar que suelen efectuar una evaluación sumativa, y más que valorar la adquisición de contenidos sobre la materia, sobre todo se tienen en cuenta los procedimientos adquiridos, la realización de actividades, la actitud hacia la asignatura y el comportamiento en el aula. Con todo, la mayoría del profesorado destaca las dificultades para poder efectuar la evaluación, que considera un tema no resuelto, ya que consideran difícil valorar este alumnado a través de unos parámetros totalmente distintos al resto del grupo, adaptados a su nivel y no al del grado que cursan. La promoción del alumnado que se ha incorporado al sistema educativo en el segundo ciclo de la ESO resulta muy difícil. No obstante, se intenta valorar las posibilidades laborales y académicas posteriores, y la situación particular de cada alumno o alumna.

Por lo que se refiere a las observaciones, otros aspectos que destacaron es que las relaciones y las agrupaciones voluntarias entre los alumnos continúan muy marcadas por la etnicidad sobre todo en aquellos centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero. A continuación distinguiremos dos espacios: los recreos y las aulas. En los recreos, una de las tendencias que se observa en todos los centros, en especial en aquellos donde el porcentaje de alumnado extranjero es superior al 40%, es que el alumnado tiende a relacionarse por comunidades de origen (latinoamericanos, magrebíes y paquistaníes). También es muy destacable entre el alumnado paquistaní y magrebí que los chicos y las chicas juegan siempre separados. Las niñas suelen charlar tranquilamente en espacios marginales de las zonas de recreo y pocas veces juegan, si no son incitadas a ello. La práctica del deporte es un elemento importante, ya que actúa como cohesionador social, si bien en los recreos no se ofrece una variedad suficiente de actividades deportivas que sean



atractivas para el conjunto del alumnado, pues predomina sobre todo el fútbol y el básquet.

En cuanto a las observaciones en las aulas, los alumnos tienden también a relacionarse y sentarse en las clases con alumnos de su mismo origen. En el caso del alumnado de origen magrebí y paquistaní suelen siempre sentarse con otros alumnos y alumnas de su mismo sexo. El peso de la tradición y la práctica religiosa influye sobremanera en este aspecto; y asimismo difícilmente mantienen relaciones de compañerismo entre géneros

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En cuanto a la primera hipótesis planteada, si la integración del alumnado extranjero en las aulas tiene relación con el porcentaje de alumnado extranjero en el centro educativo. Se observó que en aquellos centros donde el alumnado extranjero era mayoritario (90%) no se observaban problemas de disciplina. El profesorado tenía que adaptarse a las NEE de este alumnado (contenidos más adaptados, préstamo de libros de texto, entre otros aspectos). No aparecían problemas de relación con el alumnado autóctono, ya que estos alumnos conocían y aceptaban desde un principio las características del centro educativo y además estaban en clara minoría.

Hay que añadir que en los centros analizados con un porcentaje superior al 60% contaban con una fuerte intervención de las administraciones, quienes destinaban muchos recursos al barrio para poder atender este alumnado en riesgo de exclusión social y para mitigar la conflictividad. Esto explicaría, en parte, por qué en uno de los institutos observados con un porcentaje de alumnado extranjero entre el 40%-60% la conflictividad de las aulas era mucho más latente, reflejo en parte de las tensiones que se vivían en el barrio, donde se daba un cierto sentimiento antimigratorio entre la antigua inmigración de los años sesenta y setenta con respecto a la actual. Por otra parte, las administraciones no destinaron tantos recursos para dinamizar esta zona de la ciudad, por ejemplo no contaba con un Plan Educativo de Entorno (PEE), o sea no se beneficiaba del trabajo en red que éste proporciona.

Hay otro elemento que debe tenerse en consideración, y es el distinto origen étnico del alumnado de ambos centros; mientras en el primer instituto mencionado la mayoría del alumnado era de origen paquistaní, en el segundo instituto había una gran diversidad étnica en el aula (alumnado de origen latinoamericano, magrebí, de la Europa del Este y de etnia gitana en su mayoría), lo que incidía en una mayor complejidad de realidades, relaciones y tendencias en el aula.

Otro aspecto a destacar, que se desprende del estudio, es que el profesorado de las aulas de acogida utiliza

metodologías que favorecen las relaciones interculturales, tales como la lectura cooperativa, u otras dinámicas de grupo que ayudan a la interrelación. En cambio, en las aulas ordinarias no se observó en ningún momento que el profesorado utilizara ninguna de estas metodologías que favorecen las relaciones entre el alumnado y que ayudan a que cada uno participe en la medida de sus posibilidades.

En consecuencia, podemos afirmar que no se trata suficientemente la interculturalidad en las aulas de ciencias sociales, tanto por lo que se refiere a las metodologías utilizadas, como a los contenidos curriculares. Seguramente una de las razones es la falta de formación intercultural del profesorado de las aulas ordinarias. La interculturalidad, al igual que lo es el género, debería tratarse transversalmente, es decir, debería incluirse en todas las áreas del currículum.

Promover las relaciones interculturales supone superar muchas actitudes y errores del pasado. Si miramos a nuestra historia, podemos cerciorarnos de la importancia que tiene superar las actitudes de aislamiento y marginación que llevaron a la España medieval a la segregación en las ciudades de grupos como los judíos y los moriscos, y que terminaron con la expulsión de ambos colectivos en 1492 y 1609 respectivamente. Valorar las aportaciones que en el pasado hicieron las distintas culturas y analizarlas como diversas formas de adaptación cultural parece, casi más que una opción pedagógica, un deber para construir las sociedades y los valores de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

A su vez, en las clases de ciencias sociales se debería hacer referencia a la identidad de origen de estos alumnos e incorporarla como una riqueza cultural más de las explicaciones académicas. La identidad es un valor que, además de aumentar la autoestima del alumnado extranjero, ayuda a despertar la curiosidad por el *otro* entre el alumnado autóctono. Con ello todo el alumnado adquiere y desarrolla una *competencia social, ciudadana* y también *cultural*, con las correspondientes intervenciones educativas por parte del profesorado.

El idioma es un gran reto para el alumnado extranjero, sobre todo para aquel que proviene de otro alfabeto, o no tiene una lengua románica como idioma materno, y sobre todo si no es castellanoparlante. Si bien no siempre es un escollo no dominar ninguno de los idiomas oficiales para promocionar. El alumnado extranjero recién llegado se siente entendido y acogido, como indica la propia palabra, mientras cursa estudios en las aulas de acogida. Los contenidos están adaptados a sus posibilidades, se hace referencia a su proceso migratorio y a su país de acogida. A su vez, tienen como compañeros a alumnos y alumnas que se encuentran en la misma situación y están viviendo experiencias similares.

Sin embargo, en las aulas ordinarias este alumnado puede encontrarse con un ambiente hostil si no se efectúa una intervención educativa por parte del profesorado. Sobre todo se pueden dar actitudes de burla fácil por sus dificultades, por su imagen asociada a la pobreza y, en definitiva, a la torpeza propia de su desconocimiento del sistema mismo.

Es imprescindible, en la mayoría de casos, elaborar adaptaciones curriculares para que este alumnado pueda mejorar sus conocimientos a través de un aprendizaje significativo y deje de pasar un tanto desapercibido en el aula frente a la otra realidad. De todas formas, hay que destacar que no siempre se encuentran fácilmente actividades adaptadas de las distintas materias; algunas, incluso, pueden resultar demasiado infantiles. Si bien es cierto que hay algunos materiales –por ejemplo temas elaborados de Geografía para educación compensatoria de las comarcas gerundenses y páginas web–, ello no siempre llega al conjunto del profesorado, que los desconoce. Sería conveniente que toda la información estuviera más fácilmente centralizada y que los asesores/as LIC hicieran extensible su conocimiento al resto del claustro.

Por otra parte, sería aconsejable una revisión del currículum de ciencias sociales que permitiese integrar la diversidad cultural como un aspecto común a lo largo de la historia y subrayar aquellos aspectos que forman parte de una historia común, una historia

compartida que, a la vez, ha influido en la percepción cultural y social que tenemos del *otro*.

En cuanto a los aspectos de género, una de las conclusiones que se desprenden del estudio es que en la mayoría de casos las alumnas musulmanas no reciben el suficiente apoyo e incentivo familiar para que continúen sus estudios. Por otra parte, no se las deja participar en las actividades extraescolares que requieren pernoctar fuera de casa y, por último, como se deduce del apartado anterior, suelen relacionarse en los recreos y en las aulas con alumnas musulmanas de su misma nacionalidad siendo la etnicidad y el género lo que determina la mayoría de sus relaciones.

Como conclusión final, destacar que la interculturalidad se trabaja insuficientemente en los centros de secundaria de Cataluña analizados y probablemente esto pueda ser extensible a la mayoría de centros del territorio catalán y español. Sería necesaria una mayor formación en el ámbito de la interculturalidad y considero que las ciencias sociales deben ser el motor de estas propuestas que, si bien han empezado a tratarse en asignaturas específicas como Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-cívica, no son suficientes para garantizar un análisis histórico desde una *perspectiva transformadora*, desarrollar actividades que muestren una historia común y compartida, así como la importancia de la aceptación *del otro* y la convivencia cívica en nuestras sociedades multiculturales del presente y del futuro.

## NOTAS

<sup>1</sup> Desde el curso 2008/09 se ha puesto en marcha en dos municipios, Reus y Vic, la iniciativa de crear unos espacios de bienvenida educativa (EBE) donde los alumnos recién llegados se incorporan primero a estas aulas separadas de los centros educativos. Ello se ha hecho con la intención de paliar la incorporación tardía a lo largo del curso de un número considerable de alumnado, la llamada *matrícula viva*, y también con la finalidad de poder dar a conocer mejor el sistema educativo a las familias respectivas e intentar una mayor implicación de éstas en el mismo.

<sup>2</sup> El término 1,5 generación es ampliamente usado en los estudios norteamericanos sobre inmigración para referirse en este caso a aquel alumnado que ha cursado prácticamente toda su escolarización en el país de acogida aunque no haya nacido en él.

<sup>3</sup> La estancia que efectué en los Estados Unidos durante mi investigación me permitió, además de consultar distinta bibliografía especializada en educación e inmigración, poder efectuar entrevistas a profesorado universitario especializado en inmigración y educación. Fueron un total de tres entrevistas: una de ellas realizada a la doctora Mary C. Waters, profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard; otra a la doctora Marilyn Cochran-Smith, profesora de Educación de Boston College y el doctor Charles Glenn, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Boston.

<sup>4</sup> Ello se realizó con la finalidad de ver si se podía establecer alguna correlación con el tipo de entrevistado/a y las distintas respuestas. El único aspecto relevante a destacar fue que la mayoría de profesionales de la educación entrevistados forman parte de la clase media, en muchos casos proveniente de familias humildes y sin estudios, que habían sido educados en los institutos y universidades públicas.

<sup>5</sup> Me refiero a la distinción propuesta por el lingüista Kenneth Pike y que recoge la antropología cultural. Ésta consiste en diferenciar dos niveles en la investigación antropológica: el nivel *emic* que se refiere a las prácticas culturales de los nativos y las explicaciones culturales que ellos dan sobre las mismas, y un segundo nivel, *etic*, que consiste en las categorías de análisis del antropólogo/a, o científico/a social, basadas en la objetividad científica, y que por tanto ponen de manifiesto otras causalidades socioeconómicas o culturales del fenómeno social analizado. Es decir, se intentan establecer las causalidades objetivas desde una lógica más profunda, no siempre explicitada por los actores sociales.

<sup>6</sup> El «duelo migratorio» es un concepto que pone el énfasis en los aspectos psicológicos más que sociales del proceso migratorio –como sería el concepto de «choque cultural»–. Toda emigración conlleva una pérdida de la vida en el país de origen, familiares, amistades, trabajo, formas de vida, entre otros aspectos. Después de un proceso de idealización del país de acogida,

se impone la realidad muy a menudo llena de dificultades como el trabajo, las relaciones sociales de rechazo o las dificultades económicas, lo que conlleva una sensación de tristeza y de pérdida que en cada persona aparece en momentos distintos y que, en el peor de los casos, puede llegar a ser un estado depresivo. Después de esta fase suele producirse un proceso de adaptación. El duelo migratorio podemos definirlo como una separación y pérdida temporal del país de origen que, con el proceso de glo-

balización y las transmigraciones, no llega a ser una pérdida definitiva, pues puede producirse un reencuentro, al menos temporal. Generalmente va asociado a emigraciones de carácter forzoso, como puede ser una emigración económica, o un exilio político. En el caso que nos ocupa, para los adolescentes supone un abandono del grupo de amigos y de las redes sociales, sin que haya sido una decisión propia. Es un proceso que se supera pero que se produce antes o después.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, MIGUEL ÀNGEL (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

BANKS, JAMES A. y CHERRY A. MCGEE BANKS (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2a edició). S. Francisco: Jossey-Bass.

BESALÚ, XAVIER (1999). El currículum. En Miguel Àngel Essomba (ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 991-1004). Barcelona: Editorial Graó.

CARBONELL, FRANCESC (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Editorial Altafulla.

CARBONELL, FRANCESC y CAMINAS, JOAN (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Vic: Eumo Editorial.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2007, Diciembre). *Sistema d'Indicadors d'Avaluació II* (p. 80). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (Junio, 2007). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación e Inmigración. Anexo I, Aulas de Acogida*. Barcelona: Dep. d'Educació. Generalitat de Catalunya.

ESSOMBA, MIQUEL ÀNGEL (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

EURYDICE. La red europea de información en educación. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas, Madrid: Eurydice.

GILLBORN, DAVID (1995). *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

JORDÁN, JOSÉ ANTONIO (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya y Proa.

HARRIS, MARVIN (1987). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura* (7a ed.). Madrid: Siglo XXI.

MELUCCI, ALBERTO (1996). *The playing self. Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

OFICINA ECONÓMICA DEL PRESIDENTE (2006). *Inmigración y economía española: 1996-2006* (pp.1-8). Madrid: OEP.

PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR, BERTA ÁLVAREZ-MIRANDA y ELISA CHULIÁ (2004). *La inmigración musulmana a Europa. Turcs a Alemanya, algerians a França i marroquins a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa (Col·lecció Estudis Socials, 15).

PÉREZ YRUELA, MANUEL y DESRUES, THIERRY (2006). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

PÉREZ YRUELA, MANUEL y DESRUES, THIERRY.(2007). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

PRESTON, PAUL (2006). *La Guerra Civil espanyola*. Barcelona: Editorial Base.

TAYLOR, CHARLES (1994). The Politics of Recognition. En Charles Taylor (ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-73). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

WIEVIORKA, MICHEL (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Rebut: 22.4.09 Acceptat: 13.7.09

