

DEBATES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE SU PRÁCTICA EN EL AULA

ESTHER MÁRQUEZ LEPE
MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

La contribución que queremos hacer con este trabajo al Congreso nacional de Trabajo Social *¿Es posible otro mundo?* se inscribe en el marco de la reflexión teórica y práctica de la Educación Intercultural en los centros educativos.

La experiencia como coordinadoras en España del proyecto europeo titulado CLIEC: Cooperative Learning in European contexts, en el programa Comenius 2.1 (Training of School Education Staff) nos ha permitido analizar los discursos de los docentes en torno a cuestiones como la presencia de inmigrantes en las aulas, el concepto de diversidad, diferencia y sobre todo, indagar en la concepción e institucionalización que de la “interculturalidad” se hace en los centros educativos.

El contexto geográfico de desarrollo del proyecto de sitúa en la provincia de Huelva, donde ha habido un aumento sustancial en la incorporación de mano de obra extranjera inmigrante al sector agrícola de la fresa y los cítricos. Esta ha sido una circunstancia que ha conducido a la incorporación de alumnado extranjero en las aulas, y ha sido uno de los factores que ha motivado a los colegios de esta provincia a participar en este proyecto. Aspecto que nos servirá de reflexión y debate sobre el *¿cuándo?*, *¿por qué?* y *¿para qué?* la Educación Intercultural en las aulas.

De este modo, la implementación del proyecto, aún en curso, así como el análisis antropológico sobre el mismo nos permitirán poner en evidencia algunos de los debates actuales en torno a la Educación Intercultural. Para ello, partimos de la convicción de que la denominada “educación intercultural” y el interés por hacer intercultural la praxis y el currículum escolar poco tiene que ver con los cambios demográficos actuales, de llegada de población extranjera inmigrante, y sí mucho con transformaciones identitarias, re-definición y re-imaginación de los Estados-Nación (Dietz, 2003).

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural, Intervención, Inmigración, Escuela, Etnografía

ABSTRACT

The contribution that we want to do with this work to the national Congress of Social Work *¿Is another world possible?* is recorded in the framework of the practical and theoretical reflection of the Intercultural Education in the educational centers.

The experience as organizers in Spain of the titled European project CLIEC: Cooperative Learning in European contexts, in the program Comenius 2.1 (Training of School Education Staff) has permitted us to analyze the speeches of the educational around questions as the presence of immigrants in the classrooms, the concept of diversity, difference and above all, to investigate in the conception and institutionalization that of the “interculturality” has done in the centers.

The geographical context of development of the project situates in the province of Huelva, where there has been a substantial increase in the foreign incorporation of labor immigrant to the agricultural sector of the strawberry and the cítricos. This has been a circumstance that has conducted to the incorporation of foreign students in the classrooms,

and has been one of the factors that has motivated the schools from this province to participate in this project. Aspect that will serve us of reflection and debate on the ¿when?, ¿why? and ¿for what? the Intercultural Education in the classrooms.

In this way, the implementation of the project, still under way, as well as the anthropological analysis on the same one will permit us to put in evidence some of the present debates around the Intercultural Education. For it, we leave from the conviction that it called “intercultural education” and the interest by doing intercultural the praxis and the school curriculum little has to see with the present demographic changes, of foreign arrival of population immigrant, and yes a great deal with identity transformations , re-definition and re-imagination of the States-Nation (Dietz, 2003).

KEY WORDS: Intercultural Education, Intervention, Immigration, School, Ethnography

Este trabajo pretende ser una reflexión de carácter antropológica concerniente a nuestra actuación coordinando un proyecto de ámbito europeo sobre Educación Intercultural en el contexto de la provincia de Huelva. El proyecto en cuestión se enmarca dentro del programa europeo Comenius¹ y recibe el nombre de CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) en su versión castellana AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula). El objetivo principal que nos planteamos en este artículo es *la reflexión sobre la práctica*, ejercer de antropólogas que insertas en el campo aspiran a mejorar el conocimiento de la realidad en la que intervenimos, conscientes de que esto supondrá en muchas ocasiones la elaboración de nuevos interrogantes, plantear contradicciones propias y, sobre todo, interpretar críticamente el impacto que ejerce el desarrollo del proyecto que nosotras mismas dirigimos.

Situamos este debate en la escuela, calificada de lugar emblemático a la que se le han venido asignando tradicionalmente las tareas de socialización e integración ciudadana. Aparecida en escena la diversidad “cultural” y de “etnia” -en apariencia con la llegada de población inmigrante extranjera (García; Granados y García-Cano, 2000)- la escuela se ve implicada en una nueva tarea que casi de forma “colateral” supone el tratamiento de la “integración/exclusión social”, el “racismo”, la “discriminación”, la “desigualdad / diferencia”... Nuestro análisis, nos permitirá analizar el modo en el que se asocia la diferencia “cultural” con la presencia de alumnado de diferentes orígenes nacionales y, por tanto, a concebirla como un proceso reciente y novedoso ligado a las transformaciones económicas que hacen de sus pueblos focos de atracción de mano de obra “no comunitaria”. Además, cómo ligado a dichos procesos demográficos surge un “abuso implícito del concepto de cultura como desplazamiento y ocultación de las realidades de la desigualdad social...” (Carrasco, 2003); así como, la “prisa” que ha suscitado la “masiva” presencia de “diferencia cultural” y que ha encendido el piloto de alarma en la comunidad educativa obligada a “hacer algo” con “los que llegan de fuera”. Estos y otros aspectos nos permitirán conocer en un contexto muy concreto los entresijos del ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿para qué? la Educación Intercultural en las aulas.

1. ¿CUÁNDO... LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

¹Pertenciente al Programa Socrates: Acción 2.1 Training of School Education Staff. Convocatoria del 1 de Marzo del 2002, siendo concedido para ser desarrollado durante treinta y seis meses a partir del pasado 1 de octubre del 2002.

Por el mes de mayo del año 2002 se nos requirió, en calidad de investigadoras y como miembros de un grupo de investigación en materia de Interculturalidad de la Universidad de Granada, la organización de unas jornadas, cursos, seminarios, “algo” que diera respuesta a una demanda que estaba siendo percibida por el Centro del Profesorado (CEP)² Bollullos/ Valverde. El objetivo propuesto por los responsables de esta entidad era ofrecer actividades al profesorado que comenzaba a encontrar en sus aulas alumando de origen inmigrante extranjero y requerían soluciones ante los “nuevos problemas” que esta circunstancia concreta suponía tanto para la comunidad educativa en general como para la práctica docente en particular. Aquí es donde encontramos los primeros tropos en torno a la Educación Intercultural y de los que, como investigadoras, consideramos necesitados de “vigilancia epistemológica” (Franzé, 2002).

Educación Intercultural ante la llegada de alumnado inmigrante extranjero. Uno de los “errores” fundamentales con los que tradicionalmente se trabaja cuando se habla de Educación Intercultural y la necesidad de desarrollar proyectos o estrategias de interculturalidad en las aulas, es la creencia de que ésta se hace necesaria a partir de la llegada de población inmigrante extranjera a las aulas, o bien como advertencia y preparación ante el flujo que, a corto o medio plazo, se predice llegará a nuestras sociedades, a nuestros centros. Así se mostraba en las respuestas del profesorado que entrevistamos antes de comenzar el proyecto CLIEC- AMIGHA, en la que exponían las razones de por qué sería beneficioso para su colegio participar en un proyecto de Educación Intercultural.

En este colegio concreto sí. Porque por ejemplo, yo acabo de aterrizar pero he visto que aquí hay niños de todos lados. Hay niños cubanos, hay niños marroquíes, hay niños.... entonces sería interesante porque como Moquer es un pueblo, digamos de acogida, con el tema de la fresa y eso... en el que hay mucha mezcla cultural, sería una cosa interesante, ¿no? (Maestra de Educación Física, 25 de febrero 2003³).

Esta fue la principal motivación que llevó a los responsables del CEP a encargarnos actividades de Educación Intercultural. Es decir, la cada vez más constante demanda por parte del profesorado de los centros con mayor volumen de alumnado inmigrante extranjero, de estrategias muy concretas referidas a: ¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?, ¿cómo lograr el contacto con las familias de alumnado inmigrante extranjero?, ¿cómo evitar su absentismo escolar?, ¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos? y, sobre todo, ¿cómo integrar *su* cultura en la escuela?

Esta vinculación entre interculturalidad y presencia de población inmigrante extranjera no es exclusiva o casual por parte del discurso cotidiano de los profesionales de la educación. Llegadas a ese momento, fue donde tuvimos que hacer el primer alto en el camino y tomar en consideración si éste sería el contexto en el que debíamos implementar un proyecto de Educación Intercultural, porque nosotras también y, de forma general la propia academia, estábamos de alguna forma contribuyendo a la cosificación y generalización que relaciona interculturalidad a presencia de población inmigrante. Sin embargo, y como argumenta

²Los Centros del Profesorado (CEP) son unidades definidas por la Consejería de Educación y Ciencia (de la Junta de Andalucía) y responsables de dinamizar, planificar y desarrollar actuaciones relacionadas con la formación del profesorado.

³Con el objetivo de mantener la confidencialidad de los/as informantes, identificamos las entrevistas señalando: el sexo del informante (maestro/maestra), la asignatura-especialidad que imparte y la fecha en la que se realizó dicha entrevista.

Dietz (2003: 13-48) para explicar esta relación, es importante comprender el complejo proceso por el que ha ido pasando el multiculturalismo hasta construirse a sí mismo como movimiento social (“búsqueda de una identidad colectiva”), análisis teórico (llevando a la “la academización del multiculturalismo”) y como acción política (“mediante la conquista de espacios institucionales”). Todo ello ha contribuido de alguna manera a la “culturalización” del multiculturalismo y a la, no deseable, apropiación de un discurso que esencializa la “diferencia cultural” y “étnica” ante cualquier problema social.

Por esto, y desde nuestro posicionamiento acerca del *cómo* en la educación intercultural, creemos que hay que hacer explícito que la llegada de población extranjera inmigrante a las sociedades receptoras y a nuestras aulas puede estar provocando problemáticas relacionadas con la adaptación lingüística o el rechazo por parte de la sociedad de acogida, pero esto en exclusiva poco tiene que ver con la interculturalidad, o dicho de otra manera, es una forma muy restringida, parcial y engañosa de abordar la interculturalidad. De forma que, desde el proyecto AMIGHA, el *cuándo* intervenir sustituye la premisa “ante la llegada de población inmigrante” por “ante la diversidad entendida esta en todas sus facetas”.

Ello, pensamos, supone una nueva concepción de la sociedad y la propia educación, entendida esta última, a partir del reconocimiento de que vivimos en una sociedad que es multicultural, es decir, que está caracterizada al mismo tiempo por diversidades muy heterogéneas y que dichas diversidades, conducen en las relaciones de convivencia a la desigualdad de ciertos grupos o colectivos concretos. De este modo, la Educación no será una mera asignatura, un modo o estrategia de cómo enseñar en el aula sino que es el medio para entender y organizar el currículo y el modo de educar en el respeto y la igualdad de oportunidades de forma transversal a todos los conocimientos. En este sentido, desde el proyecto AMIGHA se parte de la consideración de que las políticas educativas en las sociedades occidentales democráticas tienen –o deberían tener– como objetivo el fomento y el desarrollo de la igualdad de oportunidades de todos los sujetos y grupos sociales, bajo el presupuesto de que democracia implica pluralismo y respeto de las diferencias (Batelaan y Van Hoof, 1996). La Educación Intercultural, de esta forma, será un modo de educación para todos, que aglutina en la práctica la diversidad desde todas sus facetas de clase, género, cultura, etc. frente a aquellos posicionamientos que plantean una visión parcial y segmentada de atención a determinados grupos en función de capacidades o situaciones sociales muy concretas.

2. ¿POR QUÉ... LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL? EL DISCURSO CULTURAL

Partimos de la premisa teórica y la convicción empírica de que la praxis de la Educación Intercultural viene justificada la mayor parte de las veces no tanto, o no exclusivamente, ante la presencia de población inmigrante extranjera sin más, sino ante la asociación de dicha presencia con el concepto de “diferencia cultural”, convertido éste en panacea de la diferencia / desigualdad y, por tanto, en vehículo de “*desplazamiento y ocultación de realidades de la desigualdad social*” (Carrasco, 2003). Identificamos así, otro de los tropos en torno a la Educación Intercultural en la praxis y ejercitamos la consecuente “vigilancia epistemológica”.

Educación Intercultural porque los que llegan tienen una cultura muy distinta “a la nuestra”. La llegada de población inmigrante a nuestras aulas ha abierto el debate en torno a la diversidad ya existente en nuestro sistema educativo, aunque calificado hasta el momento

por razones de clase social, género o personales (tales como discapacidad física, intelectual o sensorial). Pero ha sido la llegada de inmigrantes extranjeros o la, también llamada, “segunda generación” la que ha propiciado la reflexión en torno a cuestiones como “*dificultades de integración socio-afectiva, la desafección a la escuela, el fracaso escolar, la “hostilidad” al medio, los conflictos intergeneracionales e intra-familiares, etc...*” utilizando ahora como argumento primordial un nuevo tipo de diversidad que “*se explica predominantemente en términos de “choque cultural”*” (Franzé, 1998: 127). Es decir, diversidad entendida como “su cultura” frente a “la nuestra”. Así lo expresaba uno de los profesores a los que entrevistamos al comienzo del proyecto AMIGHA:

(...) aquí, pues yo creo que es la cantidad de personas de fuera, vamos, personas diferentes, de diferentes culturas, de diferentes razas de más con las que estamos conviviendo constantemente en el colegio y demás (...) Es como si tuvieras distintas clases diferentes porque entre árabes, lituanos, rumanos... era un grupo bastante numeroso lo que hemos tenido, y eso son diferentes culturas y diferentes formas de ver las cosas, de sentirlas y la verdad es que son difíciles.... y sobre todo en el colegio (Maestra de Educación Especial, 24 de febrero del 2003)

El concepto de cultura aparece en el contexto de la educación intercultural asumiendo los problemas epistemológicos de los que ya se hace eco la disciplina antropológica desde hace un siglo y, entre los que destacamos, el hecho de que “la cultura deje de ser algo que se tiene que interpretar, describir, tal vez hasta explicar, para convertirse en una fuente de explicaciones por sí misma” (Kuper, 2001: 13). Aquí, se apoya una de las falacias principales a la hora de entender la interculturalidad y que tiene su fundamento en una determinada forma de asumir el concepto de cultura, de manera simplista y homogeneizadora y que tal como advierte Adam Kuper (2001): “No significa que alguna forma de explicación cultural no pueda ser útil por sí sola, pero sí supone que la apelación a la cultura únicamente pueda ofrecer una explicación parcial de por qué la gente piensa y actúa como lo hace, o de cuáles son las causas que los llevan a alterar sus maneras y costumbres. No se puede prescindir de las fuerzas económicas y sociales, de las instituciones sociales ni de los procesos biológicos, y tampoco se los puede asimilar a sistemas de conocimientos y creencias” (Kuper, 2001: 13).

Frente a las consideraciones en las que la Educación Intercultural se ha venido justificando con argumentos de carácter “cultural” o “culturalista”, nuestra propuesta teórica y de intervención desde el proyecto AMIGHA parte del reconocimiento de que la diversidad y la desigualdad en el aula no provienen de la pertenencia a grupos de “diferente cultura”, “raciales” o de nacionalidad distinta, sino que son fruto de la coexistencia no reconocida de diferentes formas de interactuar en el aula.

La Educación Intercultural ya no será considerada como la “educación para las minorías” en la que se tiende a estereotipar y segregar al alumnado de origen inmigrante asignándole una etiqueta impuesta en la que se detallan todos los estereotipos que la sociedad receptora tiene contruidos sobre tal o cual “cultura” de pertenencia (FETE, 2001: 15). Por el contrario, proponemos una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado en el aula que nos permita descubrir que, en realidad, muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que estamos dispuestos a reconocer, lo cual permite el trabajo en interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad, abandonando posturas esencialistas y reificantes

incapaces de reconocer los lazos sincréticos que los hijos de inmigrantes establecen con gente de su edad de otros grupos (Rex, 1995: 204).

3. Y... ¿PARA QUÉ DE LA LLAMADA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Desde que a mediados de los años setenta el Consejo Europeo pusiera en marcha la Educación Intercultural como proyecto, las tres décadas que le han seguido de implementación han estado caracterizadas, en términos generales y según los distintos contextos, por el reconocimiento de “otras culturas” vinculadas a la presencia de inmigrantes – extranjeros – grupos minoritarios. Como exponen Verlot y Pinxten (2000) los distintos significados, en ocasiones contradictorios y complementarios a la vez, han ido desde el énfasis por el conocimiento acerca del “otro”, pasando por la enseñanza de actitudes de tolerancia y de “respeto de las diferencias”. En el caso concreto de nuestra experiencia de intervención, las referencias a la Educación Intercultural estarían relacionadas con esta premisa. Quizá aquí encontremos el tercero de los tropos relacionados con la educación intercultural que nos ha exigido, y lo sigue haciendo, una constante vigilancia tanto teórica como de análisis de las actuaciones que en la práctica educativa venimos desarrollando.

Educación intercultural como solución a situaciones calificadas de problemáticas o conflictivas. Un aspecto que hemos encontrado de forma reiterativa y que nos parece crucial analizar, es la ineludible asociación entre Educación Interculturalidad y *problemáticas* de tipo “cultural”, “económico”, “social” e incluso de género. De este modo, cuando preguntamos a los maestros y maestras si en los centros educativos donde imparten docencia sería necesario llevar a cabo proyectos de Educación Intercultural y cuáles serían las razones para ello, encontramos respuestas que de manera explícita vinculan inmigración con una situación conflictiva. Ocurre para aquellos casos en los que se aboga por la interculturalidad tanto en referencia a la presencia de hijos de inmigrantes extranjeros, como en aquellos otros en los que se alude a grupos nacionales pero entendidos como minorías étnicas, fuertemente estigmatizadas como es el caso del colectivo gitano asentado en España. Así lo expresaba un profesor entrevistado:

(...) porque se está viviendo un poco con la actividad económica aquí de la zona, nos encontramos con mucha mezcla, mucha mezcla y grupos y entonces los grupos cuando no están, cuando se sienten aislados yo creo que son más problemáticos que cuando están unidos y ahí en plan racial pues los ves en la plaza pero cada... y se le mira con un poco de rechazo. Bueno, ahora están los moros comprando, ahora no se puede ir, y en cualquier sitio se les mira así, si todo el mundo te mira de otra manera pues no es muy bueno... (Maestro –tutor de primaria, 24 de febrero del 2003).

Frente o junto a este tipo de problemáticas de carácter social o económico, desde la comunidad educativa surgen una serie de demandas mucho más cercanas a la realidad docente del profesorado, que relaciona de manera directa la intervención en interculturalidad con la solución de cuestiones didácticas, como es la Educación intercultural vinculada a la enseñanza de la lengua y cultura del país receptor. El no conocimiento de la lengua de destino es considerado el motivo fundamental del fracaso escolar de la población inmigrante en las aulas, apostándose así por estrategias didácticas, normalmente ajenas a la dinámica cotidiana con el resto de compañeros/as, de refuerzo de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado recién llegado. De este modo, una de las demandas más exigidas por parte del profesorado cuando se le pide que describa en qué consistiría un programa de Educación Intercultural, hace referencia a la necesidad de dotarse de

herramientas didácticas que posibiliten la comunicación del alumnado inmigrado con la sociedad receptora:

Desde como poder enseñar nuestra lengua, que es algo súper importante. El último caso aquí ha sido una chica de tres años, ¿polaca? ¿Podrá ser? Que la pobrecita harta de llorar porque no sabía comunicarse. Entonces, se entiende que tiene tres años, una maestra por muy preparada que esté pues no... pero que tengamos una serie de recursos, no sé,... unas tarjetas... no sé... recursos para el profesorado para que no nos veamos con las manos vacías... cuando nos llegue esa circunstancia en concreto... después con la voluntad de otros alumnos... (Maestra de música, 25 de febrero del 2003)

No es extraño encontrar discursos que aúnan la necesidad de enseñar la lengua junto a la necesidad de enseñarles “nuestra cultura, lo nuestro, nuestras fiestas y tradiciones, nuestras comidas, nuestra religión y folckore”. Los argumentos que justifican o explican el por qué o para qué de dichos contenidos es el de hacerles la estancia en el nuevo contexto más fácil, facilitarles el tránsito de “su” cultura a la “nuestra”, que conozcan y “sepan cómo desenvolverse en el nuevo contexto en el que se encuentran”. Así, la profesora que anteriormente aludía a la necesidad de obtener estrategias que le facilitaran la enseñanza de lengua castellana, también explicitaba cómo consideraba igualmente importante en interculturalidad el conocimiento de nuestras costumbres:

(...) Aparte de eso, lo que he dicho anteriormente, recursos, de dónde puedo yo sacar, de dónde puedo mirar, porque la niña de la que te hablaba antes, yo tenía una niña mora y una niña que cuando llegó la Semana Santa, nosotros en plástica estábamos haciendo pasos de Semana Santa y entonces pues yo a ella, y ya no es sólo la gente de aquí, entonces yo le tuve que explicar que era algo cultural que tú podías ser cristiano o no serlo, que podías ser... pero que la cultura de aquí era sacar los pasos de Semana Santa y que eso había que hacerlo, y tuve que hablar con sus padres y la verdad es que fueron bastante permisivos. Y eso pues contárselo a uno, y el otro que enriquezca al otro y el otro le cuenta otra cosa, y entonces pues yo puedo pensar pues a mí me pasa eso en algún momento y yo dejo a la chiquilla sin otra actividad que no sea esa. Pero tú no puedes hacer eso porque ella va a vivir aquí, ella va a conocer, ella sí no tiene colegio, tienes que saber por qué no tiene colegio... entiendes? (Maestra de música, 25 de febrero del 2003)

Como vemos en las declaraciones de esta profesora, pero también de forma general en el discurso de muchos docentes, se insiste en la asociación de Educación Intercultural como respuesta a determinadas necesidades didácticas, lo que supone, desde nuestro punto de vista, una concepción restringida y parcial de lo intercultural. Esto no significa, que en la clase no existan este tipo de necesidades educativas o que deban ignorarse por parte del profesorado, pero si estas demandas, además, son percibidas como “problemáticas” o de difícil solución desde los recursos existentes en el colegio, se pueden generar en el aula dinámicas educativas que poco tienen que ver con una atención integral a la diversidad y sí mucho con la problematización de una determinada realidad.

Queremos concluir lanzando una propuesta de debate que nos ha surgido fruto de esta experiencia y reflexión acerca del ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿para qué? de la Educación Intercultural. Esto es, hasta qué punto el debate intercultural está sirviendo como modo de plantear y redefinir las transformaciones identitarias que se están produciendo en los actuales Estados-Nación (Dietz, 2003: 9) desde la praxis educativa y el currículum escolar; así como un medio de expresar cómo nos pensamos a nosotros, cómo nos concebimos y definimos nuestra propia identidad y nos presentamos frente al “otro”.

BIBLIOGRAFÍA

- BATELAAN, P. & VAN HOOFF, C. (1996): "Cooperative learning in intercultural education". *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 3; 5-16.
- CARRASCO, S. (2003): "Antropología de la Educación y Antropología para la Educación", en González, A. y Molina, J. L. (eds.): *Abriendo surcos sobre la tierra: Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural UAB.
- DIETZ, G. (2003): *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada y Ciesas.
- FETE-UGT, (2001): *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía: Una propuesta para el debate*. Madrid, IMSERSO.
- FRANZÉ, A. (1998): "“Lo que sabía no valía”". Trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la historia de Naima". *Ofrim/Suplementos*, diciembre; 125-141.
- FRANZÉ, A. (2002): "Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio", en GARCÍA, F. J. y MURIEL, C. (eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales; 591-600.
- GARCÍA, F. J.; GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (2000): *Interculturalidad y Educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- KUPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona, Paidós.
- REX, J. (1995): "La metrópoli multicultural: la experiencia británica", en LAMO de ESPINOZA, E. (ed.): *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza; 197-223.
- VERLOT, M. & PINXTEN, R. (2000): "Intercultural education and Complex Intruction. Some remarks and questions from an anthropological perspective on learning". *Intercultural Education*, 11 Supplement; 7-14.

