

LA INTEGRACIÓN DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Pilar Arnaiz Sánchez

INTRODUCCIÓN

Europa se ha convertido en una sociedad pluricultural, de manera que en los diferentes estados miembros de la Comunidad Económica Europea residen personas de diferentes grupos culturales, lenguas y religiones debido, fundamentalmente, a los fenómenos migratorios. Ante este hecho, la sociedad europea debe arbitrar los mecanismos necesarios para convertir estas diferencias en una fuente de enriquecimiento y no de discriminación. Por ello, debe luchar contra las desigualdades y las causas que las provocan, es decir, los fenómenos de exclusión social que tanto afectan a los inmigrantes. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre los pueblos e inculcar el valor positivo de la diversidad. De ello se desprende el reto planteado a la escuela de finales del siglo XX y XXI: dar respuesta a la diversidad presente en un mismo espacio educativo.

En este sentido, la educación intercultural constituye la respuesta a las necesidades y problemas de las sociedades multiculturales, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del Estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural (Arnaiz y de Haro, 1997), lo que supone la modificación e introducción de nuevos planteamientos.

A este respecto, Banks (1993) define la educación intercultural como una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. Una de las definiciones más inclusivas ha sido la de Nieto (1992, 1998), al definir esta educación como un proceso de reforma escolar comprensiva, dirigida a todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, se rechaza el racismo y cualquier tipo de discriminación y se defiende el pluralismo que los estudiantes, sus comunidades y profesores representan. Su filosofía subyacente es la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social. Por tanto, la educación intercultural va más allá de los principios democráticos de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales. Por el contrario, todo el currículum debe estar impregnado y abierto a la diversidad.

De igual forma, los planteamientos interculturales no van dirigidos exclusivamente a los alumnos inmigrantes y extranjeros, sino a todo el alumnado. Besalú (1998, 7) expresa: "si bien la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no pueda quedar reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos en la escuela. Limitar la interculturalidad a estos términos no es sino una expresión de resistencia a

las dimensiones más profundas de este concepto”.

Así pues, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el género, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y otras como diferentes intereses, estilos de aprendizaje, etc. Frente a esta realidad, encontramos a menudo que la diversidad es entendida como un problema más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa ser humano. En nuestra opinión, ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza. De esta manera, una educación democrática e intercultural constituye la respuesta a las necesidades y problemas de esta sociedad, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural.

1. DESIGUALDAD EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO

La reivindicación de los derechos humanos y la lucha contra la magnificación de las diferencias ha traído consigo la reivindicación de conceptos de equidad, justicia e igualdad como propiciadores de concreciones diversas en la situación de desigualdad educativa. El término equidad enfatiza la diversidad de posibilidades de los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas. La justicia debe estar presente en la acción educativa al objeto de responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos. Y la noción de igualdad considera aspectos como la necesidad de igualdad de oportunidades, igualdad de acceso en el planteamiento educativo y en los resultados.

Las desigualdades presentes en el sistema educativo es un tema complejo que necesita ser analizado teniendo en cuenta el origen y las interacciones existentes entre las posibles desigualdades. Por ello, es necesario considerar las desigualdades iniciales procedentes de condiciones sociales y culturales distintas, los mecanismos que tienden a mantener esas desigualdades a lo largo del proceso de escolarización, así como comprender los factores más estrechamente relacionados con la calidad de la enseñanza, con el fin de obtener una mayor interpelación entre ambos conceptos.

Durante mucho tiempo el origen social, ligado a los problemas económicos subyacentes a los mismos, ha sido considerado como la causa principal de las posibles desigualdades en el acceso a la educación y en el rendimiento académico. Desde los años sesenta y setenta, las nuevas consideraciones de la Sociología de la Educación han determinado que se tenga en cuenta, junto al origen social, el papel de los centros educativos como reproductores de la estructura y los valores de la clase dominante. Consecuentemente, las menores oportunidades en el acceso a la educación de las clases sociales más desfavorecidas y de la mujer, la falta de presencia de los mismos en los distintos niveles educativos, especialmente en la educación secundaria, los menores logros académicos y las escasas posibilidades de empleo en profesiones intermedias y superiores son factores evidentes de las desigualdades generadas por los propios centros educativos. Estas desigualdades en el acceso a la educación y a lo largo del todo el proceso

educativo han determinado la participación de los alumnos con dificultades o procedentes de minorías étnicas en programas especiales menos valorados académica y socialmente, su emplazamiento en clases de refuerzo o especiales, que influyen negativamente en la autoestima de estos alumnos, y la organización de la enseñanza en grupos homogéneos.

Otros factores que han contribuido a la desigualdad, además de la clase social y el centro educativo, son los familiares, culturales y lingüísticos. Muchas veces las diferencias que proporcionan la falta de herencia cultural e información, el escaso contacto con la cultura dominante, la falta de aptitudes y dominio de la lengua contribuyen a reforzar las desigualdades sociales. Los estudios de Bernstein (1971-1974) demostraron que existe una clara relación entre la clase social de procedencia de los alumnos, el uso del lenguaje y el proceso de socialización de la familia con los iguales, en la escuela y en el trabajo. Por esta razón, los centros educativos, al estar organizados con valores, normas y códigos lingüísticos de la clase media plantean enormes barreras a aquellos alumnos de la clase trabajadora, con dificultades de aprendizaje o de minorías étnicas y culturales, contribuyendo a mantener las diferencias sociales.

Igualmente, la variable profesor ligada a la mayor o menor competencia del mismo para dar una respuesta educativa acorde a las características de sus alumnos ofrece datos relevantes a este respecto. Durante más de veinte años ha permanecido la creencia de que cualquier enseñanza es tan eficaz como cualquier otra y que los profesores con una formación y experiencia desigual son igualmente buenos para todos los alumnos.

El movimiento sobre escuelas eficaces está aportando nuevos planteamientos de gran interés para el tema que nos ocupa. Distintos estudios recogidos por Darling-Hammond, (1995) evidencian que los profesores nuevos (con menos de tres años de experiencia) tienden a ser menos efectivos que los profesores con más experiencia. Especialmente estos problemas se manifiestan a la hora de enseñar, en problemas con el control del aula, capacidad de motivar a los alumnos, para tratar de forma apropiada las necesidades de aprendizaje individuales, y para desarrollar un repertorio diverso de estrategias instructivas. Asimismo, son menos capaces de planificar y redirigir la enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, tienen menos habilidad para implementar la enseñanza, son menos capaces para anticipar el conocimiento y las dificultades potenciales de los alumnos, y son menos conscientes de todo ello, lo que propicia en muchas ocasiones que se responsabilice y culpe exclusivamente a los alumnos de la falta de éxito en su enseñanza. Por el contrario, los profesores expertos son mucho más sensibles a las necesidades y las diferencias individuales de los alumnos, tienen mayor capacidad para motivarlos y hacerles participar, y disponen de un repertorio más amplio de estrategias instructivas para tratar sus necesidades.

Estudios realizados en escuelas del centro de Nueva York muestran que los profesores de estas escuelas, donde el hecho multicultural y los problemas derivados de los mismos son muy elevados, generalmente son los de menos experiencia porque a esas escuelas no quieren ir los profesores más veteranos. En efecto, cuando se compararon un grupo de escuelas primarias excepcionalmente efectivas con un grupo de escuelas con logros bajos que tenían características similares en esta ciudad se encontró que las diferencias en las calificaciones, en relación con la experiencia de los profesores, explicaban alrededor del 90% de la variación en los resultados

en lectura y matemáticas. Más que cualquier otro factor, la experiencia del profesor establecía la diferencia en lo que el niño aprendía.

Organizar una clase heterogénea requiere una preparación que relativamente pocos profesores reciben y habilidades que pocos adquieren. Estas se centran en una refinada habilidad para la detección y valoración de las necesidades especiales, un amplio repertorio de estrategias instructivas y la habilidad para conectar estilos de aprendizaje variados y niveles previos de conocimiento. Habilidades en el uso de estrategias de indagación y aprendizaje cooperativo, además de habilidades en el control del aula incluso más considerable que las requeridas en un aula homogénea.

Con relación a ello, Carter y Doyle (1987) y Doyle, (1986) comprobaron que una preparación apropiada de los profesores en tareas de planificación y de gestión del aula les permite desarrollar habilidades de alto orden, que contribuyen a que todos los alumnos del aula afronten el aprendizaje con mayor éxito. En el caso contrario, se ha constatado que cuando las tareas se alejan de aprendizajes simples y rutinarios y llevan implícitos la utilización de determinadas habilidades para su consecución, la falta de habilidad para controlar la clase puede llevar a los profesores a "rebajar" el currículum para controlar el trabajo de los alumnos con más facilidad

Tratando de retrotraer algunas de estas características a nuestro contexto español, especialmente en la Región de Murcia, quizás la continua movilidad del profesorado en determinados centros con un elevado número de alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios, entornos de pobreza y problemas socioeconómicos guarda relación con la dificultad del profesorado para ejercer su profesión en estos contextos. Unido a ello, la falta de apoyo que el profesorado manifiesta tener en estas circunstancias ante un desarrollo profesional difícil, así como una mirada a quienes son los profesores de apoyo en el programa de Educación Compensatoria, en muchos casos profesores interinos, condiciona indudablemente la igualdad en el acceso al conocimiento.

Podríamos decir que la condición social (pobres condiciones sociales) es una variable de peso que la mayoría de veces se superpone con las de tipo cultural actuando de forma multiplicativa en la escuela. Factores como lengua y cultura diferentes pueden actuar íntimamente unidos a factores de tipo social (pobreza, marginación), produciendo efectos más negativos. Es importante que como docentes e investigadores analicemos la forma en que la escuela interactúa con lo que el niño aporta (cultura, situación social y entorno familiar) y contribuyamos a crear un clima de respeto, solidaridad y convivencia que no exija a los alumnos de la cultura minoritaria o a aquellos otros con cualquier otra diversidad adaptarse a los centros educativos, sino que los mismos, desde una postura de coordinación y colaboración entre toda la comunidad educativa, deben adoptar medidas curriculares y organizativas que tengan en cuenta las peculiaridades de sus alumnos, la situación inicial en la que se encuentran, planificando a partir de ellas procesos de enseñanza-aprendizaje que respeten las pluralidades culturales y propicien una mayor igualdad para el conjunto del alumnado. En definitiva, estoy aludiendo a la necesidad de considerar el hecho diferencial como un valor positivo y la diversidad cultural, social, de sexos, de capacidades, motivaciones, expectativas y de representaciones como una riqueza inherente al ser humano.

2. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES CAPACES DE ASEGURAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El valor de los centros educativos como compensadores de las desigualdades de los alumnos ha sido durante bastante tiempo un importante tema de debate, que ha suscitado numerosas investigaciones y opiniones contrastadas, como muestran, entre otros, los conocidos estudios de Coleman y Jencks (1996), Rutter y otros (1979) y Mortimore (1988). En los citados estudios subyace el debate sobre el papel de los centros educativos como instituciones capaces o no de asegurar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, garantizando su formación y progreso social.

Quizás, de entre las citadas y por el mayor rigor en sus resultados, convenga destacar la investigación llevada a cabo por Mortimore. En la misma se estudió la mayor eficiencia de unas escuelas o clases sobre otras, así como los factores que lo determinaban. Para realizar este estudio se controlaron variables tales como las características iniciales de los alumnos, la evaluación de los resultados académicos y de los procesos educativos. Los resultados que se obtuvieron al respecto fueron concluyentes al determinar la fuerte relación existente entre los factores sociales y ambientales (clase social, ingresos económicos y grupo étnico), confirmándose que el nivel inicial del alumno era un buen predictor de su rendimiento posterior. Asimismo, se comprobó que los centros educativos ejercen una gran influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y producen importantes diferencias en los resultados que obtienen, especialmente en las áreas cognitivas. Factores como la política educativa del centro, las características de la enseñanza en el aula y el funcionamiento global del centro están íntimamente ligados con ello, con independencia del contexto socioeconómico o la movilidad de los alumnos. Esto produce el progreso educativo de los distintos grupos de alumnos, considerados por sexo, clase social u origen étnico, y de los demás alumnos escolarizados en el centro.

Definitivamente, las conclusiones que podemos sacar de este estudio guardan una estrecha relación con la posibilidad que tienen los centros educativos de diseñar una respuesta educativa de calidad acorde a las características del alumnado, y de trabajar por la igualdad de oportunidades, siempre que sean considerados factores tales como las características de los alumnos, el contexto social en el que está situado el centro, su historia y sus condiciones para el cambio. Teniéndolas en cuenta, en las líneas siguientes trataré de enmarcar las características que deben estar presentes en la respuesta educativa de estos centros.

Las actuaciones que se han venido dando ligadas a prácticas "especiales" donde el alumno con n.e.e es tratado como un alumno "especial", que necesita prácticas "especiales" con un profesor altamente "especializado"; o programas especiales como la educación compensatoria o bilingüe, nunca serán lo suficientemente eficaces, ni terminarán con los malos resultados académicos, puesto que están estratificadas en un sistema que educa a alumnos "especiales", "pobres" o de "culturas minoritarias". En todo caso, estarán perpetuando escuelas, muchas veces auténticos guetos, que concentran un elevado número de alumnos con discapacidades, pobres, inmigrantes (o varios combinados entre sí), donde los alumnos corren ciertos riesgos: el que proviene de su diferencia inicial más el propio riesgo del centro al que asistan, muchas veces desbordado ante esta situación y sin llegar a conseguir una respuesta educativa adecuada a las características de su alumnado. La propia administración en ocasiones también contribuye a potenciar estos guetos escolarizando un número elevado de alumnos con

dificultades en determinados centros, en su afán de concentrar recursos materiales y humanos.

Por tanto, son muchos y variados los fines a conseguir desde el planteamiento de una escuela inspirada en los principios del interculturalismo. Uno de sus fines esenciales, del cual se derivan otros, radica en conseguir la plena convivencia democrática entre los seres que conforman una la sociedad basada en el respeto a los derechos humanos y en el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias. Para la consecución de tal fin, la escuela debe abandonar su viejo papel legitimador de las diferencias sociales, adoptando un nuevo rol transformador, para crear un nuevo tipo de mentalidad abierta al conocimiento y aceptación de la diferencia, produciendo un acercamiento entre las culturas, a través de un proceso de aprendizaje progresivo que favorezca el encuentro amistoso entre los pueblos.

Los principales fines que se plantea la Educación Intercultural son los siguientes:

a) Respetto a la población inmigrante.

- * Acercar a los inmigrantes al conocimiento de la sociedad de acogida, de sus instituciones, de los sindicatos y asociaciones de ayuda a este colectivo, es decir, ofrecer instrumentos de defensa contra la discriminación si la hubiere.
- * Mantener su identidad cultural estableciendo una ayuda compensatoria en cuanto a su idioma, religión, tradiciones y cultura, para que no se produzca la pérdida de ésta y consecuentemente de sus referentes.
- * Conseguir la igualdad de derechos al trabajo, a tener una vivienda digna y a poder establecer residencia.
- * Igualar las oportunidades académicas y sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos con el fin de que aumente su competencia en la escuela y no se produzca el tan acostumbrado abandono y fracaso escolar existente en este colectivo.

b) Respetto al conjunto de la población (mayoritaria-minoritaria)

- * Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los hombres, pertenezcan o no a la misma cultura.
- * Llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad. Esto se puede realizar a través del estudio de la evolución histórica de los países que conforman la cultura minoritaria y de las relaciones que mantienen con la mayoritaria.
- * Apoyar el pluralismo cultural existente en las sociedades

como un elemento enriquecedor y un bien en sí para las mismas.

- * Desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos otros grupos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación.

- * Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Asimismo, cabe indicar, siguiendo a Mario de Miguel (1992) que la aceptación sin reservas y la valoración objetiva de todos los individuos, pueblos y culturas, debiendo adoptar el sistema educativo como principios básicos:

- * Reconocer y garantizar el derecho de las minorías a incorporar en el sistema educativo sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, desterrando cualquier tipo de discriminación.

- * Ofrecer respuesta a los problemas educativos y de identidad cultural de los grupos minoritarios, ocasionados por su desplazamiento, así como los de aquellas otras minorías cuyos patrones culturales carecen de un asentamiento territorial.

- * Garantizar la atención a las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana, presente dentro de una misma cultural con el fin de lograr la integración social de las minorías marginadas.

- * Atender educativamente a las nuevas minorías que surgen debido a los constantes cambios de las sociedades avanzadas, originados por el enfrentamiento entre la cultura del desarrollo y otras minoritarias (mundo rural, tercera edad).

Principios que se sintetizan en uno fundamental, como es la igualdad de oportunidades para todos, lo que va a significar en relación con las minorías reconocer el derecho a ser diferente. Por consiguiente, el cumplimiento de todos ellos garantiza el derecho a ser diferente, ya que posibilita el respeto a las minorías y el diálogo entre los grupos culturales presentes en el contexto educativo.

A su vez, todos estos principios deben concretarse en una serie de objetivos como son:

- * Fomentar el respeto y la comprensión entre los individuos, pueblos y culturas, desechando el etnocentrismo presente en las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración. Es necesario familiarizar a cada grupo con las características de los otros, que conozcan otras perspectivas culturales diferentes a las suyas, otros modos de interpretar la

realidad. De esta manera, estaremos contribuyendo a que cada alumno realice una reflexión crítica de su propia cultura, ya que tiene una visión más amplia de la realidad, no cerrada en el paisaje monocultural.

* Desarrollar la identidad cultural de todos los niños, respetando los derechos de los mismos a escoger y expresar su identidad. En este sentido, el proceso educativo debe reforzar la identidad cultural del grupo (idioma, religión, tradición), pero ello no significa el cierre del grupo ni el fomento de actitudes de nostalgia, sino al contrario, para ser tratados con respeto e integrarse es imprescindible que lo realicen desde la riqueza de su propia personalidad, sin tener que renunciar a los valores culturales propios.

* Conseguir la igualdad de oportunidades, respetando los derechos del hombre ante cualquier tipo de discriminación o violación. En concreto, es necesario reivindicar la dignidad universal del ser humano y considerar la escuela como instrumento que posibilita la educación de los individuos en el respeto a los derechos del hombre y la denuncia ante cualquier tipo de violación de los mismos -totalitarismos, racismos, xenofobia- (De Miguel, 1992).

* Aceptar la diversidad presente en las aulas como elemento enriquecedor y positivo para todos los alumnos. Ello supone no solamente aceptar la diversidad como tal, sino atenderla de acuerdo a sus peculiaridades; para ello, será necesario desarrollar en los alumnos actitudes positivas hacia las personas y grupos diferentes.

* Ofrecer a los grupos minoritarios instrumentos de defensa contra las agresiones que sufren (asociaciones del entorno, sindicatos que luchan por sus derechos).

* Y convertir a la escuela en un instrumento de socialización para lograr la integración social de los niños pertenecientes a la cultura minoritaria en la mayoritaria o sociedad de acogida.

Como se deduce de los mismos, la Educación Intercultural va destinada no sólo a las minorías diferentes, sino al conjunto de la población, tanto a los niños como a los adultos, a las familias y a la sociedad. En general, ha de llegar a ser una realidad socio-pedagógica que afecte a toda la comunidad, por lo que se requiere una enseñanza de estos principios tanto en el ámbito formal como no formal. Esta educación se debe configurar como un proyecto global, donde exista una programación de fines y actividades para toda la población, adoptando en cada ámbito matices diferenciadores, necesarios y complementarios a los que ofrece la escuela desde su ámbito formal.

Algunos conceptos sobre la educación intercultural quizás nos ayuden a vislumbrar otro enfoque sobre la atención a la diversidad.

La educación intercultural presenta distintos enfoques de los que se desprenden mecanismos diferentes para transformar la realidad educativa y social de las minorías étnicas en los centros. Así, por ejemplo, el pluralismo cultural plantea que los diferentes grupos de alumnos deben conocer la diversidad cultural que existe en los centros, enriqueciéndose todos ellos de

la realidad cultural que los rodea. El enfoque del biculturalismo enfatiza la necesidad de que los grupos étnicos puedan vivir y manejarse en su propia cultura y en la mayoritaria, lo que les permite mantener su identidad cultural y participar en las posibilidades económicas, sociales y políticas de la cultura mayoritaria. La educación antirracista plantea un debate político e ideológico frente al capitalismo, con el fin de luchar contra el racismo de diferenciación y de inferiorización (Marchesi y Martín, 1988).

La educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de niños pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural (Muñoz, 1997).

La educación intercultural supone una reconceptualización del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y de todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias (López Melero, 1997).

La educación intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los alumnos (Arnaiz y De Haro, 1995).

La educación intercultural debe conceptualizarse como un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico y religioso (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994).

La educación intercultural debe impregnar todos los aspectos del funcionamiento del centro escolar desde las intenciones, propósitos, materiales creados y utilizados y prácticas realizadas (Zabalza, 1992).

La educación intercultural es, pues, un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan.

2.1 Hacia un currículum multicultural y reflexivo

El currículum que requiere la educación intercultural organiza conceptos y contenidos alrededor de las contribuciones, perspectivas y experiencias, confronta temas sociales que incluyen el grupo cultural de referencia, la clase socioeconómica, el género, la homofobia y la discapacidad (Grant y Tate, 1995). Planteamiento que no consiste en "hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias" (Marchesi y Martín 1998, 120). Estaríamos asegurando así la conjunción entre la integración de las minorías y el conocimiento de todos los alumnos sobre su propia cultura o sus condiciones personales específicas. Tarea que se lleva a cabo teniendo en cuenta las diferencias sociales y familiares, construyendo sobre las distintas formas de pensar de los alumnos y subrayando la necesidad de que cada alumno sea aprendiz de su propio aprendizaje, elaborando nuevos conocimientos a partir de sus nociones previas, sus habilidades y fomentando sus capacidades investigadoras. Todo lo cual requiere, evidentemente, repensar el currículo y

las estrategias de la actuación educativa.

Otra de las finalidades de un currículum multicultural es incluir las contribuciones de mujeres y de los miembros destacados de los grupos minoritarios, para construir una identidad etnoracial, especialmente en las áreas de ciencias sociales (Mehan y otros, 1995). De esta manera, se fomentará la comprensión de diferentes grupos sociales, étnicos y religiosos y se mejorarán las relaciones sociales en una sociedad cada vez más diversa.

Un currículo abierto la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o sexo. Ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar (Marchesi y Martín, 1998, 244).

La educación intercultural debe ser integrada en el currículo escolar de manera que todos los docentes cuestionen su práctica cotidiana y desarrollen la creatividad y la ética profesional, explicitando qué modelo educativo les orienta y qué valores y actitudes enseñar, desde los que se marcan unos objetivos generales y la metodología que se desarrolla en actividades dentro del aula y a lo largo del curso (Sales y García, 1998). Un currículum intercultural implica cambiar no sólo las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino también los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada y sus condiciones contextuales (Besalú, 1998, 158).

Si queremos que nuestros alumnos comprendan algo de lo que está sucediendo en el mundo, es preciso dedicar mucho más tiempo a explicar y analizar los hechos y los problemas actuales; si queremos que nuestros alumnos aprendan a respetar a sus compañeros de otras culturas, deberemos introducir en el currículum información sobre las culturas, religiones y las forma de vida que le son propias, y, en el caso de los inmigrantes, explicar las causas que les han forzado a dejar sus países de origen; si queremos hacer de nuestros alumnos personas críticas y solidarias, debemos proporcionarles una información objetiva y alternativa, a fin de que puedan entender las causas estructurales que provocan que tres cuartas partes de la población mundial vivan en la miseria (Cañadel, 1992, 72).

En nuestro país el modelo curricular adoptado en la actual reforma educativa concede a los centros la posibilidad de tomar una serie de decisiones colegiadas para configurar un determinado estilo educativo, ajustando las prescripciones del primer nivel de concreción curricular (Diseño Curricular Base) a las necesidades y características de cada centro. La existencia de un currículum común en la enseñanza obligatoria es una garantía para la igualdad de oportunidades de todos los alumnos (Coll, 1987; Gimeno, 1988), puesto que las intenciones mínimas expresadas en él, tienen que estar presentes en todos los centros educativos. De esta forma, se estará asegurando que todos los alumnos tengan acceso a determinadas experiencias de aprendizaje, que se consideran imprescindibles en una cultura común, y que permiten la continuidad en los aprendizajes. Para ello, la ley plantea la elaboración de dos importantes documentos, uno el PEC y otro el PCC. Y es desde estos documentos, donde hay que comenzar a plasmar la acción educativa intercultural, tomando decisiones en cuanto a

las señas de identidad que debe tener un centro multicultural, sus finalidades y objetivos a conseguir, así como la selección de contenidos, estrategias metodológicas y organizativas para obtener los fines planteados.

Una ocasión estupenda para que la comunidad educativa de cada institución reflexione sobre la función social del proceso educativo que va a llevar a cabo, analice las concepciones que a este respecto tengan los distintos colectivos que componen la comunidad escolar y retome la dimensión valorativa de la enseñanza. Así, un centro cuyas señas de identidad contemplen la educación intercultural tendrán que plantearse y responder a cuestiones tales como:

- ¿Qué rasgos deben preservarse y enseñar a todos los alumnos?
- ¿Son rasgos de la cultura del país de origen, de la cultura de los emigrantes en el país receptor, de la cultura de los padres o de la cultura de los hijos?
- ¿Se puede afirmar que existe una cultura homogénea en un grupo étnico determinado?
- ¿Se puede renunciar a hacer juicios de valor sobre determinadas prácticas culturales que son contrarias a los derechos humanos?
- ¿Qué decir de las normas de una cultura minoritaria que sirven para mantener el dominio de un grupo sobre otro?
- ¿Qué valores y normas de la cultura mayoritaria son útiles e incluso necesarias, para que los alumnos de otras culturas consigan superar la marginación social y económica?

También tendrá en cuenta que la diversidad cultural está influida por las condiciones sociales, así no todos los problemas de los grupos étnicos minoritarios proceden del conflicto cultural, sino también de la exclusión social en la que viven.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado es la pieza clave para la correcta aplicación y adecuación de la educación intercultural. El profesorado debe estar capacitado para poder desenvolverse correctamente ante clases con alumnos de culturas diferentes. Por todo ello, es necesario tanto una formación inicial que se incluya en los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio y las Facultades de Educación, como una formación permanente.

El profesor debería tener conocimiento de las características del país de origen de los alumnos, debe combatir los prejuicios étnicos y racistas existentes, favorecer la comprensión, educar para la convivencia entre las etnias y promover un espíritu solidario entre los pueblos. Así, se favorecerá que el profesorado adquiera actitudes positivas hacia la educación en convivencia democrática, en el respeto al que es diferente o pertenece a otra cultura. De igual forma, debe prepararse en el uso de técnicas de enseñanza cooperativa, dado el valor de las mismas para potenciar la capacidad de comunicación, comprensión y solidaridad entre los alumnos.

Sin duda, los métodos de enseñanza deben ser adaptados a este enfoque, así como crear materiales para facilitar al profesorado su tarea y abordar con eficacia esta situación. La nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con su caracterización del nuevo tipo de profesional

reflexivo, de cómo enseñar de forma constructiva, funcional, significativa e interactiva, enseñando a aprender desde la globalidad y mediando los aprendizajes, constituye el mejor supuesto teórico-práctico para que la educación intercultural sea una realidad.

Una revisión llevada a cabo por Webb-Johnson, Artiles y otros (1998) sobre estudios que conjugan los indicadores formación del profesorado-educación intercultural en EEUU, tomando como referencia la base de datos del Centro de Recursos Educativos (ERIC) desde Julio de 1982 hasta Julio de 1992, puso de manifiesto que ésta era escasa y desigual. Como consecuencia de ello, los autores del estudio enfatizan la necesidad de que los profesores reciban formación en este ámbito para que puedan dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos culturalmente diversos. En consecuencia, los profesores podrían inscribirse en una perspectiva educativa multicultural capaz de transformar los centros educativos para que “los alumnos, hombres y mujeres, los alumnos excepcionales, además de alumnos de grupos culturales, sociales, raciales y étnicos diferentes, tengan las mismas oportunidades de aprender” (Banks y Banks, 1989, 19-20).

Curiosamente, la característica más sobresaliente encontrada en la citada revisión fue la falta de respuestas de los profesores a preguntas sobre la educación intercultural, especialmente sobre asuntos prácticos. En esta línea, Gay (1995) defendió que existe un vacío considerable entre la teoría y la práctica de la educación multicultural. De hecho, aunque se han dado grandes pasos en la mejora de la base de conocimiento teórico en este campo, la práctica de la educación intercultural sigue estando plagada de controversias y de debates sin fin, lo que a su vez tiene estrechas implicaciones con la forma en que este tema se trata en la formación de los profesores.

Generalmente, los cursos sobre educación intercultural tratan los temas de diversidad cultural mediante una serie de tópicos que con demasiada frecuencia sólo ofrecen información parcial y excesivamente teórica, que influye escasamente en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores.

Igualmente, existe escasez de investigación empírica sobre la educación multicultural de los futuros profesores. Los pocos estudios (16) localizados por Grant y Secada (1990) en contextos americanos ofrecieron resultados mixtos y descubrimientos inconclusos. Aunque Ladson-Billings (1995) y Grant y Tate (1995) han identificado más informes empíricos en los últimos años (43 y 47 respectivamente), son parecidos. Por ejemplo, mientras algunos investigadores señalan un alto grado de satisfacción en los futuros profesores que participan en cursos de educación multicultural, otros han descubierto que el contenido del curso a menudo refuerza las creencias estereotipadas sobre los estudiantes culturalmente diferentes (Cochran-Smith, 1995).

Del análisis y revisión de estas investigaciones, los autores del mismo destacan varios descubrimientos recurrentes tales como vaguedad conceptual (constructos básicos tales como la educación multicultural no están definidos); exceso de énfasis en la introducción de contenidos en el currículum; falta de financiación externa; falta de debate sobre las limitaciones metodológicas y de diseño de los estudios; tendencia a centrar los estudios en la raza/etnia y estar dirigidos por los propios profesores que daban los cursos.

Así pues, en países como EEUU con una confluencia de culturas tan amplia,

desde 1977 el Consejo Nacional responsable de la Formación del Profesorado recomendó que la educación multicultural fuera incorporada en todas las fases de los programas educativos para profesores. Con este fin, se desarrollaron guías comprehensivas y una definición amplia de educación multicultural que incluía temas raciales, étnicos, sexuales, de justicia social, políticos e instructivos. La educación multicultural podría incluir, aunque no estar limitada a experiencias que:

- 1) Promuevan las habilidades analíticas y evaluativas para confrontar hechos tales como la democracia participativa, el racismo y el sexismo, y la paridad del poder.
- 2) Desarrollen habilidades sobre los valores de clarificación, incluyendo el estudio de la transmisión de valores manifiestos y latentes.
- 3) Examinen la dinámica de culturas diversas y las implicaciones para desarrollar estrategias instructivas.
- 4) Examinen variaciones lingüísticas y estilos de aprendizaje diversos como base para el desarrollo de estrategias instructivas apropiadas.

Sin embargo, aunque se han desarrollado modelos conceptualmente sólidos de formación para cumplir esta recomendación, estos no han supuesto el logro de los objetivos y metas establecidas por el citado consejo nacional. Artiles y Trent (1997) afirman a este respecto que los profesores responsables de los cursos de formación se han enfrentado al tema de las diferencias culturales sin examinar las complejidades de la escolaridad en nuestra sociedad cambiante. El contenido de los cursos de formación multicultural se ha centrado principalmente en aspectos tales como las costumbres y tradiciones de los niños de grupos mayoritarios y, en muchos casos, se comprobó que perpetuaban estereotipos y generalizaciones que los educadores trataban de eliminar.

Los problemas asociados con las prácticas actuales en el campo de la educación multicultural pueden verse aumentados dadas las creencias de los futuros profesores sobre los temas relacionados con el multiculturalismo y la igualdad educativa. Grant y Secada (1990) señalaron a este respecto que casi el 40% de un grupo representativo de futuros profesores encuestados:

- a) No creían que el racismo institucional afectara a las dificultades de los individuos minoritarios.
- b) No eran conscientes de cómo podían influir en la enseñanza y el aprendizaje las experiencias, percepciones, creencias y estereotipos previos de profesores y alumnos.
- c) Y creían que ni los educadores ni lo políticos podían realizar cambios significativos en la forma de pensar de los profesionales sobre la educación de los alumnos en una sociedad pluralista.

Es desafortunado que estas creencias sobre las culturas minoritarias también prevalezcan en la sociedad en general, precisamente donde la

mayoría de los candidatos a profesores crecen y se socializan con ciertos valores y actitudes. En este sentido la investigación sobre percepciones sociales en EEUU sugiere que los adultos blancos no han cambiado sus puntos de vista en los últimos 30 años por lo que respecta a los grupos minoritarios; es decir, siguen viéndolos como indolentes, menos capaces y con un carácter moral más bajo (García, 1993). Por lo tanto, existe una necesidad urgente de perfeccionar los marcos teóricos y la metodología usada para estudiar el impacto de los programas formativos para futuros profesores.

En resumen podríamos decir que la investigación relacionada con la educación multicultural ha estado generalmente llena de limitaciones metodológicas significativas que incluyen resultados vagos y audiencias mal definidas (Galluzo y Craig, 1990). También se ha defendido que el proceso de educación del profesor no está bien fundamentado teóricamente y la investigación en este campo tiende a ser excesivamente descriptiva y exploratoria (Yarger y Smith, 1990).

Sólo un esfuerzo directo y deliberado de elevar la esperada conciencia de los profesores sobre estos temas les posibilita alcanzar una comprensión de los diversos trasfondos culturales de los alumnos y, por lo tanto, les permitirá realinear los currículos y la enseñanza para satisfacer las necesidades particulares de los alumnos de minorías étnicas. Además, si las instancias que se dedican a la formación del profesorado (Universidad, Centros de profesores, etc.) pretenden llevar a cabo dichas reformas y objetivos, deberían examinar las creencias, las actitudes, el conocimiento, las habilidades y las acciones de los futuros profesores y de los profesores en ejercicio que reciben cursos, según vayan recibiendo la formación, participen en sesiones prácticas y comiencen sus carreras como profesores principiantes.

Los resultados que surjan de estas prácticas informarán sobre la eficacia de sus actividades. Adicionalmente, dichos estudios ayudarán a reestructurar y modificar la formación de los futuros profesores con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos culturalmente diversos con los que se encontrarán cuando comiencen a enseñar (Artiles y Trent, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- Abos, P. (1984). El Principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades. VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Educación y Sociedad Plural. Santiago de Compostela.
- Amorós, A. y Pérez, P. (1993). Por una educación intercultural. Madrid: MEC.
- Antúnez, S. (1987) El Proyecto Educativo de Centro. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (1997). Educación Intercultural y atención a la diversidad. En Salinas, F. y Moreno, E. (Coord.). Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Granada: Fundación Educación y Futuro.
- Arnaiz, P.; De Haro, R. (1995). La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñán (Ed.): Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.
- Arnaiz, P.; Herrero, A.; y Alcaraz, N. (1998). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. 8º Congreso sobre calidad de la Educación Infantil. Santiago de Compostela.

Arnaiz, P; De Haro, R.(1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor). Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Granada: Fundación, Educación y Futuro.

Banks, J.A. (1.989), Multicultural Education: Characteristics and goals. En J.A. Bank y Ch. A. McGee (Eds.): Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (1.993). Multicultural Education: Approaches, developments, and dimensions. En J. Lynch, C., Modgil, & S. Modgil (Eds.). Education for cultural diversity: convergence and divergence, Vol. 1. London: The Falmer Press.

Benett, C. (1 990). Comprehensive Multicultural Education. Boston: Allyn and Bacon.

Bernstein, B. (1 971 -1975). Clases, códigos y control. Madrid: Akal .

Besalú, X y otros (Comp.) (1.998). La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J. M. (1998) La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Calvo Buezas, T, (1995). La educación intercultural en una sociedad pluriétnica. En Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.

Cañadell, R. (1 992). Els reptes de l'ensenyament davant d'un món cada cop més divers i desigual. Debats de l'Aula Provença, 13, Barcelona.

Carter, K. y Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structure and comprehension processes In J. Calderheart. (Ed.): Exploring teacher thinking. London- Cassell.

Coleman, J.S. at col. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington: US Government Printing Office.

Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona: Laia. Comisión de las Comunidades Europeas (1994). Informe sobre la educación de los inmigrantes en la Unión Europea. Bruselas: Dirección General de Información, Comunicación y Cultura.

Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and Acces to Knowledge. En J. A. Bank and Ch. A. McGee Banks (Edt.): Handbook, of Research on Multicultural Education. New York: MacMillan Publishing USA.

Díaz-Aguado, M.J. (1993). Educación y desarrollo de la tolerancia. Madrid: MEC.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). Educación y tolerancia. Madrid: Pirámide.

Doyle, W. (1986). Content representation in teachers' definition of academic work. Journal of Curriculum Studies, 18, 365-379.

Escamilla, A. (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula. Zaragoza: Edelvives.

Escudero, J. M. (1994a). ¿Vamos en efecto a una reconversión de los centros y de los centros y la función docente?. En J. M. Escudero y M.T. González: Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Escudero, J.M. (1994b). La elaboración del Proyecto de Centro: ¿Una posibilidad para la mejora de la educación. Comunidad Educativa, 215, 20-30.

Escudero, J.M. (1994c). La elaboración del proyecto de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J.M. Escudero y M.T. González: Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Garrido C. F.; Arnaiz, P. (1995). La evaluación de la competencia curricular en alumnos con necesidades educativas especiales. Revista de Educación Especial, 20, 17-30.

Garrido, C. F.; Arnaiz, P. y De Haro, P. (1998). La estrategia de las adaptaciones curriculares como medida para la integración curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales. 1º Congreso Internacional "Educación y diversidad ante el tercer milenio. Murcia.

Gimeno, J. (1992). Curriculum y diversidad cultural. Educación y Sociedad, 11.

Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Grant, C. A. and Tate, W. F. (1995). Multicultural Education Through The Lens of the Multicultural Education Research Literature. En J. A. Banks and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): Handbook of Research on Multicultural Education. New York: MacMillan Publishing USA.

Izquierdo Escribano, A. (1997). La inmigración en las zonas rurales de España: aspectos de la integración social en el caso de los marroquíes que trabajan en la Región de Murcia. En J. Leal y C. Mayeur (Coord.). Vivienda e integración social de los inmigrantes. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Jiménez, P.-Pujolàs, P. (1995). La Integración escolar en la enseñanza secundaria: estructura de aprendizaje cooperativa, un método de trabajo en el aula compatible con la atención a las necesidades educativas especiales. En F. Salvador, M. L. León y A. (Edt.): Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.

Jordán, J. A. (1996). Propuestas de educación intercultural. Barcelona: CEAC.

Lluch X. ; Salinas, J.A. (1997). Del proyecto educativo al aula. Cuadernos de Pedagogía, 264, 54-60,

López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Lovelace, M. (1 995). Educación Multicultural. Madrid: Escuela Española.

Marchesi, A.-Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

Mehan, H.; Lintz, A.; Okamoto, D. and Wills, J. (1995). Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools. En J. A. Banks and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): Handbook of Research on Multicultural Education. New York: MacMillan Publishing USA.

Miles, M. and Huberman, H. (1984). Qualitative Data Analysis. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Real Decreto de Compensación de Desigualdades. Madrid: MEC.

Mortimore, P. & at. (1988). School Matters: The Junior Years. Wells: Open Books.

Muñoz, A. (1997). Educación Intercultural. Teoría y práctica. Madrid: Editorial Escuela Española.

Nieto, S. (1.992). Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.

Nieto, S. (1998). Fact and fiction: Stories of Puerto Ricans in U.S. schools. Harvard Educational Review, vol. 68, 2, 133-163.

OCDE-CERI (1995). Our Children in Risk . París: OCDE.

Parrilla, A. (1992). La integración escolar como experiencia institucional. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

Pérez Serrano, G. (1997). Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas. Madrid: Popular.

- Poplin, S.M. (1992). La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por reducción del presente. *Siglo Cero*, 137, 18-28.
- Prieto Sánchez, M.D, (Coord.) (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Puig, J. M. (1993). Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo. En P. Ortega y J. Sáez, (Eds.). *Educación y Democracia*. Murcia: Caja Murcia.
- Puigdellívol, I. (1993). Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Graó.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness?. Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Rutter, M. & al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sales, A.-García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Verne, E. (1988). Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique. En F. Ouellet (Ed.): *Pluralisme et école*. Quebec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.
- Vicén, M.J. y otros (1992). Propuesta para 1ª elaboración de proyectos educativos de centros que contemplan la diversidad cultural (minorías, étnicas/culturales). En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada: Impredisur.
- Warnock, M. (1978) . *Special Educational Needs: Report of Committee Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO..20
- Yus, R. (1996). *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (1992). El trabajo escolar en un contexto multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada: Impredisur.

Pilar Arnaiz Sánchez

Curso: "Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos". Murcia 4 de febrero, 2002. Facultad de Educación. Universidad de Murcia