

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMARCA DEL PONIENTE ALMERIENSE

Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo con alumnado inmigrante del continente africano, escolarizado en centros educativos del poniente almeriense. Ofrecemos unas reflexiones teóricas sobre la educación intercultural y exponemos los objetivos y la metodología de la investigación. El análisis de datos se realiza teniendo en cuenta los datos cuantitativos, reflejados en diferentes gráficos, y los datos cualitativos recogidos en las entrevistas con el alumnado, profesorado y padres. Finalizamos formulando conclusiones, extraídas del análisis de las informaciones facilitadas por los centros y recomendamos acciones que pueden efectuar la Administración Educativa, los Colegios y el Profesorado para favorecer la educación intercultural.

ABSTRACT

The current study reports results from a research carried out with immigrant students, from Africa. Subjects were students at some educational centers from the west side of Almería. We propose some theoretical reflexions about intercultural education and we describe also the research goals and methodology. Data analysis has been performed by taking into account quantitative data (being depicted in several figures) and qualitative data (obtained by different interviews with students, teachers and parents). Finally, we conclude synthesizing the analysis of the information provided by the educational centers and suggesting some actions to be performed by the Educational Administration, Schools and teachers to promote the intercultural education.

I. INTRODUCCIÓN

El crecimiento económico de Almería se explica por el desarrollo del cultivo intensivo de productos agrícolas bajo plástico. El cultivo en invernaderos supone en la actualidad más del 40% del PIB provincial y el 28% de la mano de obra empleada (Jaén, de Pablo y Carretero, 1995: 63). La necesidad de mano de obra barata ha favorecido que arriben a la comarca del poniente almeriense miles de africanos, que luchan por un sueldo, una vivienda y un lugar donde asentarse dignamente. En este éxodo los hombres son los primeros en llegar y poco a poco traen al resto de la familia hasta lograr reagruparla. Son familias jóvenes con hijos en edad escolar que han de incorporarse a un centro educativo.

El encuentro entre culturas tanto en la escuela como en la sociedad es un hecho normal. Pero la escuela ante la diversidad cultural la mayoría de las veces no ofrece las respuestas esperadas. Los recursos tanto materiales como humanos son escasos y el profesorado no se encuentra suficientemente capacitado, ni cuenta con la ayuda apropiada para enfrentarse a esta situación. El estudio que nos ocupa pretende conocer la situación del alumno inmigrante en las escuelas almerienses y las relaciones que se establecen con los compañeros y el profesorado.

2. LA SOCIEDAD OCCIDENTAL Y LAS RELACIONES INTERÉTNICAS DEBIDAS A LA INMIGRACIÓN

Las migraciones han sido un fenómeno que ha contribuido a la diversidad cultural. Según Calvo (1995), veinte millones de emigrantes viven en los países europeos y el 40% de ellos provienen del tercer mundo, lo que favorece que la sociedad esté formada por una variedad de sujetos de orígenes continentales, nacionales, raciales, religiosos, lingüísticos y culturales diferentes. El paso de personas de unos lugares a otros en los que encuentran mejores condiciones de vida, conlleva un tránsito de familias y por tanto las necesidades de importantes ajustes en los sistemas educativos para aceptar en las escuelas alumnos procedentes de diferentes países, razas y culturas, dando lugar a la formación de sociedades pluriculturales (Puig, 1994).

Cada grupo humano es portador de determinados contenidos culturales que los diferencian de los otros grupos y que constituyen su legado a transmitir a las nuevas generaciones y la base a partir de la cual se reivindica la pertenencia étnica (Juliano 1993). En una sociedad multicultural las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La construcción de su identidad personal y social se ve afectada por ello y su integración y comunicación en dicha sociedad sufre un cambio. La comprensión del mundo y de lo que ocurre a su alrededor depende de las raíces culturales (Bartolomé, 1996).

Tomando como referencia las clasificaciones realizadas por Juliano (1993) y Rosales (1994); apreciamos como resultado de las relaciones interétnicas, consecuencias de la inmigración, los siguientes modelos:

1. El **Asimilacionista** tiene como objetivo que los recién llegados se adecuen a las costumbres y valores de la sociedad receptora considerándola como superior.

Según Rosales (1994) el asimilacionismo trae consigo la pérdida de la propia cultura para grupos minoritarios, teniendo que adquirir la del grupo mayoritario para poder integrarse en las estructuras sociolaborales, políticas, etc.

2. El **segregacionista** consiste en un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posea sus instituciones laborales, sanitarias, educativas, etc. El contacto con los otros grupos prácticamente es nulo.
3. El **interaccionista** lleva consigo la transformación de las culturas de distintos orígenes en un resultado diferente obteniendo un producto nuevo a partir de distintos aportes. Pretende un desarrollo paralelo y comunicativo de las diferentes culturas.
4. El **pluralismo cultural** defiende la variedad (cultura, religión, costumbres, etc.) como un elemento enriquecedor para la sociedad de recepción. Estimula la dinámica social a partir de las interrelaciones y posibilita un desarrollo armónico para las personas que la aportan. Este planteamiento es la base de todas las corrientes denominadas multiculturalistas.

3. EDUCACIÓN MULTICULTURAL

«Nadie se integra si el otro no le deja». La integración es un proceso de doble sentido en el que tanto la persona «de casa» como la «de fuera» voluntaria y activamente han de «co-actuar», «co-acomodarse» y «co-ajustarse» en una respetuosa y enriquecedora experiencia intercultural (Calvo, 1995).

La educación multicultural se propone que los diferentes grupos que viven en el ámbito de las sociedades multiculturales logren la integración sociocultural favoreciendo el respeto, la tolerancia, el mutuo aprecio y el diálogo. La educación multicultural significa formar en el respeto del otro, del que es diferente, ya proceda de otra cultura, hable distinta lengua, posea otras creencias religiosas o padecen rechazo social por su pobreza (Sobrado 1994). La educación ha de tener presente la diferencia entre los grupos e individuos y ha de posibilitar la estima y el respeto por otras culturas y valorar positivamente la diversidad social y cultural con el fin de integrar las minorías en las comunidades en las que viven, de manera que se logre el enriquecimiento de la cultura mayoritaria y minoritaria. El tipo de enseñanza se centra en todos los niños y todos los profesores y no sólo en los del grupo minoritario.

La educación tiene que hacer posible que las personas dispongan de las actitudes y estrategias para desenvolverse en una sociedad como la actual, en continuos cambios, de manera que puedan resolver de forma inteligente los problemas y conflictos que se les planteen. Los centros educativos van a ser uno de los lugares de encuentro de alumnos de diferentes razas, culturas y lenguas. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación será favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de derechos.

Para Banks y Lynch (citado por Aguado, 1995) el medio escolar multicultural es un sistema integrado por un número de factores, entre los más significativos señalaremos los siguientes:

1. Reflejo de las actitudes y valores democráticos en el ámbito escolar.
2. Las normas y valores que reflejan las escuelas legitiman la diversidad étnica y cultural.
3. El currículum y los materiales didácticos responden a las diferentes perspectivas culturales.
4. Valorar y promover el pluralismo lingüístico.
5. Adecuar los estilos de enseñanza y la motivación a cada grupo cultural.
6. Todos los alumnos gozan del mismo estatus.

La necesidad de que se produzca una educación multicultural se deduce de la complejidad de las relaciones sociales y de la creciente interdependencia de las comunidades, los estados y las regiones. Según Vázquez Gómez (1994), las condiciones necesarias para que se produzca una educación multicultural son las siguientes:

1. Identificar el sujeto. Este sujeto no ha de identificarse con el grupo minoritario sino ligarse a todos los grupos culturales, mayoritarios y minoritarios. Según Jordán (1992), la educación multicultural constituye un aspecto más de la educación y **todos los educados** son el sujeto de la educación multicultural.
2. Establecer los fines últimos de la educación. La educación multicultural pretende reducir los conflictos y favorecer el desarrollo cultural, participativo y democrático.
3. Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logran esos fines. Escámez, 1992; Puig, 1992; Jordán, 1992; Trilla, 1993; Aguado, 1995; proponen para ello, estrategias generales. En primer lugar partir de situaciones reales y comunes que a menudo surgen de contextos interculturales y aplicar el procedimiento dialógico a la identificación del problema. Así mismo, proponen el análisis de casos, el análisis y resolución de dilemas, etc.
4. Proyectar tales procesos en un marco curricular (Aguado, 1995).

4. LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presentamos de forma resumida forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado: *La transición social en el poniente almeriense: invernaderos e inmigrantes. El problema de la adaptación de un colectivo marginal (2ª parte)*, subvencionado por la Dirección General de Migraciones, Ministerios de Asuntos Sociales. Los objetivos que hemos pretendido son los siguientes: 1) Describir las condiciones de vida personal y familiar del alumnado inmigrante africano ubicado en el Poniente almeriense, 2) Conocer y valorar las relaciones que se establecen en el centro educativo entre el grupo minoritario (alumnado inmigrante) y el grupo mayoritario (alumnado y profesorado españoles), y 3) Conocer la respuesta institucional a la integración escolar del alumnado inmigrante.

La investigación se centra en tres colegios de la comarca del poniente almeriense. Durante el curso 1994-95 la población de alumnos inmigrantes en esta zona es de 124. Los tres centros educativos están ubicados en zona rural y acogen alumnos de Educación Infantil, primaria y los cursos 7º y 8º de EGB (en el curso 1994/95).

El primer colegio atiende alumnado procedente de clase social media y baja. Es significativo que próximo al Centro se sitúa la biblioteca pública y la casa de cultura, que facilita la participación en actividades culturales fuera de la escuela. El edificio es antiguo, fue construido hace 24 años y según ha manifestado el profesorado y nosotros pudimos observar, todo el colegio necesita una reparación. En cuanto al equipamiento observamos que el edificio dispone de gimnasio, pistas deportivas, biblioteca y comedor escolar. No obstante, según el profesorado el material didáctico del centro es escaso. La plantilla de profesores en el curso 1994-95 es de treinta y dos y apuntan la necesidad de aumentarla con un profesor más de apoyo y un especialista en Educación Física. El promedio de alumnos por aula es 26 y en el colegio hay un total de 17 alumnos inmigrantes africanos que se distribuyen en los siguientes cursos:

Curso	Nº de alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Senegal y Marruecos
Primero	2	Marruecos y Etiopía
Segundo	4	1 de Senegal, 2 de Marruecos y 1 de Costa de Marfil
Tercero	2	Marruecos y Etiopía
Cuarto	3	Marruecos
Quinto	2	Senegal
Sexto	2	Marruecos y Senegal

El nivel económico que caracteriza a las personas que viven en el entorno del segundo colegio es medio. No hay próximo al centro ni asociaciones culturales ni deportivas. En cuanto al edificio el profesorado se queja de las condiciones tan deficientes en las que se encuentran el aula de apoyo y algunas de primaria. El centro no dispone de sala de usos múltiples ni gimnasio, pero sí de pistas deportivas, biblioteca, laboratorio y comedor escolar. El profesorado considera suficiente el material didáctico disponible en el colegio. La plantilla del centro esta formada por 19 profesores que manifiestan la necesidad de un profesor más para dedicarse exclusivamente a los alumnos inmigrantes. El promedio de alumnos por aula es de 22 y hay escolarizados alumnos de diferentes minorías étnicas: 12 marroquíes y 13 gitanos. Los 12 alumnos inmigrantes marroquíes se distribuyen según se contempla en la siguiente tabla.

Curso	Nº alumnos/as	Procedencia
Preesc.4 años	1	Marruecos
Preesc.5 años	2	Marruecos
Segundo	2	Marruecos
Tercero	1	Marruecos
Cuarto	1	Marruecos
Quinto	2	Marruecos
Séptimo	2	Marruecos
Octavo	1	Marruecos

En el entorno del tercer colegio el nivel económico es medio alto. El pueblo dispone de una biblioteca y asociaciones culturales. Según el profesorado y lo que nosotros observamos, el colegio presenta aulas en deficientes condiciones, en concreto los cajetines de las persianas están en pésimo estado con peligro de desplome. En lo que se refiere al equipamiento dispone de sala de usos múltiples, pistas deportivas, una pequeña biblioteca, laboratorio y comedor. El profesorado opina que el material didáctico instalado en el colegio es suficiente. La plantilla del centro es de 21 profesores y según nos ha manifestado el profesorado necesitan al menos un profesor nativo para la integración de los alumnos marroquíes. El promedio de alumnos por aula en este centro es 26-27. El colegio además de alumnos marroquíes (5% del total de alumnos) recoge alumnado de etnia gitana (30% del total). Los alumnos inmigrantes se distribuyen de la siguiente forma:

Curso	Nº alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Marruecos
Primero	1	Marruecos
Tercero	7	Marruecos
Sexto	5	Marruecos
Séptimo	3	Marruecos
Octavo	5	Marruecos

4.1. Metodología

Selección de la muestra

A través de los directores, inspectores y la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido que la población de alumnado inmigrante procedente del continente africano en la comarca del poniente almeriense es de 124 y que la mayor concentración se encuentra en tres centros educativos, en el resto se puede encontrar uno, dos, tres o cuatro alumnos como máximo.

La muestra de este trabajo ha estado formada por 33 alumnos hijos de inmigrantes africanos seleccionados de los tres colegios públicos con mayor número de inmigrantes del continente africano escolarizados. En la elección de la muestra han primado los criterios: poseer un nivel comprensible de la lengua española y tener edad suficiente para comprender las preguntas y proporcionarnos la información solicitada.

El 27,2% de la muestra es del primer colegio; los alumnos de este centro proceden de Etiopía (11,1%), Marruecos (55,5%) y Senegal (33,3%). Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 8 y 14 años y asisten a las aulas de tercero, cuarto, quinto y sexto curso.

El 21,2% de la muestra ha sido seleccionada del segundo centro. Todos los alumnos proceden de Marruecos y sus edades están comprendidas entre los 8 y 16 años. Se

distribuyen de la siguiente forma: dos alumnos en segundo curso, un alumno en cuarto, dos en quinto y dos en séptimo.

Los alumnos entrevistados del tercer colegio representan el 51,5% de la muestra. La procedencia de este alumnado es marroquí, sus edades están comprendidas entre los 9 y los 15 años. Han sido entrevistados un alumno de primer curso, siete alumnos de tercero, cuatro de sexto, uno de séptimo y cuatro de octavo.

Si tomamos como referencia el Sistema Educativo Español, casi todos los niños entrevistados sufren retraso escolar si consideramos la relación edad/curso.

En los tres centros se ha entrevistado en profundidad a los directores y al profesorado del alumnado inmigrante, también a dos familias inmigrantes y a una española (las únicas a las que en ese momento tuvimos acceso).

Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos han sido elaborados diversos instrumentos. En primer lugar, hemos preparado una encuesta para los alumnos inmigrantes en la que se identifican tres partes. En la primera se recogen algunos de los aspectos de la entrevista elaborada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1994), para diagnosticar el contexto familiar de alumnos de minorías étnicas; en ella se demanda información referida a las variables sociodemográficas, incidiendo en datos relativos a su familia: procedencia, años en España, trabajo de los padres antes y después de llegar a España, edad y estudios de los padres y hermanos, actividades que realizan los hermanos, participación del alumnado inmigrante en el trabajo de los padres. La segunda parte, recoge aspectos sobre sus condiciones de vida en España: propiedades (vivienda y objetos materiales), tipo y características de la vivienda, personas con las que comparte la vivienda y medios (electrodomésticos, libros, etc.). Por último, la tercera parte se centra en cuestiones relativas a sus relaciones con los profesores y compañeros en el ámbito escolar: actitud hacia la escuela, disposición espacial en el aula, comedor escolar, relaciones con los compañeros, ayudas que reciben, percepciones sobre si son escuchados y atendidos por sus compañeros cuando participan en clase, relaciones con los compañeros españoles fuera del ámbito escolar y preguntas del test sociométrico. Esta tercera parte ha sido contestada en forma de encuesta por el alumnado español (total 56 alumnos españoles) que compartían aula con el alumnado inmigrante. Por no dominar el alumno inmigrante bien la lengua española y la necesidad de explicar las preguntas, la encuesta se ha convertido en una entrevista semiestructurada.

Para contrastar los datos aportados por el alumnado se ha entrevistado a los directores de los tres centros y a profesores que imparten docencia a este alumnado. Para ello se ha elaborado un guión de entrevista en el que se contemplan los siguientes aspectos: las relaciones que establecen estos alumnos dentro del recinto escolar con sus compañeros y profesores; las ventajas que supone para el centro tener escolarizados este grupo de niños y las necesidades del centro al acoger este alumnado.

Además de las informaciones de estos dos sectores, nos ha parecido básico conocer la opinión de los padres y madres tanto de alumnos inmigrantes como españoles. Para recoger esta información se elaboran dos encuestas a base de preguntas abiertas cuyo

eje principal son las relaciones entre estos dos grupos de alumnos desde la óptica de la familia. Hemos recibido respuesta de dos familias de inmigrantes. Una de las encuestas ha sido contestada con la ayuda de la asistente social. Con la otra familia hemos mantenido una entrevista en su propia casa. De los padres españoles hemos recogido sólo la respuesta de una familia.

El proceso

Antes de comenzar el trabajo de investigación solicitamos al Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Almería permiso para acceder a los centros y para consultar diferentes documentos. A través de los inspectores, directores y de la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido la población de alumnos inmigrantes en la comarca y hemos seleccionado los colegios en los que recogeríamos información. Nuestras primeras visitas a los centros nos permite obtener información sobre los alumnos inmigrantes por medio de documentos internos y mantener los primeros contactos con el profesorado y alumnado. Una vez finalizada esta fase y elaborados los instrumentos de recogida de datos, comenzamos con las entrevistas al alumnado inmigrantes para continuar con el resto del personal. Las entrevistas en profundidad se efectúan entre los meses de marzo y junio de 1995.

Las entrevistas han tenido una duración aproximada de una hora y/o hora y media. En uno de los centros hemos constatado al principio una gran desconfianza de los niños, insinuando que nuestra actividad podía estar relacionada con la policía. Explicamos uno a uno de los niños el objeto de la entrevista, y nuestra presencia y relaciones con el centro les ha dado cierta confianza para responder a nuestras preguntas. Si hemos encontrado confianza en el alumnado de los otros dos colegios, ello se debe a que contamos con la ayuda de la profesora de apoyo a los alumnos inmigrantes (3 mañanas a la semana a los alumnos del tercer centro y una mañana al segundo colegio) hemos estado con ella en varias de sus clases y los niños observaron nuestras relaciones y participación; además esta profesora mantiene relaciones frecuentes y amistosas con las familias.

Para captar el clima del aula, se ha encuestado también a los alumnos españoles. Sólo hemos aplicado la última parte de la encuesta, que se efectúa colectivamente en cada una de las clases. Repartimos las encuestas entre el alumnado, leemos pregunta a pregunta, las explicamos y dejamos tiempo para que cada alumno la conteste. Esta parte de la encuesta se ha pasado al aula de quinto (tercer ciclo de primaria) de los colegios primero y segundo, y la de octavo de EGB del tercero.

La actitud manifestada por los directores y el profesorado de los centros en la entrevista ha sido positiva. Han demostrado mucho interés por los temas tratados y han contestado ampliamente a las preguntas formuladas. Es de señalar que se han sentido implicados en el proceso de investigación. Todo ello pensamos que responde a la necesidad que han hecho explícita, de descubrir, comprender la realidad y problemática que estamos estudiando, esperando soluciones. La misma facilidad e interés la encontramos en las familias entrevistadas.

Tabla 1
PROCESO METODOLÓGICO

1ª fase	Reunión del grupo de investigación y estudiar la necesidad de conocer la situación escolar del alumnado inmigrante.	
2ª fase	Establecer contacto con los Centros y con la Inspección para conocer la población de inmigrantes escolarizados. Solicitud de permiso al Delegado.	
3ª fase	Visitas a los centros seleccionados. Análisis de documentos y primer contacto con el alumnado y profesorado. Selección de la muestra.	
4ª fase	Elaboración de los instrumentos	Guión entrevista alumnado.
		Guión entrevista profesorado.
		Guión entrevista padres.
5ª fase	Recogida de datos a través de las entrevistas, observaciones de aulas y recreos (notas de campo), y finalización de la recogida de información en los documentos de los centros.	
6ª fase	Análisis e interpretación de los datos	Triangulación de las respuestas de los diferentes sectores.
		Diagnóstico de la situación para comenzar a actuar.

4.2. Análisis de los resultados

El análisis de datos se realiza contrastando las respuestas a las entrevistas efectuadas al alumnado, profesorado, directores y familias (inmigrantes y españolas).

Identificación personal y familiar del alumnado inmigrante

El alumnado africano procede de diferentes países: Etiopía, Senegal y Marruecos. Todos los alumnos y alumnas no viven en el seno de una familia completa. Aunque lo más frecuente es que sea el padre quien primero llegue a suelo español y al poco tiempo traiga a los hijos mayores, esto ocurre en el 87,9% del alumnado encuestado. El número de madres es menor, el 81,8% de los niños y las niñas tienen a su madre residiendo en Almería; en cuanto a los hermanos, el 63,6% del alumnado vive con todos sus hermanos. Este dato es muy importante porque consideramos a estas tres figuras claves en la convivencia familiar, por la carga afectiva que aporta a los niños y

que repercute en la creación de actitudes para relacionarse con los demás y para conseguir el aprendizaje académico.

El alumnado inmigrante no lleva escolarizado más de tres o cuatro años en los colegios almerienses, sin embargo hay padres inmigrantes que residen en España desde hace 26, 25, 11, etc., años. Los padres de estos niños en su país de origen realizaban actividades diversas: «trabajaba en el comercio»; «en la agricultura»; «era carnicero»; «en una fábrica de zapatos»; «en una fábrica de hierros»; «hacia chaquetas de cuero». Las madres, sin embargo, eran pocas las que hacían trabajos diferentes a las tareas del hogar: «mi madre cosía a máquina»; «era enfermera militar». En Almería todos los padres realizan faenas agrícolas trabajando en los invernaderos. El número de madres que también trabajan fuera del hogar se incrementa y hacen diferentes tareas: faenas agrícolas en el invernadero, en el servicio doméstico y en almacenes de clasificación.

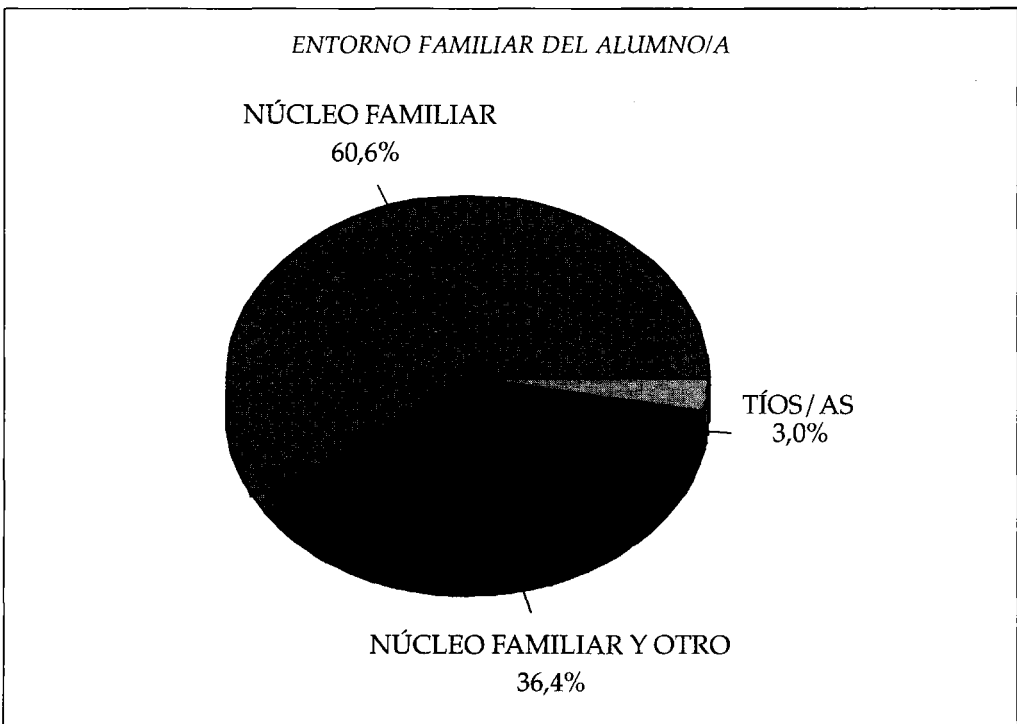
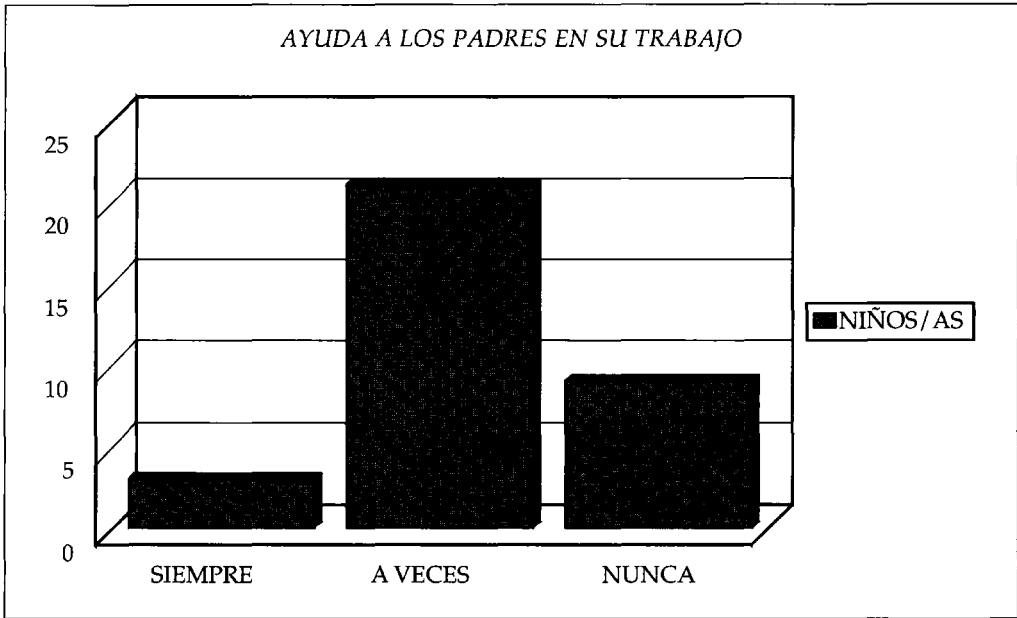
Las edades de los padres del alumnado inmigrante oscila entre los 34 años el más joven y 63 el de mayor edad. Las mujeres son más jóvenes fluctuando sus edades entre los 29 y los 48 años.

El nivel académico de los padres del alumnado inmigrante es bastante bajo según se desprende de las contestaciones de sus hijos: «no sabe leer ni escribir»; «mi padre sólo lee y escribe en árabe»; «sólo escribe su nombre»; «mi padre estudia español». Las madres se encuentran a un nivel aún más bajo, sólo tres de ellas leen y escriben según sus hijos, esta opinión no es compartida por el profesorado. Este es un dato bastante representativo, ya que si muchos niños españoles, en casa reciben ayudas de los padres relacionadas con las tareas escolares, estos padres no pueden apoyar a sus hijos porque carecen de los instrumentos y de los conocimientos para hacerlo.

Entre los treinta y tres alumnos entrevistados, hallamos familias numerosas de 5, 6 y 7 hermanos, y familias con menor número de hijos 1, 2, 3 y 4. Es de destacar en primer lugar, que 11 de estas familias están segregadas, parte de los hermanos del alumno en España y otra parte en sus países de origen u otros países. También es de señalar que ninguno de los niños entrevistados tienen hermanos realizando estudios secundarios ni carreras universitarios. Los alumnos que han ido a la escuela han completado lo que llamamos «estudios primarios», aunque nos han dicho los directores y el profesorado que los alumnos que llegan de otros países y se incorporan a las clases en su nivel correspondiente, no consiguen los objetivos para poder darles el graduado escolar. Ahora bien, según las respuestas del profesorado, los niños y las niñas de familias inmigrantes que comienzan en educación infantil, van consiguiendo los objetivos señalados. Son pocos los inmigrantes que después de salir de la educación obligatoria van a educación de personas adultas para obtener el graduado escolar.

«Somos seis, mi hermano pequeño tiene cinco años y el mayor 18, estubo en la escuela hasta los 16 años, ahora va a Adultos, los otros van a la escuela. Todos vivimos en El Ejido (...) mis hermanos mayores van al invernadero y mi hermana hace jerseys»

(alumno inmigrante del segundo colegio)



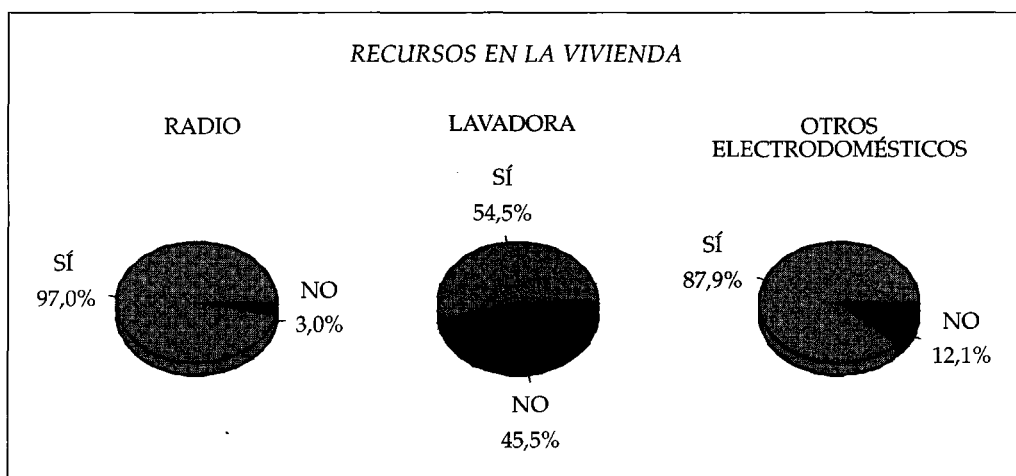
«Somos cinco y todos vamos a la escuela. Los hijos de la otra mujer de mi padre están en Marruecos (en total 14)»

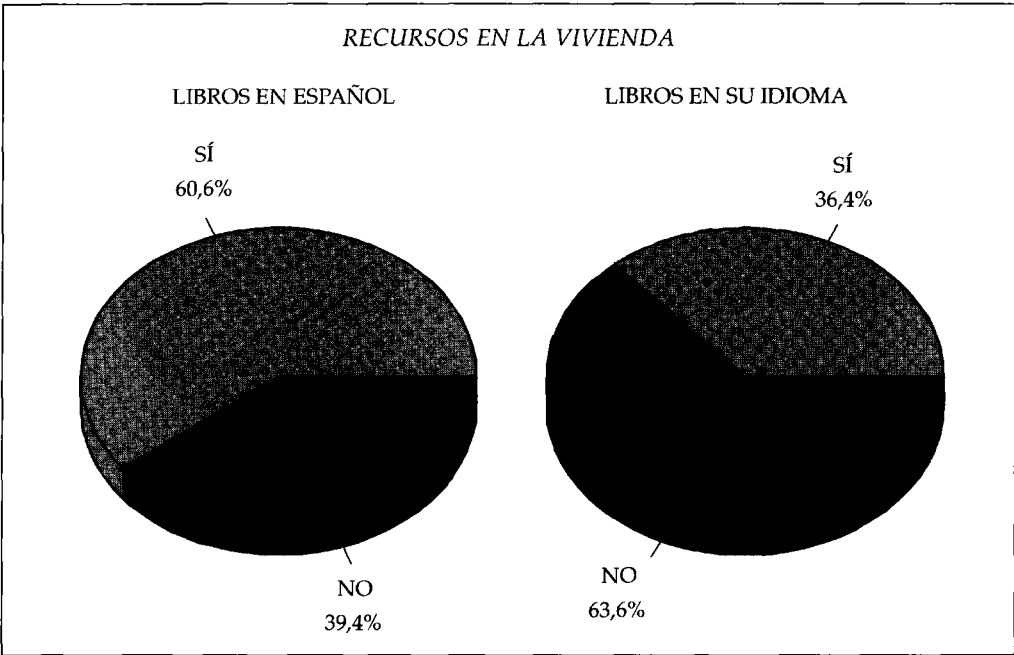
(Alumna inmigrante del segundo colegio)

Los niños y las niñas «a veces» ayudan a los padres después de salir de la escuela. Las niñas entienden esta pregunta en el sentido de realizar faenas domésticas y contestan que «a veces», otros alumnos nos responden: «cuando me deja el jefe»; «sí, en casa y recogiendo habichuelas». Los padres con los que hemos mantenido contacto pretenden otra forma de vida para sus hijos, aunque tenemos conocimiento de niños que han salido de la escuela sin conseguir el graduado escolar y van a trabajar a los invernaderos.

Vivienda, medios y propiedades de las familias inmigrantes

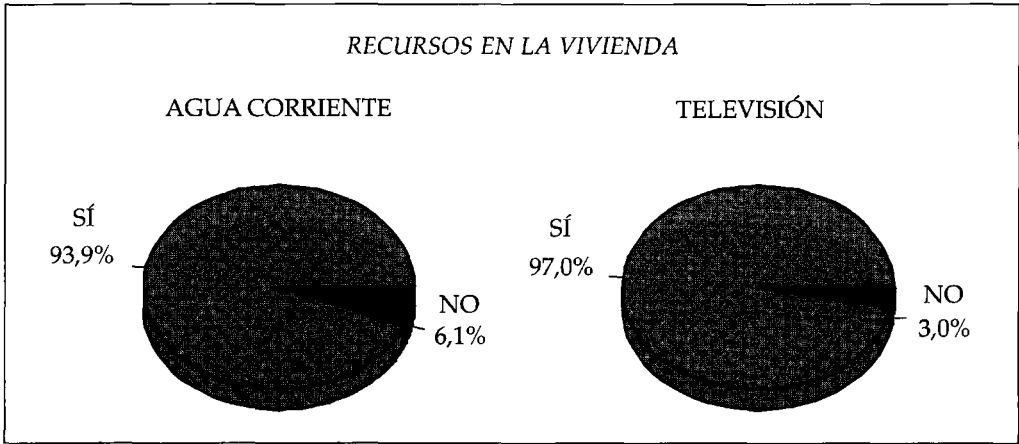
Las condiciones de vida de las familias inmigrantes son precarias. Ninguna de las familias de los alumnos entrevistados poseen vivienda en propiedad, o bien son alquiladas o bien facilitadas por el patrón. El 48,5% de estos alumnos viven en un cortijo y el 33,3% en una casa del pueblo, el resto lo hacen en piso. Todas las casas de los alumnos entrevistados tienen cocina y dormitorios, aunque en pésimas condiciones. En higiene y en equipamiento las viviendas dejan mucho que desear, las casas y los cortijos necesitan pintura, más muebles y menos viejos, cristales en las ventanas, etc. Todas las casas no cuentan con cuarto de baño, algunas lo tienen fuera y otras disponen de un pequeño aseo, en ambos casos sin agua caliente. Hay viviendas que carecen de agua corriente, aunque todas disponen de energía eléctrica. En los hogares hay diversos electrodomésticos: televisión, radio, frigorífico, etc. Hemos apreciado en menor cuantía aquellos que facilitan la (tradicional) labor femenina, por ejemplo la lavadora.



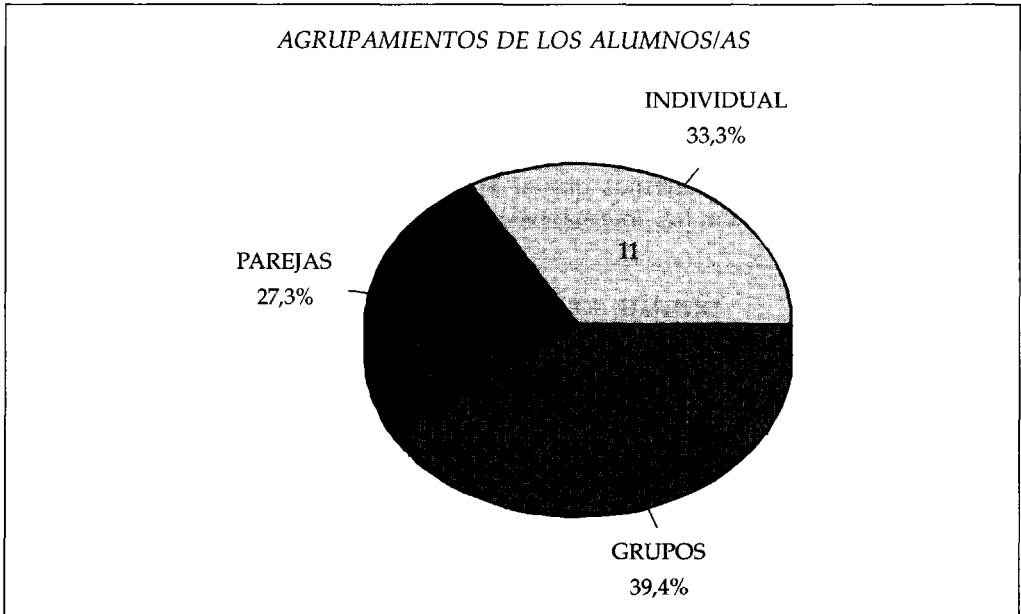


El 60,6% del alumnado vive en el núcleo familiar sin compartir la vivienda con otras personas, el 36,4% además de compartir su vivienda con sus padres y hermanos, la comparten con otros: «con mi tío Said»; «con el padre de Mohamed y Mohamed»; «con el padre de Hassan y Hassan». Para mostrar la forma tan deficiente en la que viven estos alumnos, señalaremos que el 81,8% de ellos comparten el dormitorio, algunos hasta la cama, con los «hermanos»; «madre»; «una mujer no de la familia».





Anteriormente hemos comentado que los padres de estos alumnos académicamente son muy pobres; sin embargo, en su vivienda tienen libros en español diferentes a los de texto (60,6%) y libros en su propio idioma, además todas las casas musulmanas cuentan con El Corán.



Relaciones en el ámbito escolar entre el grupo mayoritario y el minoritario

Para este documento hemos hecho una selección de las respuestas más significativas dadas por el alumnado y profesorado durante las entrevistas y el cuestionario.

El 90,9% del alumnado entrevistado asiste diariamente a la escuela, mientras que el 9,1% no lo hace de forma regular. Uno de los directores nos ha informado que la asistencia se debe a la necesidad de conseguir el visado.

Según Slavin (1990), en el aprendizaje cooperativo los alumnos tienen éxito en la medida que lo tenga su equipo, por lo que tendrán que estimular y ayudar a sus colegas a sobresalir; también pueden hacer un destacado trabajo explicando al otro aquello que no entiende traduciendo el lenguaje del profesor al lenguaje del compañero. Para desarrollar en el aula la educación multicultural Rosales (1994), Santos (1994), Escámez (1995), Aguado (1995) y Díaz-Aguado (1996) aconsejan una enseñanza-aprendizaje cooperativa. Para potenciar el aprendizaje cooperativo se ha de favorecer el trabajo en equipo del alumnado, pero el trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo si los alumnos se disponen en las aulas en mesas separadas y de forma individual. Este es el motivo para interesarnos por la forma de agrupamiento del alumnado inmigrante y español. Tanto el alumnado inmigrante como el español se distribuyen igual: el 39,4% se sitúa en un grupo de trabajo, el 27,3% se dispone en parejas y el 33,3% lo hace en mesas separadas. Lo único que cambia entre la disposición del inmigrante y el español es el lugar que ocupan en el espacio de algunas aulas, por el croquis que nos hacen y por el nombre de los niños situados a su lado, observamos: alumnado inmigrante en el fondo de la clase, al lado de un español o de un niño de su misma etnia; delante, cerca de la maestra; en el centro de la clase entre niños españoles y otros de su etnia; al fondo, con niños españoles. Nos dice un alumno inmigrante: «no se dispone de un sitio fijo, nos cambiamos si no sabemos la tabla», otro nos comenta «al final, nadie está a mi lado, delante está Fali y otro niño que no se su nombre».



Son fundamentales las relaciones que se establecen entre compañeros para el desarrollo de la personalidad. Según Hartup (1986), hay estudios que relaciona positivamente la sociabilidad con la aceptación social y que demuestran que de las interacciones de compañeros se derivan importantes competencias sociales. Además pensamos que la aceptación del otro mejorará el autoconcepto, el rendimiento escolar y se logrará una mayor integración social del niño. Por todo ello consideramos importante preguntarles acerca de sus relaciones con los compañeros: el 27,3% del alumnado inmigrante entrevistado asegura llevarse bien con «todos» los compañeros, en el alumnado español las cifras aumentan hasta el 57,1%. El 21,2% de los niños y niñas inmigrantes dicen llevarse bien con «bastantes», mientras que los españoles dan un porcentaje del 30,4%. El 48,5% del alumnado inmigrante asegura llevarse bien con «algunos» de los compañeros, sin embargo solo el 12,5% de los españoles afirman lo mismo. Hay una opción que sólo la eligen inmigrantes: «con ninguno» (el 3%), un niño inmigrante nos dice: «yo no tengo amigos». Dos de los directores opinan que los niños inmigrantes no son rechazados por sus compañeros y se integran bien con el grupo al no provocar peleas ni riñas. No obstante, en un centro en el que el porcentaje de alumnado gitano es del 30%, se están generando conflictos entre el colectivo de gitanos y el de inmigrantes provocado porque las familias gitanas piensan que éstos vienen a quitarles el trabajo. Los directores se expresan de la siguiente forma:

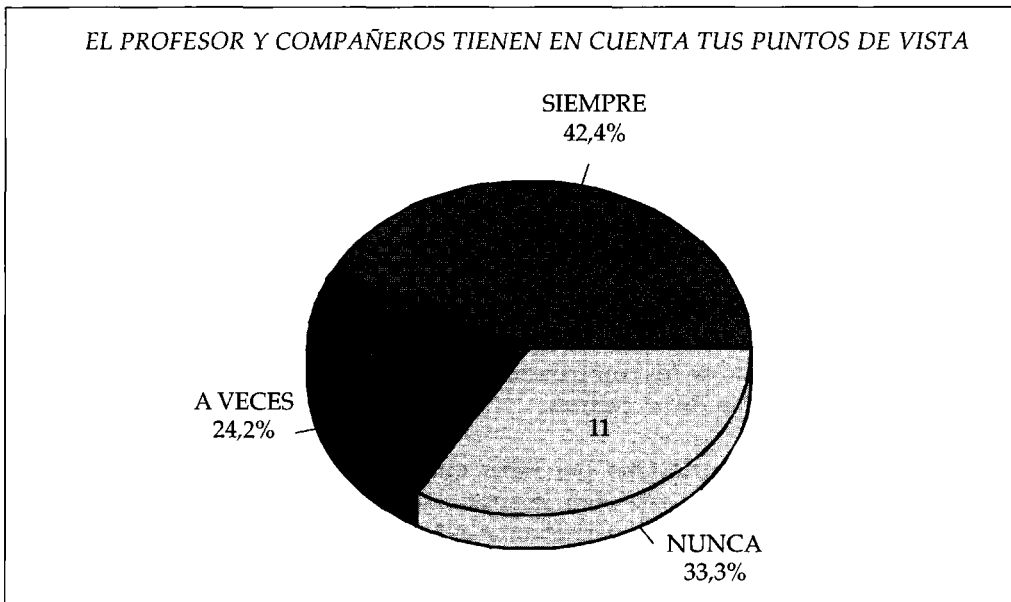
«La relación es buena, no son rechazados. Nunca ha habido rechazo, no se ha notado mucho la presencia de estos niños en el colegio, no ha habido quejas»; «muy buena, completamente integrada, van conociendo la lengua y a mayor conocimiento de la lengua mayor integración»; «fue muy íntima en la primera relación, conforme los van conociendo los van rechazando y los gitanos los rechazan más que los otros.

Las profesoras en la misma pregunta se expresan de la siguiente forma:

«Normalísima, como otro más. No hay gitanos en la clase en la que están integrados, pero sí distintas religiones: católicos, testigos de Jehová y musulmanes. Lo quieren mucho y es muy bueno para el deporte»; «buena (...) la convivencia es pacífica se aceptan porque tienen que aceptarse, si hay cierta marginación, a veces depende del tipo de niños»

Una de las profesoras opina que existe cierta marginación con estos alumnos. Otra piensa que las relaciones son normalísimas. Lo que no sabemos es si estas relaciones serían igual de normales si el alumno, en cuestión, no fuera tan bueno para el deporte como están manifestando.

De las respuestas del profesorado y de los directores deducimos que existe gran interés en que los niños extranjeros aprendan el idioma español lo más rápidamente posible con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula y que están respondiendo a una determinada cultura (costumbres, valores, tradiciones, lengua, etc., españolas). Apreciamos asimilacionismo en situaciones como las anteriores y



cuando se manifiestan opiniones como: «la presencia de estos niños no se ha notado en el colegio», no entendemos cómo no se nota la presencia de personas con otras experiencias, con otros valores y actitudes y con una forma determinada de pensar y de vivir. El asimilacionismo también se ve en las respuestas del profesorado cuando preguntamos si *se introduce y contempla la educación multicultural en el proyecto curricular*, a lo que responden negativamente.

En los centros educativos se presentan dificultades burocráticas cuando acceden los alumnos inmigrantes, hay niños que llegan sin documentación, otros la traen en árabe, otros aparecen a mitad de curso y otros abandonan el centro cuando los padres cambian de invernadero. También presenta dificultad la insuficiente formación del profesorado en este tema y la falta de recursos. El equipo directivo de uno de los centros nos ha dicho: «no tenemos conocimiento para saber que hacer con ellos en cuanto a nivel didáctico, lengua, cultura, etc.». El profesorado opina que es difícil que estos niños obtengan el graduado escolar porque tienen problema con el castellano y la motivación para el estudio es cero. Opinan que parte de la culpa de esto la tienen los padres porque no mantienen contacto con el colegio y los que van tienen problemas de comunicación e interpretación de lo que quiere el profesorado.

Nos interesaba conocer la participación del alumnado inmigrante en las actividades de clase y la percepción que tienen acerca de, si son escuchados por sus compañeros y profesor cuando se expresan con el grupo y comunican sus puntos de vista. Las respuestas son diferentes entre el alumnado inmigrante y el español. El 42,4% de los inmigrantes creen que en una situación de debate y puesta en común, mantienen la atención de sus compañeros y profesor. El 33,4% de este alumnado entrevistado opina lo contrario, «nunca» son consideradas sus opiniones por la clase. El 57,1% del alum-

nado español opina que sus intervenciones son tenidas en cuenta «a veces», aunque hay un porcentaje también considerable de alumnos, el 37,5%, que opinan ser escuchados «siempre».

«Nunca damos nuestras opiniones. Decimos, opinamos, pero los demás no nos escuchan»; «los niños dicen: al moro no»

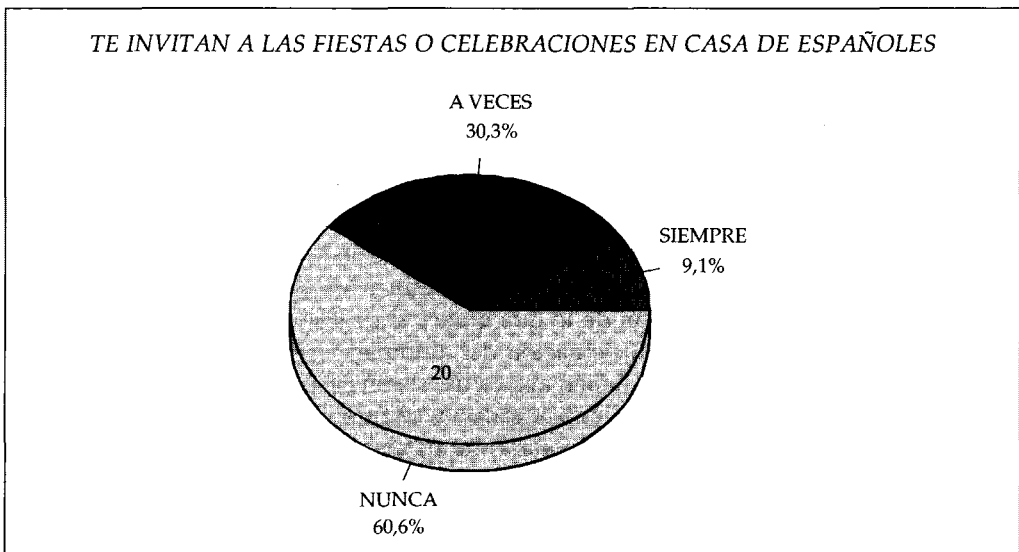
(Opiniones de dos alumnos inmigrantes del tercer colegio)

A las maestras también preguntamos si los alumnos inmigrantes son escuchados por sus compañeros cuando intervienen en clase, y si son consideradas sus opiniones. Ellas piensan que el resto de los compañeros les escuchan y consideran sus respuestas, sobretodo cuando hablan de su cultura.

«Si, tienen curiosidad por saber que opinan»; «si, a veces los escuchan con intriga»; «si, lo escuchan, le gusta participar sobre todo cuando habla de su cultura y los niños lo escuchan. Aquí se atiende la cultura del inmigrante»

(Opinión de las maestras de alumnos inmigrantes de los tres colegios)

Observamos el desacuerdo entre las respuestas de los alumnos y las de las profesoras. Una vez analizadas las respuestas del alumnado, las observaciones de las aulas y el debate que nosotros mantuvimos en una de las clases con un grupo de inmigrantes y de españoles, percibimos que en las clases no se favorecen las suficientes situaciones de diálogo y de debate que permita al alumnado exponer sus puntos de vista y discutirlos con sus compañeros. Eso lo demuestra la polarización de respuestas del



alumnado inmigrante y la indecisión entre el alumnado español, que le hace elegir la respuesta menos comprometida y neutral.

Para conocer las relaciones sociales que mantienen fuera de la escuela con los otros compañeros, preguntamos a los niños inmigrantes y españoles si son invitados por sus compañeros españoles a las fiestas que celebran en casa. Las respuestas son diferentes para los dos grupos de niños. Sólo el 9,1% del alumnado inmigrante se manifiesta diciendo «siempre», el 23,2% de los españoles se expresan de la misma forma. El 60,6% del alumnado inmigrante responde que nunca son invitados, mientras que el 12,5% de los españoles dan la misma respuesta. Nos parece bastante significativa esta diferencia y nos confirma la poca relación que mantienen los dos grupos de alumnos fuera del ámbito escolar.

El rendimiento académico del alumnado inmigrante

En este estudio no hemos hecho una revisión de las notas de estos alumnos. No era un objetivo prioritario estudiar su rendimiento reflejado por medio de calificaciones, pero si nos ha parecido interesante conocer la opinión que tienen los profesores y directores sobre este aspecto.

«En el ciclo superior hay más problemas, sus conocimientos están por debajo de la media, se aburren. Excepto cuatro o cinco el rendimiento del resto es deficiente. El 50% del rendimiento deficiente se debe al problema con el idioma, además usan un vocabulario de la calle, pero no el cultural»; «no tienen motivación por la escuela, interrumpen la clase, hablan con los compañeros en árabe, aunque no son problemáticos ni violentos. Su rendimiento es bajo por la falta de motivación, en los niveles bajos están igual de integrados que los españoles, ni los compañeros pueden decir quien es el moro. En la segunda etapa el rendimiento es diferente, hay falta de motivación»; «incomodan a ciertos profesores porque pueden romper el ritmo de la clase, los niños se colocan en la clase que les tocan por edad. El rendimiento es más bajo que el de la media de la clase, porque hay un desconocimiento del idioma, aunque se ponen al corriente con facilidad, pero no destacan por un esfuerzo especial. Uno de los niños ha estado como aislado, aunque ha ido mejorando, pero ha tenido problemas con sus compañeros de etnia porque tenía mucha amargura y frustración, no esta con su madre, tiene 16 años y no va a obtener el certificado».

(Opiniones de los directores de los tres centros educativos)

La opinión generalizada de los directores es que el rendimiento es más bajo en estos niños que en los compañeros españoles de aula, aunque hacen una distinción entre los alumnos que se incorporan a cursos superiores, manifestando peor rendimiento, y los que comienzan desde preescolar que demuestran igual rendimiento que el resto de los compañeros. La causa principal del bajo rendimiento piensan que se

debe al desconocimiento del idioma y al aprendizaje progresivo de la lengua cotidiana y no la utilizada en los libros de texto y en las aulas. Asimismo, señalan que tienen poca motivación y se esfuerzan poco; a esto hay que añadir la influencia de las situaciones familiares en sus actitudes hacia el aprendizaje.

Las maestras se expresan de forma similar a los directores. El primer problema que encuentran es el idioma y el segundo, el desfase de los estudios realizados en su país de origen y los que efectúan en España.

«La mayor dificultad que tienen es la lengua y la relación que se establece al principio por el problema racial. Además no tiene que ver lo que han trabajado allí con lo que hacen aquí. No se marcan con ellos objetivos de EGB, aprenden la lengua española y se defienden en la sociedad que van a vivir. No hay quien pueda obtener el graduado escolar»; «la mayor dificultad es el idioma, pienso que teníamos que tener más apoyo de otros profesores, más que nada en el aprendizaje del idioma»; «al no tener el idioma, al principio la comunicación, aunque aprenden rápido, a veces están un poco perdidos... con respecto a él ha avanzado. En clase se esfuerza porque tiene la seguridad de la aceptación del otro, fuera de la escuela hace poco. No va a conseguir todos los objetivos de quinto, hay actividades que puede hacer al ritmo de los niños y otras no. El curso que viene pasa a 6».

(Opiniones de las maestras de los tres colegios)

Es normal que un niño que llega por primera vez a un país desconozca su idioma. Lo que no consideramos tan normal, es que esos niños se incorporen «sin más» a un aula en la que pueden ser completamente «sordos». No se favorece la integración atendiéndoles, aunque sea a tiempo parcial, por un profesor que hable su lengua materna. Estimamos que no es conveniente que las costumbres, valores, conocimientos de la forma de vida y conocimientos escolares, etc., que se expresan en los PCC de las escuelas, sean sólo las costumbres, valores etc., de la cultura del grupo mayoritario. Estos niños se encuentran perdidos porque el colegio no responde a sus intereses. Sus costumbres, sus valores, sus tradiciones, su forma de vida, etc., es distinta y se les está pidiendo que rompan con ella para adaptarse a los objetivos marcados en el centro y que reflejan la cultura del grupo mayoritario. Si a ello añadimos que bastantes niños tienen la familia segregada entre España y su país de origen y que sus condiciones de vida son excesivamente precarias; ¿cómo pretendemos que estos niños estén motivados y se esfuercen por adquirir conocimientos de otra cultura, sin dar nada de la suya a cambio? Pensamos al igual que Siccone (1995) que es necesario un intercambio y que se favorezca un aprendizaje y respeto de ambas culturas; aprender los unos de los otros.

Las ventajas e inconvenientes que se presentan en los centros educativos al ser escolarizados niños de otras etnias y culturas

Es una pregunta que hacemos a los directores y profesorado de los centros escolares. La finalidad era muy clara: ver las necesidades que manifiestan este colectivo al escolarizar alumnado inmigrante, conocer si se introduce la educación multicultural en las aulas y determinar si se ve fundamental, en esta situación, conocer y aprender de otras culturas. Las respuestas que da el profesorado con respecto a los problemas se centra en los siguientes aspectos: el desconocimiento de la lengua española, el desequilibrio entre la edad del inmigrante-conocimientos escolares adquiridos, necesidad de ser apoyados por un profesor, problemas burocráticos y económicos.

«El desconocimiento del idioma es un problema para el profesor ¿qué hace el profesor? Desfasan la edad y además tienen más conciencia de su cultura, están de pega... el insulto que utilizan: gitano moro»;

«se ponen en el curso por la edad y necesitan dedicación exclusiva a ellos, tienes que dedicarte a ellos porque vienen con desconocimiento del idioma. Desarrollan un trabajo individualizado en el aula de apoyo»; «problemas administrativos para conseguir una documentación sobre su seguimiento escolar —tanto como llamar al consulado para informarte— no traen nada. Necesidades de becas de comedor y transporte y orientación para cubrir las primeras necesidades (servicios sociales) y material escolar.

(Profesorado y directores de los tres centros).

Hay profesores que expresan no considerar la educación multicultural en el Proyecto Curricular ni en las actividades de aula, entre otros motivos porque no se encuentran suficientemente preparados para ello.

En cuanto a las ventajas hay diferentes opiniones según el centro.

«Ninguna aunque gozan de una profesora que les atienden 3 días a la semana, no hay ventajas ni culturales ni educativas. No ha habido intercambios de culturas»; «Los alumnos españoles conviven bien sin necesidad de crearles hábitos de comportamiento hacia sus compañeros inmigrantes. Se integran, no existe racismo»; «lo más importante es la gratificación moral cuando ves que los niños se adaptan y mejoran; aunque vemos más inconvenientes que gratificaciones»

(Directores y profesorado de los tres centros)

El apoyo que se solicita a la Administración Educativa

Por parte del profesorado y de los directores de los centros, las peticiones según las necesidades, suelen ser las mismas. Hemos estimado interesante recoger las respues-

tas más representativas y que más se repiten entre estos profesionales. El profesorado se manifiesta en los siguientes términos:

«Cursos de preparación para los maestros. Preparar materiales apropiados a estos niños y hacer un seguimiento porque estamos dando palos de ciego. También necesitamos personal de apoyo a tiempo total (español y marroquí) para que no pierdan su lengua de origen. Tenemos muchos problemas a la hora del papeleo, necesitamos alguien que se encargue de este problema. En cuanto a la evaluación debería hacerse algún tipo de ficha de evaluación. En general, la Administración debería implicarse más»; «es necesario personal de apoyo: profesores, asistentes sociales, etc., no sólo para los alumnos en el colegio, sino también a las familias».

Por las respuestas que dan pensamos que el profesorado se encuentra muy abandonado de la Administración educativa. No se prepara lo suficiente al profesorado para esta nueva situación, no se les conceden los recursos materiales y humanos necesarios y no se establece personal que sea nexo entre familias y escuelas. Apreciamos que aún no se percibe la necesidad de la educación multicultural. Con esta conducta lo que se está favoreciendo en la escuela es el asimilacionismo de la cultura del grupo dominante unido a una fase compensatoria de las deficiencias que se cree que el alumnado inmigrante tiene.

De igual forma se expresan los directores:

«Necesitamos un profesor marroquí en el centro que los recoja y junto con su cultura enseñarles la nuestra, ese profesor también enseñaría al profesorado; aunque no creo que estuvieran más integrados si el profesor fuera marroquí, ya que el fin de los alumnos es trabajar cuanto antes para mandarles dinero a la familia»; «material humano, profesorado con dedicación exclusiva, con labor de asistente social y con conocimientos de la cultura de los inmigrantes que a tiempo parcial les saque de clase y les dé suficiente apoyo. También es necesario un coordinador entre colegio y familia; alguno de los monitores del Ayuntamiento ayuda al colegio, pero no es conveniente hacerlo de forma esporádica, debe haber un profesor en el centro que lo haga»; «apoyo didáctico con la lengua, apoyo de la trabajadora social, seguimiento con las familias, información de su situación social, entorno, etc. Nunca han llamado los de la Administración y casi siempre que vamos, el/a inspector/a presenta problemas. Por otra parte tenemos la problemática de la documentación administrativa, el «libro». También necesitamos asesoramiento pedagógico y profesorado de apoyo».

Seguimos observando la desconexión de la Administración ante esta situación. Los directores demandan profesorado de apoyo, profesorado que atiendan a los alumnos en su lengua materna y favorezca la integración de estos niños. Se pide recursos y

formación para el profesorado. También la liberación de los centros de los aspectos burocráticos que deberían ser solucionados antes de ser escolarizados los niños.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las relaciones sociales que se establecen en las escuelas entre el alumnado inmigrante y español dependen del centro, en uno de los centros percibimos que estas son negativas. Se desprenden de nuestras observaciones y de las respuestas del profesorado que en las escuelas, en general, se favorece una educación asimilacionista-compensatoria. De igual forma apreciamos la dificultad que encuentra el profesorado al hallar en el aula uno o varios niños de otra cultura y lengua. Dificultad que se debe a que no han sido formados para enfrentarse a esta nueva situación y a la poca ayuda administrativa en cuanto a los recursos y profesores de apoyo a la inmigración.

Como propuestas apuntamos las siguientes:

- a) La Administración debería dotar a los centros con alumnado inmigrante escolarizado, de profesores de apoyo españoles y de los países de origen de los alumnos inmigrantes con conocimientos de la cultura y de la lengua de estos niños. Estos profesores apoyarían a los alumnos inmigrantes enseñando español y las materias instrumentales, los alumnos se integrarían en las aulas con sus compañeros españoles a tiempo parcial para ir favoreciendo la integración. Posteriormente se incorporarían de forma completa. Este profesor de apoyo también trabajaría junto con el profesor tutor programando en común, realizando el seguimiento de los alumnos y respondiendo a los interrogantes sobre la cultura, costumbres, valores, etc., de estos pueblos, para introducirla en el Proyecto Curricular y en las programaciones de aula. Otra de las funciones de este/os profesor/es de apoyo es servir de nexo entre la escuela y las familias, ayudándolas a participar en la vida escolar.
- b) La Administración ha de posibilitar la formación teórica y práctica del profesorado que recibe alumnos inmigrantes y dotar a los centros de los recursos materiales adecuados.
- c) Se deben programar actividades en el aula que favorezcan el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1990; Escámez, 1995; Aguado, 1995; Díaz-Aguado, 1996) y la solución de conflictos.
- d) Los contenidos escolares han de reflejar la cultura, costumbres y valores tanto del grupo mayoritario como del minoritario.
- e) Hay que utilizar estrategias en el aula que favorezcan la autoestima de los alumnos, su dimensión personal y su dimensión social.

Este trabajo ha hecho posible conocer el diagnóstico inicial de una situación pero no ha concluido, es necesario ampliarlo a otras dimensiones más específicas: análisis del contexto familiar del alumnado inmigrante, actitudes del profesorado, los valores de los alumnos inmigrantes (teniendo como referencia los trabajos de Espín, Cabrera,

Marín y Rodríguez 1994, 1995, 1996) y diseñar y evaluar con el profesorado programas de educación multicultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L., Cucó, A. e Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y tolerancia*. Madrid: Ed. Popular.
- Aguado, M.T. (1995). Investigación educativa en un medio escolar multicultural. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, 155-158.
- Bartolomé, M. (1996). *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en europa*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre de 1996.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994a). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Percepción del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 433-440.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994b). Diagnóstico del contexto familiar de alumnos de minorías étnicas. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 440-445.
- Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., y Rodríguez, M. (1995). Estudio del nivel de integración de minorías étnicas en el aula. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, 147-150.
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo, T. (1995). Aprender a convivir en la diferencia, *Vela Mayor*, 5, 13-18.
- Escámez, J. (1995). Educación para la tolerancia. *Vela Mayor*, 5, 27-35.
- Díaz-Aguado, M.T. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Espín, J.V., Marín, A., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre.
- García Garrido, J.L. (1995). Interculturalismo: el reto de la educación europea, *Vela Mayor*, 5, 6-12.
- Hartup, W.W. (1986). Las amistades infantiles, en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Com.): *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Psicología.
- Jaén, M., de Pablo, J. y Carretero, A. (1995). Un análisis del entorno económico almeriense, *Demófilo*, 15, 63-86.
- Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA.
- Lucas, J. de. (1994). *Europa: ¿convivir con la diferencia?* Madrid: Tecnos.
- Puig Rovira, J.M. (1994). Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y

- para la educación, en M.A. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Rosales, E. (1994). El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad Santiago de Compostela.
- Siccone, F. (1995). *Celebrating Diversity. Building self-Esteem in Today's Multicultural Classrooms*. Boston: Ally and Bacom.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning*. N.J.: Prentin Hall, Englewood Cliffs.
- Sobrado, L.M. (1994). Orientación educativa para la diversidad cultural: Un programa de intervención, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la Educación Intercultural?, en M.A. Santos (ed.). *Teoría práctica en la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (1992). *Implicaciones curriculares de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía.