

**DIVERSIDAD CULTURAL EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA**

ESPAÑA

Autora: Alicia Peñalva

Investigación

LOS PROCESOS MIGRATORIOS EN ESPAÑA

Este estudio analiza las referencias que el Sistema Educativo Español incluye sobre la diversidad cultural en sus principales leyes educativas actuales. Estas son: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE, 1990b), y la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE, 2006b). Se incluyen referencias sobre la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002b), y sobre la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEGCE, 1995). Todas ellas se promulgan y ponen en marcha en una España multicultural, que se va sumergiendo progresivamente en realidades migratorias comunes ya en otros países europeos en décadas anteriores. Por esto mismo no se aborda el estudio de leyes educativas anteriores, propias de una España que todavía no se reconocía como multicultural.

A nivel Europeo las migraciones han ido generando todo tipo de políticas sociales y educativas específicas ya desde 1950. Sin embargo los flujos migratorios que se han vivido con intensidad en algunos países europeos desde mediados del siglo XX, no han afectado a España hasta la década de 1990 (Arango Vila-Belda, 2002). A partir de este momento, el crecimiento de los flujos migratorios, y como lo convulso y acelerado del fenómeno, hacen que la inmigración suponga una realidad social que provoca todo tipos de respuestas legislativas y sociales, que van desde el polo de la integración hasta su opuesto de la marginación. El mismo autor indica que a finales de 1999 el número de inmigrantes con permiso de residencia en España era de 800.000. A mediados de abril de 2002, este número ascendía ya a 1.300.000. En la actualidad España es, en términos absolutos, el segundo país de la Unión Europea que ha acogido a más inmigrantes en el 2008. Es más, según las proyecciones de la Oficina de Estadística Eurostat para el 1 de Enero de 2009, la población española aumentará en 464.300 habitantes gracias a la inmigración, y en 105.500 habitantes gracias al crecimiento natural de la población.

La población extranjera sigue creciendo en nuestro país tal y como queda demostrado a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística: a 1 de enero de 2008 la población empadronada en España era de 46.063.511 habitantes, de los cuales 5,2 millones son eran extranjeros, que representaban al 11,3% de la población total. Con respecto al padrón

anterior, el número absoluto de habitantes aumentó un 1,9%, y la población extranjera creció un 15.5%.

España pasó hace pocas décadas de ser un país emisor de emigrantes, a ser un país receptor de inmigrantes. El desarrollo económico y social que se produjo tras la llegada del régimen democrático al país, y su entrada en la Comunidad Económica Europea, supusieron que a principios de los 80 se convirtiese en un país “atractivo” para la inmigración extranjera. A principios de los 90 las cifras de inmigrantes se situaban en torno a los 150.000, frente a los 4.000.000 computados a 1 de enero de 2006. En el presente estamos a la cabeza de países de la Unión Europea receptores de inmigración, con una población extranjera del 29,9%. En esta cifra están incluida la población extranjera proveniente de países ricos (Estados Unidos, Unión Europea u otros de la OCDE), y la población extranjera proveniente de países pobres que generan lo que Rengifo Calderón y Oporto del Olmo denominan como “inmigración laboral” (Rengifo Calderón & Oporto del Olmo, 2005).

La población extranjera que se entiende como “inmigrante” es la que no migra por actividades derivadas del turismo, o de las inversiones económicas, o de la propia movilidad laboral entre empresas transnacionales. Ocurre lo que señala Sassen (2001), cuando afirma que los y las inmigrantes son los que están reconocidos dentro de nuestro imaginario colectivo como aquellas personas extranjeras, llegadas de países que no pertenecen a la Unión Europea, que en principio llegan sin permiso de residencia ni trabajo, pero que se empadronan en su lugar de residencia para tener acceso (ellos y sus hijos) a los servicios públicos asistenciales y cívicos. Los orígenes principales son: países del Este (la caída del telón de acero intensificó los flujos del Este al Oeste de Europa), del Magreb y Africa (por la proximidad geográfica), de América Latina (por proximidad histórica y supuesta proximidad cultural), y de Asia.

Joaquín Arango indica las características propias de la inmigración extranjera en España:

“es una inmigración reciente; el número de inmigrantes y la proporción que suponen respecto a la población total son aún reducidos en comparación con otros países de la Unión Europea (sólo un 3% de la población total); (...) el número de inmigrantes crece con rapidez, las/los inmigrantes constituyen una población heterogénea y cambiante; (...) la proporción de asilados o solicitantes de refugio es muy baja; (...) el perfil socio-demográfico nos muestra una inmigración joven, lo que se corresponde con el perfil propio del primer estadio del ciclo migratorio; (...) existe una elevada proporción de inmigrantes en situación irregular, sin permiso de trabajo o residencia; (...) la presencia de inmigrantes en el mercado de trabajo se reduce aún a un pequeño número de sectores del mercado total; (...) las/ los inmigrantes nutren las filas de la exclusión social en mayor medida que los autónomos” (Arango Vila-Belda, 2002).

En España los inmigrantes constituyen modelos y representaciones culturales que se perciben diferentes a los modelos y representaciones propios y conocidos. Esto provoca miedo e inseguridad, que se refleja no sólo a nivel social (mediante el desarrollo de actitudes y pensamientos racistas y xenófobos), sino también a nivel legislativo. Así lo demuestra el continuo endurecimiento de las políticas europeas de extranjería (Naïr, 2002), enfocadas siempre desde el temor, y tendentes hacia la precarización y el recorte de

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

derechos de las personas inmigrantes. Nos encontramos ante lo que Abad Márquez define como “la paradoja de la necesidad del inmigrante indeseado” (Abad Márquez, 2002): los movimientos de población se restringen desde leyes políticas de supuesta integración de los inmigrantes; la inmigración en España responde al modelo de “trabajador extranjero” ampliamente demandado por empresarios y economías desarrolladas; la circulación de personas por motivos de trabajo es demandada por los países desarrollados que la convierten a la vez en un fenómeno problematizado y estigmatizado gracias a leyes restrictivas y de control. La explicación más directa de esto es que la diferencia se centra en lo cultural, en el hecho de que los inmigrantes no pertenecen a la nación, o no son ciudadanos de cualquiera de los estados-nación europeos. Estos son en última instancia las ideas que componen nuestro imaginario colectivo sobre los distintos pueblos y/o culturas de origen de los inmigrantes. El imaginario colectivo sobre un pueblo o cultura es la imagen estereotipada que otro pueblo o cultura se hace sobre el primero. Y lo que hace es producir imágenes homogéneas sobre colectivos que son diversos en sí mismos, ya que concibe a las culturas, dinámicas por naturaleza, como estáticas. Está basado además en una supuesta línea de continuidad histórica asentada entre el pasado y el presente, una continuidad que no verifica hasta qué punto son ciertas las percepciones que tenemos sobre los “otros”.

A través de ese imaginario colectivo entendemos que un inmigrante de un país pobre es “inmigrante”, y un inmigrante de un país rico es “extranjero”. Se asume la imagen del otro tal y como se nos transmite a nivel social y cultural, sin tener en cuenta la correspondencia de nuestras imágenes e informaciones sobre los “otros” con lo que son en realidad. No se tiene sobre todo en cuenta que el proceso de transmisión de conocimientos sobre el otro se produce desde siempre a través de las instituciones políticas y culturales de los distintos estados nacionales (Barbadillo Griñán, 1997). Y también a través de unos medios de comunicación que se han transformado, en las sociedades globalizadas, en medios de difusión de la información en tiempo real, que representan importantes vehículos transmisores de modelos y comportamientos sociales predeterminados desde instancias de poder.

“Al mismo tiempo los diversos órdenes institucionales favorecen la producción de todo un complejo entramado cultural, capaz de difundir sistemas de ideas que inciden en la forma en que se decide la interacción con el extranjero” (M. L. Peñalva Vélez, 2000). Estas características que presenta el discurso de los medios de comunicación, se observa igualmente en los discursos legislativo, político, social, y también educativo. Las fuerzas políticas (a través de los procesos de legislación de la inmigración), los medios de comunicación (a través de la perpetuación del discurso político en su propio discurso informativo), y los sistemas educativos (que se hacen eco de todo ello en el discurso sobre la diversidad que articulan teórica y prácticamente), son los principales ámbitos de acogida y comprensión del fenómeno de la inmigración. En este contexto, el reflejo en educación de la realidad de las sociedades multiculturales se realiza desde varios puntos de vista, entre los que destacamos: el legislativo (cómo se percibe la diversidad cultural en las leyes educativas), el curricular (cómo se incluye la diversidad cultural en los currículos escolares), y el del discurso presentado en los libros de texto (de qué manera los libros de

texto perpetúan los discursos sobre la diferencia cultural presentes en las sociedades multiculturales).

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA

Desde un punto de vista legislativo, el espacio educativo europeo está orientado por las directrices que marca la Unión Europea, que se especifican de distinta manera según las leyes educativas propias de cada uno de los países. Las políticas educativas que se han ido adoptando a nivel europeo, ante todo lo relacionado con la diversidad cultural en la escuela, es decir, con la presencia de alumnado extranjero en las aulas, son variadas. Según un estudio de Aguado Odina, podemos encontrar políticas dirigidas a favorecer la cohesión europea y a favorecer la ciudadanía europea, orientadas hacia tres vertientes: el desarrollo del multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural, la lucha contra el racismo y la xenofobia, el desarrollo de una educación intercultural desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (Aguado Odina, 2004).

Al amparo de estos focos de trabajo, se promulgan distintas declaraciones que vienen a insistir en aspectos como la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad, la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social. Estas medidas, cuando van referidas de manera específica a la diversidad cultural, son las que han dado lugar a las llamadas políticas de integración de los inmigrantes. En ellas se tocan aspectos como: las acciones dirigidas a que los inmigrantes se acerquen a la lengua y cultura del país de acogida; el reconocimiento de derechos como el de la educación y la protección de la propia identidad cultural a través del impulso del conocimiento de la lengua materna; la erradicación y prevención del racismo y la xenofobia; la erradicación de la segregación.

Estas acciones, dirigidas a toda la población, se han tratado de introducir especialmente en los sistemas educativos, haciendo énfasis en los principios de igualdad y en los derechos fundamentales de todas las personas. Los planteamientos más recientes apuntan, tal y como señala la autora, hacia políticas cercanas al enfoque intercultural como única vía posible hacia una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos. Para hacer esto posible, se deberían incorporar valores como los culturales y sociales en los planteamientos educativos, que permitiesen de manera real que:

“la educación intercultural tome como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea, y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística” (Regiones, 1997).

Efectivamente, a través del desarrollo de los conceptos sociales y educativos de la multiculturalidad y la interculturalidad, la diversidad se ha ido definiendo en las sociedades y escuelas occidentales de una manera muy concreta. Los discursos explicativos de la inmigración, asociados de manera general a la presencia del “otro” inmigrante en las sociedades, han tendido siempre a presentar la inmigración, la diversidad cultural, asociada a conceptos negativos antes que a conceptos positivos (A. Peñalva Vélez, 2003). De hecho, cuando organismos supranacionales como el Consejo de Europa, la Unión Europea y la

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

OCDE-CERI establecen y desarrollan recomendaciones relativas a la educación de la diversidad, centrandó ésta de manera concreta en la educación de los inmigrantes (Besalú Costa, 1997), no hacen sino asociar la educación intercultural a la presencia del “otro” extranjero e inmigrante. Así se logra que se siga percibiendo como “diferente” al resto de la población escolar, en unos espacios educativos que transmiten, principalmente, contenidos sobre la cultura mayoritaria.

Toda cultura distinta queda relegada, si no al anonimato, sí al tratamiento parcial y anecdótico de sus contenidos (Antón Valero, 2001; Blanco García, 2001; Calvo Buezas, 1989; Caramés & Garriga, 1995). La cultura escolar que se transmite al alumnado, o “alta cultura” como la llama Gellner, es la que las sociedades de recepción de la inmigración (las sociedades occidentales) consideran digna de comunicar a la juventud, como herencia de todo lo mejor que cada una de ellas ha ido elaborando a lo largo de la historia. La “alta cultura”, es la cultura generalizada para toda una sociedad de iguales, es la “cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una ‘baja cultura’ transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales” (Gellner, 1994).

Aguado Odina afirma que el valor que se da a las diferencias culturales, así como la forma en que se describen y analizan dependen de supuestos e ideas previas a su misma definición. Es decir, que las diferencias que caracterizan a personas y grupos, se describen y analizan en función de esquemas previos, en función del modelo de persona y sociedad que estimamos valioso o más adecuado. Desde su perspectiva, las diferencias se deben entender como una característica humana, por lo tanto, la diversidad es normalidad. Es más, afirma que las diferencias culturales lo son en cuanto a valores, creencias, expectativas, y visiones del mundo. Dan lugar a formas diversas de interpretar la realidad y las conductas de las personas (Aguado Odina, 2004).

Insiste en la idea de que las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos. Por esta misma razón se hace necesario evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias. Por todo ello prefiere el término “diferencias culturales” frente al de “culturas”, ya que este último tiene las mismas connotaciones que el uso de raza o etnia: nos hace pensar en categorías fijas, en grupos cerrados y estáticos.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

En el contexto español, son en primer lugar las escuelas públicas las que reciben a la mayoría de la población inmigrante escolarizado. La diferencia entre el número de alumnado extranjero que acogen los centros públicos frente a los concertados (y aun más evidente en los privados), resulta muy significativa. Existe evidencia de que los centros cuentan con una serie de acciones pautadas a la hora de enfrentar la llegada del alumnado extranjero, del alumnado culturalmente diverso. También es algo reconocido por los

propios centros, que las pautas que de manera general se pueden establecer en unos u otros, se ven siempre desbordadas por la realidad cotidiana de las escuelas. Una realidad que implica que el alumnado extranjero se incorpora a las aulas de manera constante a lo largo de todo el curso lectivo, especialmente en los centros públicos. Esta situación hace así que los centros escolares se encuentren en una situación permanente de acogida de nuevo alumnado, que llega al centro con necesidades y niveles académicos muy diferentes, en momentos, también muy diferentes, y de forma desordenada, lo que obliga a una continua puesta en marcha de los procesos de acogida que se disponen en cada centro.

En la actualidad las Comunidades Autónomas combinan la escolarización ordinaria con las aulas de acogida, los cursos intensivos de lengua, los refuerzos educativos, personal especializado, y programas de interculturalidad, para la acogida de los nuevos alumnos de origen inmigrante. El curso 2007-2008 fueron un total de 85.000 alumnos de origen extranjero los que se incorporaron a las aulas españolas. Durante este curso se pudieron contabilizar 695.190 matriculados de origen extranjero en las enseñanzas no universitarias (un 9,5% de la matrícula total). La mayoría lo fueron en Primaria y Secundaria, dándose un aumento del 14% respecto al curso anterior. Esta incorporación de alumnado extranjero al Sistema Educativo Español puede analizarse desde tres perspectivas distintas, que a su vez nos sitúan ante tres grupos poblacionales distintos:

La incorporación de alumnado extranjero no nacido en España a las aulas una vez comenzado el curso. Esto se suele dar en los niveles de primaria y secundaria principalmente, y las razones principales son bien que son sujetos que acaban de llegar a España, bien que son sujetos cuyos padres realizan trabajos de temporada en distintas provincias y se mueven de una a otra en función de la necesidad (sean niños y niñas nacidos o no en España). La incorporación de alumnado extranjero no nacido en España a las aulas desde principio de curso. Es la situación más común, y significa que los sujetos han comenzado su escolarización en el Sistema Educativo de su país de origen, y por las circunstancias de la migración de sus padres, deben seguir con su escolarización obligatoria en España.

La incorporación de alumnado extranjero nacido en España a las aulas. Una situación que será cada vez más común, dadas las cifras de nacimientos de padre y madre extranjera que se han producido en los últimos años. Aquí estamos hablando ya del inicio de una primera generación de inmigrantes.

Todos los datos estadísticos consultados indican el continuo aumento de la presencia de alumnado extranjero en las aulas en España, pero no indican sin embargo qué porcentaje de este alumnado corresponde a cada una de los tres grupos que acabamos de definir. Sabemos por informe del Consejo Escolar del Estado para el curso 2006-2007, que “la integración tardía en el sistema educativo guarda una estrecha relación con el fenómeno de la inmigración” (p.275). Y sabemos también que a nivel de interpretación de estadísticas, el alumnado extranjero es aquel que tiene nacionalidad extranjera, es decir, aquel no posee la nacionalidad española (aún habiendo nacido aquí). Que el alumnado extranjero incluye al alumnado que procede de la emigración, pero que su ámbito es más amplio. Que el alumnado en situación de doble nacionalidad con otro país se considera español. Que se considera población extranjera a aquella con nacionalidad extranjera según la revisión del

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Padrón Municipal (Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina Estadística del MEC).

Aunque aquí no se puede por menos que señalar que, a efectos prácticos, el alumnado extranjero que provoca las verdaderas medidas específicas de atención a la diversidad cultural en la escuela, es aquel que proviene de países en desarrollo. Unas medidas que, en la actualidad, deben revisarse, puesto que la realidad migratoria ha dejado de ser lo que era, y se está convirtiendo en un hecho asentado, con menor movilidad espacio-temporal. Mientras que en las primeras etapas migratorias hacia España prevalecían los/as trabajadores/as adultos/as, ahora que ya han pasado los años las reunificaciones familiares comienzan a dar sus frutos en forma de primeras generaciones de migrantes. Los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, son nacidos aquí en un buen número de los casos (tengan o no la nacionalidad española), o han sido traídos por sus familias y están asentados ya en la nueva sociedad receptora.

Evidentemente los niños y niñas que se incorporan desde otro sistema educativo, si además tienen el añadido de una lengua madre distinta, necesitan de todas las medidas de atención que ya existen en función de la circunstancia particular. Pero si estamos hablando de niños y niñas nacidos en España, incorporados desde la Educación Infantil o la Primaria a nuestro Sistema Escolar, la atención educativa deberá plantearse igual a la que reciba cualquier otro alumno o alumna. De la misma manera, si hablamos de niños y niñas que se han incorporado desde otros sistemas educativos, pero llevan ya tiempo en España, se entiende que sus necesidades educativas serán las propias de todo niño o niña con independencia de su nacionalidad. Esto, que debería ser así, se podría lograr planteando y planificando el desarrollo efectivo de la Educación Intercultural como modelo educativo de todas las escuelas, públicas y privadas. Planteando los retos de la Interculturalidad como principios y fines propios del Sistema Educativo, reconocidos por lo tanto en las leyes educativas emanadas de él. Principios que se podrían especificar en los que Muñoz Sedano afirma son los principios pedagógicos de la Educación Intercultural:

la formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; la lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; la comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y la participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; la participación activa de los padres en la escuela y el incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; la inserción activa de la escuela en la comunidad local (Muñoz Sedano, 1997).

DIVERSIDAD CULTURAL Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

En la actualidad en la escuela española, y reconocida por el propio sistema educativo, se puede ver una diversidad cultural que Muñoz Sedano define como situación cultural española. Una situación que define desde cuatro vectores: la realidad de los pueblos y culturas tradicionales españoles, actualmente constituidas en Comunidades Autónomas; la pertenencia e integración progresiva de España en la Unión Europea; la minoría gitana; la inmigración reciente (Muñoz Sedano, 1997). Todos ellos deberían guiar el diseño de programas de educación multicultural e intercultural que pudieran dar respuesta a lo múltiple de nuestras sociedades. Sin embargo, tal y como sostiene Aguado: “Los sistemas educativos, los agentes e instituciones que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela” (Aguado Odina, 2000).

¿Cuál es por lo tanto el enfoque e ideología que se perfila en el sistema educativo español sobre la diversidad cultural? ¿Hasta qué punto podría resultar posible introducir los modelos multiculturales e interculturales en el ámbito curricular, definido a partir de este sistema educativo concreto? Con respecto a la población inmigrante nos encontramos con que las políticas sociales que resultan fundamentales para la elaboración de unas políticas educativas adecuadas para la atención de los inmigrantes no se plantean. Las acciones que se emprenden siguen siendo acciones que buscan ayudar al inmigrante a su asimilación en la cultura receptora: programas de escolarización y asistencia, aprendizaje de la lengua española, revisión del material y los recursos didácticos, educación de adultos, y servicios sociales y educativos de apoyo.

Todas estas son las temáticas que aborda nuestro sistema educativo cuando se trata de afrontar la diversidad cultural. Sin embargo, un problema fundamental sigue presente en la definición de las escuelas actuales: la falta de definición de las culturas como un todo global, dinámico y abierto, no limitado a las variables étnicas, geográficas o religiosas (García Castaño, Barragán Ruiz Matas, & Granados Martínez, 2002). El respeto a la pluralidad cultural y a la tolerancia que recoge la LOGSE de 1990 (Brotons Valero, 1994) no lleva de forma paralela referencias ni explícitas ni suficientes para afrontar la diversidad cultural. Sobrado Fernández realiza un recorrido por el contexto normativo de la educación en España. A través de él podemos conocer de qué manera se presenta la educación intercultural, de manera sucesiva, en las leyes educativas de 1970, 1985 y 1990 (Sobrado Fernández, 1994):

La Ley General de Educación de 1970. Según el autor las pautas orientadoras de actuación en el marco de la educación intercultural se recogen en su artículo 1º, y desde su artículo 16. El autor menciona ambos artículos, y afirma que las referencias de tipo intercultural en esta Ley son todavía escasas, lo que, según él, demuestra que en ese momento no existe todavía una preocupación expresa por la educación intercultural como tal. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Resulta igualmente poco explícita en el ámbito de la educación intercultural. Y es en el artículo 2º donde se recogen las referencias que más directamente relacionadas pueden estar con la interculturalidad. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Tal y como mantiene el autor es la Ley que recoge de un modo más amplio las bases para una educación

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

intercultural. Referencias sobre ella se recogen concretamente en el Preámbulo de la propia Ley, en el segundo párrafo del mismo, y en su apartado quinto. La normativa emanada de esta Ley contempla diversas referencias a la educación intercultural en los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas y áreas de la ordenación educativa de la LOGSE. Esta Ley plantea referencias continuas a la pertenencia a una cultura española, e internacional, plural y plurilingüe, a la diversidad cultural y lingüística.

Hasta la aprobación de la LOGSE, no se plantea un desarrollo efectivo de cualquier temática “intercultural” a nivel curricular, y lo que se hace es únicamente a nivel de principios, objetivos o intenciones. Con la LOGSE, los objetivos y contenidos de diferentes áreas de Educación Primaria y Secundaria (conocimiento del medio natural y social, lengua y literatura, o lenguas extranjeras, en primaria; ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, o lengua y literatura, en secundaria) contemplan diversas referencias a la interculturalidad. Por otro lado, el tratamiento transversal de las áreas, parece ser también una opción curricular próxima a los planteamientos interculturales (Amorós & Pérez Esteve, 1993), e igualmente el principio de descentralización por el que cada Comunidad Autónoma y cada escuela tienen ahora ciertas competencias, para adaptar e implementar los currícula a su propio contexto.

La LOCE se aprobó, e iba a desarrollarse, en un contexto plenamente multicultural (al contrario que las leyes anteriores). Por este motivo trató de recoger la realidad educativa de la diversidad cultural como presente en toda escuela y en toda aula, pero considerándola como una “Necesidad Educativa Específica” (Capítulo VII de la LOCE). Los “alumnos extranjeros” iban a seguir siendo con esta ley, no una parte del global de la población escolar total, sino diferentes de la población escolar en general. Parecía conceptualizar la diversidad como una característica presente sólo en algunos alumnos y alumnas.

La LOE, actual ley de educación recién promulgada en España bajo el gobierno del PSOE, presenta un espíritu diferenciado con respecto a la LOCE, y una característica fundamental que la LOGSE no tenía: el carácter plenamente multicultural de las escuelas y la sociedad (Peñalva y Sotés, 2009). En comparación con la LOCE, en la LOE se deja de lado el apelativo de “calidad”, que fundamentaba a la primera, y se opta por suscribir la tradición del servicio público de la educación que considera ésta como: “un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales” (Preámbulo de la LOE).

Por esto mismo, los tres principios fundamentales que presiden esta ley son la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en la consecución de este objetivo, para lograr la combinación de los principios de calidad y equidad; y el principio del esfuerzo compartido, un esfuerzo personal del alumnado, fruto de una actitud responsable y comprometida en la propia formación, para el pleno desarrollo de las capacidades individuales.

La Diversidad a la que alude la LOE es una diversidad común a todo el alumnado. De hecho considera que la atención a la diversidad es un principio fundamental de la Enseñanza Básica (niveles de educación primaria y secundaria obligatoria). En primaria la atención a la diversidad se enfoca desde la prevención de dificultades de aprendizaje (como principio pedagógico), y en secundaria se orienta hacia el refuerzo de las capacidades básicas (como principio de educación común). El alumnado extranjero deja de ser, como en la LOCE, objeto de tratamiento diferenciado, de atención específica, y se encuentra incluido en el grupo del “alumnado en general”. Y esto lo demuestra el hecho de que en la ley las referencias al alumnado extranjero se encuentren dentro del Capítulo 1 del Título II (Equidad en la educación): “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. La normalización que esto supone con respecto a la ley anterior es evidente, puesto que deja de estigmatizarse al alumnado extranjero como sujeto seguro de atención educativa especial. Se pasa así a considerar que también el alumnado extranjero puede tener necesidades específicas de apoyo educativo, pero de la misma manera que el resto del alumnado, y en función de circunstancias variadas y plurales, no específicas de su “grupo” cultural o identitario.

POLÍTICA EDUCATIVA DE LA LOE PARA LA DIVERSIDAD

Los tres tipos de políticas curriculares más generales planteadas a nivel de una cierta diversidad cultural, son según Besalú Costa (1997): las políticas socialdemócratas; las políticas conservadoras y las políticas sociocríticas. En el caso concreto del contexto español, el camino recorrido abarca únicamente los dos primeros tipos de política educativa. El tercero sólo se puede presentar como un ideal educativo y curricular, como orientación para algunos colectivos universitarios, pero como ideal de currículum democrático e integrado del que nos vamos alejando cada vez más. La perspectiva de la interculturalidad queda relegada a unos niveles específicos de centro o aula, mediante adaptaciones curriculares adecuadas a las propias necesidades, o mediante unidades didácticas conformadas por algunos y algunas docentes, y algunos proyectos escolares. O mediante la agregación de nuevos contenidos a los ya existentes (sin la revisión crítica de éstos), o mediante la atención al significado de las culturas y la diversidad al margen de los aprendizajes habituales (en momentos y circunstancias específicas).

La inclusión de las cuestiones sociales queda nuevamente relegada a un segundo plano, en lo que a la organización del currículum se refiere. La inclusión de la diversidad cultural en nuestro Sistema Educativo a partir de todas las Leyes educativas mencionadas, la atención y definición teórico-práctica de esta diversidad cultural, son dos realidades que se planifican y enfocan desde políticas más socialdemócratas que sociocríticas. Es decir, aunque las ideologías asimilacionistas propias de políticas conservadoras, se han superado desde un espíritu pluralizador y diverso, aún se siguen manteniendo ideologías y políticas que vamos a denominar como “intermedias”. Y lo son porque aunque intentan ampliar los derechos culturales de las minorías, desde convicciones multiculturales, siguen considerando que el papel y la posición de estas minorías con respecto a la mayoría cultural, es siempre secundario.

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La compensación educativa de las minorías culturales (LOE, Título II, Capítulo II, Art. 80) frente a la formación crítica y en democracia de todo el alumnado, los programas curriculares específicos para las minorías educativas (LOE, Título II, Capítulo I, Art. 79) frente a los programas curriculares globales para todo el alumnado. Estas son las orientaciones que centran la atención y el tratamiento de la diversidad cultural en el Sistema Educativo Español actual. Con todo, no se puede negar que se pueden vislumbrar algunos cambios tímidos en la presente y recién promulgada Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006b). Una ley que según sostengo debería recoger un tratamiento de la diversidad cultural del alumnado que persiga la integración positiva del alumnado extranjero en la escuela, a nivel curricular, de contenidos, de experiencias, y de prácticas. Pero sobre todo, un tratamiento que parta de entender la diversidad cultural como algo que es común a todos y todas. Un tratamiento que centre la atención a la diversidad cultural en la formación de todo el alumnado en cuestiones de diversidad y convivencia en la diversidad.

DIVERSIDAD CULTURAL A TRAVÉS DE LA LOGSE, LA LOCE Y LA LOE

El primer planteamiento oficial para tratar educativamente la interculturalidad en España, fue el programa de educación compensatoria de 1983 (Besalú Costa, 1999). Con la LOGSE en vigor este Programa se integró bajo el Título de Compensación de las Desigualdades en Educación. De este modo se pretendía dar una respuesta integradora a la diversidad socio-cultural del alumnado en peligro de discriminación. La compensación pasa a concebirse como la actividad que arrancaba de la diversidad, y que la recogía con el objetivo de lograr la capacitación básica y común de las personas. Se presentaba, por lo tanto, como una medida válida de intervención para garantizar la preparación e integración del alumnado en la vida escolar, laboral, social o cívica. La fenomenología multicultural a la que la LOGSE debía hacer frente, era algo común a lo que acontecía a nivel europeo, aunque resultaba, sin embargo, lejana aún para el contexto español en general. La diversidad cultural que se percibía en las escuelas, se limitaba a la minoría gitana, y a las distintas culturas autonómicas. En 1990 la inmigración todavía era una realidad no manifestada, ni en la escuela ni en la sociedad. Sin embargo, la LOGSE se mostraba como una ley abierta a la integración de la diversidad en la escuela “normal”, y a la atención de ésta desde el marco normalizado, a través de medidas de compensación educativa.

La atención a la diversidad cobró, con la LOGSE de 1990, una importancia especial. El currículum escolar se planteó como básico para la totalidad del alumnado, y la diversidad se pasó a contemplar como un elemento positivo para el correcto desarrollo de unos procesos educativos basados en la heterogeneidad de los grupos de alumnos y alumnas. La aprobación de la LOGSE supuso, en su momento, la articulación de un sistema educativo para atender convenientemente las demandas de una sociedad democrática en proceso de desarrollo. Estas demandas se querían satisfacer a partir de la inclusión de unos principios de comprensividad, según los cuales, la educación se concibe como una experiencia común para todos y todas, con independencia de su raza, género, clase social, creencias, o posibilidades socio-económicas. Tanto es así que esta organización escolar de tipo comprensivo, que se proponía con la LOGSE, suponía la asunción implícita de que la

educación debía diversificarse para: acoger los intereses diferenciados, y adaptarse a la pluralidad de necesidades e intereses de cada alumno y alumna así como a la pluralidad de sus aptitudes. El fin último de esta diversificación vendría a ser que todo el alumnado pudiese alcanzar los objetivos comunes marcados para cada etapa.

Según esto la escuela quedaba estructurada como el medio adecuado para garantizar el tratamiento en igualdad de condiciones de todos y todas, lo que se opone a una clasificación permanente del alumnado. Los valores de “justicia social” e “igualdad de oportunidades” podían desarrollarse así en una sociedad democrática y en el propio ámbito educativo, a través de unas medidas educativas para el desarrollo de la democracia, la constructividad de los conocimientos, y la defensa de unos principios integradores en las enseñanzas escolares. Y en este contexto, y como primer espíritu integrador de una reforma de la educación, la diversidad se fundamentó inicialmente en el concepto de “necesidades educativas especiales”, como alternativa al de Educación Especial para “inadaptados/as”, “discapacitados/as”, o minusválidos/as”.

Con el tiempo, y conforme se ha ido avanzando en la aplicación de estos principios y premisas de atención a la diversidad, las escuelas comienzan a vivir un nuevo fenómeno en sus aulas: el de la inmigración. Esta realidad hace que el concepto de diversidad se vea obligado a dar un nuevo giro y, a contemplar dentro de esta concepción, no sólo las diferencias naturales de cada uno y cada una, sino también, el aspecto más problemático de las diferencias culturales características de cada grupo. A partir de aquí, los referentes europeos, tanto sociales como educativos con los que se puede trabajar en la escuela y en las aulas, nos dirigen hacia un nuevo campo de investigación educativa orientado principalmente hacia la “integración escolar” de las y los inmigrantes procedentes de diversos orígenes geográficos y culturales. Ahora bien, estas diferencias culturales son precisamente las que no encuentran referente claro ni en la LOGSE, ni en la posterior LOCE, que no pretenden un tratamiento integral de la diversidad cultural. Aunque empiezan a encontrar algo más de relevancia en la LOE, comenzando por la pluralidad cultural reconocida ya a nivel de Comunidades Autónomas.

En la regulación de las dos primeras Leyes de Educación, no ha habido lugar para que en las escuelas, y en las aulas se enmarcaran propuestas y actividades de atención a la inmigración. La atención a la inmigración queda así a cargo de un profesorado que no ha recibido ni la formación teórica ni la formación práctica necesaria o suficiente, para hacer frente a un nuevo reto educativo, sobre el que ahora se va teniendo más conocimiento y experiencia, pero que hasta hace unos pocos años se desconocía por completo. Tanto es así que tal y como hemos ido observando, la legislación educativa se ha ido desentendiendo de las situaciones de diversidad y de las necesidades que éstas han ido planteando de manera progresiva a las escuelas y a las y los docentes, de tal manera que los modelos multiculturales e interculturales no son modelos adoptados de manera explícita y como tal por ningún sistema, o política educativa.

Sí son en cambio modelos que fundamentan las prácticas particulares de algunos y algunas docentes preocupados por la innovación y la acomodación de su labor a la realidad de todo el alumnado, no sólo del alumnado extranjero. Son modelos que podrían fundamentar la autonomía que la LOE reconoce a los centros y al profesorado a la hora de planificar la

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

actividad educativa específica de cada centro: en función de las características y necesidades particulares del mismo. Modelos que se podrían incluir dentro de la Formación Inicial y Permanente del profesorado. Ambas, según la LOE necesitan ser revisadas (el modelo de formación inicial), y estar ligadas a la práctica (en el caso de la formación permanente). La cuestión es que, una vez más, no se obliga a ello, dejándose a la voluntad y criterio del profesorado y del centro.

Las escuelas actuales abordan la atención específica a la diversidad cultural desde el punto de vista que se desarrolla a partir de la llegada del alumnado extranjero. Las distintas perspectivas que se han ido adoptando han ido siempre en función del valor cultural que se concedía a cada grupo cultural minoritario, desde la perspectiva del grupo cultural minoritario (Muñoz Sedano, 1997). No es igual la perspectiva adoptada con los inmigrantes comunitarios que con los extracomunitarios por ejemplo, ni es igual la perspectiva con que se abordan las distintas culturas autonómicas que la que se adopta con la cultura gitana (Essomba, 1999).

Si reflexionamos sobre el papel fundamental que se le supone a la escuela: ser el lugar en el que el alumnado extranjero puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad, puede considerarse que, tal como la diversidad cultural ha sido integrada en el marco tanto de la LOGSE como de la LOCE, se puede deducir que los referentes que el alumnado extranjero recibe no son los que se consideran adecuados desde una opción oportuna de la interculturalidad, sino desde posturas de asimilación cultural. Y esto resulta ser así porque tanto la LOGSE como la LOCE (aunque con pretensiones diferentes), no han llegado a reconocer la singularidad de la población inmigrante, ni su diversidad cultural, más allá de las necesidades de atención especial a las carencias lingüísticas, o de adaptación a ritmos y niveles de aprendizaje distintos de los que estas Leyes han ido marcando desde su propio esquema de interpretación y comprensión cultural.

CONCLUSIONES

Según afirman algunos autores (Jordán Sierra, Castella, & Pinto, 2001), los sistemas educativos deberían abordar el tratamiento de la diversidad escolar desde varios puntos de vista, entre los que destacan las estructuras escolares, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la formación inicial y permanente del profesorado. Al hablar de estructuras escolares, los autores se están refiriendo en concreto a la forma como se pueden organizar las clases, normalmente en forma de aulas especiales dedicadas al aprendizaje de la lengua para todo el alumnado que no la conozca o domine.

Cuando se refieren a los contenidos curriculares lo hacen en el sentido de que para que la diversidad forme parte de la escuela, deberían presentarse en el currículum, por lo menos, algunos rasgos culturales de las distintas culturas presentes en la escuela y en el aula. En consecuencia, tanto los modos de selección de los contenidos curriculares, como los métodos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y empleados, deberían partir de posturas de acercamiento y conocimiento de las distintas culturas. Finalmente, la formación del

profesorado resulta fundamental en el sentido de que es quien va a llevar a cabo todas estas acciones, que sólo podrá plantear desde un punto de vista intercultural si conoce en qué consiste y qué implica la interculturalidad. Muñoz Sedano señala que toda política educativa debería tener en cuenta, con respecto a la atención a la diversidad cultural se refiere, tres cometidos u objetivos concretos: apoyar una revisión de los libros de texto y de los materiales didácticos existentes, promover la elaboración de materiales didácticos específicos para toda la población escolar, proveer al alumnado extranjero de medios específicos para posibilitarle el aprendizaje de la lengua materna (Muñoz Sedano, 1997). Estas acciones, que podrían hacer factible una reestructuración de los conocimientos y saberes culturales de los que hacemos uso habitualmente, resultan ser objetivos difíciles de cumplir dentro de un Sistema Educativo monocultural homogéneo (Torres Santomé, 1991).

Los instrumentos que el sistema educativo oferte para poder desarrollar la atención a la diversidad cultural, si se plantean desde un enfoque adecuado al tipo de necesidad educativa que corresponde atender, deben centrarse en el desarrollo del plano cognitivo tanto como de los planos emocional y socioafectivo. Desde éstos se haría posible dejar de considerar el tratamiento de las distintas culturas como algo particular de ciertos grupos. Se podría empezar a entender la diversidad cultural como una característica común a todos y todas, desde principios de globalidad, de integración y de inclusión.

El tratamiento de las distintas culturas, necesita efectivamente de los principios de comprensividad curricular y de integración escolar que se plantearon en su día con la LOGSE, aunque no desde una filosofía de la compensación educativa, sino desde una filosofía e ideología de la interculturalidad. Estos significaría dar relevancia a factores importantes de calidad: las formas de organización, los apoyos, los recursos, el compromiso de los agentes sociales con la educación y con la escuela, el compromiso del sistema educativo con el desarrollo democrático de la sociedad, la importancia de los valores culturales para el desarrollo social e individual...

Esto implicaría aceptar que el verdadero aprendizaje se produce sólo cuando las informaciones que se ofrecen a los sujetos les resultan relevantes y significativas (Alonso Tapia, 1991; Marchesi, Coll, & Palacios, 1992). Y que es necesario tener en cuenta cómo los factores externos al propio sujeto llegan a influir en sus aprendizajes finales (Alvarez & Del Río, 1991). Para esto hay que cuestionar los saberes que se transmiten al alumnado, la forma en que estos saberes se ofrecen fragmentados en disciplinas desconectadas entre sí y desconectadas también de la realidad. Hay que revisar en definitiva los saberes que se presentan al alumnado, como conjuntos de conocimientos culturales que responden a una forma cultural única, por lo que no resultan significativos para el resto de culturas presentes en la escuela.

En conclusión, debemos luchar por introducir el enfoque intercultural como modelo educativo, atendiendo a lo que Abdallah-Pretceille define como tal. La autora afirma que la interculturalidad surge a partir de la unión de la reflexión y la acción educativas relativas a cómo renovar los currículums monoculturales. El objetivo es no sólo atender a los distintos grupos culturales presentes en la escuela, sino lograr que la interacción cultural que se da en la escuela se reproduzca posteriormente en la sociedad. No es en vano que a partir de esta autora la interculturalidad adquiera cierta consistencia y relevancia como ideología sobre la

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

diversidad cultural, diferente de la ideología multicultural. En su obra sostienen que la interculturalidad no es un sinónimo de la multiculturalidad, sino una alternativa a ella, un enfoque diferenciado sobre la diversidad cultural e identitaria (Abdallah-Preteceille, 2001).

La interculturalidad es un punto de vista sobre los valores culturales que deben ser legislados para la protección de la diversidad cultural. Unos valores comunes que unifiquen lo diverso desde el derecho universal de todas las culturas a ser reconocidas desde parámetros de igualdad. Una igualdad como la que fundamenta Habermas (Vallescar Palanca, 2000), que se construye desde la participación democrática de todas las culturas en la conformación política de la sociedad (Elósegui Itxaso, 1997).

RESUMEN

En este artículo se realiza un recorrido crítico por las Leyes Educativas promulgadas en España desde 1990. El objetivo es analizar qué referencias se pueden encontrar en ellas sobre la diversidad cultural. Todas las leyes de las que vamos a hablar se promulgan en una España plenamente multicultural. En unas escuelas que se abren a realidades migratorias que ya existían en otros países europeos desde décadas anteriores. Sin embargo, las leyes, también las educativas, siguen centrandó la diferencia en lo cultural, en la no pertenencia a cualquiera de los estados-nación europeos. El imaginario colectivo se va formando con imágenes distorsionadas sobre qué es y qué significa la diversidad cultural.

Se debe introducir el enfoque intercultural como modelo educativo desde la premisa de que la interculturalidad persigue la renovación de los currículums monoculturales. Su objetivo es atender a los distintos grupos culturales presentes en la escuela, y lograr que la interacción cultural se reproduzca en la sociedad. Hay un problema fundamental en la educación tal y como se plantea en estos momentos: la falta de definición de las culturas como un todo global, dinámica y abierta, no limitado a las variables étnicas, geográficas o religiosas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Márquez, L. V. (2002). Los trabajadores inmigrantes en las economías avanzadas. La paradoja de la demanda adicional en mercados con exceso de oferta. In F. García Castaño & C. Muriel López (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España* (Vol. II, pp. 459-469). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Abdallah-Preteceille, M. (2001). *Educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Aguado Odina, M. T. (2000). Prólogo. In M. Bartolomé Pina (Ed.), *La construcción de la Identidad en contextos multiculturales* (pp. 346). Madrid: CIDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Aguado Odina, M. T. (2004). *Educación Intercultural: la ilusión necesaria*. In C. Jiménez Fernández (Ed.), *Pedagogía Diferencial: diversidad y equidad* (pp. 151-172). Madrid: Pearson Educación.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula :. cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alvarez, A., & Del Río, P. (1991). *Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar*. In C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Amorós, A., & Pérez Esteve, P. (1993). *Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: MEC.

Antón Valero, J. A. (2001). *El tratamiento de las relaciones norte-sur en los materiales curriculares: el caso del Magreb y Palestina*. *kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 62-66.

Arango Vila-Belda, J. (2002). *La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: un intento de caracterización*. In F. García Castaño & C. Muriel López (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España (Vol. II, pp. 57-70)*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Barbadillo Griñán, P. (1997). *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea*. Madrid: CIS.

Bartolomé Pina, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Besalú Costa, X. (1997). *Educación Intercultural en Europa*. *Documentación Social*, 97, 115-128.

Besalú Costa, X. (1999). *El currículum en la escuela intercultural*. In M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Blanco García, N. (2001). *La dimensión ideológica de los libros de texto*. *kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 50-56.

Brotons Valero, M. (1994). *Educación Intercultural en la escuela*. *Documentación Social*, 97, 129-146.

Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros : gitanos, minorías y derechos humanos*. Madrid: Popular.

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Caramés, L., & Garriga, V. (1995). La imagen del otro. El Islam en los libros de texto. Actas de la Conferencia Mediterránea Alternativa.

Carrasco Pons, M. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. Cuadernos de Pedagogía, 264, 14-18.

Carrasco Pons, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. Cuadernos de Pedagogía, 264, 14-19.

Elósegui Itxaso, M. (1997). Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo. Claves de Razón Práctica, 74(24-32).

Essomba, M. A. (1999). Construir la escuela intercultural. reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Biblioteca de Aula.

García Castaño, F. J., Barragán Ruiz Matas, C., & Granados Martínez, A. (2002). Inmigración extranjera e interculturalidad.

Gellner, E. (1994). Posmodernismo, razón y religión (1a ed ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Jordán Sierra, J. A., Castella, E., & Pinto, C. (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), BOE nº307 de 24 de diciembre de 2002 (2002).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), BOE nº106 de 4 de mayo de 2006 (2006).

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE nº238 de 4 de octubre de 1990 (1990).

Ley Orgánica 9/1995 sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, BOE nº278 de 21 de noviembre de 1995 (1995).

Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (1992). Desarrollo psicológico y educación (1a ed.). Madrid: Alianza.

Muñoz Sedano, A. (1997). Educación intercultural : teoría y práctica. Madrid: Escuela Española.

Nair, S. (2002). La apuesta de Sevilla. El País, p. 1.

Peñalva Vélez, A.; Sotés Elizalde, M.A. (2009) Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En Berruezo Albéniz, R. y Conejero López, S. (coord), El

largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Peñalva Vélez, A. (2003). La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

Peñalva Vélez, M. L. (2000). Inmigración e identidad en la prensa española (1991-2000). Département d'espagnol, Université Paris X Nanterre.

Dictámen del Comité de las Regiones sobre la "Educación Intercultural", CdR 194/96 fin, Diario Oficial nº C 215 de 16/07/1997 (1997).

Rengifo Calderón, A., & Oporto del Olmo, A. (2005). Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España. Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía, 826, 155-165.

Rosales, C. (1994). El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum. In M. A. Santos Rego (Ed.), Teoría y práctica de la educación intercultural. Barcelona: PPU.

Sassen, S. (2001). ¿Perdiendo el control?: la soberanía en la era de la globalización. Barcelona: Bellaterra.

Sobrado Fernández, L. (1994). Educación y orientación para la carrera profesional de los superdotados. Quinseca, 19.

Torres Santomé, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.

Vallescar Palanca, D. (2000). Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural. Madrid: PS Editorial.

RESEÑA AUTORA

ALICIA PEÑALVA VELEZ

Profesora ayudante del departamento de psicología y pedagogía de la Universidad Pública de Navarra (España)

