

La práctica educativa intercultural en Secundaria

Intercultural education practice in Secondary Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. León, España.

Resumen

Este artículo describe los resultados de la investigación llevada a cabo por la Universidad de León, desde el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, de la Facultad de Educación, cofinanciado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, junto con el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto Construyendo Ciudadanía. Su objetivo ha sido conocer la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de León sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en sus centros educativos, y los resultados que estas están teniendo en la mejora de la convivencia y la integración de todos los alumnos. En la investigación han participado todos los equipos directivos de los IES de León, así como los coordinadores de convivencia de dichos institutos. Se realizó mediante una exhaustiva y rigurosa entrevista grupal en profundidad semiestructurada, con los equipos de cada IES. La entrevista consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en seis categorías, que se relacionan con la situación de cada centro respecto a la multiculturalidad, la filosofía y prácticas de educación intercultural que desarrollan, los recursos con los que cuentan, el acercamiento curricular y organizativo de la educación intercultural y la formación que ha recibido el profesorado. Así, encontramos que aunque se ha incorporado el concepto de educación intercultural en el discurso educativo, el enfoque y las actuaciones concretas desarrolladas en los IES se centran más en el modelo de compensación educativa. La educación intercultural se asocia esencialmente al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo, y se la entiende como una serie de acciones dirigidas

principalmente a los hijos de personas emigrantes extranjeras y de minorías étnicas.

Palabras clave: educación intercultural, convivencia intercultural, diversidad cultural, compensación educativa, inmigración.

Abstract

This article describes the results of a study carried out by the Department of General and Specific Teaching and Theory of Education within the Faculty of Education at the University of León, co-funded by the Ministry for Employment and Immigration and the Regional Government of Castile and León, together with León City Council, within the context of the Constructing Citizenship project. The aim of this study was to determine the opinions and attitudes held by Secondary Education Centre (SEC) Management Teams in the city of León concerning the intercultural education practices and strategies being implemented in their education centres, and the results that these are producing in terms of improved coexistence and integration of the entire student body. Participants in the study included all the SEC management teams in León, together with the coexistence coordinators working in these centres. The research comprised exhaustive, rigorous, in-depth, semi-structured group interviews with each of the SEC teams. The interview consisted of 35 open questions divided into six categories related to the present situation in each centre regarding multiculturalism, the philosophy and practice of intercultural education being implemented, the resources available, the curricular and organisational approach taken to intercultural education and the training received by the teaching staff. We found that although the concept of intercultural education has entered the educational discourse, the approach and the specific actions taken for implementation in the SEC focused more on a compensatory education model. Intercultural education is basically associated with an increased presence of foreign immigrants in the education centre, and represents actions aimed primarily at the children of foreign migrants or members of ethnic minorities.

Key words: intercultural education, intercultural coexistence, cultural diversity, educational compensation, immigration.

Planteamiento del problema

Un fantasma recorre Europa: el resurgimiento del racismo institucional, plasmado en políticas de gobiernos conservadores como el de Berlusconi

en Italia o el de Sarkozy en Francia. Y se extiende lenta y sostenidamente por toda la geografía europea. Este discurso está generando una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores (Van Dijk, 2010; Olmos, 2010) ligando inmigración y delincuencia a la seguridad, minorías y problemas a la 'bajada de nivel' en el sistema educativo, diferencia y amenaza al peligro de la pérdida de identidad. No es de extrañar, por tanto, que este clima se traslade, casi por ósmosis, al entorno educativo. Las investigaciones en España (Calvo, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnos de diferentes culturas, que se ve agravada con la crisis económica actual. Calvo Buezas, director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Para la encuesta de 2008 consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación irregular ('sin papeles') y un 51% pensaba que «quitan trabajo a los españoles», y concluía que «decrece el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural». En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar –realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) con 23.100 estudiantes de Educación Secundaria y más de 6.000 profesores en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008)– concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002; VV.AA., 2010), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y de la propia organización escolar (Leyva, 2008). A esta se añade el contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa, en la medida en que construye un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

La investigación llevada a cabo pretende ser una respuesta a la necesidad detectada por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de León de analizar las dificultades derivadas del proceso de integración de la población inmigrante en el ámbito escolar y social de

los institutos de Enseñanza secundaria de León. Por ello, desde la Universidad de León se ha diseñado este proyecto de investigación-acción que han cofinanciado el Ministerio de Trabajo e Inmigración, la Junta de Castilla y León y el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto Construyendo Ciudadanía. Este proyecto se presentó a la convocatoria de ayudas EDU/18/2009 de 6 de febrero (BOCYL, 26, de 9 de febrero) y fue aprobado con fecha 22 de mayo (BOCYL, 100, de 29 de mayo).

El objetivo de la investigación es conocer, por una parte, la percepción que sobre la educación intercultural tienen los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León –gracias a la colaboración de los coordinadores de convivencia de dichos institutos–, así como la opinión y actitud en relación con la atención que el centro concede a la diversidad cultural. Por otra parte, se ha indagado en las prácticas, herramientas y estrategias de educación intercultural que, a juicio de los propios interesados (equipos directivos y coordinadores de convivencia), se están desarrollando en estas organizaciones y en los resultados que estas están teniendo en la mejora de la convivencia y la integración del alumnado en los centros educativos de Educación Secundaria.

En función de los resultados de la investigación –y a partir de la situación detectada en cada centro– se diseñó un programa de sensibilización en educación intercultural dirigido, de forma preventiva, a alumnado de 1.º de la ESO. Este programa pretendía favorecer el conocimiento y respeto a las diferentes identidades culturales, analizar los valores sociales compartidos, potenciar actitudes positivas que eviten la discriminación y sienten las bases para poder construir una adecuada convivencia intercultural en los institutos de Educación Secundaria. Esta segunda parte del proyecto no se desarrollará en este artículo, debido a los límites de extensión.

Antecedentes y estado actual de la investigación sobre educación intercultural

En educación hay tres grandes perspectivas teórico-prácticas sobre cómo abordar la interculturalidad en la escuela: la educación compensatoria, la

educación multicultural y la educación intercultural (Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú Costa, 2011). La investigación sobre este campo (Martín Rojo, 2003; García Martínez y Escarbajal de Haro, 2009) demuestra que la norma que fija la Administración educativa, si bien defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración intercultural, se decanta finalmente por modelos de compensatoria. De esta manera, los 'profesores de compensatoria' son enviados a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor para que atiendan a estos escolares (Heckmann, 2008). Esta política tiende a favorecer 'guetos' de población inmigrante en determinados barrios o colegios, lo que dificulta su integración en la sociedad receptora (Banks, 2009). Además, hace que el profesorado 'ordinario' tienda a 'lavarse las manos' y delegue sus responsabilidades en esos expertos de compensación educativa (García Fernández, Sánchez, Moreno y Goenechea, 2010).

Las propuestas de actuación educativa de compensatoria habitualmente van en la línea de crear 'programas específicos de aprendizaje'. El problema es que, si educamos a los alumnos por separado, estamos restando oportunidades para fomentar su competencia social, para cooperar con otros alumnos diferentes, y estamos favoreciendo la constitución de entornos sociales potencialmente fragmentados (Gorski, 2009). Educarnos por separado, para después convivir juntos, parece a todas luces un contrasentido (Jiménez Gámez, 2010).

Lo cierto es que nos encontramos un sistema educativo sorprendido ante la evolución creciente de la escolarización de alumnos extranjeros y que no cuenta con repuestas que parezcan suficientemente válidas (García Corona, García García, Biencinto, Pastor y Juárez, 2010). Es cierto que en las aulas de Infantil los alumnos extranjeros no representan un 'problema' para el profesorado, ya que no obligan a casi ningún cambio en la actitud y el método (Díaz Reales, 2010). Con los de Primaria, los problemas que se plantean se suelen resolver debido a la edad y a la capacidad de aprendizaje e integración en el grupo de estos alumnos (Rincón Verdura y Vallespir Soler, 2010). Los problemas parecen situarse más en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Hassan Arabi, del Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Xenofobia, afirma que «los alumnos y alumnas que llegan a España con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo». Dichos alumnos, en la mayoría de los casos, abandonan sus estudios porque se

ven incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros y se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo. Esto provoca una inseguridad y una autoestima muy baja (Arabi, 2001).

Sin embargo, según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1994; Gairín e Iglesias, 2010; Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez, 2010; Garreta i Bochaca, 2011), muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad cultural. En todo caso, se introducen elementos de otras culturas en el currículo o en momentos señalados, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización. Es el modelo multicultural que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de las 'otras' culturas, el denominado 'currículo del turista' que 'nos' induce a comprender cómo 'ellos' celebran sus fiestas, sin plantear nunca problemas a nuestra visión eurocéntrica (Besalú Costa, 2002).

Esto va a ser determinante para el modelo de respuesta por el que se opta, al desarrollarse más como reacción a la presencia de inmigrantes en las aulas a través de medidas compensatorias, que como una revisión de la inadecuación de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema (García y Goenechea, 2009, 87-88).

De hecho, la investigación actual (Ortiz Cobo, 2008; Sañudo, 2010) reconoce que una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como un 'problema' añadido y una fuente potencial de conflictos, cuando no como un entorpecimiento de la marcha general de la clase. Incluso muchos de los docentes emplean sustantivos como 'incapacidad', 'frustración' para describir cómo se enfrentan en sus aulas a esta nueva realidad (Ortiz Cobo, 2008). La frustración y la incapacidad de los profesores responden a su falta de preparación para afrontar la realidad multicultural (Soriano, 2008; Leyva, 2008). Porque lo cierto es que la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea (García y Goenechea, 2009; García Fernández et ál., 2010).

Diseño y metodología de la investigación

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la investigación en ciencias naturales. La peculiaridad de los fenómenos que estudia obliga a utilizar diferentes métodos en su investigación. Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento solo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido (Van Maanen, 1983). A veces ese afán por mantener un supuesto 'rigor' en la investigación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables que son más fáciles de cuantificar o con las que es más fácil operar. Esto entraña el peligro de suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido (es decir, lo difícilmente cuantificable) o al menos relegarlo a un segundo plano en la práctica (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992).

Por eso, en la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). No obstante, aunque nuestra opción es de tipo fundamentalmente cualitativo, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), creemos que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y métodos cualitativos. La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar 'triangulación' (Cook y Reichardt, 1986). De ahí que la metodología cualitativa se haya completado con algunos datos de corte cuantitativo en la entrevista semiestructurada, orientados a recoger algunos aspectos sobre la situación de cada centro.

Por eso, se ha utilizado una entrevista grupal en profundidad, semiestructurada, con cada uno de los equipos directivos y los coordinadores de convivencia de cada IES de la ciudad de León. Esta entrevista se ha diseñado sobre la base de los indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y de diversos instrumentos: «Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes» (Aguado, Bernal, Bernat, García y Sabirón, 1988), «Entrevista sobre el prejuicio étnico» (Díaz-Aguado y Baraja, 1994), «Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar» (Aguado, 1999). El objetivo de la entrevista es conocer cómo perciben los

equipos directivos el reto de la multiculturalidad en sus centros y cómo plantean la incorporación, desde un enfoque transversal, de la educación intercultural como base para lograr una idónea convivencia escolar. Consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en seis categorías genéricas relacionadas con la 'situación existente en el centro respecto a la multiculturalidad'; la 'filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad'; los 'recursos con los que cuentan para la educación intercultural'; el 'acercamiento curricular a la educación intercultural'; el 'acercamiento organizativo a la educación intercultural'; y la 'formación en materia de educación intercultural'.

Con este instrumento se ha tratado de recabar información acerca de las actitudes, prácticas y pensamiento de los equipos directivos sobre el funcionamiento de los centros en relación con la diversidad cultural. Las preguntas propuestas han estado encaminadas a recoger datos sobre aspectos organizativos y curriculares que inciden especialmente en la forma de responder a la diversidad cultural del centro. También se ha preguntado su opinión a los participantes sobre cómo creen que tendría que abordarse la diversidad cultural en el medio escolar.

Se realizó un análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Con este fin se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las seis dimensiones que había que analizar (situación existente; filosofía y estrategias; recursos; acercamiento curricular; abordaje organizativo; formación del profesorado), mutuamente excluyentes, que permitieran clasificar y articular los diferentes discursos encontrados. Para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas se han utilizado acrónimos.

Características de la muestra

Han participado en la investigación todos los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León, así como sus coordinadores de convivencia. La muestra se compone de nueve institutos de Educación Secundaria, en los que se realizó una entrevista grupal a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y el coordinador de convivencia), por lo que la muestra final es de 36 sujetos. En todas las entrevistas han estado siempre presentes el director y el coordinador de convivencia. El resto de las personas participantes en las entrevistas grupales han sido jefes de estudios, orientadores e incluso, en uno de los centros, la responsable del programa de igualdad en el IES.

Resultados del estudio

Los resultados de la primera dimensión analizada en la investigación, en la que se preguntaba por la situación, características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales del centro, muestra que los entrevistados orientan el enfoque de sus respuestas hacia los «problemas» que les supone al profesorado y al funcionamiento general del centro la presencia de alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías. Consideran que este tipo de alumnos y sus características «tienden a dificultar» el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en algunos casos, la convivencia (más referida esta categoría a la población gitana). Por ello, podemos constatar que, cuando se habla de educación intercultural, los equipos directivos entrevistados tienden a hacer referencia en exclusiva a la población inmigrante. La población gitana la incluyen aquellos equipos en cuyos centros hay alumnos gitanos escolarizados. Se asume, pues, que la interculturalidad es un tema relacionado solo con los hijos de inmigrantes extranjeros o de minorías étnicas.

Las dos características que reiteran sistemáticamente la mayoría de los equipos entrevistados respecto a la población inmigrante o de etnia gitana hacen referencia al desfase curricular y, en algunos casos, al desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que «supone una dificultad de adaptación al nivel del grupo mayoritario (autóctono), requiriendo en algunos casos adaptaciones curriculares específicas». Consideran que estas adaptaciones curriculares tienen que estar a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir con estos alumnos en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases que se imparten al resto del grupo. Buena parte de los equipos directivos entrevistados coinciden en señalar que un factor que dificulta una adecuada respuesta a estos alumnos es «la obligación legal de escolarización de este alumnado atendiendo a su edad, y no a su nivel formativo, de uno a tres años de desfase curricular por debajo de su edad, por regla general».

Otros aspectos señalados como características específicas de la población inmigrante y minoritaria inciden en aspectos negativos o, al menos, considerados problemáticos por las propias personas entrevistadas: se considera que presentan una mayor necesidad de integración y socialización en los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida en la escuela y el entorno. También necesitan apoyo para realizar las

tareas escolares y es preciso «trabajar lo que no hacen en casa». La gran mayoría de estos alumnos está en programas de compensatoria, y muchos de ellos están diagnosticados como «alumnado con necesidades educativas específicas». Los entrevistados también refieren un mayor absentismo escolar de la población inmigrante o de etnia gitana. En varios centros se apunta que el alumnado de etnia gitana es el que presenta un mayor número de expedientes disciplinarios por conductas disruptivas en el aula/centro, por las dificultades que encuentran para adaptarse a la metodología 'clásica' de actuación en el aula.

En cuanto a la segunda dimensión analizada en la investigación (los recursos con los que cuentan los IES para afrontar la educación intercultural), los entrevistados manifiestan que quien se encarga de «este tema» suele ser el coordinador de convivencia o la jefatura de estudios o el orientador. No existe en los IES analizados una figura concreta y específica dedicada a coordinar la acción educativa relacionada con la educación intercultural. La directora de un IES nos recordaba que «no hay una figura que se encargue de la educación intercultural, ya que no está recogido por ley que tenga que existir dicha figura». No obstante, algunos IES parecen estar de acuerdo en que estos aspectos deberían incluirse dentro del marco de la llamada «convivencia escolar». La figura del profesorado de compensatoria no surgió como posible responsable de esta coordinación en ninguna de las entrevistas realizadas, sino que aparece vinculada más al apoyo escolar del alumnado en su aula específica que a la coordinación de la acción educativa intercultural en todo el centro (Aguado y Del Olmo, 2009). En general todos los IES manifestaron una mayor necesidad de recursos (aunque sin especificar claramente cuáles) para poder abordar adecuadamente el trabajo educativo y de convivencia en las aulas donde existe población inmigrante o de etnia gitana. Con carácter general, en los centros con media o alta presencia de alumnado inmigrante o de etnia gitana, se reconoce que los profesores tienen o sienten dificultades para tratar la diversidad en el aula de manera exitosa y eficaz. En los centros con baja o muy baja presencia de este colectivo, esta necesidad se hace menos evidente.

Respecto a la implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de un enfoque de educación intercultural en los centros, todos los equipos entrevistados explican que esta implicación, cuando la hay, suele producirse –como explicaba un jefe de estudios– «de forma difusa en estos temas, con buena voluntad, aunque

en la realidad la participación real y sistemática suele ser puntual, como las actividades o semanas de diversidad cultural que a veces se promueven» en los centros educativos. Aunque sí reconocen que participan más activamente los profesores «sensibilizados con la temática», especialmente el coordinador de convivencia, la jefatura de estudios y en algunos casos determinadas familias. En concreto, en dos IES, refieren que existen «grupos de mediadores», dentro del programa de convivencia y mediación del centro, algunos de cuyos integrantes son alumnos de origen extranjero. No obstante, los entrevistados reconocen que la participación de este tipo de alumnos aún es escasa respecto a la de los demás componentes de esos grupos.

En cuanto a la tercera dimensión analizada (la filosofía y las actuaciones y estrategias generales del centro respecto a la educación intercultural), se considera que la educación intercultural es algo que se debe abordar cuando hay muchos alumnos inmigrantes o procedente de minorías, y que se debe orientar a favorecer la integración de estos alumnos mediante programas de compensación educativa. En este sentido, tres IES que utilizan el programa de inmersión lingüística o aula ALISO –que son aquellos en los que hay más población inmigrante–, valoran mucho dicho programa. Este es «confinado» una serie de horas al día, durante un período determinado, en unas aulas específicas para provocar una inmersión lingüística acelerada de la lengua vehicular (Mijares, 2010; Sánchez y García, 2011). Incluso se reconoce que el programa es muy escaso, pues «disponemos de muy pocas horas de los profesionales que lo llevan», y no duran lo suficiente, a su juicio, para lograr que los alumnos inmigrantes «adquieran un nivel básico de la lengua que les permita adaptarse al nivel existente y no les dificulte su aprendizaje en otras materias».

También hemos observado, en las entrevistas a los equipos directivos, que se entiende como una práctica «normalizada» la adopción de estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del alumnado. Porque si bien denuncian como injusta la «selección» que hacen los centros concertados de la zona de los alumnos inmigrantes y de minorías buscando que no se escolaricen en sus centros, no consideran cuestionable las prácticas que ellos mismos comentaban de agrupar a los alumnos de minorías e inmigrantes en determinadas aulas mediante la opcionalidad «inducida» (orientarlos hacia aquellas materias optativas que se consideraban más ‘convenientes’ para su futuro laboral) ni la utilización del «bilingüismo» como una forma de

clasificación y concentración de este alumnado en los grupos no bilingües. De hecho, justifican que la posible segregación era «por su propio bien», ya que la mayoría de alumnos inmigrantes y de minorías (que acababan en el grupo «segregado») «no pueden seguir el nivel del grupo normal».

En lo referente a la cuarta dimensión analizada en la investigación (centrada en aspectos de índole más organizativa, donde se preguntaba por la utilización de protocolos de acogida o por los canales de comunicación entre las familias y la escuela entre otras cuestiones), los institutos manifiestan no disponer de protocolos de actuación inicial en la acogida de los nuevos alumnos que contemplen específicamente la interculturalidad. Suelen tener protocolos generales, que se aplican de igual manera con todos los alumnos que llegan nuevos al centro, sean inmigrantes o no, y sin importar su etnia. En todo caso, en buena parte de los centros, se suele atender a la población inmigrante que tiene dificultades con la lengua, o a aquellos que se considera que pueden tener problemas de integración social y relacional, mediante el apoyo con un alumno ayudante, que contribuya a su integración. Por lo general, el contacto de los nuevos alumnos con el centro se inicia mediante reuniones con las familias. Además, en aquellos IES que lo tienen, se informa de que el grupo de convivencia puede ayudar en los trámites de inscripción. En algunos IES, se le dedica el tiempo suficiente a la «fase de acogida», sobre todo si esta se realiza al principio del curso, aunque hay que decir que en la mayoría solo se le presta la atención ‘clásica’ establecida (presentación de tutores, por ejemplo).

Para aquellos alumnos que llegan al centro a mediados del curso escolar, o cuando este ya se ha iniciado, en aquellos centros que tienen un grupo de alumnado ayudante o mediador, es este, junto con el tutor, quien se ocupa de ello. El tutor se dedica más, por lo general, a ayudar a que los alumnos inmigrantes o de etnia gitana se integren en el centro, pero no se plantea actuaciones concretas en función de su condición. Las funciones del tutor en la acogida suelen ser las de presentar a los alumnos al resto de compañeros, enseñarles el centro (cuando hay alumnos ayudantes son ellos quienes se encargan) y hablar con ellos para conocer de primera mano sus necesidades, de cara a lograr una adecuada integración en el aula/centro. Es el tutor, en algunos casos, pero habitualmente la jefatura de estudios, al conocer el perfil del sujeto, quien determina si es adecuada su pertenencia a un grupo u otro. Este aspecto contribuye a aglutinar alumnos inmigrantes y de etnia gitana en el mismo grupo. Esto se justifica

diciendo que, en grupos donde hay ya alumnos con similares características, los nuevos alumnos se sentirán mejor.

La información educativa importante para la matriculación, las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio no suele estar traducida a la lengua de origen de la familia. Los equipos entrevistados reconocen que esta situación no facilita la comprensión y la comunicación con las familias de origen extranjero y que sería necesario disponer de materiales traducidos. No obstante, aquellos IES con una alta presencia de población inmigrante o de etnia gitana, se manifiesta que una práctica cada vez más frecuente es disponer de algunos documentos (horario de clases) en otras lenguas y dedicar el tiempo necesario para que las familias comprendan la información, con ayuda de alumnos que hablen la lengua de la familia extranjera.

Por último, respecto al acercamiento curricular a la educación intercultural –la última dimensión investigada–, la mayor preocupación se centra en el tema lingüístico y en la capacidad de los alumnos inmigrantes, especialmente, para adquirir fluidez en la lengua de acogida como lengua vehicular para el resto de aprendizajes.

Pero es conveniente destacar algunos aspectos de esta dimensión que llaman especialmente la atención. Todos los IES consideran que promueven el pluralismo lingüístico al tener incorporada una segunda o tercera lengua dentro de su programación. Estas lenguas suelen ser las de uso mayoritario en nuestra sociedad occidental, tales como el inglés, francés y en algún caso el alemán. No suelen coincidir con las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes, a excepción de aquellos que utilizan el francés en su país de origen (García-Cano et ál., 2010). Se reconoce que las lenguas maternas de la mayoría de la población inmigrante o gitana que asiste a los IES de la ciudad de León no están incorporadas como oferta formativa, ni se ha planteado en ningún caso la posibilidad de su incorporación como segundo idioma. Se defiende esto por «la falta de necesidad de esta oferta», o «la falta de profesorado especializado para impartirlas». Solo dos IES, con un alto porcentaje de población inmigrante, manifiestan haber hecho «intentos» de conocer o valorar expresiones en las lenguas maternas de los diferentes grupos presentes en algunas materias o actividades escolares. Para ello han empleado diccionarios (un IES elaboró el curso pasado un diccionario multilingüe en 1.º de la ESO) o carteles y murales en el centro. Uno de los IES está intentando abrir un apartado en la biblioteca del centro

destinado a literatura y ensayos en las lenguas de origen de la población migrante de su zona.

Cuando se plantea en la entrevista grupal la existencia o no de problemas de discriminación, racismo u otros relativos a la diversidad cultural en el centro, la respuesta general es negativa. Solo dos centros reconocen que sí existen. Pero luego los discursos del personal entrevistado dejan traslucir la existencia de ciertos problemas con la población inmigrante o de etnia gitana. De hecho, se señala que, a partir de 3.º de la ESO, los problemas de discriminación, racismo u otros sobre diversidad cultural mejoran, dado que –como se reconoce– también baja proporcionalmente el número de alumnos inmigrantes o de etnia gitana. En los recreos se suelen hacer grupos de relación y afinidad por nacionalidades, lo que indica un nivel bajo de integración real, aunque esto se suele calificar como «lo normal».

En los centros que reconocen la existencia de problemas, los entrevistados explican que «los conflictos no suelen surgir por la etnia o las diferencias culturales, sino por los hábitos; por ejemplo, el conflicto no surge por ser gitano, sino por su falta de hábitos de higiene». Consideran que no se trata de un tema de racismo, sino de enfrentamientos porque «carecen» de ciertos hábitos o habilidades personales y sociales, considerados «normales» y necesarios para su integración. En estos centros se comenta que «no se requiere de actuaciones de discriminación positiva a favor de los colectivos minoritarios, porque aquí planteamos todo desde la normalidad».

Se percibe que las familias de la población inmigrante y de minorías tienen bajas expectativas respecto a las posibilidades de éxito escolar de sus hijos y a la utilidad de la formación reglada. En general, se tiende a considerar que son familias poco colaboradoras y participativas y que no dan toda la importancia necesaria a la educación de los menores –aunque se reconoce que esto pasa con la mayoría de las familias–. Con ellas existen problemas de comunicación por dificultades de comprensión de la lengua o dificultades de encuentro por los horarios laborales de los progenitores. «Dentro de aquellas pocas familias que participan, las que más colaboran son las del alumnado hispano», que vienen a algunas reuniones o tutorías y «si existe algún problema tratan de trabajar conjuntamente para resolverlo». Se considera que otras familias, de otras nacionalidades –sobre todo las que tienen más dificultades con el castellano–, no participan todo lo que podrían e incluso se apunta que «ocultan información» sobre sus

hijos. En varios IES que han realizado diferentes actividades relacionadas con el conocimiento de otras culturas, se afirma que solo algunas familias de origen extranjero han participado puntualmente, no de forma regular, a demanda del centro educativo. Los entrevistados plantean que, en general, el grado de participación ha sido escaso y, en cierta medida, «reacio». El grado de participación en los órganos de representación, control y gestión democrática de los centros (Consejo Escolar, comisiones, AMPA), por su parte, es prácticamente inexistente. En el único centro en que hay presencia de familias de minorías en órganos de participación, se trata de un caso específico debido al alto nivel cultural y profesional de la madre y a que tiene una situación profesional que se lo permite.

Discusión de resultados y conclusiones

Aunque se ha incorporado el concepto de diferencia y la noción de 'intercultural' en el discurso educativo que manifiestan los profesores entrevistados, el enfoque y las actuaciones desarrolladas en los centros respecto a la diversidad cultural se alejan de lo que se ha configurado actualmente como educación intercultural (Díez Gutiérrez, 2009; Besalú Costa, 2010). De hecho, se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por los equipos directivos entrevistados. Es cierto que alguna de las personas entrevistadas enfocaba tímidamente la educación intercultural desde una perspectiva más centrada en involucrar a todos los participantes y todas las dimensiones del centro, al estilo de las comunidades de aprendizaje (Flecha, 2010). No obstante, el enfoque más común de los equipos docentes se orientaba a plantear actuaciones educativas específicas para los grupos culturalmente diversos. Estas actuaciones son articular medidas de compensación educativa para intentar que los alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías «aprendan el idioma vehicular cuanto antes para que se integren» y para que «adquieran las normas y costumbres nuestras» y se adapten a la sociedad de acogida. Se constata que este tipo de medidas de compensación no tienen éxito, pues sigue siendo muy reducido el porcentaje de alumnos –a los que van dirigidos estos programas de compensatoria– que pasa a Bachillerato.

La educación intercultural se sigue asociando con el incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo. En general, se reduce así a un ‘problema’ de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos de personas inmigrantes extranjeras y de minorías étnicas. Se considera que la función de la escuela es garantizar la transmisión de la cultura, los conocimientos y los modelos culturales y sociales de esta sociedad de acogida en la que el alumnado inmigrante y de minorías ha de integrarse. No obstante, cabe destacar un IES, que es el que presenta el mayor índice de población con estas características (57%), en el cual –tal como nos explicaba su equipo directivo– existe una «inmersión en la interculturalidad en todo el personal del centro» y se trabaja esta dimensión en buena parte de las asignaturas y en el funcionamiento y organización del centro, especialmente durante el proceso de acogida inicial. El resto de centros, con mayor o menor sensibilidad hacia las cuestiones relativas a la ‘atención a la diversidad cultural’, trabajan estos aspectos de ‘atención’ como elementos adicionales a su práctica diaria.

No se ha iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea (Besalú Costa, 2002). Aunque se reconoce la necesidad de «libros de texto y materiales curriculares menos etnocéntricos y que incorporen una visión más intercultural»; de «documentos traducidos a las lenguas de origen de las familias inmigrantes y de minorías sobre las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio o para poder matricularse»; de «destinar más tiempo al trabajo de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de conflictos dentro de las materias de lengua, educación para la ciudadanía, tutoría u otras».

Ni la Administración educativa impulsa el mantenimiento y uso de las lenguas maternas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas. No hemos encontrado ningún IES que adopte alguna estrategia específica que ponga en valor la cultura y la lengua materna de los alumnos inmigrantes y de minorías, para evitar que el aprendizaje de la segunda lengua vaya en perjuicio de su lengua materna y de su identidad familiar. En todo caso, en algunos IES se ha avanzado hacia un modelo de multiculturalidad y se realizan actividades o jornadas para conocer las culturas de los alumnos inmigrantes y minoritarios que están escolarizados.

Pero esto no ha mejorado la participación de las familias en la dinámica de los centros, según manifiestan los equipos entrevistados, pues estas siguen «mostrándose reacias» a estas manifestaciones de tipo folclórico y, a veces, un tanto estereotípico. Quienes sí parecen más abiertos a participar en el funcionamiento y organización de los IES son los propios alumnos inmigrantes y de minorías en aquellos IES donde el porcentaje de alumnado con estas características es mayor. Participan en grupos de mediación y como delegados de clase, pero no hay una representación proporcional respecto al porcentaje de diversidad existente.

No se plantean en ningún IES estrategias específicas para abordar el racismo o la discriminación, pues se considera que no existen, que los conflictos que surgen tienen que ver, en todo caso, con 'desencuentros' relativos a las costumbres y formas de relacionarse (suelen tener que ver con los hábitos de higiene o las habilidades sociales y de relación). Los entrevistados no son partidarios de establecer medidas de acción positiva hacia los colectivos minoritarios o extranjeros, porque se parte de que «hay que tender a tratar a todos por igual».

Se reconoce también la necesidad de una «mayor formación del profesorado en educación intercultural». Y se pide una necesaria «reducción del número de alumnado por profesor y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada».

Parece claro, por tanto, que la visión de la mayoría de los equipos directivos de los IES entrevistados oscila entre una intención multicultural y una pragmática compensatoria; en general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. Solo dos IES apuntan hacia un enfoque más intercultural, que empieza a considerar la diferencia como la norma y a toda la comunidad educativa como sujeto de una educación intercultural, ya que es fundamental educar a todos y cada uno de los alumnos para que convivan con los demás, sea cual sea su diferencia o su cultura (Díez Gutiérrez, 2005).

Este es el enfoque que defendemos. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003). Esta nueva

óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores (Essomba, 2007, 2008; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú Costa, 2002, 2011): la necesidad de preparar a todos los ciudadanos para vivir en sociedades mestizas. Por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos, una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. Supone un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículos escolares; pero no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Se trata, en definitiva, de enseñar a los ciudadanos a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.

Limitaciones de la investigación y prospectiva

En primer lugar, hemos de señalar que una de las limitaciones de la investigación tiene que ver con la muestra escogida: los equipos directivos de los centros. Es cierto que nos ofrecen una voz cualificada para valorar las prácticas y estrategias reales que se están desarrollando en sus centros educativos, así como para atisbar la filosofía y planteamientos que subyacen tras ellas. Pero es una voz parcial, puesto que el resto de la comunidad educativa tiene también su propia voz y no siempre coincide con las apreciaciones y perspectivas que desde el sector del profesorado y de los equipos directivos se tiene. Esta disensión suele darse, principalmente, por parte de las familias y los alumnos. No obstante, esta investigación se ha querido centrar, en una primera fase, en la percepción que los profesores y los equipos directivos tienen sobre la interculturalidad. Ellos son uno de los agentes fundamentales en la dinámica y funcionamiento de los centros, en el diseño curricular y en la gestión cotidiana y continuada de todos los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia en los institutos. De ellos depende, en buena parte, que se puedan cambiar y mejorar los planteamientos y las prácticas que existen realmente. En este sentido, señalamos que ya se ha diseñado para el futuro, dentro de próximas convocatorias, la continuidad de esta investigación para averiguar cómo lo vive y lo percibe el resto de la comunidad educativa

de los institutos. Esto nos permitirá completar y triangular las perspectivas y enriquecer el análisis, buscando un entendimiento y una colaboración mayores y progresivos entre todos los componentes de las comunidades escolares en un enfoque común respecto a la educación intercultural. Asimismo, sería necesario avanzar en el análisis del resto de los niveles educativos (Infantil y Primaria) y ampliar la investigación a los centros concertados y privados.

La segunda limitación que apreciamos es el carácter poco positivo de los resultados obtenidos, puesto que se hace preciso presentarlos de una forma general, referidos a la mayoría de los centros educativos. Aunque sí hemos destacado el caso de alguno de los centros que resalta por sus buenas prácticas en educación intercultural, la tónica general no es muy halagüeña y se sitúa más en la línea de educación compensatoria. Por ello, en el futuro pretendemos indagar más en aquellas buenas prácticas que permitan orientar las posibilidades de cambio para el resto de centros educativos a modo de 'ejemplos'.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 179-201.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. y Del Olmo, M. (coords.) (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.
- Aguado, T., Bernal, J., Bernat, A., García, E. y Sabiron, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Arabi, H. (2001). *La educación intercultural, ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?* Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. Murcia, diciembre.

- Banks, J. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Recuperado de <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>
- (2011). *Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia*. II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos. Málaga, 24 al 26 de marzo.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Carbonell, F. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010). *Indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León*. Recuperado de http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=175035
- Cook T. y Reichardt C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. (Dir). (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. Recuperado de http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Díaz Reales, M. (2010). Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del condado de Huelva. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 5, 65-80.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.

- Essomba, M. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez y L. Batanaz, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.
- Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En AA.VV., *Libro blanco de la educación intercultural* (35-36). Madrid: FETE, UGT.
- Gairín, J. e Iglesias Vidal, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62 (1), 61-75.
- García-Cano, M., González, E., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G. y Pozo, M. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García Corona, D., García García, M., Biencinto, C., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *C & E: Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- García Fernández, J., Sánchez Delgado, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (coords.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Madrid: @becedario.
- Garreta i Bochaca, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96, 205-223.
- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education*, 20 (2), 87-90.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration, Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers*. (Informe presentado ante la Comisión Europea en nombre de la red de expertos Nesse). Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

- INJUVE (Instituto de la Juventud) (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2.ª Encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España.
- Jiménez Gámez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, CIDE.
- Mijares, L. (2010). Sustituir el modelo de 'aulas cerradas', previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo 'abierto' y de calidad. En AA.VV., *Libro blanco de la educación intercultural* (121-122). Madrid: FETE, UGT.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Rincón Verdera, J. y Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de Primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Sánchez Delgado, P. y García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *C & E: Cultura y Educación*, 23 (1), 129-139.
- Sañudo Guerra, L. (2010). *De la incorporación a la inclusión: un estudio de la cultura institucional educativa*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Soriano, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Vera (coord.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (57-84). Madrid: Fundación SM.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Van Dijk, T. (2010). *Racismo y la prensa: análisis crítico del discurso*. Ponencia en el auditorium del edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, Los Ríos (Chile). 3 de enero.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills (California): Sage Publications.
- Velasco, M. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.
- VV.AA. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE, UGT.

Datos de contacto: Enrique Javier Díez Gutiérrez. Universidad de León. Facultad de Educación. Despacho 146; 24071 León, España. E-mail: enrique@unileon.es