

LA ESCUELA Y LA INTERCULTURALIDAD

Edi
numen

XAVIER BESALÚ COSTA
Universidad de Girona

I. EL DEBATE SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

El debate sobre la interculturalidad ha penetrado con fuerza en el campo educativo en los países del sur de Europa. En el caso español la verdadera eclosión se produjo el año 1992 y, desde entonces, se han multiplicado las iniciativas de las administraciones y de las universidades, las publicaciones y los encuentros científicos, de forma que la “música” intercultural ha ido penetrando en el sistema hasta casi ser engullida por éste sin, al parecer, generar excesivos problemas de digestión.

Al volver la vista atrás, pues, aparecen con suficiente claridad algunas realidades suficientemente contrastadas. Por ejemplo, que la causa inmediata de la introducción y del auge de esta nueva perspectiva educativa ha sido, sin lugar a dudas, la percepción pública de la llegada de un número significativo de inmigrantes extranjeros procedentes de países pobres y de contextos geográficos y culturales alejados de los referentes europeos tradicionales.

Este hecho, perfectamente documentado, ha tenido unas consecuencias teóricas y prácticas para lo educativo de gran calado. No es lo mismo establecer que las sociedades han devenido multiculturales por la presencia de emigrantes que concluir, por el contrario, que estas sociedades han sido históricamente diversas y multiculturales. En el primer caso, la diversidad sería un atributo de los venidos de fuera; en el segundo, en cambio, los inmigrantes se limitarían a resaltar los rasgos de las diversidades subyacentes, desde siempre, en la sociedad. La traducción de lo primero en el campo educativo es el sentido absolutamente restrictivo que mayoritariamente sirve para referirse a lo intercultural cuando se aplica a la presencia de grupos culturalmente y étnicamente diferentes y, casi siempre, asociados a contextos socioeconómicos marginales.

La traducción de lo segundo nos remite a la visión de las ciudades como paradigma de la diversidad: en las grandes ciudades, dominantes y dominados, colonizadores y colonizados, ricos y pobres, comparten un mismo espa-

cio y esto es lo que las hace complejas; en las ciudades se dan rasgos de naturaleza universal y también particularismos y diferencias locales. En la ciudad, ¿quién puede ser calificado de inmigrante?; lo que encuentra el inmigrante al llegar a la ciudad, ¿es realmente “una” cultura, un espacio cultural cohesionado? En la ciudad, todos somos diferentes, todos formamos parte de alguna minoría cultural. La escuela debería ser también este espacio “ciudadano”, plural y diverso, porque la escuela es un espacio para el encuentro, donde se aprende no tanto porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos; y esta escuela también necesita la diversidad.

2. DE LA RETÓRICA A LA SOLIDEZ DE LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

El debate sobre la educación intercultural, que determinados grupos de educadores habían ya esgrimido con anterioridad, pero desde la marginalidad y con la voluntad clara de ruptura con el sistema establecido, en cuanto ha sido asumido por éste, se ha convertido esencialmente en un discurso retórico, que pone el acento en aquellos aspectos que el poder considera prioritarios en el momento histórico presente, al estilo del papel social que objetivamente cumplen la mayor parte de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo: la capacidad de las sociedades occidentales para desactivar las aristas del marco social en pos de una comunidad amable, satisfecha y no conflictiva; la primacía de lo ético, de los llamados valores, presentados como la causa (su defecto) y la solución de casi todos los males que nos afligen y que, desde luego, nada parecen tener que ver con el orden social y económico vigentes, porque son fundamentalmente un asunto individual.

Lo intercultural acaba convirtiéndose en un discurso políticamente correcto, que legitima al poder. Por el camino nos habremos dado cuenta de que casi nada ha cambiado en el campo educativo: ni las prácticas de los profesionales, ni sus presupuestos ideológicos. ¿Y si resultara que los pilares intelectuales del interculturalismo en educación no fueran suficientemente sólidos? ¿Y si acabaran teniendo razón aquellos que se refieren con ironía a lo intercultural como la suma, mal mezclada claro, de la fraternidad ilustrada, el amor al prójimo de los cristianos y el antiimperialismo rancio de los ex-comunistas?

Es preciso vincular teórica y prácticamente la cuestión de la interculturalidad a los planteamientos críticos de la educación si realmente pretendemos desactivar los discursos retóricos y desintegrar las teorías y las prácticas de las instituciones excluyentes.

La elaboración teórica sobre educación intercultural fruto, en algunos casos, de la especulación pedagógica habitual, en otros, justo es reconocerlo, fruto de investigaciones rigurosas y sugerentes, ha llegado a la opinión pública con una enorme carga de ambigüedad, no sólo terminológica –que también–, hurtando a menudo los planteamientos ideológicos y científicos de fondo y aportando a veces conclusiones contradictorias, que han hecho sumamente difícil la generación de prácticas educativas bien fundamentadas y con horizontes políticos e ideológicos alternativos.

3. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La investigación española en educación intercultural es todavía joven y escasa (AA. VV. 1995). Los objetos dominantes de investigación han sido: el conocimiento de la realidad a investigar (datos y estadísticas), las actitudes de la sociedad española ante las minorías culturales, la situación educativa de algunas minorías étnicas y la formulación de algunas propuestas de intervención educativa.

En cuanto a los propios investigadores, muchos de los equipos han tenido una composición interdisciplinar, circunstancia evidentemente positiva, pero ello ha evidenciado diferencias conceptuales importantes y desequilibrios en los análisis interpretativos. Así, algunos estudios se han circunscrito a las directrices psicologicistas que subyacen en las orientaciones educativas oficiales –otros plantean una especie de fundamentalismo antropológico–; y algunos insisten en dar relevancia a los contextos educativos y a los agentes implicados. Asimismo es perceptible un escaso conocimiento de la cultura de los colectivos de referencia.

De este breve repaso se deducen también dos carencias especialmente significativas: hasta ahora el énfasis se ha puesto en la descripción de la realidad, pero pocas investigaciones se han propuesto explicarla con detenimiento y, mucho menos, aportar pautas para la práctica educativa. La segunda carencia hace referencia al profesorado: su formación, sus actitudes, sus ideologías, sus estrategias didácticas y organizativas...

M. BARTOLOMÉ (1997a) ha escrito que el análisis de la investigación educativa intercultural precisa “del conocimiento de las directrices políticas, así como de la acción pedagógica y de las innovaciones e investigaciones que se están produciendo en este campo (...) No existe correspondencia lineal pero sí tipos de investigación preferentes ligados a distintos enfoques sociopolíticos, que tienen su expresión en determinadas prácticas y programas educativos”.

Esta aproximación nos permite esbozar el cuadro de los modelos más frecuentemente utilizados para describir la educación intercultural. Para hacerlo nos serviremos nuevamente de las aportaciones de M. BARTOLOMÉ (1997b), que ha adoptado como criterio fundamental su finalidad última, es decir, lo que pretenden conseguir, distinguiendo así cinco grandes opciones:

1. Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada (modelos asimilacionista, compensatorio, segregacionista).
2. Reconocer la existencia de una sociedad multicultural (pluralismo cultural, currículum multicultural).
3. Fomentar la solidaridad y la reciprocidad entre culturas (modelos no racista, holístico).
4. Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella (modelos antirracista, radical).
5. Avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación (modelos intercultural y antirracista, educación para la responsabilidad social).

4. EL MODELO CURRICULAR ESPAÑOL

Según el Ministerio de Educación y Ciencia español (1993), “las bases para una educación intercultural se hallan contenidas en la LODE (Ley Orgánica de] Derecho a la Educación) y en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), tanto en los principios que las inspiran como en sus artículos y posterior desarrollo normativo. Ambas recogen los principios y valores contenidos en la Constitución, basados en el más profundo respeto a los derechos humanos, que deben tomar cuerpo en una sociedad plural, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el rechazo de cualquier tipo de discriminación hagan posible la convivencia de todos”.

Centrándonos solamente en la LOGSE (1990), encontramos las referencias siguientes:

Preámbulo: *El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...) dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.*

La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social, -se arrastren ocasionalmen-

te o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Artículo 1: El sistema educativo español (...) se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 2: La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.

Artículo 63: Con el fin de hacer efectivo el principio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Estos objetivos, finalidades y principios tienen su reflejo en los objetivos y contenidos de las distintas etapas y áreas del sistema educativo. En el caso de Cataluña, además, la “diversidad intercultural” constituye uno de los ejes transversales del currículum de Educación Primaria y como tal, aunque no forme parte del currículum prescrito, sí debe tener cabida en los Proyectos Curriculares de los centros:

En Cataluña nos encontramos ante una nueva situación, la que representan los movimientos protagonizados por colectivos que pertenecen a minorías culturales. Algunas ya son históricas en Cataluña, como puede ser la gitana, y otras son relativamente recientes: así los colectivos marroquíes, o los africanos del norte o del centro.

A menudo la vertiente de marginación social coincide con la de la minoría cultural en relación con una cultura mayoritaria dominante.

En todo caso, cabe distinguir entre las diferencias susceptibles de revertir en enriquecimiento mutuo, y aquellas otras que, por falta de derechos fundamentales, resulten inhumanas y que hay que reducir hasta llegar a eliminarlas.

Es indispensable que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural, y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la de inserción y actuación social. Vista la situación multicultural actual, será necesario que los maestros cuenten con suficiente información sobre el mundo cultural de las diversas minorías presentes en la escuela.

En términos generales, habrá que favorecer el conocimiento mutuo de los individuos de los diferentes colectivos y promover actitudes de acercamiento.

Del nuevo modelo curricular nacido de la LOGSE debemos destacar su carácter abierto y flexible, que posibilita el tratamiento educativo de la diversidad cultural e incluso estimula la contextualización de los Proyectos Educativos de cada uno de los centros. La actual reforma, pues, ofrece la posibilidad, si hay voluntad, conocimientos y medios para ello, de trabajar en la perspectiva intercultural.

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje que postula (X. LLUCH - J. SALINAS, 1996) supone reconocer la importancia de la cultura experiencial de cada alumno y, en consecuencia, el reconocimiento y la revalorización de la cultura familiar o de origen. El enfoque intercultural debería poner el acento en resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus esquemas y conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar. Otro de los principios del constructivismo dice que la actividad mental es un proceso que implica a la totalidad del alumno, también sus actividades, expectativas, motivaciones, intereses, elementos todos ellos que se derivan del contexto de socialización del alumno, es decir, de su cultura familiar.

La consideración de los factores sociales y culturales como fuentes del currículum y la revalorización de lo contextual como condición y medio de aprendizaje ofrecen también margen para el trabajo educativo intercultural. Si bien el concepto de diversidad que aparece en los documentos oficiales suele tener un carácter marcadamente restrictivo (capacidad para aprender, ritmos de aprendizaje, motivación, interés) nada nos impide tener en consideración la variable cultural como tal.

Finalmente, la obligación de que cada centro educativo formule su propio

Proyecto Curricular ofrece una parcela privilegiada para pensar y decidir cuál es la propuesta cultural más adecuada a las necesidades de los alumnos. No se trataría tanto de añadir tópicos específicos de alguna cultura minoritaria en determinadas áreas del currículum, ni de dedicar momentos específicos a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino de que todo el currículum estuviera impregnado y abierto a esta diversidad. El objetivo de la propuesta intercultural es comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, el de ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás.

5. ALGUNOS APUNTES CRÍTICOS

Con todo, debemos hacer también algunos apuntes críticos. Hoy por hoy, la percepción de la diversidad cultural en España y, por tanto, también en la escuela, no va mucho más allá de los tópicos tradicionales. Esto es así en lo referente a las distintas culturas reconocidas dentro de España (catalana, vasca y gallega): no son extraños los malentendidos, los recelos, los prejuicios y los estereotipos entre comunidades e individuos, algunas veces utilizados políticamente por su alta rentabilidad electoral. Mucho más todavía en lo relativo a las culturas no reconocidas o minusvaloradas socialmente. Mientras no haya una intervención sistemática desde el sistema educativo y, aun más, desde los medios de comunicación social, el punto de partida para cualquier intento de educación intercultural será francamente complicado.

Por otra parte, tanto los contenidos como los objetivos de los currícula oficiales se refieren repetidamente a “nuestra cultura” como un todo unívoco, acabado y sin fisuras. Raramente se vislumbra la diversidad interna en la cultura del territorio de la comunidad de que se trate, sino que se utiliza esta pretendida univocidad, y de manera muy principal, para reforzar el sentimiento de pertenencia y de identidad nacional y cultural. Las referencias a las culturas otras, cuando aparecen, se presentan como realidades lejanas, exóticas, y el énfasis suele ponerse en sus producciones externas.

El discurso oficial propicia también la identificación entre educación compensatoria, marginación social y educación intercultural, que se traduce en una asociación entre déficit, fracaso escolar y educación intercultural y en un tratamiento más o menos individualizado y técnico de este pretendido déficit. Vehicula además la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellas escuelas o aulas con alumnos diferentes por el color de su piel, por su país de origen o por el idioma que hablan.

Finalmente, el sesgo marcadamente psicologicista que impregna el modelo curricular español tiene también dos peligros. Uno es el de individualizar y problematizar la cuestión, ignorando los aspectos comunitarios, positivos y culturales de la diversidad cultural. El otro es el de asimilar a los alumnos de las culturas minoritarias a los llamados alumnos con necesidades educativas especiales, a la Educación Especial en definitiva, que tiende a resaltar las dificultades de aprendizaje, propiciando en consecuencia unas respuestas educativas similares.

La muestra evidente de estos sesgos la encontramos en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) de 1995 donde se define a la población escolar con necesidades educativas especiales: los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta; y los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Para el territorio administrado por el MEC, este aspecto se regula en el Real Decreto relativo a la compensación de las desigualdades en educación, donde se establecen diversos programas de compensación:

- Programas de compensación educativa en centros que escolaricen alumnos procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos, con dotación de recursos extraordinarios.
- Programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno, dirigidos a la promoción educativa y a la inserción laboral de los jóvenes procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos.
- Programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

Para el curso 1995-96 (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1997), los datos relativos a los Programas de compensación son los siguientes:

| | CENTROS | PROFESORES | ALUMNOS GITANOS | ALUMNOS INMIGRANTES | ALUMNOS OTROS |
|--------------------------|---------|------------|--------------------|------------------------|------------------|
| Primaria (c.públicos) | 511 | 550 | 7.286 | 4.261 | 8.342 |
| Secundaria (c. públicos) | 13 | 13 | 60 | 10 | 308 |

Y en cuanto a los proyectos dirigidos al mantenimiento de la lengua y cultura del país de origen de la población inmigrante se han acordado con las administraciones educativas de Portugal y de Marruecos, que aportan el profesorado necesario, los Programas siguientes para el curso 1994-95:

Programa de Lengua y Cultura Portuguesas

| ACTUACIONES | CENTROS | PROFESORES | ALUMNOS INMIGRANTES | ALUMNOS OTROS |
|-------------|---------|------------|---------------------|---------------|
| 80 | 80 | 63 | 3.899 | 261 |

Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí

| ACTUACIONES | CENTROS | PROFESORES | ALUMNOS INMIGRANTES | ALUMNOS OTROS |
|-------------|---------|------------|---------------------|---------------|
| 14 | 12 | 7 | 277 | 0 |

Y en cuanto a la escolarización de alumnos procedentes de otras culturas, los datos para el territorio administrado por el MEC, son los siguientes:

| | CENTROS PÚBLICOS | CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS | TOTAL |
|-----------------------|------------------|------------------------------|--------|
| Alumnos gitanos 94-95 | 18.935 | 1.339 | 20.274 |
| Alumnos gitanos 95-96 | 20.967 | 1.562 | 22.529 |

| | CENTROS PÚBLICOS | CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS | TOTAL |
|---------------------------|------------------|------------------------------|--------|
| Alumnos inmigrantes 94-95 | 14.553 | 2.052 | 16.605 |
| Alumnos inmigrantes 95-96 | 20.188 | 2.468 | 22.656 |

Dice el informe del Consejo Escolar del Estado (1997) en este apartado: *Para garantizar el acceso a la escolarización, independientemente de la situación legal de sus familias, el gobierno ha establecido que no se puede exigir ningún documento acreditativo de la residencia legal en territorio español como requisito previo (Resolución de 3 de mayo de 1995).*

La escolarización de la población gitana tiende a normalizarse (tanto la tasa de matriculación como la edad de incorporación). No obstante se siguen dando altas tasas de absentismo escolar y de abandono prematuro del sistema educativo.

En el marco del Programa de Educación Compensatoria, las actuaciones en centros con alumnado inmigrante se han dirigido prioritariamente a la enseñanza de la lengua española para favorecer el acceso al

currículo escolar, así como al refuerzo de aprendizajes básicos para apoyar su permanencia y promoción en el sistema educativo.

Y, en su parte resolutive, añade:

El CEE considera tarea prioritaria de la escuela la creación de un clima de tolerancia y de integración de la diversidad, como elemento enriquecedor de todos.

El CEE manifiesta la necesidad de que los inmigrantes reciban un título o certificado oficial al terminar sus estudios, con independencia absoluta de la legalidad o no de su residencia en España.

El CEE recomienda que se favorezca el desarrollo de los Programas de Lengua y Cultura (Portuguesa y Marroquí), así como que se adopten los acuerdos necesarios para conseguir desarrollar programas similares que atienden a las necesidades educativas de otras minorías.

Con referencia a la población gitana, a este CEE le preocupa que sólo el 10% de este alumnado alcance los objetivos de la EGB y promocióne a niveles posteriores. Es preciso realizar un estudio pormenorizado de las causas que provocan este lamentable hecho.

6. MALOS TIEMPOS PARA LA COMPRESIVIDAD

Desde otro punto de vista, podríamos decir que tenemos una ley que apunta en una dirección y un gobierno que lo hace en la opuesta. El único partido que rechazó en su día, con su voto, la reforma educativa, y que mantiene posiciones explícitamente neoliberales, es quien administra el país desde marzo de 1996. Para algunos pedagogos esto representa, ni más ni menos, que “el fin de la reforma” y con ello del intento de educación comprensivas’.

Es evidente que el sistema educativo diseñado por la LOGSE responde al concepto tradicional de comprensividad, orientado sobre todo a la lucha contra las desigualdades de clase y sus efectos escolares, pero además recoge e impulsa otras transformaciones ya iniciadas anteriormente: la coeducación, la integración de las minorías culturales y la incorporación de los discapacitados, con resultados desiguales: espectaculares unos, decepcionantes o simplemente alentadores los otros.

La reforma aporta, por una parte, una enseñanza más multilateral (M. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996), que se concreta tanto en la introducción como temas transversales de ámbitos como los de la salud, el consumo, la paz, las

nuevas tecnologías, la interculturalidad, etc., como en un replanteamiento de las tradicionales materias de Letras y Ciencias. Mientras las Ciencias Naturales académicas (biología, geología, física y química) comparten su espacio con la nueva área de Tecnología, la falsa polémica sobre las Humanidades ha servido más que nada para evitar la discusión sobre qué Humanidades. Hubiera sido hasta lógico que las Humanidades tradicionales (geografía, historia, filosofía y lenguas clásicas) hubieran compartido su espacio con las modernas Ciencias Sociales (economía, derecho, antropología, psicología, sociología...).

Pero en lugar de modificar directamente la LOGSE, el camino elegido por el Partido Popular para conseguir sus objetivos en educación ha sido el de “adecuar la red escolar a la demanda social”, o lo que es lo mismo, el abandono de la enseñanza pública y el estímulo de la privada, considerada como una oferta mejor y más competitiva. El mensaje, más o menos inequívoco, es el siguiente: quien pueda pagarla debe acudir a la enseñanza privada, que además será subvencionada en su mayoría, y la escuela pública pasará a tener la consideración de último refugio sólo para los que no pueden ir a otro sitio.

¿Cómo conseguir sus objetivos? Reduciendo la calidad de la enseñanza en los centros públicos, contemplando pasivamente su decadencia: transfiriendo fondos presupuestarios de un sector a otro; disminuyendo las materias optativas; dotando insuficientemente las plantillas de profesorado; no construyendo los edificios escolares necesarios; reduciendo los programas específicos; tolerando las prácticas discriminatorias de las escuelas privadas a la hora de admitir alumnos; forzando a la escuela pública a asumir por sí sola toda suerte de grupos sociales y casos individuales más o menos problemáticos desde el punto de vista de la institución; esperando que surjan problemas de disciplina, que desprestigien aún más la imagen de los centros públicos; amplificando las críticas a la reforma, formuladas, a veces, con un lenguaje pretendidamente humanista, ilustrado y progresista, procedentes de buena parte del profesorado del Bachillerato ante la idea de encontrarse con toda clase de alumnos en una misma aula, aunque se trate de la enseñanza obligatoria.

“Privatización y comprensividad son dos conceptos antagónicos”. Si la calidad sólo puede conseguirse mediante la selección y segregación de los mejores, la comprensividad carece de sentido. El mejor modelo será, sin lugar a dudas, aquel que separa y segrega a unos alumnos de otros en función de su rendimiento académico y destino futuro en centros con materias y profesores distintos: sólo así se atenderá adecuadamente a la diversidad.

Hablar hoy de educación intercultural sin tener en cuenta la realidad social y educativa no sólo sería un ejercicio retórico, sino que, además de

legitimar las prácticas del poder, nos impediría comprender incluso lo que publican los periódicos:

Un encaje difícil. Baja la matriculación en dos colegios donde se concentran inmigrantes (LA VANGUARDIA).

Palafrugell. Todos los centros docentes acuerdan repartirse las matriculaciones de alumnos magrebíes. El pleno del ayuntamiento asume la propuesta y aprueba una moción que hará llegar al Departamento de Enseñanza (EL PUNT).

Problemas de integración racial en una escuela. Una cuarta parte de La Farga -escuela de Salí- es de origen africano y la dirección critica a muchos que, por este motivo, cambien de escuela a sus hijos (LA VANGUARDIA).

Un musulmán saca a sus hijos de un colegio de Girona porque les enseñaban música y gimnasia. Enseñanza advierte que denunciará la situación a la fiscalía (EL PAÍS).

Más enseñanzas mínimas comunes. Intelectuales, académicos e instituciones vienen reclamando la recuperación de las materias humanísticas en los planes de estudio. Los contenidos de la LOGSE eran insuficientes (COMUNIDAD ESCOLAR).

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIAL

- AA. VV. (1995), Educación intercultural, *Revista de Educación* núm. 307, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Bartolomé, M. (1997a), Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, núm. 1, Barcelona.
- Bartolomé, M. (1997b), Diagnóstico a la Escuela Multicultural, Cedecs, Barcelona.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1997), Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96, Consejo Escolar del Estado, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1996), La Reforma y nosotros... que la quisimos tanto, *Cuadernos de Pedagogía* núm. 250, Barcelona.
- Lluch, X. - Salinas, J. (1996), *La Diversidad Cultural en la práctica educativa*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993), *Por una Educación Intercultural*, Ministerio de educación y Ciencia, Madrid.
- Viñao, A. (1997), Educación comprensiva. Experimentación con la utopía, *Cuadernos de Pedagogía* núm. 260, Barcelona.