

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

JOSE ANTONIO JORDAN SIERRA

RESUMEN

Este artículo pretende dar una visión panorámica sobre algunos aspectos centrales de la interculturalidad en la escuela. Comienza con una serie de consideraciones globales acerca de cuestiones como la *integración* de los alumnos minoritarios y de sus culturas de referencia en la escuela. Continúa con un conjunto de explicaciones y de soluciones aproximativas al preocupante tema del *fracaso escolar* del alumnado culturalmente distinto. En una segunda parte, el artículo se centra ya en una serie de *estrategias* útiles a la hora de intentar conseguir éxito escolar con los alumnos minoritarios (comentando el modelo del *aprendizaje cooperativo*) y de cultivar o modificar oportunamente *actitudes* interculturales (haciendo especial hincapié en el *enfoque socioafectivo*). A lo largo de todo el artículo se resalta el gran protagonismo que, también en el caso de la educación intercultural, tiene el *profesorado*, por encima -incluso- del mejor bagaje de técnicas que se puedan disponer para conseguir los objetivos deseados.

ABSTRACT

This paper presents a general picture of some issues on interculturality at school. The author deals with the integration of students from cultural minorities into school system. He contributes with some explanations and answers to the lack of success at school shown by children from cultural minorities. Throughout the paper, the role played by the teacher is emphasized even above and beyond the importance that can be attached to the set of techniques (cooperative learning and socioaffective approach) he/she can make rise of in order to reach his/her educational objectives.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, Integración escolar, Fracaso escolar, Actitudes interculturales, Formación del profesorado.

KEYWORDS

Intercultural education, Educational integration, Intercultural attitudes, Teacher training.

El tema no es insignificante, comenzando incluso por la dimensión cuantitativa. Poniendo como ejemplo la situación escolar multicultural de Cataluña -contexto desde el que escribo estas páginas-, en el curso 1992/93, además de unos 7.000 u 8.000 niños gitanos en edad escolar, estaban escolarizados en los centros no universitarios de esta Comunidad Autónoma unos 12.000 alumnos de origen extranjero. En los cursos sucesivos esa cifra ha ido aumentando significativamente con la incorporación progresiva de nuevos alumnos: entre otras razones, por los nuevos nacimientos que han sucedido a las últimas reagrupaciones familiares. Entre los colectivos más representativos cabe mencionar el magrebí (conformado fundamentalmente por marroquí); si bien la llegada a las aulas de alumnos asiáticos (xinos, filipinos,...) y centro-africanos (senegambianos y guineanos) se presenta como un fenómeno igualmente en alza. Estos datos globales quedan incrementados, por supuesto, cuando el foco de atención se centra en determinadas zonas, poblaciones, barrios,... y centros escolares.

Con todo, el interés que está ganando la educación intercultural no obedece unívocamente a un crecimiento cuantitativo, como -por ejemplo- el anteriormente mencionado; responde también a una mayor sensibilidad social por cuestiones, entre otras, como las siguientes: la revitalización de las identidades culturales, la conciencia de que el pluralismo propio de nuestras sociedades democráticas reclama extenderse al multiculturalismo, la percepción de aspectos socialmente conflictivos (racismo, xenofobia, etc.) a través de los medios de comunicación,... y, más concretamente, la presencia de niños culturalmente diferentes en los centros escolares que rompen con los esquemas del alumno standard.

Desde el punto de vista pedagógico, sin embargo, lo que nos debe importar es abordar la realidad multicultural, social y escolar, desde un punto de vista positivo, evitando la percepción de este hecho como una fuente de problemas educativos; es decir, se trata de intentar caminar por vías constructivas para todos: minoritarios y mayoritarios, alumnos y profesores. Es en este sentido que examinaré algunas formas de abordar ciertos tópicos de la interculturalidad escolar.

1. ¿QUE DECIR ACERCA DE LA INTEGRACION ESCOLAR?

De entrada, puede afirmarse que, al menos de forma "externa", todos los que están escolarizados se hallan integrados en la dinámica habitual de nuestros centros; esto es: no están colocados en centros segregados (como hasta no hace demasiado tiempo se acostumbraba a hacer en EE.UU. con los alumnos de color,... o en nuestro país con los gitanos),... ni siquiera en clases especiales (como puede ser el caso de nuestra vecina Francia, en donde los recién llegados pueden permanecer hasta dos años a fin de prepararse para entrar en el sistema educativo normalizado) (Glenn, 1992).

Ahora bien, estoy seguro de que ninguno de los lectores caerá en la ilusión de creer que la simple convivencia externa constituye la solución mágica para conseguir en estos alumnos una auténtica y profunda integración social y afectiva en el universo escolar. En todo caso podrán pensar que es una condición necesaria, pero en modo alguno suficiente. Como han demostrado, en efecto, numerosas investigaciones al respecto (Allport, 1954; Amir, 1976; Triandis, 1988), el *simple contacto* entre personas de diferentes etnias y culturas, más que resolver los conflictos y erradicar los prejuicios, lo que hace es más bien -con cierta dosis de paradoja- agudizar y reforzar las actitudes negativas. No olvidemos, en esta línea, que los profesores y los alumnos mayoritarios se encuentran en las aulas con niños, no sólo culturalmente diferentes, sino -con desafortunada frecuencia- también socialmente marginados, desaventajados,... y devaluados a causa de diversos factores. ¡Qué sorpresa, en este sentido, la de un prestigioso estudioso de esta temática (Zimmermann, 1978) al comprobar que no pocos docentes -en principio bien intencionados- manifestaban, especialmente por mecanismos no-verbales, actitudes de indiferencia y antipatía hacia los alumnos minoritarios desfavorecidos!. Sin desearlo conscientemente, tales profesores estaban generando una *segregación afectiva*, al situar a este tipo de niños en auténticos *ghettos psicológicos*; más decisivos, sin cabe, que aquellos otros físicos.

1.a. La integración socio-afectiva

La exigencia más perentoria de constataciones como la anterior -que pueden repetirse más abundantemente de lo que suele pensarse (Calvo Buezas, 1990)- es una adecuada formación del profesorado, dirigida, entre otras cosas, a una modificación profunda de las actitudes hacia la diversidad étnico-cultural (Jordan, 1995); y esto pasa, necesariamente, por un habituarse a reflexionar sobre la forma de enseñar y de tratar a estos niños diferentes. ¡Objetivo nada fácil éste del autoanálisis de las propias creencias y prácticas de la enseñanza cotidiana!. Algunos estudios (Burstein y Cabello, 1989), en efecto, han puesto de relieve que, aun en los profesores más voluntariosos y sensibilizados respecto a la educación intercultural, se observaban sutiles "forcejeos" a la hora de desprenderse de las normas y valores que la socialización recibida en su cultura mayoritaria había improntado en las mentes de estos profesionales. De todos modos, aunque no sea un ejercicio cómodo, opino que los docentes habrían de "forcejear" cuanto fuera preciso -ayudados de la pertinente formación- a fin de resocializar una mentalidad más acorde con actitudes abiertas respecto a la diversidad cultural; y esto, no sólo por las incontables repercusiones que tales actitudes tienen en el plano de la relación directa con los alumnos diferentes, sino también porque cualquier posible reacción negativa en la aceptación de tales niños es percibida indefectiblemente por el "grupo-clase" -incluso por canales subliminales- generando una reacción en cadena, es decir, una marginación horizontal por parte de sus iguales mayoritarios. La dinámica de grupos aplicada a la infancia en edad escolar parece no haber encontrado muchas excepciones en relación a este efecto multiplicador de las actitudes de los profesores (Bany y Johnson, 1973).

Considerando globalmente la cuestión de la integración escolar de los alumnos minoritarios, se puede afirmar que ésta se ve altamente favorecida cuando las relaciones típicas que experimentan en la sociedad externa (marginación vs. poder, devaluación vs. prestigio, o pasividad vs. protagonismo) se intentan invertir sensatamente en la organización y pedagogía escolares (Cummins, 1986). Esto quiere decir en la práctica que, siempre que fuera posible, se habrían de incluir curricularmente y valorar elementos importantes de su cultura (p.e.: contribuciones literarias); implica también que el estilo pedagógico del centro habría de potenciar una educación activa, en la que los alumnos minoritarios se pudieran percibir protagonistas (p.e.: dándoles cargos escolares de cierta relevancia); igualmente, los padres podrían ser estimulados a participar dentro y fuera de la escuela (p.e.: invitándoles a participar también en el Consejo Escolar). En suma: el niño -y por extensión su familia y su comunidad- deberían sentirse invitados a percibir la escuela como algo también *suyo*, y no como una institución social más que -al menos a sus ojos- siga en la línea de considerarlos como "extranjeros".

1.b. ¿Asimilación o integración?

Pero, ¿además de la integración socioafectiva del niño inmigrante, qué ocurre con aquella otra de su cultura de origen?. ¿Queda ésta incluida en la vida escolar, o permanece más bien marginada?.

A decir verdad, existe el peligro de que las escuelas reflejen también la mentalidad asimilacionista que se respira en buena medida en la sociedad global. En este sentido, desafortunadamente, no es de extrañar que ciertos profesores hablen de esta cuestión en términos como los siguientes: *Si ellos, o sus padres, han "elegido" venir a nuestro país, deben adaptarse a nuestro estilo de vida.* ¡Cuánto podría hablarse de esa "elección" de emigrar,... así como de la expresión "ellos", los grupos minoritarios!. ¿Habrán pensado, por

ejemplo, quienes así opinen -sean profesores u otro profesionales- en que para sostener buena parte de la retorcida economía de nuestras sociedades, "ellos" son en realidad -legal o ilegalmente- "nuestros"? Sí: nuestros trabajadores utilizados -e incluso demandados, aunque por supuesto de forma enmascarada- para realizar aquellas ocupaciones más ocultas, penosas, inseguras, desprestigiadas, y tan mal remuneradas que de ordinario ni los parados desean hacer. Por otro lado, la tesis asimilacionista -aunque a veces se esconda tras la etiqueta más elegante de buscar la "integración"- tiende a contemplar la cultura y la lengua de tales minorías como algo negativo. El peligro -repito- está en que la escuela pueda hacerse eco de tal ideología, considerando que los valores, conductas y la misma lengua que llevan consigo los alumnos diferentes sean más bien obstáculos que puentes para la verdadera integración académica y social de estos niños.

Afortunadamente, sin embargo, no faltan profesores y centros que han entendido adecuadamente lo que significa una genuina integración de los niños inmigrantes en una escuela y sociedad que se autocalifican de pluralistas. Han comprendido, ciertamente, que *funcionalmente* estos niños precisan ser mínimamente biculturales (p.e.: aprendiendo la lengua del país de acogida, unos contenidos escolares,... y unos modos de conducirse precisos para adaptarse exitosamente a la vida social) y que, a la vez, necesitan poder seguir identificándose *afectivamente* con aquellos aspectos de su cultura que más deseen, así como expresarse en su lengua originaria, debidamente cultivada, en su grupo de referencia. Y esto porque uno de los objetivos de la educación más legítimos dentro de nuestras sociedades multiculturales, ha de consistir en ayudar a todos los educandos a configurar su propia fórmula o identidad cultural; objetivo transgredido, tanto por las posiciones asimilacionistas, como por las que reclaman un respeto estático de las culturas diferentes. En ambos casos, ciertamente, el ser humano acaba siendo entendido, no como una "persona" (llamada a elegir libremente su forma valiosa de vida), sino como un "animal cultural" (forzado a permanecer para siempre en el humus cultural en que creció,... o a ser transplantado a otro campo cultural presuntamente más fecundo).

En este marco, los alumnos minoritarios precisan respirar en la atmósfera escolar una percepción de aceptación y valoración de los aspectos más sustanciales de su referencia cultural: incluyendo en diversas materias del currículum alusiones, contenidos y perspectivas relativas a su cultura; así como transmitiendo, a través de las relaciones informales que tejen su connatural experiencia en el centro, la sensación de que se respeta su inviolable libertad para elegir o escoger de cada una de las culturas en presencia los elementos que prefieran, por considerarlos más valiosos, o por entender que les enriquecen a nivel personal. Empiezan a verse escuelas, en este sentido, que son verdaderos espejos de pluralismo cultural, que se están implicando activamente en idearios y programas de auténtica educación intercultural. En estos centros cuasi modélicos puede observarse cómo en el clima global de la institución y en los contenidos de las diferentes materias se valora el bagaje cultural y lingüístico de los niños inmigrantes, se trabaja académicamente contando con sus conocimientos y experiencias de partida, se les educa e instruye intentando responder a sus necesidades reales y sentidas,... y, a la vez, se les enseña también habilidades, lenguas, procesos cognitivos (descontextualización, abstracción, actividad crítica, etc.), para muchos de ellos nuevos, pero vitalmente necesarios para funcionar con éxito en nuestras sociedades científico-tecnológicas y democráticas.

Estas últimas líneas merecen un breve comentario, porque la auténtica escuela pluralista e intercultural, no sólo es la que promueve un respeto y un enriquecimiento cultural mutuo; es también aquella que, sin perder la mínima oportunidad para conseguir ese apetecible objetivo, pone a la vez todos los medios para "integrar" genuinamente a sus

alumnos a nivel escolar y social; es decir, para que puedan obtener una realista igualdad de oportunidades. A este respecto, no debe olvidarse que lo que esperan la mayoría de los padres de los niños inmigrantes de la escuela es que enseñen a sus hijos, no tanto -o no sólo- una versión necesariamente parcial de su cultura de origen, como sobre todo -repito- un conjunto de competencias académicas que les capacite para abrirse camino en su nuevo hábitat; pues esta mejora social de todos los miembros de la familia ha sido, en realidad, una de las razones más frecuentes por las que en su momento decidieron emigrar (Moodley, 1988). En suma: si la escuela debe por razones éticas, sociales y pedagógicas valorar y considerar las culturas minoritarias de sus alumnos, también está obligada -por las mismas razones- a que estos niños y niñas dominen los elementos esenciales de la cultura mayoritaria, que la escuela -como institución social- tiene la función de vehicular.

2. EN TORNO A LOS FRACASOS ESCOLARES

Uno de los problemas más importantes de los niños minoritarios en los sistemas educativos occidentales es el abultado número de fracasos escolares (absentismos, repeticiones, clases especiales, abandonos prematuros de la escolaridad) (CIDE, 1992). Las causas de este mal endémico son variopintas.

Una de ellas, a modo de ejemplo, es la poca flexibilidad que suele tener la escuela para hacer frente a las evidentes *discontinuidades* existentes entre el bagaje cultural que traen consigo estos niños (sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, sus modos peculiares de interaccionar) y la cultura escolar, a veces bien distinta en todos esos aspectos. Como en interesantes experiencias se ha comprobado (Jordan, 1985), cuando los profesores intentan ser finos observadores de lo que pueden o carecen, gustan o evitan,... estos alumnos en la vida escolar, y buscan adaptar su enseñanza a esas diferencias sutiles, los alumnos en cuestión incrementan de forma notoria su éxito académico. Así, por ejemplo, si un niño ha sido socializado en una cultura en la que se prima el valor "familia" (usual en las sociedades de talante comunitario) en lugar del valor "yo-individuo" (propio de la mayor parte de sociedades occidentales competitivas), rendirá más si el maestro emplea refuerzos y reconocimientos del tipo: *¡Muy bien, 'X', tus padres estarán muy satisfechos de tu trabajo!*, siendo, por el contrario, muy poco efectivos comentarios como el siguiente: *¡Muy bien, 'X', puedes estar orgulloso/a de tí!*.

Otras veces, el fracaso escolar de esta categoría de alumnos se debe a razones similares a las que sufren aquéllos que provienen de ambientes socioculturales desaventajados. Dicho de otra forma, en no pocos casos se da una fusión entre rasgos culturales genuinos (gitanos, marroquí, etc.) y elementos propios de la denominada *cultura de la pobreza* (Lennon, 1988). Este hecho explica el porqué del éxito escolar de otros niños inmigrantes, pertenecientes también a culturas bien distintas a la nuestra (japoneses, por ejemplo), pero de clases sociales medias-altas. Es decir: el fracaso escolar depende a menudo de los déficits cognitivos, conductuales, motivacionales, etc., derivados de las circunstancias deprimidas de ciertos grupos minoritarios. Ahora bien, esos factores desfavorables no tienen por qué conducir, afortunadamente, de forma fatídica al fracaso escolar. Los profesores, con sus actitudes y con oportunas estrategias pedagógicas, pueden paliarlo en buena medida.

Quiero decir, más concretamente, que existe un peligro en los profesores que tienen este último tipo de niños minoritarios discapacitados: el caer en una fácil *teoría del déficit*, sin intentar apenas ensayar otros enfoques psicopedagógicos alternativos (Grant y Sleeter,

1989). Ejemplifico este riesgo con una clásica investigación sobre el tema, realizada con una muestra significativa de maestros franceses en su relación con niños inmigrantes (principalmente portugueses e hispano-americanos) (Vasquez, 1984). A partir de una observación participante intensa y de numerosas entrevistas en profundidad, la investigadora reunió abundante información sobre el modo en que tales docentes solían percibir a ese tipo de niños y a sus familias. En el siguiente fragmento se recoge la tendencia general que contaminaba la posibilidad de éxito educativo:

"Los maestros acostumbran a quejarse de estos alumnos: los consideran charlatanes, desordenados, desorganizados, fantasiosos, lentos,... calificativos que son devalorizantes respecto a su concepción del *buen alumno*. Los maestros atribuyen una gran parte de su responsabilidad a los padres, porque no ejercen un control sistemático en el hogar, y porque el ritmo de vida de las familias *no favorece el trabajo escolar*. Para los profesores, los horarios privados de esas familias hispanas -por ejemplo- (*comen a cualquier hora o a horas imposibles, los niños se acuestan tardísimo, no se interesan por el trabajo escolar*) quieren indicar falta de seriedad, desorden y una cierta incapacidad para educarles" (pp. 100-101).

Traer a colación los datos de esa investigación no tiene como finalidad acusar al profesorado, ni negar realidades evidentes (p.e.: la falta de ciertos prerrequisitos básicos en muchos de los niños minoritarios desfavorecidos para adaptarse con éxito a la dinámica escolar). Lo que se quiere subrayar es, más bien, que, junto a las dificultades patentes, existen también ricas posibilidades. En este sentido, nos parecen sumamente interesantes algunas consideraciones de un especialista en la materia (Pigford, 1992):

"¿Cómo podemos resolver el problema de los desaventajados?. Bien,... dado que las escuelas pueden hacer relativamente poco para mejorar los entornos familiares poco saludables de estos niños, sus esfuerzos deberían dirigirse a combatir el problema asegurando que esos alumnos, que tienen un alto nivel de *dependencia escolar* (pues al disfrutar de recursos limitados, dependen de la escuela para su desarrollo académico, social y, a menudo, incluso psicológico), puedan asistir a escuelas favorecedoras (a centros en los que se les proporcione experiencias académicas adecuadas, estimulantes y reconfortantes). Ahora bien, si es de gran importancia que el clima o cultura global de la escuela apoye a estos niños, el *profesor* es la clave para crear una atmósfera positiva y rica en la clase" (p. 156).

Continúa diciendo este autor que -a pesar de su indudable importancia-:

"ni los programas ni los materiales instructivos bastan para resolver el problema. El que esos niños lleguen a disfrutar de éxito escolar -prosigue- depende particularmente del grado en que las escuelas logren compensar los efectos negativos ejercidos en esos alumnos por sus entornos desfavorables. Y aquí, de nuevo, la clave es el maestro del aula. Todo el secreto reside, así, en proporcionar a este alumnado *profesores* que competentes, humanos, hábiles y motivados para estimularlos intelectualmente; sin este requisito fundamental, esos niños están casi predestinados al fracaso escolar" (p. 157).

Repárese que, a través de la cita anterior, lo que se está remarcando es la necesidad de que el profesorado tome conciencia de su gran protagonismo en la dinámica escolar de los niños minoritarios. En este sentido, y en conexión con las reflexiones de Pigford mencionadas arriba, aparece la importancia de las *expectativas* de los docentes en relación a los niños *minoritarios marginados*, es decir, de los pertenecientes también a la *cultura de la pobreza*.

Ya los pioneros de este tema (Rosenthal y Jacobson, 1980, 68-71) repararon en la peligrosa tendencia de los profesores a focalizar su atención selectivamente en los aspectos negativos de este tipo de alumnos: en los problemas de lectura, la poca motivación, las

conductas disruptivas, el lenguaje restringido, la escasa preparación para una atención continuada en clase, etcétera. Ahora bien -continúan en este sentido otros expertos más actuales en este campo (Good y Brophy, 1991: 140)- si los profesores dejan de *esperar* en estos niños, si los perciben plagados de lagunas, si llegan a creer que -al menos en apariencia- no están motivados para el estudio escolar,... la dinámica de una espiral descendente de fracaso educativo es casi imparable. Y al contrario, si los maestros consiguen introducir en sí mismos la actitud de *yo puedo* dar estos alumnos una enseñanza de mayor calidad (no sólo parcheando mínimos) e inyectar en esos niños también la convicción de que *ellos pueden* aprender más y mejor (a pesar de sus dificultades de base y adaptación), se conseguirá diluir el fantasma del fracaso escolar en una considerable proporción. Dicho con palabras más contundentes: los niños minoritarios tendrán mayor interés por la escuela cuando ésta les proporcione experiencias académicas y afectivas tan positivas y gratificantes que vean en ella el antídoto de las problemáticas vivencias ligadas a su calidad de inmigrantes (pobres); dicho de otro modo: cuando en la escuela se sientan aceptados, estimulados, responsables, visibles, seguros de que pueden aprender e integrarse,... a través de la figura del profesor y de los demás profesionales de la educación que puedan colaborar en el centro.

3. ALGUNOS PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS

Después de trazar el marco global, se indicarán sucintamente en este apartado algunas de las modalidades pedagógicas que pueden ser útiles a la hora de generar más éxito escolar en los alumnos minoritarios o actitudes más positivas en aquellos mayoritarios -particularmente- respecto a los culturalmente diferentes.

3.1. En orden a un mayor éxito escolar

Aunque hay muchas estrategias psicopedagógicas que pueden ayudar a los profesores a obtener un mayor éxito escolar (Aldermann, 1990; Knapp, 1990; Levin, 1987; Tomlinson, 1990), es preferible desarrollar aquí una de ellas, particularmente prometedora, si se aplica de forma correcta. Nos referimos al amplio modelo denominado *aprendizaje cooperativo* (Cohen, 1994; Manning y Lucking, 1993; Ovejero, 1990; Santos Rego, 1994; Slavin, 1985 a, 1985 b, 1988):

a) Conviene distinguir, en primer lugar, entre *aprendizaje en grupos* y *aprendizaje cooperativo*, pues en este segundo caso el funcionamiento del trabajo conjunto está pautado por una serie de principios psicopedagógicos básicos. Entre ellos destacamos los siguientes:

- El grupo clase se divide en pequeños equipos, formados por 4 ó 5 alumnos heterogéneos (a nivel de sexo, capacidad, cultura/etnia,...).
- Las tareas académicas (una unidad de matemáticas,... o una sencilla investigación en ciencias sociales) se trabajan de forma corresponsable por todos los miembros del equipo.
- Existen unas condiciones para que el equipo trabaje de forma satisfactoria: 1ª) los miembros han de estar coimplicados en una tarea común motivadora; 2ª) todos ellos han de sentirse responsables del éxito de sus compañeros; 3ª) todos participan en metas y recompensas comunes; 4ª) todos tienen la misma oportunidad de alcanzar el dominio de la materia; 5ª) todos los miembros (también los menos capaces,... o los minoritarios) han de percibirse individual y mutuamente como poseedores de un similar status; 6ª) los alumnos

han de tener muy claros cuáles son los objetivos que el profesor desea de su trabajo: académicos, conductuales y actitudinales (p.e. en el plano de la cooperación); 7^a) ha de haber armonía entre la responsabilidad individual (a través de la evaluación personal, en relación al propio nivel académico particular de partida) con la grupal (mediante la evaluación del grado de dominio de todos los componentes [promedio de aquellas] o del producto [de una escenificación teatral,... o de un trabajo de investigación]).

- A fin de coimplicar a todos, de forma que se preocupen activamente de que cada uno de los demás alcance los aprendizajes requeridos, los distintos miembros del equipo son recompensados (notas, puntos, reconocimientos, etc.) *si, y sólo si, todos los demás consiguen los objetivos deseados.*

b) A través de este modelo educativo pueden conseguirse importantes metas de la educación intercultural, no sólo respecto al éxito escolar de los alumnos menos favorecidos, sino también en relación a objetivos de orden actitudinal. Entre éstos, pueden destacarse los siguientes:

- Distribución equitativa de éxito académico entre todos los alumnos.
- Mejora del autoconcepto y de la autoestima, personal y como aprendiz.
- Integración socioafectiva de los minoritarios, y mejora del clima de convivencia.
- Promoción de actitudes positivas hacia los alumnos culturalmente diferentes (aceptación, valoración, prosocialidad y amistad).
- Desarrollo de aptitudes, como: habilidades comunicativas, empatía cognitivo-afectiva, resolución de conflictos, etcétera.

Parece comprobado, además, que muchos de los alumnos minoritarios, pertenecientes a culturas comunitarias y, por ello, con estilos cognitivos menos "independientes" o individualistas, aprenden más y mejor a través de métodos grupales, entre los que destaca el "cooperativo".

c) Existen diversas formas de aplicar el aprendizaje cooperativo. Las más conocidas son las siguientes:

- El "TGT" (*Teams-games-tournament*): torneos académicos lúdicos, en que cada alumno compite con otro de parecido nivel de un equipo distinto, representando cada uno a su grupo respectivo. La misión de cada equipo es preparar muy bien académicamente a cada uno de sus miembros, dado que -entre otras razones- las puntuaciones globales de los equipos dependen usualmente de la media de puntos alcanzados por cada uno de sus miembros.

- El "STAD" (*Student-teams-achievement-divisions*): método similar al anterior, en donde los torneos lúdicos son sustituidos por controles o evaluaciones de carácter más estrictamente académico.

- El "JIGSAW", o rompecabezas. Aquí, el contenido académico (p.e.: de una unidad) se divide en tantas partes como miembros hay en los equipos. Cada alumno se especializa en una tarea concreta (p.e.: leer un autor de una generación literaria). Los alumnos que trabajan cada parte específica se ayudan intergrupalmente a través de equipos transversales de *expertos*. En una segunda fase, cada uno de los especialistas, tras la vuelta a su grupo, se

encarga de preparar, a través de una puesta en común, al resto de sus compañeros de equipo. Finalmente, todos han de dominar el "puzzle" de la materia objeto de estudio, examinándose del contenido global de la unidad preparada por ellos conjuntamente.

- El "LEARNING TOGETHER". En este caso se trata, como indica su nombre, de realizar un *aprendizaje conjunto* en torno a un producto educativo deseado (una narración literaria, una producción musical, etc.). También aquí, como siempre, lo esencial es que cada miembro ayude al resto a conseguir el dominio suficiente.

d) Algunos comentarios son convenientes para entender los posibles resultados de este modelo pedagógico, así como para ponerlo en práctica adecuadamente:

- La mejora de actitudes interculturales tiene lugar, entre otras cosas, porque se *experimenta* viva y significativamente la relación con otras *personas* concretas diferentes, diluyéndose en las mentes de los alumnos de este modo las posibles percepciones estereotipadas de los "otros", en tanto que miembros de grupos étnicos devaluados. Esas vivencias positivas, que frecuentemente dan lugar a amistades cruzadas, favorecen la generalización: desde las "personas" amigas diferentes... hasta los "grupos" culturales distintos. Ahora bien, esta meta tan deseada se consigue más exitosamente cuando se utilizan métodos "puramente" cooperativos, como el *Jigsaw* o el *Learning Together*; así como cuando se favorecen las pertinentes oportunidades: tanto para entablar amistades con otros niños diferentes (manteniendo los mismos grupos durante un tiempo relativamente prolongado), como para relacionarse con diversas personas concretas de un mismo grupo étnico (variando oportunamente la composición heterogénea de los equipos).

- La investigación muestra que una de las condiciones más necesarias para trabajar cooperativamente -el poseer un *status* similar- no se da espontáneamente. Lo usual es que los niños minoritarios tiendan a una mayor pasividad y receptividad, tanto en la realidad, como en la percepción de sus compañeros mayoritarios. El profesor ha de ayudar, por tanto, a los minoritarios -a veces paralelamente: preparándolos aparte para poder desempeñar roles valorados en sus equipos- a fin de construir la imprescindible igualdad de estatus.

- Sería ingenuo pensar que los alumnos saben siempre trabajar bien y eficazmente en equipo. Lo más frecuente es que deban aprender, sobre todo, a "cooperar" para aprender (Slavin, 1985 b). Dicho de otro modo: en general, precisan mejorar su madurez en las habilidades comunicativas y de ayuda (prosocialidad, resolución de conflictos, solicitud y exposición de información, empatía cognitiva, estímulo de los compañeros, etc.). No cabe duda que el profesor no deja de jugar en este punto un rol de primera importancia: preparando a los alumnos en estas aptitudes y actitudes mediante ejercicios oportunos (p.e., entre otros, los paralelos *juegos cooperativos*) o a través de la misma dinámica que se genera en el seno de los equipos al intentar aprender cooperativamente.

El *profesor*, es -repitémoslo- el motor secreto del éxito que pueda tener este modelo pedagógico en la realidad: supervisando los diferentes grupos, estimulando a sus miembros a la ayuda entre ellos, haciendo de mediador en los inevitables conflictos, remarcando el valor de los puntos fuertes de los alumnos minoritarios, configurando los equipos del modo más oportuno, otorgando roles activos y relevantes a todos, etcétera. Por otro lado, tampoco se debería sobrevalorar más de lo que un sano realismo reclama, el modelo cooperativo aquí apuntado. Es decir: su virtualidad pedagógica, experimentalmente demostrada, no habría de sustituir en absoluto otras estrategias educativas exitosas en las que el profesor es quien dirige expresamente las actividades de aprendizaje de los alumnos (Good y Brophy, 1991).

3.2. Tras el cultivo de actitudes interculturales

Esta difícil tarea del cultivo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural puede y debe comenzar tempranamente; cuanto antes mejor. Numerosos estudios al respecto muestran, en efecto, que ya a los cuatro años los niños tienen, por lo general, bastante interiorizadas actitudes, conductas, preferencias e identificaciones culturales; y que este bagaje de creencias es, con desafortunada frecuencia, sesgado o distorsionado como consecuencia de haberlo extraído inconscientemente de diversas experiencias espontáneas que han vivido ya en unos tipos de sociedad asimétricos por lo que se refiere a la dominancia, status y valoración de los diferentes grupos étnicos y culturales en presencia (Banks, 1993).

En estas pocas páginas me limitaré a dar algunas ideas genéricas para cultivar en la escuela unas actitudes interculturales positivas, aunque me detenga relativamente un poco más en uno de los métodos -a mi juicio- más prometedores en el campo que estamos estudiando: el que usualmente viene siendo acuñado como enfoque *socio-afectivo*.

3.2.1. Algunas estrategias eficaces

a) Proporcionar situaciones positivas de *contacto vicario*; es decir, actividades que ayuden a percibir a personas minoritarias con valores muy apreciados. Por ejemplo, a través de lecturas (cuentos, novelas), vídeos (piénsese en la serie *Sesame Street*), dramatizaciones (títeres, teatro), etc., en donde los protagonistas resulten ser muchachos de otras etnias/culturas con rasgos -insisto- positivos (héroes, bondadosos, amigables, inteligentes, habilidosos,...). Este tipo de actividades resultan más eficaces cuando a las correspondientes lecturas, representaciones o visionados se añade una fase de discusión dirigida a fin de explotar, a nivel consciente, las percepciones recibidas de forma espontánea.

b) Algunos *programas de educación moral* resultan también de notable interés en este campo (AA.VV., 1991; Escámez y Ortega, 1986; Ortega, Mínguez y Gil, 1994). Por ejemplo, la conocida técnica de *discusión de dilemas* propuesta por L. Kohlberg, o también la de *clarificación de valores* de E. Raths. No obstante, aunque es muy deseable que los alumnos puedan, a través de ejercicios diversos en esta línea, conseguir una mayor clarividencia mental-moral respecto a valores interculturales positivos... o formas idóneas para la resolución de conflictos multiculturales, lo realmente importante es lograr predisposiciones para llevar a la práctica coherentemente los principios morales asumidos intelectualmente. Ya desde pequeños, el compromiso con la puesta en acción de esos valores puede realizarse mediante acciones como: 1ª) *compremeterse* a no hacer bromas o comentarios racistas,... a no practicar ningún tipo de insulto étnico; 2ª) a leer a sus padres cuentos culturalmente enriquecedores, o a pedirles que se los lean, llevándoselos de la *biblioteca intercultural* de clase; 3ª) a buscar amigos de entre otros grupos étnico/culturales.

c) En una línea paralela, se puede citar la estrategia *principle-testing* (comprobación de principios) llamada a asegurar en los alumnos *actitudes y conductas consistentes en la realidad* con los valores adoptados. Si, por ejemplo, a través de ejercicios de educación moral/cultural, se logra generar en los/as muchachos/as actitudes de respeto hacia las personas culturalmente diferentes, se les podría poner en ciertas situaciones en que tuvieran que ejercitar la *reversibilidad* de sus propias convicciones (p.e.: desempeñando, tanto la función de “juez” como la de “acusado”, en situaciones simuladas o reales: adoptando el papel de un compañero minoritario criticado por ciertas conductas o creencias,... o adecuando noticias periodísticas de marginaciones a la vida real escolar). Si la técnica moral utilizada en un principio hubiera sido, por ejemplo, la *clarificación de valores*, y las creencias que

resultasen de tal ejercicio en ciertos alumnos fueran extremadamente relativistas o etnocéntricas, se podría también utilizar estrategias próximas a la clásica *reductio ad absurdum*, conduciendo socráticamente a tales alumnos a ejemplos reales y concretos que dejaran patente la escasa racionalidad de los valores asumidos. En realidad, este tipo de estrategias descansan en presupuestos teóricos cercanos a los mantenidos por M. Rokeach (1973), según los cuales los valores de una persona descansan, especialmente, en estructuras cognitivas; de ahí que cuando se consigue que los alumnos perciban sus incoherencias entre los valores propios y las actitudes correspondientes, estas últimas tienden a cambiar a fin de restaurar la consistencia racional, puesta por esos ejercicios en una situación de desequilibrio psicológico interno (Linch, 1986: 124).

d) Dada lo importante de este filón -pues la educación intercultural debe pretender, no una multiplicación de actividades curriculares, sino la consecución de unas cuantas aptitudes y actitudes básicas y operantes para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales- importa insinuar algunas estrategias pedagógicas más favorecedoras de tales disposiciones en la práctica diaria (escolar y social). En este sentido, una de las reacciones frecuentes que suelen aparecer después de la aplicación de estrategias para la mejora de actitudes interculturales es el denominado *síndrome de exención*, que se suele manifestar así: *Sí; la xenofobia, la marginación,... son cosas indeseables ante las que me siento indignado,... pero yo "no puedo" hacer nada*. Una forma práctica de ayudar a esquivar el peligro de exención es trasladar y trabajar a escala escolar situaciones multiculturales no deseables o conflictivas a nivel social, siguiendo el conocido principio de *pensar globalmente y actuar localmente*. Por ejemplo, los alumnos pueden comprometerse a jugar gustosamente con sus compañeros minoritarios,... o a escribir un artículo en el periódico escolar o local cuando se produzcan comportamientos xenófobos. Cuando el proceso se completa según el ritmo circular: *reflexión moral-acción social-valoración reflexiva-información...* (Dye, 1991), la eficacia educativa tiene más garantías de éxito.

e) Otro enfoque clásico utilizado frecuentemente para fomentar las actitudes positivas es el *drama*. Con los más pequeños se puede utilizar, por ejemplo, marionetas o cuentos en los que puedan jugar roles cruzados. Con niños de mayor edad es bastante fructífera la técnica del *role-playing*, de forma que los alumnos representen papeles que correspondan a vivencias y perspectivas propias de los compañeros culturalmente diferentes. A modo de sugerencia, alumnas mayoritarias pueden representar la problemática que viven otras adolescentes minoritarias situadas conflictivamente entre dos culturas. Algunas experiencias interesantes, en esta línea, pueden servir como punto de referencia. Por ejemplo, en ciertos contextos alemanes, muchachos y muchachas formaron grupos teatrales mixtos -autóctonos y turcos- representando guiones ideados por ellos mismos que reflejaban situaciones problemáticas de los turcos, en su calidad de inmigrantes (desde el rol de la mujer... hasta el rechazo como extranjeros); los papeles eran representados de forma cruzada por sujetos del otro grupo étnico; además, en las tramas de las representaciones se introducían elementos culturales representativos (canciones, poemas, etc.). Este tipo de ejemplos pueden ser útiles, no sólo como ejemplos para deducir iniciativas paralelas, sino también para avalar -por un lado- su eficacia en la modificación de aptitudes empáticas y de actitudes interculturales positivas, y -por otro lado- para poner en guardia sobre la necesidad de tratar algunos aspectos con tacto para no generar efectos colaterales indeseados (p.e.: conflictos con ciertos padres minoritarios al rozar en algunos casos convicciones morales-religiosas profundas) (Job, 1989).

f) Uno de los modelos más interesantes respecto al cultivo de actitudes interculturales es el denominado *enfoque socioafectivo*. Me limitaré aquí a describir algunos de sus rasgos más interesantes:

- La tesis esencial es que los acercamientos *informativos* son claramente insuficientes para generar o cambiar actitudes positivas en las personas. Lo realmente decisivo es suscitar *sentimientos* acordes con los valores que se desean cultivar. De ahí que sea fundamental primar el *aprendizaje vivencial* de las disposiciones actitudinales que se desean potenciar en los alumnos, buscando desarrollar la capacidad empática: *ponerse en la piel de los otros* (VOLSK, 1975). Dentro de esta línea se argumenta que, si bien los métodos convencionales (cognitivos) pueden ser útiles para conocer y realizar un análisis crítico de las realidades multiculturales negativas o conflictivas, o para hacer aflorar a la conciencia el tipo de comportamientos deseables que se han de mostrar para con los culturalmente diferentes,... esos métodos tradicionales son, sin embargo, incapaces por sí solos de provocar actitudes y conductas activas y prosociales (simpatía, amistad, ayuda, comprensión y cooperación) susceptibles de garantizar una positiva convivencia con esos "otros" presentes en la vida diaria (Clasen-Bauer, 1979).

- La aplicación del método se estructura, sintéticamente, así. Se trata de organizar *situaciones experienciales*, compartidas por todos los miembros del grupo (clase). Se trata de situaciones de "simulación"; por ejemplo: llevar escritas en la frente palabras o expresiones peyorativas: *eres vago como un...*; ponerse una cinta de color en el brazo, sin explicar el motivo a los demás; vivir una práctica marginadora en el comedor escolar; etc.). Las situaciones de este tipo más conocidas son, sobre todo, la división de la clase en dos grupos con criterios arbitrarios (color de los ojos o del cabello), llevar un grupo de alumnos una cinta amarilla como brazalete distintivo durante unos quince días,... o la práctica del *restaurante del mundo* (Grasa, 1985). La primera de estas situaciones se experimentó en EEUU (Iowa), a partir de la iniciativa de la profesora J. Elliot, al dividir a su grupo clase (4º) según el color de los ojos, y hacerles vivir una experiencia de discriminación con una espontaneidad próxima a la de las vivencias reales (a través de sus comentarios y expectativas diferenciadas, de los tratos distintos recibidos según la pertenencia al subgrupo privilegiado o no, etc.). Esta vivencia cuasi-real dentro del microcosmos de la escuela pretendía ser una traducción experiencial de las discriminaciones que se dan informal y continuamente en el mundo de la vida. Está recogida en el vídeo *Una clase dividida*, producido por W. Peters y D. Edmons (1985) para la WGBH Educational Foundation (Boston), y traducido al castellano por la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid).

Sea cual sea la situación empírica realizada, las fases son siempre éstas: 1ª) vivencia grupal cruzada (los subgrupos experimentan alternativamente la marginación, los prejuicios, etc.) de una situación multicultural no deseable; 2ª) discusión dirigida, con el fin de hacer aflorar los sentimientos despertados por las vivencias previas (¿cómo te han sentido?, ¿puedes describir con detalle tus vivencias?, ¿han cambiado tus actitudes después de esta experiencia?); 3ª) proporcionar la información oportuna (explicaciones, lecturas, vídeos) a fin de sostener el cambio afectivo-actitudinal con conocimientos y razones más amplios y profundos; pues el objetivo último es *generalizar la experiencia vivida a situaciones reales exteriores que ofrece la vida, es decir aprender a ser* (Cohen, 1977: 4). Por ello, las preguntas finales podrían ser del tipo: ¿cómo crees que deben sentirse los miembros del grupo étnico 'X' en situaciones parecidas de la vida real?... y ¿qué podrías/querrías hacer ahora en la escuela y en la calle ante esas circunstancias multiculturales?.

- Algunos comentarios finales sobre este método: 1º) la tesis de partida es que los prejuicios se aprenden a través de mecanismos de socialización informal, y por tanto se pueden modificar mediante los oportunos procesos inversos; 2º) el método se puede aplicar a clases o situaciones educativas (tiempo libre,...) en donde sólo hayan niños mayoritarios,

pues después de las experiencias y discusiones se pueden igualmente hacer las transferencias correspondientes al mundo de la vida real; 3ª) este modelo también se ha mostrado eficaz en el cambio de actitudes de personas adultas que trabajan con minorías: profesores, por ejemplo; 4ª) su eficacia, sin embargo, puede ser limitada si se utiliza a modo de ejercicios puntuales y esporádicos, en vez de hacerlo como una filosofía para abordar este tipo de aprendizajes, de una manera frecuente y en situaciones variadas (clase, patio, excursiones, etc.); 5ª) los educadores que deseen ponerlo en práctica deberían primero consultar con cierta profundidad las lecturas referenciadas, y utilizar el método con mucho tacto: pensemos, por ejemplo, en grupos en los que haya alumnos psicológicamente lábiles o demasiado discriminados ya en su vida real.

g) Es cierto que la simple *información* (lecturas, vídeos,... o explicación directa) no es suficiente para dar lugar a actitudes positivas en el campo de la interculturalidad. Sin embargo, cuando está bien planteada (ayudando a contemplar los rasgos propios de las culturas diferentes desde un punto de vista "emic": es decir comprendiéndolas desde dentro) y bien trabajada posteriormente (a través de debates grupales y/o aclaraciones por parte de expertos), puede contribuir también a reducir los estereotipos fáciles, así como a generar mayores dosis de comprensión: tanto aptitudinal y actitudinal (Camilleri, 1985: 162).

h) No será necesario insistir demasiado -para finalizar- en la influencia preponderante que tiene la personalidad del *profesor*, con sus valores y creencias, en el cultivo y cambio de actitudes en torno a la diversidad cultural. Las teorías del *aprendizaje social* (Bandura, 1987) muestran cómo los niños adquieren de sus profesores -particularmente si son pequeños y/o si tienen un apego afectivo con ellos- sus formas de reaccionar ante hechos y personas: en nuestro caso, por ejemplo, ante sucesos sociales multiculturales o ante sus compañeros minoritarios. Aprenden todo ello sin que, a menudo, lo perciba el propio profesor (¿el clima de relaciones profesor-alumno creado en clase?, ¿la reacción ante una información de resonancia social sobre los inmigrantes?... ¿o el comentario espontáneo que deja entrever sobre la superioridad de una cultura concreta al hilo de la explicación de un determinado contenido curricular?). Además, y curiosamente, los alumnos aprenden mucho más intensa y visceralmente -en caso de discrepancia entre el discurso explícito y las acciones reales- lo que entra por los ojos que lo que escucha de los labios de sus educadores. Aprenden, finalmente, a *reconocer* los aspectos valiosos de sus iguales minoritarios en la medida que esa exquisita pedagogía de la integración es practicada por las figuras significativas de sus profesores (Rohart, 1987). Las más refinadas técnicas, en fin, sobre educación intercultural, en general, y sobre el ámbito de las actitudes, más concretamente, serán invalidadas o potenciadas según la profundidad de las convicciones internas de los profesores, que indefectiblemente acaban exteriorizándose -si hemos de creer a Jakson (1980)- en las mil interacciones diarias que tienen lugar en sus relaciones con los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AA.VV. (1991): *El multiculturalisme en el currículum. El racisme*. Edicions 62/Rosa Sensat, Barcelona.
- ALDERMANN (1990): "Motivation for At-Risk Students". *Educational Leadership*, september, 27-30.
- ALLPORT, G. (1954): *La nature of prejudice*. Addison-Wesley, Cambridge, Massachusetts.
- AMIR, Y. (1976): "The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations". En: KATZ, P. (Ed.), *Towards the elimination of racism*, Pergamon Press, New York.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martinez Roca, Barcelona.
- BANKS, J.A. (1993): "Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and their Modification". En: SPODEK, B. (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, McMillan Publishing Comp., New York, 236-250.

- BANY, M.A.; JOHNSON, L.V. (1973): "Factores del medio que influyen en las relaciones de los miembros". En: IDEM, *La dinámica de grupo en educación*, Aguilar, Madrid, 213-228.
- BURSTEIN, N.C.; CABELLO, B. (1989): "Preparing Teachers to Work with Culturally Diverse Students: A Teacher Education Model". *Journal of Teacher Education*, vol. 40, nº 5, 9-16.
- CALVO, T. (1990): *¿España racista?*. Anthropos, Barcelona.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. Unesco, París.
- CIDE (1992): *Las desigualdades en la educación en España*. MEC, Madrid.
- CLASEN-BAUER, I. (1979): "Educación para la comprensión internacional". *Perspectivas* (Unesco), Vol. IX, nº 2, 186-192.
- COHEN, E.G. (1994): "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups". *Review of Educational Research*, Vol. 64, nº 1, 1-35.
- COHEN, R. (1977): "Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de enseñanza primaria". En: AA.VV., *La comprensión internacional en la escuela*, Plan de las Escuelas Asociadas, Circular nº 33, 3-8.
- CUMMINS (1986): "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention". *Harvard Educational Review*, Vol. 56, nº 1, 18-36.
- DIE, P. (1994): "Active Learning for Human Rights in Intermediate and High Schools". En: STARKEY, H. (Ed.), *The Challenges of Human Rights Education*, Council of Europe, Cassell, London, 105-120.
- ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.
- GLENN, Ch.L. (1992): "Educating the Children of Immigrants". *Phi Delta Kappan*, January, 404-408.
- GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. (1991): *Looking in Classroom*. Harper Collins, New York.
- GRANT, C.A.; SLEETER, Chr.E. (1989): *After the School Bell Rings*. The Falmer Press, London.
- GRASA, R. (1985): "Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 32, 78-83.
- JACKSON, P.W. (1980): *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.
- JOB, H. (1989): "Theatre Germano-Turc and Multicultural Education". En: JONES, Cr.; KIMBERLEY, J. (Dir.), *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, CDCC, Strasbourg, 127-130.
- JORDAN, C. (1985): "Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program". *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, 105-123.
- JORDAN, J.A. (1992): *La educación multicultural*. Ceac, Barcelona.
- JORDAN, J.A. (1995): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona, 2ª edición.
- KNAPP, M.S. et al. (1990): "New Directions for Educating the Children of Poverty". *Educational Leadership*, September, 4-8.
- LENNON, O. (1988): "Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina". *Perspectivas* (Unesco), Vol. XVIII, nº 3, 435-443.
- LEVIN, H.M. (1987): "New schools for the Disadvantaged". *Teacher Education Quarterly*, Vol. 14, nº 4, 60-83.
- LYNCH, J. (1986): *Prejudice Reduction and the Schools*. Nichols Publishing Company, New York.
- MANNING, M.L.; LUCKING, R. (1993): "Cooperative Learning and Multicultural Classrooms". *The Clearing House*, Vol. 63, nº 1, 12-16.
- MOODLEY, K.A. (1988): "L'éducation multiculturelle au Canada: des espoirs aux réalités". En: QUELLET, F. (Dir.), *Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Institut québécois de recherche sur la culture, 187-222.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; GIL, R. (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Nau Llibres, Valencia.
- OVEJERO (1992): *El aprendizaje cooperativo*. PPU, Barcelona.
- PIGFORD, A. (1992): "Solving the At-Risk Problem: Healthy Schools Can Make the Difference". *The Clearing House*, vol 65, nº 3, 156-158.
- ROCKEACH, M. (1973): *The nature of human values*. Free Press, New York.
- ROHART, J.D. (1987): "Une expérience de Pédagogie interculturelle: Prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique". *Recherche et Formation*, INRP, Vol. 2, nº 2, 103-113.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1980): *Pygmalión en la escuela*. Marova, Madrid.
- SANTOS, M.A. (1994): "La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de la educación intercultural". En: IDEM (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, PPU, Barcelona, 121-142.
- SLAVIN, R.E. (1985a): *La enseñanza y el método cooperativo*. Edamex, México.
- SLAVIN, R.E. et al. (1985b): *Learning to cooperate. Cooperate to learn*. Plenum Press, New York.
- SLAVIN, R.E. (1988): "Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools". *Educational Leadership*, September, 67-77.
- TOMLINSON, S. (1990): "Effective schooling for ethnic minorities". *New Community*, vol 16, nº 3, 337-347.
- TRIANDIS, H.C. (1988): "Towards Pluralism in Education". En: MOGDIL, S. (Ed.), *Multicultural Education*, The Falmer Press, London, 77-99.
- VASQUEZ, A. (1984): "'Rápido y bien'. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa". *Infancia y Aprendizaje*, nº 26, 95-109.
- WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia*. Unesco, París.
- ZIMMERMANN, D. (1978): "Un langage non-verbal de classe: Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale". *Revue Française de Pédagogie*, nº 44, 46-70.