

**EL DOCENTE ANTE LA REALIDAD INTERCULTURAL:
ANÁLISIS DE SUS ACTITUDES PARA LA COMPRENSIÓN
DE SUS NUEVAS FUNCIONES**

David Merino Mata
Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

RESUMEN

El docente es el agente clave para la construcción de una escuela de calidad en igualdad. En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya naturaleza esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. En verdad, el docente desarrolla su labor en una realidad intercultural, donde un aspecto de gran relevancia es el análisis de sus actitudes para conocer y comprender cuáles son sus nuevas funciones. Este es el propósito fundamental de nuestra exposición reflexiva, esto es, acercarnos de manera rigurosa a las diferentes miradas estudiadas sobre las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural del alumnado inmigrante, para el conocimiento y establecimiento de sus nuevas funciones educativas.

Palabras clave: Profesores, Actitudes, Diversidad Cultural, Educación Intercultural.

ABSTRACT

The teacher is the key agent for the construction of a school of quality in equality. In the case of the construction of the intercultural school whose nature is defined in fact for the intercultural perspective of the own cultural diversity of its pupil and of its families, its importance is if it fits bigger, because the current challenge of the cultural diversity, phenomenon that is configuring a new educational scene in our classrooms and schools, is more and more emergent and unavoidable. Truly, the teacher develops their work in a intercultural reality, where an aspect of great relevance is the analysis of its attitudes to know and to understand which its new

functions are as educational. This is the main purpose of our reflexive exhibition, this is, to come closer from a rigorous way to the different looks studied about the attitudes of the teachers in the face of the cultural diversity of the immigrant pupil, for the knowledge and establishment of their new educational functions.

Key words: Teachers, Attitudes, Cultural Diversity, Intercultural Education.

INTRODUCCIÓN

La realidad actual está caracterizada por una aceleración del cambio social a la cual no ha sido ajena el contexto educativo, siendo uno de los elementos configuradores de ese cambio la multiculturalidad presente en nuestros centros educativos como reflejo de la diversidad creciente de nuestra sociedad. Este hecho que define la situación escolar actual viene marcado por la existencia de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes. No obstante, ese cambio cualitativo —y también cuantitativo— ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país. En pocos años la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la fisonomía de nuestras aulas, y ello requiere la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios monoculturales a multiculturales (Esteve, 2003), lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes.

Por todo ello, no es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos ante esta nueva circunstancia, que desde luego tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994); en efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir sea el fundamento de las prácticas pedagógicas.

ACTITUDES Y CONCEPCIONES DEL DOCENTE ANTE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Cabe aquí destacar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Jordán, 1994, 1996; Bartolomé, 1997a, 1997b; Del Arco, 1998; Soriano, 2001; López, 2001), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos nacionales como de revisiones teóricas de investigaciones desarrolladas en países de nuestro entorno europeo. En efecto, estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia de la diversidad cultural, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano.

En este punto, Del Arco (1998) destaca, a partir de una revisión teórica de diferentes estudios e investigaciones, que existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión sobre la interculturalidad. En primer lugar, un profesorado que concibe que las culturas minoritarias de los alumnos de origen inmigrante suponen un déficit o hándicap importante para su propia integración escolar, y para un buen desarrollo de sus competencias escolares en el proceso académico habitual. En segundo lugar, un tipo de docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales. En tercer lugar, unos profesores que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas, y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen inmigrante acude al centro educativo.

Por su parte, Jordán (2001, 80-81) se refiere a dos grandes concepciones que tiene el profesorado ante el interculturalismo, por un lado los que “tienen un respeto acrítico por las culturas diferentes” y por otro, los que creen que “la educación intercultural sólo es una expresión fácil del ideal democrático y pluralista que se puede encontrar en el ambiente social o en las declaraciones legales, siempre ricas en términos atractivos”. En realidad estas dos grandes concepciones tendrían que ver con dos claras perspectivas del profesorado ante la interculturalidad, una de corte más o menos romántica, y otra de índole más pragmática o sujeta a las modas pedagógicas más recientes. En efecto, son muchos los profesores que en la actualidad se están apuntando al camino de la

interculturalidad sin saber muy bien cuales son sus pilares fundamentales, siguiendo de esta forma una corriente pujante que arrastra a muchos docentes con independencia de su conocimiento sobre lo que significa realmente educación intercultural. También, existen profesores que creen que la escuela debería valorar positivamente todas las expresiones culturales diferentes, ya que la diversidad siempre es buena y enriquecedora. En este sentido, habría que decir que no todos los rasgos culturales que podemos encontrar en una escuela tienen el mismo valor humano y educativo (Bartolomé, 1997a; Jordán, 1999).

En cualquier caso, en el profesorado podemos encontrar una gran variedad de concepciones y actitudes ante la interculturalidad, de hecho López (2001, 22) destaca cómo los cambios que el profesor observa en sus aulas entran de lleno en su pensamiento social:

El profesor que observa cómo su contexto de trabajo se transforma en una gama variopinta de sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas..., toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna.

Por otro lado, y siguiendo con las diferentes percepciones del profesorado en la escuela multicultural, habría que destacar las correspondientes concepciones asociadas a estas diferentes percepciones ante la diversidad cultural de las aulas y escuelas actuales; el profesor Jordán (2001) distingue tres concepciones: una concepción problemática, una concepción *light* de la educación intercultural, y una visión positiva del multiculturalismo escolar. En primer lugar, la concepción problemática responde a docentes que viven la multiculturalidad en centros donde precisamente el fenómeno de la diversidad cultural está unido al de la exclusión social y al de la pobreza. En este sentido muchos profesores tendrían una concepción problemática y negativa de la interculturalidad porque la realidad de diversidad cultural que viven se enmarca en contextos de privación sociocultural, esto es, barrios o zonas pobres donde precisamente los alumnos de origen inmigrante acuden puesto que sus familias van a vivir a zonas donde económicamente puedan mantenerse, muchas veces, en precario y en condiciones de exclusión social (Esteve, 2004). Realmente, los profesores que trabajan en estos contextos educativos se muestran, con frecuencia, insensibles a cualquier manifestación de diversidad cultural porque en un ambiente de exclusión social no perciben la necesidad de ver esa diversidad como una posibilidad de enriquecimiento para sus propias prácticas pedagógicas ni para los propios centros educativos donde trabajan. Además, a esta insensibilidad va unida la reducción de expectativas pedagógicas que muchos profesores muestran en contextos educativos insertos en zonas excluidas socialmente o en riesgo

social. También tendríamos que señalar el aspecto formativo como una clave fundamental en la comprensión de las concepciones educativas de los docentes sobre lo que representa la diversidad cultural, y las posibilidades que implica el hecho de desarrollar acciones educativas vertebradas desde los principios de la interculturalidad, y es que como afirma Jordán (1999, p. 66), “muchos profesores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejantes suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad cultural, que en los últimos años se les está demandando ya como un principio educativo esencial”. En segundo lugar, tendríamos que hablar de una concepción *light* de la educación intercultural, que se correspondería con aquellos profesores que, bien por una reciente práctica formativa, o bien por un interés romántico o folclórico por la diversidad cultural, plantean realizar proyectos o prácticas educativas concretas. Por su parte, Aguado (2003) critica este tipo de actuaciones y de concepciones sobre la interculturalidad, pues considera que todas las actividades que se llevan en los centros educativos al margen de una profunda, seria y rigurosa reflexión sobre la interculturalidad, llevaría aparejada una visión reduccionista de sus posibilidades como herramienta para favorecer la igualdad de oportunidades e indagar en la democracia de los contextos educativos, dado que estos profesores piensan que esas actuaciones, muchas veces, fuera del propio curriculum ordinario del centro educativo, constituyen en esencia educación intercultural. Además, en muchos profesores, comprometidos con este tipo de prácticas más cercanas a una visión romántica o folclórica de la educación interculturalidad, pero basada a su vez en una sensibilidad respecto a la diversidad cultural, suele ocurrir una crisis de actitudes inconscientes derivadas precisamente de todo ese clima social y cultural tan propicio para la abundancia de prejuicios y estereotipos de índole etnocéntrica, e incluso pueden llegar a tener pensamientos que les lleven, de forma involuntaria, a conformarse ideas o sentimientos relacionados con el rechazo sutil, la indiferencia o la falta de lazos afectivos hacia los niños de culturas minoritarias, que generan precisamente una serie de pautas conductuales distintas de relación con ellos.

Un aspecto que nos puede ayudar a comprender estos problemas del profesorado a la hora de concebir de manera fructífera la realidad multicultural de los contextos educativos, al margen de las importantes cuestiones referidas a las carencias formativas del docente, estaría relacionado con un escaso conocimiento de la propia idiosincrasia cultural de los alumnos de culturas minoritarias. No obstante, si en la escuela no se producen problemas o conflictos étnicos graves, y el profesorado plantea actividades vistosas y folclóricas de forma variada, al margen del curriculum ordinario y del propio proyecto educativo de centro,

es posible que estos profesores “llegan a creer que completan la satisfacción de llevar a cabo una educación intercultural interesante” (Jordán, 1999, 67).

Por otro lado, podemos señalar que en el interesante trabajo de investigación desarrollado por Bartolomé (1997a), el profesorado, a pesar de considerar importante conocer todos los aspectos personales, familiares y culturales de este tipo de alumnado “...manifiesta un gran desconocimiento de los aspectos familiares considerados: estructura familiar, roles y normas de convivencia, incluso del alumnado que lleva más de cuatro años escolarizado en el centro” (Ibíd., p.162). En este punto, es digno de mencionar una de las principales conclusiones obtenidas a partir de este trabajo de investigación:

El profesorado no se ha mostrado consciente de que el hecho de tener minorías en el aula puede ser una fuente valiosa de formación y enriquecimiento cultural para el alumnado de la mayoría y, en consecuencia, el compartir un pupitre, por ejemplo, facilita el intercambio. Al contrario, el profesorado percibe la presencia de las minorías desde el déficit de aprendizaje que suelen presentar, y tratan de superarlo de la misma forma que lo harían con un alumno o alumna con retraso escolar (Ibíd., p.165).

Es decir, que no sólo es influyente la formación intercultural del profesorado en la configuración de sus concepciones educativas hacia lo intercultural, y respecto a su conformación de actitudes ante el alumnado culturalmente minoritario, sino que existen otras claves fundamentales como el propio marco social en el que vivimos, determinado en muchos casos por procesos de comunicación e interacción social donde el etiquetaje social y la generación de prejuicios y estereotipos impregna la cultura social; también es determinante el desconocimiento cultural como elemento claramente perturbador en la generación de una concepción positiva de la diversidad cultural, desconocimiento que puede además ahondar falsas expectativas o despertar sutiles formas o actitudes de indiferencia hacia lo culturalmente diverso, algo que podemos comprender como claramente desvinculado de unos propósitos activos y comprometidos en el desarrollo de una verdadera educación intercultural. Es más, en el ámbito educativo no es infrecuente que las creencias, muchas veces irracionales y no fundamentadas del profesorado, como consecuencia de su formación —y aprendizaje social— o de sus propias experiencias vitales, asuman que la diversidad cultural puede implicar en la práctica una diferencia en el tratamiento educativo y en su relación y actitudes previas respecto a los alumnos de origen inmigrante o de culturas minoritarias.

Asimismo, debemos destacar que este tipo de expectativas negativas pueden unirse —o fundirse— en una doble etiqueta, es decir, muchas veces estos alumnos de culturas minoritarias desarrollan pautas conductuales y de estudio muy

relacionadas con los rasgos que pueden definir un tipo de alumnado de un centro educativo situado en un contexto social de exclusión y marginación, por lo que puede haber una verificación de etiquetas en el momento en el que el profesorado constata una menor capacidad lectora, poca motivación, menos hábitos de atención continua, un lenguaje menos rico, un comportamiento disruptivo, etc. Frente a ello, debemos reconocer el papel de todos los profesores que tienen unas expectativas positivas hacia sus alumnos (no solamente los de origen inmigrante o de culturas minoritarias), puesto que este tipo de docentes con perspectivas realistas pero positivas hacen consciente un importantísimo recurso pedagógico, la confianza en el otro en su propio aprendizaje, de hecho las investigaciones recogidas por Jordán (1994) nos hacen poder afirmar que las percepciones y expectativas positivas del profesorado hacia este alumnado culturalmente minoritario son fundamentales en la mejora y progreso escolar de estos alumnos, ya que el clima de interacción profesor-alumno se nutre de una serie de motivaciones y lazos afectivos, que en el momento que concuerdan o casan de manera efectiva, hacen que esto suponga un convencimiento positivo en los alumnos en sus propias potencialidades y competencias para aprender, algo de extraordinaria importancia para estos niños que muchas veces, además del desconocimiento del idioma, traen consigo unas carencias formativas derivadas del cambio de sistemas educativos, así como por el propio cambio *emocional* que implica el adaptarse a un nuevo y desconocido contexto social y educativo, de ahí la importancia del papel del profesorado en este sentido.

FUNCIONES DEL DOCENTE ANTE LA INTERCULTURALIDAD: EXPECTATIVAS Y POSIBILIDADES DE CAMBIO

Acercarse a unos planteamientos correctos de una auténtica educación intercultural implica por parte del docente una actitud positiva hacia todos los alumnos, superadora de sentimientos y creencias, muchas veces inconscientes, que pueden contaminar o desequilibrar prácticas educativas donde la riqueza de la diversidad sea motivo y razón educativa del progreso escolar para todos los educandos. En efecto, como plantea López (2001), algunas veces los docentes suelen adoptar unas actitudes encendidamente igualitarias, las cuales si bien quieren evitar en la práctica cualquier tipo de discriminación hacia los alumnos inmigrantes, también pueden proteger cierta actitud homogeneizante que no reconozca la propia diversidad del alumnado, lo que puede suponer una consideración deficitaria de sus potencialidades de aprendizaje y de sus conductas.

Por otra parte, también algunos profesores pueden adoptar una actitud derivada de una imagen predefinida de un alumno de un grupo cultural determinado, es decir, que generalice a partir de ciertos rasgos de conducta, una serie de

patrones que de una manera u otra puedan hacer que sus expectativas sean negativas respecto a los alumnos culturalmente minoritarios, y en esto tienen mucho que ver el conjunto inagotable de etiquetajes que se suelen emplear a la hora de caracterizar a un alumno por el simple hecho de pertenecer a una étnia o grupo cultural determinado (Del Arco, 1998).

Sin embargo, existen ya escuelas y profesores que están poniendo en práctica una educación intercultural equilibrada, rigurosa y comprometida con los valores que implica (respeto, participación democrática, enriquecimiento cultural...), que “consiguen en buena medida armonizar la visión práctica, equitativa y razonablemente universalista con aquella de la atractiva tolerancia respetuosa y la enriquecedora diferencia cultural” (Jordán, 1999, p. 67).

Además, tal y como plantea Aguado (1991, 2003), los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las competencias y las debilidades que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo. Y en este punto, es necesario que el niño se sienta respetado, reconocido en su propia diversidad cultural, y para ello es necesario que el docente valore su propio ser, su lengua y su cultura, pues una inclusión armónica y equilibrada depende en buena medida de la capacidad del docente de poder aceptar y valorar a este alumnado desde el reconocimiento de su diversidad, de su diferencia cultural, y de favorecer su propia competencia para aprender en condiciones de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros.

Hay que señalar que si bien la cuestión de la lengua ha sido y continúa siendo uno de los principales temas con los que el profesorado se ha encontrado con ciertas dificultades a la hora de desarrollar su práctica educativa con un alumnado que la desconocía (Bartolomé, 1997a), también no es menos cierto que una comunicación intercultural no depende precisamente de este factor, sino de un conjunto de claves actitudinales y afectivas que confluyan en una apertura y en una competencia intercultural determinada por los valores de respeto y enriquecimiento cultural. En efecto, estos alumnos encuentran dificultades no sólo por la cuestión lingüística, sino que a veces los factores emocionales pueden determinar su comportamiento y su propio desarrollo escolar, dado que día a día pueden vivir situaciones de marginación, de indiferencia e incluso de rechazo por ser quiénes son, por pertenecer a un grupo cultural distinto y minoritario. No podemos dejar de referirnos en este punto a la vivencia del proceso migratorio como una situación de extraordinaria conflictividad para el propio niño, y el choque propio de vivir entre dos mundos de valores, entre dos códigos de referencia cultural, el familiar y el escolar, que en muchas ocasiones se

encuentran enfrentados o divididos, precisamente por una falta de comunicación intercultural posibilitadora de espacios comunes de diálogo y de interacción.

Ante ello, el profesor es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica, puede ayudar no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro intercultural. En verdad, tal y como señala Calvo (2003) el protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad la definen es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social. En este sentido, Jordán (1999, p. 68) realiza una acertada reflexión acerca de las circunstancias que pueden concurrir en el pensamiento y en la percepción del docente:

La multiculturalidad social y escolar no es per se un problema, pero sí que puede vivirse como tal, con síntomas de ansiedad y de impotencia profesional, por los profesores que se sienten solos, poco formados y sin suficiente ayuda ante una realidad para ellos nueva: la presencia en sus aulas, en este caso, de alumnos que se incorporan a los ocho, diez o doce años, con una serie de características doblemente diversas a las del resto de aprendices ya heterogéneos de por sí; con diferencias lingüísticas, religiosas, axiológicas, conductuales y académicas, debidas a sus distintos referentes culturales. El problema se percibe, por supuesto abundante, cuando no ha estado apenas escolarizado previamente, la comunicación con las familias no resulta fácil, pertenece a muchas nacionalidades y se concentra en escuelas marginales.

Efectivamente, los conflictos que pueden surgir en las escuelas donde la multiculturalidad es un hecho y la interculturalidad un desafío educativo constituyen todo un foco de importantes análisis que resultan ineludibles si pretendemos comprender la perspectiva del profesorado ante la regulación de los conflictos en escuelas cuya diversidad cultural es vertebradora de su propia fisonomía.

CONCLUSIONES

Las familias inmigrantes tienen puestas sus esperanzas de mejora y progreso en la escuela pública de nuestro país, para que sus hijos tengan un futuro más próspero y mejor. A raíz de una investigación desarrollada con familias de origen marroquí, Rascón (2003) nos apunta aspectos muy interesantes para el conocimiento del profesorado y de la propia comunidad educativa. Los padres y madres marroquíes tienen unas expectativas muy altas de nuestro sistema educativo, y consideran que están satisfechos con la educación que reciben de sus

hijos. En base a ello podemos señalar que es absolutamente imprescindible que el profesorado sea consciente del reto que supone la diversidad cultural, y la oportunidad que le ofrece la interculturalidad. En este punto, queremos concluir este trabajo haciendo referencia a funciones indispensables que tendrían que desempeñar los docentes para poder desarrollar plenamente, y de forma consciente, acciones educativas interculturales (Leiva, 2005):

- En primer lugar, es necesario que el profesor tenga una actitud positiva y receptiva a la diversidad de su aula como algo consustancial a su propia manera de ser y estar en la escuela y en la sociedad.
- En segundo lugar, el docente tendría que indagar en el carácter preventivo y compensador de sus actuaciones en lo que podrían ser desigualdades por razones sociales y/o culturales del alumnado de origen inmigrante.
- En tercer lugar, el docente tiene que ser capaz de facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor y dinámico que permita que, aprendiendo cooperativamente, cada alumno se desarrolle de forma integral y equilibrada en todos los ámbitos, atendiendo a sus motivaciones, intereses y capacidades, así como vivir la diversidad para el enriquecimiento mutuo y crecimiento personal de todos los alumnos.
- En cuarto lugar, debe reflexionar sobre la importancia de buscar los cauces necesarios para llegar a un consenso, y así poder trabajar en sintonía con la familia y la escuela, de forma que el trabajo en un contexto permita generalizar y consolidar los aprendizajes en el otro. En los contextos educativos multiculturales, esta función del docente se nos antoja como fundamental, ya que vivimos en una sociedad de rápidos cambios y dinámicas culturales.
- En quinto lugar, podemos destacar que es necesario que el profesorado proponga espacios de reflexión permanente en educación intercultural con el propósito de renovar y actualizar sus conocimientos en esta materia, así como compartir sus experiencias escolares con otros compañeros docentes en el marco de grupos de trabajo o comunidades críticas de aprendizaje.
- Finalmente, y en sexto lugar, tenemos que señalar que la apertura y el talante abierto y respetuoso hacia la diversidad cultural, junto con el compromiso activo por desarrollar una auténtica educación intercultural que promueva en la escuela plural los valores de igualdad, de justicia y de solidaridad, es, en definitiva, la principal función que deben ejercer los docentes para ir construyendo una escuela intercultural, una escuela en definitiva inclusiva..., una escuela sin exclusiones ni excluidos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid: Dykinson.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- BARTOLOMÉ, M. (1997a). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (1997b). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, n° 1, 7-28.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CALVO, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular.
- DEL ARCO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-115.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73) Barcelona. Grao.
- JORDÁN, J. A., y CASTELLA, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- LEIVA, J. (2005). *Profesorado y conflicto en la escuela intercultural. Un estudio de caso*. Memoria de Licenciatura. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- LÓPEZ, Mª C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RASCÓN, Mª T. (2003). *Estudio descriptivo de los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes establecidos en España*. Memoria de Licenciatura. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- SORIANO, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.