

La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado?

Rosa M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo hace referencia a las nuevas necesidades de formación del profesorado ante la escolarización del alumnado inmigrante. El estudio tiene como objetivo conocer la realidad social en la que se encuentra el profesorado así como sus necesidades formativas.

La reflexión se centra en particular en tres campos: el fenómeno de la inmigración, los retos que éste presenta a la escuela y la formación inicial del profesorado desde una perspectiva intercultural. El artículo se estructura en tres partes. En la primera ofrecemos el estado de la cuestión del fenómeno migratorio en España, desde un punto de vista general. En la segunda parte abordamos la escolarización del alumnado extranjero de enseñanza no universitaria. Asimismo finalizamos con una reflexión sobre la formación del profesorado en el marco de la atención a la diversidad cultural.

ABSTRACT

This work is related to the emerging needs of teacher formation with regards to the education of migrant children. This study aims to know the teacher social reality as well as his formation needs.

The reflection is focused on three aspects: the migrant phenomenon, its challenges to the schools and initial teacher's training from an intercultural perspective. This article is divided into three parts. Firstly, this work presents the state of arts of migrant phenomenon in Spain from a general point of view. Secondly, we deal with the topic about the education of migrant children. Finally, we conclude on reflecting on teacher's training within the framework of attention to cultural diversity.

INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: MAPA DE SITUACIÓN

La inmigración a gran escala se ha convertido en los últimos años en una de las notas más características de nuestra sociedad. El fenómeno migratorio es, casi por definición, cambiante; además, en España la modificación de la situación está siendo muy importante en los últimos años, durante los que se han acelerado y diversificado los flujos migratorios.

España, como la mayor parte de los países europeos ha sido secularmente un país de emigración. En los últimos siglos emigraron entre 8 y 10 millones de españoles, sobre todo a América Latina. Más recientemente, coincidiendo con el período de expansión económica de posguerra en la Europa occidental, entre los años cincuenta y sesenta, y en pleno apogeo franquista, España funcionó como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes. Hace ya casi dos décadas que se habla de España como país de inmigración. Sólo a partir de 1970, en plena etapa "desarrollista" en España, se detuvo bruscamente la emigración hacia el exterior y retornaron más de medio millón de emigrantes, la mayoría desde otros países europeos¹.

Mientras se producían los flujos migratorios desde España hacia otros países, se desarrollaba de modo paralelo un proceso en el que inmigrantes de otros países tenían como destino a España. No obstante, esto se produce en un contexto económico internacional muy distinto al que recibió los flujos migratorios de la posguerra hacia Europa del Norte: mientras ésta recibió la inmigración en la época de mayor crecimiento industrial, España empezó a registrar la afluencia de trabajadores extranjeros en un contexto de crisis económica, de fragmentación del mercado de trabajo y de expansión y generalización de la economía sumergida o informal.

Pero, conviene reparar, además, en un dato importante para mejor comprender este fenómeno. La población extranjera en España reúne otro componente diferencial con respecto a la de los países del Norte de Europa. A lo largo de las dos últimas décadas, vienen residiendo en España dos grandes categorías de extranjeros: los europeos, en su inmensa mayoría de la Europa comunitaria, que se han multiplicado por seis entre 1960 y 1990; Y los no europeos que se han multiplicado por siete en el mismo período, incrementando su presencia de forma notable y sostenida, fundamentalmente a partir de 1985. La nueva situación social genera situaciones difíciles, pero hay que crear condiciones para llevar a cabo "*un debate cívico difícil, pero factible*" (Pérez Díaz: 2001: 220).

El número de extranjeros residentes en España es de 1.200.000, con un crecimiento anual medio en los últimos cinco años del 20%. Las zonas de Madrid, Barcelona y Almería, se presentan como lugares de destino deseables para gran parte de los inmigrantes debido a que ofrecen un mercado de trabajo amplio y variado así como unas

¹ Ver el *Anuario de migraciones 2002* en el que se realiza un estudio exhaustivo del movimiento migratorio español desde 1885 hasta 2001. www.mtas.es/migraciones/anumigra/contenido.

redes sociales que brindan mayores oportunidades (Colectivo loé, 2002). Por otro lado, todos los expertos coinciden en afirmar, y la realidad cotidiana lo afirma, que las migraciones serán imparables.

Las preocupaciones más importantes de las personas que integran los colectivos de inmigrantes se refieren a sus condiciones de vida, principalmente a la obtención de permiso de trabajo y una vivienda. En segundo lugar sus preocupaciones se relacionan con la educación, incluso por encima de aspectos como la vivienda o el permiso de residencia'.

Vivimos en sociedades cada vez más vulnerables en lo social y también cada vez más complejas en lo cultural (Fundación Encuentro, 2001). Nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales. Esta realidad ha dado lugar a una sociedad plural, caracterizada por la exclusión social y donde la diversidad cultural es la nota predominante, lo que ha provocado nuevas demandas formativas del profesorado y situaciones de desigualdad y marginación social.

La preocupación por la inmigración se ha centrado de una manera predominante en los adultos inmigrantes -así como en gran parte la investigación básica-. Sin embargo, conviene recordar que la inmigración es un proceso transformador que afecta a las familias y a sus hijos. Cuando los inmigrantes se asientan, llaman a sus seres queridos o forman nuevas familias. Por eso, la historia de los inmigrantes de nuestros días es también la epopeya de sus hijos, un capítulo fascinante y crítico, aunque con demasiada frecuencia olvidado de la experiencia del inmigrante (Suárez-Orozco, 2003).

El debate sobre la inmigración ha girado, por regla general, con la excepción de la segunda lengua, en torno a cuestiones políticas y, en especial, en torno a la economía. Con todo, como muestran las estadísticas, la primera y la segunda generación de niños inmigrantes constituyen el sector de crecimiento más rápido de la población infantil. El carácter futuro de nuestra sociedad y nuestra economía estará íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos de los inmigrantes de hoy.

DIVERSIDAD ÉTNICO- CULTURAL y ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Afrontar el tratamiento de la diversidad cultural en la formación del profesorado supone partir del posicionamiento del hecho real de que estamos en presencia de una sociedad diversa culturalmente y de la aceptación de esa realidad social, en cierto modo, nueva - al menos por su intensidad -, para la que hay que preparar a las futuras generaciones de educadores. En palabras de Gimeno Sacristán el pluralismo cultural plantea "*un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas*" (2001: 182).

² En la investigación realizada por BARTÜLÜMÉ, M. (1997), se constata este hecho por parte de todas las minorías estudiadas. Esta misma afirmación se realiza en el informe final de 1999 realizado por la comisión de estudio de la escolarización de alumnado procedente de familias inmigrantes.

Sin duda la diversidad cultural del alumnado no ha aparecido con la llegada de niños de origen extranjero. Por citar sólo algunos ejemplos, parece claro que existen "necesidades específicas" que diferencian a niños payos y gitanos, autóctonos e inmigrantes de otras regiones españolas, rurales y urbanos, etc., por no mencionar las diferencias de género. Aunque, el sistema escolar español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos "minoritarios" (a través de la llamada educación compensatoria) el auge de la reflexión, los desarrollos legislativos y la adecuación administrativa y pedagógica ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad cultural, se ha registrado a partir del crecimiento de la inmigración extranjera",

Por otro lado, el creciente interés por el alumnado de origen extranjero se debe no sólo a su incremento constante en los últimos años, sino al contraste con la disminución acelerada del alumnado autóctono. Una novedad que no es sólo estadística, sino que implica también cambios cualitativos, ya que los inmigrantes aportan diferencias culturales que la escuela tiene que integrar en su currículo (Colectivo loé, 2003: 63). Sin embargo, las dos tendencias contrapuestas (disminución del alumnado autóctono e incremento del extranjero) están lejos de anunciar un «reemplazo» de alumnado español por el procedente de la inmigración. Puesto que hemos partido de magnitudes tan diferentes (más de ocho millones de españoles, menos de 40.000 extranjeros).

Para empezar, la población escolarizada de origen extranjero es muy baja con respecto a los escolares autóctonos, tanto en términos absolutos como relativos. En la última década el porcentaje de niños y niñas procedentes de la inmigración ha pasado de ser el 0,4% de la matrícula total (en 1991-92) a un todavía modesto 30/0 (en 2001-02). Como puede observarse se trata de cifras moderadas, al menos desde la perspectiva del conjunto del sistema escolar estatal (aunque los porcentajes resultan bastante mayores en determinadas zonas) (Colectivo loé, 2003).

Pese a todo, este hecho da lugar a problemas derivados de la escolarización y de la convivencia de múltiples culturas, lo que exige una respuesta desde los centros educativos. Estamos ante un desafío social que demanda una respuesta pedagógica. A la escuela corresponde, en una buena parte, la labor integradora de la diversidad cultural, en un plano de igualdad, desde una orientación educativa intercultural. La educación desde esta perspectiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr⁴.

Con relación a los extranjeros, en tanto que portadores de culturas diferentes a la cultura española, la interculturalidad en España opta, por ser claramente selectiva. Los hijos de extranjeros procedente del centro de Europa y de países del llamado Pri-

³ Es decir, los movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado la población escolar y han explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: *la cultura como variable y la heterogeneidad como norma* (Díaz-Aguado, 2000: 9).

⁴ Ver el artículo de la autora sobre la interculturalidad como un valor positivo de futuro: RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. En J. Manjón Ruiz. (coord.) (1999): *El Bienestar Social y la Educación en Valores: una relación indispensable*. ED. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, pp. 67-88.

mer Mundo han sido escolarizados en las escuelas españolas sin grandes problemas de adaptación y de integración (Pulido, 1996) o se han procurado escuelas diseñadas por y para ellos mismos. Tanto en un caso como en otro, no ha habido ni hay hasta el presente interés o preocupación por desarrollar desde la escuela programas de mediación intercultural o de atención a la diversidad representada. por este tipo de alumnado.

El discurso de la diversidad étnico-cultural se produce, pues, con los extranjeros procedentes de los países llamados del Tercer Mundo. El grueso de la producción teórica y de investigación empírica a la que se hace alusión generalmente tiene que ver, por tanto, con el tipo de diversidad representada por el colectivo identificado con el calificativo de «inmigrante». A diferencia de los extranjeros del Primer Mundo, los procedentes del Tercer Mundo traen consigo culturas «tan diversas» y extrañas a Occidente -culturas a las que se asocia a la marginación y a la pobreza - que necesitan de acciones interculturales encargadas de hacerles comprender, que han de integrarse en la sociedad española olvidándose lo más rápidamente posible de su cultura, y que han de hacerlo empezando por aprender el español y realizar los trabajos que los españoles no quieren hacer ya. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre intervención intercultural, y que no es otro que el conocido genéricamente como «asimilacionista».

Por tanto, conocer el volumen de población que provoca la acción intercultural es una tarea ardua y difícil si se quiere tener una dimensión real desde el punto de vista estadístico". Estas dificultades empiezan, como acabamos de comentar, cuando se trata de establecer la categoría de «extranjero». Así, algunos sólo consideran extranjeros a los niños cuyos padres y/o madres poseen nacionalidad distinta a la española. Para otros, si el niño o la niña no presenta «problemas de integración», aún dándose la situación anteriormente descrita, pierde la condición de extranjero independientemente de su condición jurídica. Pero las modalidades de identificación se complican más aún cuando la categoría que se utiliza es la de «inmigrante».

En una sociedad donde hay un aumento de las desigualdades sociales, la educación puede jugar un papel muy importante si se convierte en un factor de inclusión y evita la exclusión. Según Bartolomé (1999) en una sociedad tensionada la educación ha de ser capaz de luchar contra la exclusión social, y desde los centros educativos se deben construir proyectos educativos que respondan a proyectos sociales comunes que favorezcan la inclusión.

⁵ No existe una concepción única de educación multicultural. Se trata de un término amplio en el que se incluyen diversos modelos o paradigmas de intervención educativa. BANKS, J. A. (1986), llega a hablarnos de diez modelos.

⁶ Si resaltamos todos estos problemas relacionados con las estadísticas al uso, es porque reflejan un estado de la cuestión muy precario que sólo permite una aproximación relativa y prudente aunque suficiente para dar cuenta de una realidad que tiende a ser presentada de manera muy sobredimensionada y, lo que es más importante desde la perspectiva intercultural, con criterios de clasificación estadísticos que informan de una manera muy particular de percibir y de contabilizar la diversidad étnico-cultural.

Para ello, los futuros docentes necesitarán ser capaces de responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural. Lo que les va a requerir una mayor sensibilidad -general y educativa- hacia la diversidad cultural.

EL PROFESORADO, UNA DE LAS CLAVES PARA EL CAMBIO

Los niños y las niñas que acceden a la escuela ya no son monolingües y monoculturales y, por tanto, la escuela debe cambiar sus objetivos, sus estrategias y metodologías y sus sistemas de organización y evaluación. Sin embargo, y de acuerdo con Liton y Zeichner (1990: 611) *"la mayor parte de los programas de formación del profesorado prestan poca atención al contexto social, político y cultural de la escuela"*.

Los cambios no suceden por sí solos. Sobre los centros de formación inicial del profesorado vuelve a caer la responsabilidad de educar a maestros jóvenes que les tocará desempeñar su tarea docente en unos nuevos escenarios marcados por la diversidad cultural presente en las aulas.

El cambio en las tareas y condiciones de trabajo (perfil) de los diferentes profesionales de la educación que colaboran en este nuevo empeño, a través de su intervención en el marco del proyecto educativo de su centro, implica necesariamente un cambio en la formación y desarrollo profesional de los mismos, que supere modelos anteriores dirigidos en su formación inicial a intervenir en un modelo de enseñanza técnico y del déficit, y en su desarrollo profesional hacia la especialización disciplinar.

Los nuevos profesionales de la educación y equipos docentes que necesitamos, deberían fundamentar su competencia profesional, en lugar de en su destreza para el uso de métodos específicos e individuales ceñidos a las características diferenciales de sujetos y grupos homogéneos, en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad, adaptadas a las diferentes necesidades, que manifieste todo el alumnado. Siempre en el marco de un modelo de intervención común de centro, en el que la diversidad de aportaciones de cada uno, se convierta en medio y recurso para el logro de aprendizajes significativos en todos. Un profesional capaz de conjugar los conocimientos con las actitudes necesarios para *"crear ambientes para enseñar a aprender... diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepa simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en el mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepa incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales"* (López Melero, 1995: 32).

La situación intercultural que se vive en las aulas exige de éstos una preparación para comprender la realidad y adaptarse a las diversas situaciones que se producen en el aula. Para hacer esto posible el papel del profesor es esencial. El profesor o maestro no es un mero técnico o especialista que aplica el currículum, sino un profesional que vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural. Los fenómenos culturales no pueden ser abordados como si fueran fenómenos fijos o cerrados o tecnológicos. No son un motor o un ordenador. Son

fenómenos que son y suceden en las personas. Ni las escuelas, ni los profesores son lugares neutrales ni pueden adoptar posturas neutrales. No existe el profesional aséptico y menos en el ámbito educativo. Trabajar con una pedagogía o con otra puede tener consecuencias decisivas a favor o en contra de las personas y de la práctica intercultural.

Desde una posición flexible y permeable se evitan planteamientos dogmáticos, fijos y cerrados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación intercultural. Por eso, *"los profesores que trabajen la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas"* (Santos Guerra, 1999: 87).

Nunca se insistirá bastante en la exigencia de la preparación y selección adecuadas de los profesores. Hay que afrontar una formación del profesorado (Arco Bravo, 1998) que le permita adquirir un conocimiento de las características de las culturas en contacto, adquisición de una competencia pedagógica que se derive en: conocimiento de estrategias educativas y metodológicas, adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos diferentes, saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural.

También, los profesores pueden favorecer la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento y de la pedagogía de la profesionalidad (Jordán, 2001). La práctica de la pedagogía del reconocimiento versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los alumnos. *"La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno"* (p. 74).

De la misma manera, la práctica de la pedagogía de la profesionalidad versa sobre la solicitud del profesor por tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y de cada uno de sus alumnos, en virtud de una responsabilidad ética derivada de su profesionalidad. La pedagogía de la profesionalidad se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno, en el desarrollo de la persona en su totalidad, en el desarrollo de la persona que es persona antes que inmigrante.

La interculturalidad que se persigue es un horizonte utópico difícil de alcanzar, pero hacia el que es preciso caminar con absoluta determinación. La educación tiene, sin duda, una función importante que desarrollar. Algunas experiencias concretas en aulas y centros y plasmadas en diseños curriculares, por limitadas que sean, demuestran su viabilidad, la realización progresiva de una convivencia intercultural. Y la existencia de profesores que respetan y concilian las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural. Y la escuela ocupa un lugar preferente, apostando por la centralidad de cada ser humano; la aceptación de las diferencias como factor de maduración y el cultivo metodológico del diálogo.

Para todo ello, se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado. En nuestra opinión, el reto fundamental es la creación de un profesor reflexivo en el que reina una combinación idónea entre el saber teórico y el práctico (Shón, 1992; Latorre,

1993). El desarrollo de una práctica reflexiva en el ámbito de la educación intercultural se asocia rápidamente a la orientación crítica o social-reconstructivista, la cual parte de la base de que el conocimiento y las estructuras de las instituciones educativas son entidades socialmente construidas e históricamente establecidas, y que, por lo tanto, se requiere formar al alumnado y al mismo profesorado para que sean capaces de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, con las consecuencias éticas y políticas que ello supone y el planteamiento de posibilidades alternativas (Marcelo, 1992).

Un cambio personal y profesional del docente que le conduzca a replantearse sus propias actitudes, valores y formas de proceder parece así imponerse. Necesidades formativas que, por otra parte, están siendo atendidas de forma insuficiente, esporádica y fragmentaria por los actuales programas de formación inicial del profesorado, deficitarios en el abordaje de la atención a la diversidad cultural (García y Oliveras, 1999 y Barragán, 2000).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta sucinta presentación nos hemos formulado dos preguntas de fondo: ¿por qué educación apostamos? Y ¿para qué sociedad queremos educar? Pues es evidente que hablar de educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro (Marqués, 2001) y el modelo de persona y mundo que deseamos construir nos marca un modo u otro de educar a los futuros profesionales de la educación.

Como afirma Batelaan (1998), a pesar de las recomendaciones y convenciones internacionales, la educación intercultural aún es una actividad marginal dentro de la formación europea del profesorado, y raramente forma parte integral de un plan de la política educativa orientada a la innovación y basada en un análisis de las necesidades de la escuela. ¿Cómo se prepara al futuro profesorado para adquirir las actitudes, las habilidades y las competencias necesarias para trabajar en realidades educativas multiculturales?.

El perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los docentes implica que el profesorado debe adquirir el conocimiento necesario sobre la realidad con la que debe enfrentarse y las habilidades específicas para cooperar con personas de diferentes bases culturales; prepararse para relacionarse con personas de diferentes cosmovisiones; prepararse para relacionarse con alumnado, familias, y colegas de otras partes del mundo; y formarse en el respeto por la diversidad de lenguas, de estilos de vida, religiones, modos de ser y de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCO BRAVO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- BANKS, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Wiston, pp. 12-28.
- BARRAGÁN RUIZ-MATAS, C. (2000). ¿Qué se esconde tras la formación intercultural? En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid, 5-7 de Octubre.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.; MARÍN, A.; RODRÍGUEZ, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, pp. 277-319.
- BATELAAN, P. (1998). Teacher training for intercultural education: a reflection on IAIE's "Cooperative Learning in Intercultural Education Project" (CLIP). En *European Journal of Intercultural Studies*, 9, pp. 21-34.
- COLECTIVO IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales, Nº 11. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 326, julio, pp. 63-68.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2000). Apuntes sobre la educación en las sociedades de inmigración: perspectiva de tres colectivos de inmigrantes de la comunidad de Madrid (último semestre de 1998). En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo* Madrid, 5-7 de Octubre.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001). *Una interpretación de la realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- GARCÍA, M^a y OLIVERAS, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 36, Diciembre, pp. 199-209.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- JORDÁN, J. A. (coord.) (2001). *La educación 'nierculiural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- LITON, D. y ZEICHNER, K. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for curriculum Development. En *American Educational Research Journal*, Vol. 27, Nº 4, pp. 610-638.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). *Ideología, Diversidad y Cultura: Del Homo Sapiens al Homo Amantis (Un compromiso con la acción)*. En A. Sánchez y otros (coord.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo*. Almería: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería, pp. 31-60.
- LATORRE, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. En *Revista de Investigación Educativa*, Nº 19, pp. 51-68.
- MARQUÉS, S. (2001). Los retos de la educación en una sociedad pluricultural. En S. Marqués y J. M. Palaudarias (eds.): *Sociedades pluriculturales y educación: La intercul-*

- turalidad como respuesta*. Girona: Universitat de Girona y Ayuntamiento de Girona, pp. 9-19.
- MARCELO, C. (1992). Desarrollo de la comprensión multicultural en los programas de formación inicial del profesorado. En *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 501-535.
- PULIDO MOYANO, R. A. (1996). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología y Trabajo Social Universidad de Granada.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2001). *España ante la inmigración*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. En J. Manjón Ruiz. (coord.). *El Bienestar Social y la Educación en Valores: Una relación indispensable*. ED. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, pp. 67-88.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Hoy toca teoría. En *Revista de Innovación Curricular*, N° 80, pp. 87-88.
- SCHON, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.