

2/EDUCACION MULTICULTURAL Y ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION

F. Javier GARCIA CASTAÑO, y
Rafael A. PULIDO MOYANO

En este trabajo pretendemos presentar, desarrollar y defender un tratamiento de la Educación Multicultural desde la Antropología de la Educación.

Para muchos, la diversidad cultural en nuestra sociedad es cosa reciente, pues sólo de unos años a esta parte ha crecido el número de etnias —por unos motivos u otros— que conviven en ella. Desde la Antropología, por el contrario, está claro que la multiculturalidad siempre ha existido en tanto cada uno de nosotros es multicultural. Sólo se puede explicar esta divergencia de posiciones si explicitamos el concepto de cultura que unos y otros han/hemos manejado.

Intentaremos hacer ver que, armados con la aproximación antropológica a los conceptos de cultura y educación, estamos en disposición de fundamentar no sólo un planteamiento teórico más rico de la Educación Multicultural sino también planes de acción concretos dirigidos al tratamiento de las situaciones en las que se hace más visible la realidad multicultural: aquellos en los que se añade el componente multiétnico.

En primer lugar, introduciremos algunas cuestiones preliminares relativas al discurso antropológico sobre la homo/heterogeneidad cultural y la educación como transmisión y adquisición de la cultura. Seguidamente, haremos un repaso de las principales aproximaciones a la Educación Multicultural, reseñando las asunciones, objetivos y características centrales de cada una, para desembocar en el enfoque antropológico, en el que obtendremos las claves conceptuales y metodológicas que nos permitirán formular en líneas generales una propuesta antropológica de investigación sobre Educación Multicultural.

Esta propuesta pretende ser una guía de referencia para la indagación sobre los contextos y elementos que estructuran y componen respectivamente los ambientes en los que se origina y desarrolla la multiculturalidad. Aunque válida para cualquier otra situación, la propuesta se centra en situaciones con minorías étnicas, y esboza los objetos/sujetos de estudio así como los recursos metodológicos básicos que deben contemplarse en una investigación acerca de la problemática multicultural desde la Antropología de la Educación.

LA MULTICULTURALIDAD COMO UNA REALIDAD COTIDIANA

En gran medida han sido los antropólogos los que han extendido una idea de homogeneidad intracultural de cada grupo humano estudiado, sin importar muchas veces ni su dimensión demográfica ni sus condiciones socioculturales, entre otras muchas variables posibles a considerar. Desde esa posición se ha entendido perfectamente que se hablase de los nuer del Sudán, como de los trobriandeses de Nueva Guinea, y en ambos casos se nos presentase a poblaciones respondiendo en sus comportamientos, en la totalidad de sus componentes, de manera similar o idéntica a normas y reglas sociales. Debe saberse que en los estudios sobre los nuer realizados por Evans-Pritchard se nos está refiriendo una población de «aproximadamente 200.000 almas», y tal agrupación es presentada como organizada en estructuras políticas a las que todos parecen responder de igual manera. Se debe saber también que en los estudios sobre los trobriandeses realizados por Malinowski se nos está refiriendo una población ubicada geográficamente en el archipiélago de las Trobriand (una parte de las islas Lusançay en el extremo oriental de Nueva Guinea) compuesto por «una isla grande, dos de mediano tamaño —Vakuta y Kayleula— y cierto número de pequeñas», que se «organizan» en tres provincias centrales: Kiriwina al noreste con aldeas como Laba'i y Kaybola, Titataula en el centro con aldeas como Obowada, Kaurikwa'u y Okobobo, y Kuboma al sudoeste con aldeas como la de Gumilababa. También de esta aparente diversidad geográfica se nos muestra la homogeneidad de un grupo en el uso de la tierra, en el control social sin la

existencia de instituciones jurídicas o en los sistemas de organización doméstica.

Un concepto de cultura

Nos hemos ido a ejemplos clásicos de la Antropología Social y Cultural para mostrar, quizá incluso por exóticos, esa expresión de representación de un todo organizado y homogéneo cuando nos referimos a un grupo cultural, independiente de sus dimensiones como población y de su complejidad territorial organizativa. No supone ello desautorizar lo que tan relevantes personas de la historia de la disciplina expusieron, tan sólo queremos servirnos de sus ejemplos para poner una cierta concepción generalizada por mucho tiempo en la disciplina: la suposición de que la cultura es explicable mediante una *generalización descriptiva* como una vasta organización homogénea. De esta manera los antropólogos hemos pensado siempre, y con nosotros hemos hecho pensar a muchos más, que las sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (Goodenough, 1976).

Nosotros mismos somos conscientes de tales divergencias al plantear a nuestros alumnos, cuando tratamos de explicarles el concepto de cultura, la tarea de dar una definición de la cultura española, o de la andaluza, o de la granadina. Algunos se atreven a emitir juicios cuando nos referimos a la cultura catalana, pero ni llegan más lejos de lo que comúnmente conceptualizamos como tópicos, ni tienen muchas más explicaciones tales juicios fuera de que se trata de un grupo frente a...; es decir, es el otro, y eso cuesta menos de definir enmarcando con ello a todos los que no somos nosotros o yo. No pretendemos decir con esto que no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo, nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos «pasar» tal o cual cultura por cada uno de los individuos que la componen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de la cultura aludida en cada uno de los comportamientos, acciones, conductas y actividades que cada individuo realiza. Y es que cada individuo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea,

una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de pertenecer a una sola cultura). En definitiva, y en expresión no muy brillante pero sí orientativa y clarificadora: cada individuo posee su propia cultura diferente a la de los otros miembros componentes del grupo. Cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura, o más sutilmente, de su «micro-cultura» (Wolcott, 1985). Lo que se nos presenta y se nos representa como la cultura de ese grupo constituido por la totalidad de los individuos no es otra cosa que una organización de tales individualidades; dicho de otra forma: una organización de la diversidad, una organización de la heterogeneidad intracultural de la que está compuesta todo grupo humano si atendemos a la cultura de cada individuo.

Nuestra primera propuesta teórica irá dirigida a entender que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas (García García, 1991). Lo correcto sería explicar ahora que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (García García, 1988), y no estaría completada la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la «uniformidad hablada».

La sociedad humana como realidad multicultural

Queremos matizar ya, aunque más adelante nos extenderemos en esta idea, que una cosa es la estereotipización de las diferentes identidades étnicas dentro de un determinado grupo, y otra cosa, de la que nosotros aquí queremos preocuparnos, es la diferencia entre los diversos individuos dentro de un mismo grupo y dentro también de su propio grupo étnico. Mientras que un grupo étnico puede compartir un conjunto de modelos, sus miembros también pueden clasificarse en otros grupos que participan en actividades comunes, religión, recreo, etc. (Gibson, 1984). Y ello nos llevará a la difícil tarea de definir dentro de un grupo las diferentes culturas, perfectamente delimitadas y homogéneas, que vengan a poder definir a tal grupo como multicultural, salvo que admitamos que tal grupo es multicultural no por la participación en el mismo de

diferentes grupos étnicos sino por la pertenencia al mismo de individuos diferentes y diversos.

La educación como Transmisión/Adquisición de la Cultura

Desde aquí podemos pasar a un último concepto que deseamos dejar claro. Nos referimos a la manera que tendremos de aludir a la educación en una conceptualización organizativa de los grupos humanos como heterogénea.

Entenderemos que la educación no será sino aquellos procesos mediante los cuales a los individuos se les transmite la cultura y éstos adquieren la cultura participando activamente. La educación será el proceso de Transmisión/Adquisición de la Cultura, y tal proceso no tendrá otra cosa por contenido que información. Y como ya hemos aclarado en otro lugar (García Castaño, 1989, 1991) preferimos utilizar el concepto de Transmisión/Adquisición de la Cultura por su dimensión más global y explicativa de los procesos a los que pretendemos mirar y por su más cercana aproximación al contenido con el que se trabaja en el proceso educativo: la cultura. Expondremos más puntualmente estas razones que nos llevan a conceptualizar de tal manera la educación desde el punto de vista antropológico:

1. Se trata de un concepto (el de Transmisión/Adquisición de la Cultura) más global que el de educación y socialización, a los que nosotros consideramos que engloba. Ambos conceptos han tenido un tratamiento que les alejaba y a la vez les complementaba para explicar el todo de la «formación» del individuo, aunque el primero de ellos —educación— en los últimos tiempos ha tratado de despojarse de las ataduras que le obligaban siempre a referirse a los aspectos formales en la institución escolar y/o similares estancias sociales. Creemos, además, no equivocarnos al afirmar que la separación entre los conceptos de socialización y educación tenía una cierta vinculación con tratamientos disciplinares (distintas disciplinas utilizaban una conceptualización diferente de similares procesos). También, en muchos casos, la diferencia conceptual se debía al grupo de edad al que nos podíamos estar refiriendo (las pautas de crianza infantil pertenecían al campo de la

socialización), o bien a los sujetos sociales intervinientes en el proceso (los padres socializaban, los maestros educaban), a contenidos que se transmitían (la raíz cuadrada era parte de la educación, los comportamientos sexuales se aprendían por socialización), o al tipo de instituciones en las que se desarrollaban los procesos (la escuela educaba, los grupos de iguales socializaban). Quién no admitiría hoy que entre los ejemplos propuestos es muy difícil marcar la separación entre socialización y educación; quizá porque todos forman parte de un *continuum*... Nuestro punto de vista es ése, y el *continuum* es la Transmisión/ Adquisición de la Cultura.

2. Por último, no podríamos entender la educación de otra manera desde la Antropología si nos detenemos a pensar en el propio desarrollo de la disciplina, fuertemente vinculada a una perspectiva *cross-cultural*. En el contexto de trabajo del antropólogo era necesario acudir a un concepto que explicara tanto cómo funciona eso de «hacerse hombre» entre los ulitianos del Pacífico del Sur y similar proceso para los niños norteamericanos. Las comparaciones debían hacerse no sólo refiriéndose de la misma manera a las mismas cosas, sino además tratando de descubrir si los procesos, aunque diseñados, desarrollados, puestos en práctica y llamados de forma distinta en uno u otro lugar del mundo, al final consistían en las mismas cosas de cara a los análisis que al antropólogo le podían interesar. Así, la Antropología, que había observado en culturas muy diferentes e interesantes de ser contrastadas cómo se educaba en cada una de ellas a sus jóvenes generaciones y cómo se mantenía ese proceso, estaba en disposición de poder enfrentarse de una manera más realista a lo que suponía la educación. En fin, desde tales posiciones parecía posible generar una teoría general de la educación que explicase cómo funcionaba el modelo por el que se transmite y se adquiere la cultura en cualquier sociedad, en cualquier grupo humano.

PLURALISMO, BICULTURALISMO Y ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION

El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo

Este enfoque surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las cultas mayorías. Para ellos, ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. La diversidad sería lo que habría que mantener y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural.

Bottani (1983), tratando la educación de los inmigrantes, considera la Educación Multicultural como inevitable y una manera de recuperación de los particularismos. Desde esta aproximación a la Educación Multicultural, se entiende que las diferencias son algo valioso para el bienestar de la sociedad. El desarrollo de este valor depende, según Stickel (1987), del desarrollo de una teoría amplia del pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos étnicos existentes dentro de la sociedad. Igualmente, para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse cuatro condiciones:

1. Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad.
2. Interacción inter e intragrupos.
3. Los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
4. La sociedad debe valorar la diversidad cultural (Stickel, 1987).

A este antídoto contra el racismo —como lo define Seda Bonilla (1973)— que es el pluralismo cultural, subyace la idea de que ni la asimilación ni el separatismo son metas sociales últimas (Laosa, 1974; Bennett, 1981). En ese sentido, Pai (1983) aboga por una zona intermedia en la cual el pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno.

Si bien el sistema legislativo de una nación puede apoyar explícita e implícitamente el pluralismo cultural —como ocurre en los EE. UU. según Fong (1978)— sólo a través de la escuela —nos dirán diversos autores— cabe pensar en el fomento del mismo (Grant, 1977). No habrá duda en cuanto a que la escuela arrancará de la diversidad cultural que existe en la sociedad (Bernard van Leer Foundation, 1984), pero tampoco se debe olvidar que unas culturas tenderán a transmitirse más y/o mejor con el tiempo mientras otras verán cómo se reduce la fuerza de sus principios y valores (Smolicz, 1981), de manera que habrá que prestar atención al papel que la escuela juega en ese trato diferenciado hacia unos miembros y otros de la pluralidad.

Autores como Perlmutter (1981) afirman que el pluralismo cultural ha sustituido al prejuicio y al etnocentrismo en las escuelas estadounidenses, para concluir que es absolutamente necesario afrontar la cuestión de la diversidad cultural y desde la educación. Esto último pasa por reflejar dicha diversidad en la composición del profesorado. Cortada (1986) hace hincapié en que el profesor debe ser formado para tratar con niños con peculiaridades culturales muy diversas, y que debe saber analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural. Cuando la escuela no refleja el pluralismo cultural —por ejemplo, en la composición del profesorado— puede ocurrir que una de las comunidades se repliegue, y pase a controlar la educación de sus generaciones jóvenes, desarrollando sus valores y creencias frente a los del grupo dominante (Titley, 1981), con lo que el temido separatismo estaría muy cercano.

Para Myers (1988), los educadores pueden desarrollar diversos modos de promoción del pluralismo cultural desde la escuela. Jain (1988) se centra en la figura del director, quien debe reunir características tales como la de ser bilingüe, poseer un conocimiento multicultural, mentalidad abierta, etc. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, y de las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. En cualquier caso, si es cierto que se está instando a los profesores a que eduquen para que los niños tengan éxito en la cultura dominante y no para que desarrollen el pluralismo cultural (Lindsey, 1982), son aquéllos unos objetivos difíciles de alcanzar.

La Educación Bicultural: la competencia en dos culturas

Para este enfoque la Educación Multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es la consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para ellos, la cultura nativa debería mantenerse y preservarse, y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura.

Un repaso de algunos de los autores que han abordado la aproximación bicultural a la Educación Multicultural nos ayudará a caracterizar los puntos centrales de este enfoque.

Llanes (1980) defiende que el biculturalismo capacita a una persona para lograr los beneficios de las concesiones económicas y políticas mientras recibe aún el sustrato psicológico y sociológico de su cultura de origen. Se trata, como afirma Trueba (1974), de que la Educación Bicultural conduzca, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987), dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante (Burger, 1969). Al fin y al cabo, dos culturas no tienen que ser mutuamente excluyentes en un modelo de Educación Bicultural (Valentine, 1968).

Pero, ¿de qué va a depender el éxito o el fracaso del proceso de aculturación bifurcada que permite la participación dual en sistemas culturales (Spicer, 1972)? Al estudiar los factores que ayudan a determinar qué individuos y qué grupos tendrán éxito en el proceso de socialización bicultural, De Anda (1984) señala seis:

1. Solapamientos culturales.
2. Traductores culturales.
3. *Feedback*.
4. Destrezas de solución de problemas en los individuos o grupos.
5. Bilingüismo.
6. Apariencia externa.

Destacaríamos el papel crucial de la lengua en el desarrollo de competencias culturales, pues es un elemento decisivo en la labor de «puente» entre dos culturas (Brennan y Donoghue, 1974). Hoffman (1989) señala que la lengua, aunque juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros de una cultura (iraníes en su estudio) hacia la cultura principal (EE. UU.), tiene como función más importante el facilitar un marco inter(bi-)cultural de referencia en el cual los significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados (traducidos) a la cosmovisión de la cultura minoritaria. No obstante, Kabakchy (1978) indicó en su día los problemas que surgen cuando se asiste a estas «transducciones» de significado, cuando se utiliza el lenguaje de una segunda cultura para describir a la primera.

Tras hacer hincapié en el eclecticismo inherente al proceso de desarrollo bicultural, Paulston (1978) afirma que existe una misma competencia cultural pero dos conjuntos de «actuación sociocultural». ¿Una competencia o dos?; en caso de ser dos, ¿ambas con el mismo nivel de eficacia? En un estudio sobre niñas de familias refugiadas, Goldstein (1988) encontró que, si bien se desenvolvían perfectamente en su comunidad étnica y su actuación académica en la escuela de la cultura principal (EE. UU.) era buena, en este segundo contexto sentían ser tratadas como una minoría. En este sentido, Beauchesne y otros (1983), que defienden que la calidad de la interacción entre las diferentes etnias de una escuela multicultural depende en gran medida de la distancia social que entre los diversos grupos pueda existir, nos dirá que esta relación aparecerá especialmente problemática cuando los alumnos inmigrantes de una minoría étnica traten de integrarse en la cultura dominante; estos autores contrastan la gran distancia y separación mantenida por los alumnos de la cultura dominante frente al deseo de acercamiento y acogida del grupo minoritario. Puede que, efectivamente, ser bicultural de manera plena no sea sino un deseo, más que una realidad alcanzable, como concluye Kim (1980), en cuyo estudio sobre jóvenes coreanos en los EE. UU. muestra cómo éstos, al desarrollar con todas sus implicaciones la competencia cultural del grupo principal, rompen las expectativas que hacia ellos tenía su comunidad, se pierde la estructura familiar troncal que predomina en ella, etc., de manera que no puede hablarse de competencia alta en esta cultura de origen. Un caso extremo de esta situación de

ruptura lo refleja Zehraqui (1982), que al analizar los problemas específicos de los jóvenes magrebíes de segunda generación que residen en Francia, detecta que los discursos de estos jóvenes son fundamentalmente segregacionistas y asimiladores, aunque apunta la posibilidad de generar una actitud positiva hacia la cultura original de los padres mediante una dinámica multicultural. Fitouri y Roller (1983), a partir del ejemplo tunecino, estudiaron los efectos del bilingüismo sobre las actitudes de los alumnos en una escuela, analizando la ambigüedad que engendra la disociación resultante del contacto entre dos civilizaciones tan diferentes como la islámica y la francesa y la repercusión de ello en la escuela.

El hecho de mantener unas pautas religiosas, comportamentales o de identidad étnica, a la par que se intenta una segunda aculturación, tendrá grandes repercusiones, según afirma Ogletree (1981), para la educación, en términos del *currículum* escolar, los programas bilingües y la desegregación en las escuelas. Gonzales (1979) piensa que el biculturalismo es un componente curricular necesario y que el enfoque bicultural familiariza de una manera activa y directa a los estudiantes con las actitudes, sistemas de valores, estilos de comunicación y patrones de pensamiento y comportamiento consistentes con y necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales. Al respecto, Youssef y Simpkins (1985) encontraron que los padres (árabes) valoraban muy alto la ubicación de sus hijos en entornos de aula bilingüe, dada la atmósfera positiva y de aceptación de la cultura de origen.

Otros trabajos de especial significación centrados en torno a la aproximación bicultural son los de Polgar (1960), Anderssen y Boyer (1970), y Saville y Troike (1971).

Una posición desde la Antropología de la Educación

Para este último enfoque es clave el concepto de educación como un proceso cultural. Los siguientes puntos desarrollarían esta posición: la Educación Multicultural debería servir para desarrollar competencias en múltiples culturas, no deberíamos limitarnos a la perspectiva que pretende igualar cultura y grupo étnico, el apoyo de escuelas étnicamente separadas está en contra de esta manera de Educación Multicultural, lo importante es que los educadores

creen ambientes de aprendizaje que promuevan y no inhiban la adquisición de competencias multiculturales.

Es vital entender el significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar, y qué mejor visión que la antropológica (St. Lawrence y Singleton, 1975). Tanto la Antropología en general como sus subdisciplinas por separado realizan contribuciones esenciales a la enseñanza y el aprendizaje multicultural (Johnson, 1977). Efectivamente, la Antropología puede, como mínimo, proporcionar a la Educación Multicultural un abanico amplio y diversificado de estrategias y métodos de investigación cuya idoneidad para el tratamiento de las realidades complejas que aquélla afronta está demostrada.

La contribución antropológica a la investigación educativa queda patente en trabajos como el de Trueba y otros (1981), en el que se despliegan estudios microetnográficos sobre niños de minorías en el aula, mostrándose la validez e importancia de la etnografía para la educación bilingüe. Foerster y Little Soldier (1981) defienden igualmente la utilización de modelos etnográficos para analizar, comparar y localizar conflictos y/o discontinuidades entre las culturas del hogar y de la escuela (en el caso de los indios). En los EE. UU., y desde mediados de los años cincuenta, los antropólogos culturales se han involucrado en el desarrollo curricular de las escuelas públicas (Dyngeson, 1975; Dwyer-Schick, 1976), y los etnógrafos han demostrado su capacidad para proponer maneras prácticas de reducir el «choque de culturas» en el aula multicultural (Clark, 1963).

Además de la aportación metodológica, desde la Antropología también es posible y necesaria la contribución a los programas de acción, como demuestra el trabajo de Jordan (1985), en el que el conocimiento antropológico guía el desarrollo de un programa de Educación Bicultural, o el de Koppelman (1979), que plantea la evaluación de estos programas desde la conceptualización antropológica.

En cualquier caso, estamos hablando de contribuciones puntuales; ¿qué hay acerca de esa concepción antropológica de la multiculturalidad como experiencia normal humana, tal como nos propone Goodenough (1976)? Las aproximaciones que hemos visto hasta ahora no dejan de ser parciales en su planteamiento y alcance, mientras que desde la Antropología podemos pensar la díada mul-

ticulturalidad/educación con una visión holística del amplísimo y heterogéneo conjunto de factores presentes. London (1981) entiende que la Antropología Cultural constituye el marco adecuado para la obtención de tal perspectiva, en combinación con otras disciplinas. Para este autor, sólo así podremos hacer frente a la problemática de la diversidad multicultural y multiétnica de la educación, superando la insuficiencia analítica de modelos como el asimilacionista y el pluralista.

Johnson (1977) afirma que, para identificar y comprender las influencias culturales en los comportamientos específicos que se producen en el aula, es necesario desarrollar destrezas propias del trabajo antropológico. El enfoque etnográfico es útil a la hora de mostrar la acción de las escuelas, mecanismos institucionalizados para enculturar diferencialmente a los subgrupos (Cohen, 1970), contextos en los que la reproducción de clase y las relaciones sociales son barreras para la consecución de un pluralismo cultural, y a la hora de considerar el contexto social del aprendizaje, más allá de la mera conexión entre el rendimiento académico y los determinantes medioambientales (Filling, 1980). (Junto a esa utilidad, Foley [1977] apunta también las limitaciones de los métodos y conceptos antropológicos en dicha tarea).

El conocimiento antropológico, por otra parte, es útil para combatir el racismo, los prejuicios étnicos de cualquier tipo y el imperialismo cultural. La aproximación antropológica, en definitiva, va a mostrar cómo el auténtico multiculturalismo no es sino la libertad para participar a voluntad en muchas culturas, teniendo todas ellas el mismo acceso a recursos socialmente valorados y estratégicos (Johnson, 1977).

Otras referencias a la multiculturalidad en la educación

Aparte de estas cinco grandes aproximaciones a la Educación Multicultural, existe un buen número de trabajos que, por sus planteamientos, asuntos tratados y/o perspectivas teóricas, no se integrarían claramente en uno de los cinco bloques señalados. Intentando de algún modo organizar la dispersión de esos trabajos, los hemos agrupado según sus temáticas o línea de conexión con la Educación Multicultural, obteniendo así dos grandes grupos como

son los trabajos de orientación política y los de orientación psicológica. Si bien cada uno no constituye otro enfoque de la Educación Multicultural, y generalmente en los trabajos que incluyen se solapan varias de las aproximaciones que hemos analizado aquí, estos grupos merecen ser reseñados.

1. *Trabajos de Orientación Política*. En las *Actes du Colloque* (1983) se reproducen los resúmenes de la conferencia de la C.E.S.E. de ese año, en la que se abordó la Educación Multicultural en relación con las estrategias políticas, los estudios de casos sobre las minorías políticas y étnicas nacionales, la integración de los inmigrantes en los países de acogida y, en definitiva, las relaciones de Europa y el Tercer Mundo. Los modelos de política educativa multicultural suelen responder a la percepción que la sociedad tiene de los «extranjeros». En Alemania (R.F.A.), ése ha sido el caso, según Rist (1979), para quien existe un conflicto entre asimilar a los niños inmigrantes o tratarlos como visitantes temporales. Es necesario analizar los valores e intereses políticos que sustentan la promoción de la Educación Multicultural (Rizvi, 1985), así como la adopción, por parte de instituciones públicas o privadas de políticas multiculturales que protejan la identidad étnica, cultural y lingüística de las minorías (Yuzyk, 1982), y examinar la respuesta real que los gobiernos dan a las necesidades educativas de los niños inmigrantes (Steedman, 1979). Si estos gobiernos o el grupo mayoritario desean evitar la fragmentación étnica de la educación, deben conseguir una política de multiculturalidad residual en las escuelas públicas combinada con el favorecimiento de las peculiaridades étnicas, mediante el apoyo a escuelas étnicas a tiempo parcial o completo (Smolisz, 1984).
2. *Trabajos de Orientación Psicológica*. Estrés de la segunda aculturación (Mena y otros, 1987), ajuste emocional (Taft, 1979; Charron y Ness, 1981; Aronowitz, 1984), autoestima (Bowler y otros, 1982; Soto, 1983), estilo cognitivo (González y Roll, 1985), problemas afectivos y de comportamiento (Koh, 1980), salud mental (Eisenbruch, 1988), prácticas nutricionales (Story y Harris, 1988), etc. son algunos ejemplos de una multitud de trabajos circunscritos a aspectos psicológicos muy específicos puestos en relación con la situación educativa de

niños de minorías. Se trata de investigaciones que pretenden ofrecer datos a tener en cuenta a la hora de proponer programas de Educación Multicultural, cualquiera que fuese la aproximación teórica general en la que se encuadraran, e incluso sirven para fundamentar aspectos de estas aproximaciones amplias.

Para terminar este apartado, queremos indicar algunas de las principales revisiones bibliográficas sobre Educación Multicultural y de minorías en general. Weinberg (1970) presentó un listado exhaustivo, aunque no comentado, de los trabajos que, hasta la fecha, habían abordado aspectos educativos de niños de minorías. Calvin, Rasmussen y Gollnick (1975) recopilan los estudios sobre el pluralismo cultural y su proyección curricular en las escuelas, y Levy (1979) proporciona un listado parcialmente comentado de recursos para la Educación Multicultural/multilingüe. Grant y otros (1986) revisan y analizan la literatura sobre Educación Multicultural, y Mallea y Shea (1979) compendian los trabajos sobre multiculturalidad y educación en torno a conceptos como cultura, lenguaje, minoría, raza, etnicidad, inmigración, actitudes, etc.

Asimismo, conviene señalar aquí los números monográficos que diferentes revistas han dedicado al tema, entre los que destacaríamos «Multicultural Education» y «Assessing Race Relations in the Classroom» del *Anthropology and Education Quarterly* (1976 y 1977, respectivamente), «Cultural Pluralism: Educational Concepts, Conflicts and Consequences», del *Educational Research Quarterly* (1978), «Multicultural Education», de la *Journal of Research and Development in Education* (1977), y «Multiculturalism in Contemporary Education», de *Viewpoints in teaching and learning* (1980).

EDUCACION MULTICULTURAL E INSTITUCION ESCOLAR. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACION

La estrategia que seguiremos en este punto es la de presentar alternativamente varias de las cuestiones a las que se deben atender

cuando se diseña un plan o proyecto de investigación. Consideramos que resultará más didáctico el que no sigamos un modelo clásico de estructuración de un proyecto de investigación sino que, por el contrario, desarrollemos paralelamente los tres elementos fundamentales en una investigación: objetos teóricos de investigación, sujetos de investigación, y métodos y técnicas para la recogida y análisis de los datos. Organizándolo temáticamente nuestro discurso presentaremos cuáles son asuntos a los que mirar y sobre los que cuestionar, y de qué manera se puede mirar y cuestionar en el ámbito concreto del estudio de una escuela y su entorno en la que conviven niños diferentes y, ahora, grupos étnicos diferentes, algunos de los cuales proceden de movimientos migratorios de otros lugares. Lo que deberíamos alcanzar sería, por un lado, una guía de observación (aunque aquí no la presentaremos como tal), un plan de trabajo, una propuesta hipotética desarrollada de la organización de una realidad escolar en la que conviven varios grupos étnicos, un perfil referencial de qué cosas debe hacer el investigador, cómo y cuándo...

Organizaremos tal supuesta guía de observación en tres grandes apartados: la información en la que reconozcamos el grupo de procedencia de los niños inmigrantes, la situación real cuantificada de tales grupos inmigrantes en la escuela y en el entorno sociolaboral que les rodea, y la concreta de relaciones de tales grupos en el entorno aula y en el entorno escuela de la institución educativa. Estos son todos los puntos que pretendemos organicen la recién iniciada investigación, sobre la situación escolar de los niños inmigrantes, en colaboración con el profesor Juan Luis Alegret (Universidad Autónoma de Barcelona) y que está siendo financiada por la Dirección General del Instituto Español de Emigración del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Presentación

Nuestro país ha pasado en un tiempo relativamente pequeño por lo que nosotros consideramos una triple situación diferenciada en lo que se refiere al tema de los movimientos migratorios. Fuimos emigrantes a los países ricos del centro de Europa, no sin antes haberse desarrollado una emigración interna del campo a la ciudad y, más importante, de diferentes puntos de lo que ahora es el Estado

español a ciertas zonas industrializadas del norte cantábrico, el norte mediterráneo y ciertas poblaciones urbanas con significativa necesidad de mano de obra; hemos sido más recientemente (lo éramos desde hace muchos años pero sólo recientemente se ha hecho significativo y popular) lugar de paso de trabajadores emigrantes de países del norte africano; y, por último, somos ahora *anfitriones* de trabajadores emigrantes de varios países africanos (ya no sólo del norte y habrá que esperar qué es lo que ocurre con los países del Este europeo) que acuden huyendo de las difíciles situaciones socioeconómicas y políticas de sus países de origen a la llamada de la *mano de obra de bajo costo* que los empresarios de nuestro país hacen de manera más o menos indirecta y de emigrantes, en general, de los países latinoamericanos que acuden, dicen algunos, a la *madre patria*. Hemos pasado de ser país de emigrantes a ser país de inmigrantes.

Esta, relativamente, nueva situación provocada por cuestiones económicas, aunque no sólo, ha supuesto el que se pongan en contacto formas de comprender y responder al mundo diferentes, normas y reglas culturales diferentes, concepciones del bien y del mal diferentes, organizaciones del tiempo diferentes, formas de organizar el espacio inmediato diferentes, formas de relacionarse y de generar parentesco y amistades diferentes, en fin, contacto entre representaciones culturales diferentes. Aunque lo más correcto sería decir que se han incorporado a una forma de vida occidental grupos humanos que independientemente del número que los constituyan pasan a ser un grupo minoritario, cuando no marginal, del *gran* grupo humano al que se han incorporado. Estas nuevas situaciones han dado en llamarse multiculturales, aunque lo justo sería decir que a muchos nos gustaría llamar multiculturales a estas nuevas situaciones.

Expuestas así las cosas no sería muy difícil admitir que se han venido dando en nuestro país situaciones de diferenciación cultural desde hace muchísimas décadas. No podemos hablar de homogeneidad cultural ni ahora ni antes en la Península Ibérica. Sin duda la pluralidad de configuraciones culturales ha sido una constante, aunque parece haberse acudido tan sólo al caso gitano para referir algunos casos la presencia de culturas diferentes (muchos han dicho normalmente *razas* diferentes). Parece lógico pensar desde ciertas posiciones de la teoría de la cultura que, si ésta es la organización de una cierta diversidad, lo que constituye a los grupos no es una

homogeneidad, aunque como tal parezcan mostrarse. Entre otros que consideramos de menor importancia, elementos como el color de la piel, la procedencia geográfica, la lengua y creencias religiosas (no ordenados jerárquicamente ni con vinculación necesaria y obligada entre ellos) han sido, normalmente y de manera simple por el momento, los que han marcado a un grupo frente a otro para pasar a la consideración de la diferencia. En nuestro país se nos hace ahora evidente tal situación de diferencia cultural por los movimientos migratorios, aunque tal diferencia existía ya antes y también por movimientos migratorios. Ahora tenemos a *otros* trabajadores, ahora tenemos a *extranjeros* en nuestro país.

Pues bien, este flujo de trabajadores de otros países ha generado cambios importantes en la organización de las sociedades a las que han acudido. Y además no podemos hablar, según nuestros datos, ni de un tipo homogéneo de emigrantes ni de un tipo único de población receptora de emigrantes. Lo que sí se encuentra es la presencia, junto a estos emigrantes y en algunos casos, de acompañantes que constituyen casi siempre una familia. Muchos de los trabajadores emigrantes han acudido con pretensiones de asentamiento no temporal, cuando menos no motivados por un trabajo eventual normalmente agrícola, y por ello han sido acompañados de toda su prole, arrastrando y habiendo sido arrastrados por otros miembros de una parentela más extensa. Es así como han aparecido en las escuelas niños de trabajadores inmigrantes extranjeros.

La llegada a nuestra sociedad de trabajadores inmigrantes extranjeros junto con el resto de los miembros de sus familias ha generado una *nueva* situación de multiculturalidad que debe ser analizada en diferentes ámbitos. Dentro de éstos, el ámbito económico parece clave, pero a él deben añadirse uno más amplio que nosotros referimos como *cultural* (que en cierta medida y siguiendo nuestra conceptualización del término englobaría al económico) y otro supeditado a los anteriores pero no de menor repercusión cuando nos encontramos en situaciones de convivencia de varias culturas: nos referimos al ámbito educativo. Y este último ámbito lo reflejamos como clave al menos por dos motivos que ya en la presentación de este proyecto de investigación podemos explicitar: por un lado, porque de cara a la institución escolar, envuelta en nuestro país en un proceso no sólo legislativo de cambio y transformación, es necesario saber el impacto que puede suponer la incorporación de sujetos miembros de otras culturas a las aulas en las que

la *diferencia* era considerada muchas veces como algo que queda dicho en los libros; y, por otro lado, porque para cualquier país que se considere democrático resulta necesario conocer el papel real de la escuela en la incorporación de los hijos de trabajadores inmigrantes a nuestra sociedad.

El grupo de procedencia

Parte del reconocimiento de los diversos grupos étnicos en la escuela pasa por que tal diversidad se delimite y defina tanto en comportamientos y acciones como en normas y reglas de cada uno de tales grupos. La diferenciación no pasa sino por hacerse frente a otro u otros, por tener normas y reglas y ejecutar comportamientos y acciones diferentes a las establecidas por los grupos dominantes. A estos «otros» diferentes se les suele denominar grupo minoritario (sin importar ningún dato demográfico), y sería de máxima importancia para la investigación que planteamos el acceso al conocimiento de las normas y reglas y a la observación de los comportamientos y acciones, desarrollando tal conocimiento y observación en contrastación con el otro u otros grupos étnicos con los que interactúan. Se debiera poder acceder al todo de la cultura del grupo minoritario en referencia al asentamiento geográfico del que se proviene y en referencia a su «adaptación» al nuevo medio. Partiendo del reconocimiento de la posibilidad de lengua diferenciada se habrán de estudiar, por un lado, los sistemas de subsistencia, las estrategias económicas, la organización de grupos domésticos, sociales y políticos y los sistemas de creencias; y por otro lado, los sistemas de cognición de la cultura y las instituciones formales encargadas de la transmisión de la cultura. Todo ello referido al grupo cultural de procedencia de los diferentes y sirviéndonos para ello de la documentación específica producida sobre tal grupo cultural y de los estudios biográficos que podamos realizar con los sujetos adultos y no adultos de ese grupo cultural diferente.

Tal volumen y referencias informativas ya constituirían por sí solas un estudio arduo y costoso. Aquí tan sólo nos serviremos, por un lado, de la literatura existente sobre tal grupo minoritario a estudiar en su lugar de origen; y, por otro lado, de las versiones que los propios nativos del grupo nos expongan sobre lo que podríamos denominar la cultura de procedencia. Sin restar importancia a la literatura producida sobre un determinado grupo, lo especialmente

relevante para nuestro estudio, sería la visión que el propio inmigrante tenga sobre su propia cultura, pues desde ella es desde donde actuará y desde donde podremos entender las normas y reglas culturales que utilice. Por otra parte, será esta cultura desde el punto de vista del inmigrante la que se aporte al nuevo lugar de residencia (fundamentalmente sometida a un primer principio adaptativo) y no tanto la que se pudiera descubrir o atribuir al «viejo» lugar de procedencia.

Dos serían las estrategias a seguir para el acceso a este tipo de información que refleje en el lugar de residencia la cultura de procedencia:

1. Por un lado, tendríamos todo el bloque metodológico de las historias de vida y las biografías, que en sus varias versiones y maneras nos deberían acercar a la información directa del inmigrante sobre su cultura de procedencia, aunque elaborada, no debemos olvidar, en la nueva cultura de residencia. Saber qué temáticas de la «vieja» cultura se hacen significativas en la «nueva residencia» es sólo un ejemplo de hasta dónde puede ser importante el pedir al inmigrante que construya un testimonio discursivo sobre su propia cultura. Consideramos que la mejor aproximación a estos discursos se logra pidiendo colaboraciones mediante relatos de vida o biografías, pero matizando que no se pretende, como en algunos casos clásicos, construir un relato novelado poniendo por escrito la palabra del sujeto biografiado; la estrategia la utilizaremos como una fuente de recogida de información que compararemos con otras informaciones de similar procedencia y que analizaremos a la luz de los contextos en que se han producido tales informaciones.
2. Por otro lado, tendríamos que acceder a esta información que nosotros referimos como de *grupo de procedencia*, mediante observaciones de la vida cotidiana en los grupos domésticos y, especialmente, en la organización como grupo étnico diferenciado. Poder participar en la vida cotidiana en familias de inmigrantes asistiendo a algunas de sus reuniones habituales o no (comidas, fiestas familiares, acontecimientos excepcionales, etc.), o poder acudir a las reuniones más o menos formales de las asociaciones étnicas o a los lugares de reunión cotidiana

de los adultos de tales grupos, nos permitiría alcanzar esta necesidad de observación de la vida cotidiana. Defendemos tales posiciones al suponer que en la constitución de sociedades, agrupaciones u otro tipo de organizaciones más o menos formales de los grupos minoritarios inmigrantes, es donde se presentan más fuertemente acciones y comportamientos que pretenden representar las costumbres y tradiciones de los lugares de origen, donde se pretende «revivir» las normas y reglas que se dejaron atrás (tanto espacial como temporalmente). Aunque debe ya saberse que se trata de normas y reglas reinterpretadas, y no fiel reproducción de lo que en el lugar de procedencia se hacía (aunque en el discurso se nos indique aquello de «lo hacemos tal como allí lo hacíamos», o «tal como allí lo hacen», o incluso «mejor que como allí lo hacen», tratando de indicar con esto último que guardan incluso más fielmente la tradición que otros que se quedaron en el lugar de procedencia).

Por último, tendremos que referenciar dos cuestiones más, tan sólo enunciativamente, en este apartado, en lo tocante a contenidos informativos que deberíamos documentar. Nos referimos:

- en primer lugar, a la historia reciente y remota de la movilidad migratoria del grupo étnico, como una manera de observar explicativamente algunos de sus comportamientos e incluso sus modelos adaptativos y de integración a las nuevas situaciones;
- en segundo lugar, a la necesaria referencia específica a los sistemas formales y no formales de educación en la cultura de origen del grupo minoritario; tal información será punto de partida en el estudio de su participación y relación con la vida escolar en la nueva cultura.

Cifrar la situación

Se debería aportar una aproximación cuantitativa que reflejara, en un primer momento, la realidad de diversidad. Parece claro el tener que acudir a esta primera aproximación si se han consultado alguna vez los datos estadísticos oficiales sobre población inmigrante

en nuestro país. La procedencia de tales datos vía registros en las correspondientes oficinas del Instituto de Emigración o de Trabajadores Emigrantes, nos hace comprender que la gran mayoría de los grupos procedentes de otros países para desempeñar tareas de mano de obra barata no posean permiso de trabajo y comiencen una residencia denominada «ilegal». Es muy difícil partir de una situación cuantificada, y por ello proponemos este apartado de cifrar la situación en el entorno geográfico en el que nos moveremos. En este caso serían dos los elementos en los que tendríamos que fijarnos:

Diversidad extraescolar

Recogiéndose información sobre la situación laboral de la familia y en particular de cada uno de los miembros, y también sobre la organización familiar y otras posibles organizaciones en las que se participe, sea por motivos de procedencia (asociaciones de grupos étnicos) o sea por motivo de mero asentamiento (asociaciones de vecinos, grupos de acogidos, etc.).

En cuanto a la situación laboral deberíamos dar cuenta de aspectos como conocimientos y formación que se posee y tipo de «nuevo» trabajo que se desempeña, forma de acceder al trabajo y estabilidad en el mismo, tipo de contratación y grado de legalidad que se tiene con tal trabajo... Todo ello debe recogerse como información pero analizarse siempre teniendo en cuenta los lugares de procedencia del grupo inmigrante y el modo laboral de la «nueva» cultura. Es decir, ¿qué significado y valores tiene tal trabajo desempeñado en la cultura de procedencia y en la nueva cultura?; ¿se realizaría en la cultura de procedencia?; de los miembros que en ella nacieron, ¿quién está dispuesto a realizarlo en la nueva cultura? Igualmente debe analizarse que algunos de los trabajos que los inmigrantes hacen pasan por categorías laborales perfectamente definidas, como es el caso de los trabajos agrícolas, pero otros trabajos, más de economía sumergida, no permiten que les apliquemos categorías analíticas del tipo de qué formación se posee o qué estabilidad se tiene.

En cuanto a los grupos domésticos, claramente en relación con el elemento laboral desarrollado, deberíamos obtener información de los tipos de sistemas organizativos y tipos de parentesco que los

constituyen, tipos de nuevos asentamientos y condiciones de habitabilidad, y siempre teniendo en cuenta tanto la necesaria contrastación con los lugares de procedencia y con lo que se denomina «normal» en el nuevo asentamiento, como que las categorías analíticas que utilicemos quizá no sean significativas ni realmente servirán como analíticas para el grupo inmigrante que estudiamos.

Por último, deberíamos acudir a la información de otros tipos de agrupaciones formales o no en las que el grupo inmigrante participe. Agrupaciones de cierta vinculación a los grupos domésticos como pueden ser agrupaciones familiares, o agrupaciones del tipo étnico y que han conocido muy bien como los apelativos de casa de... seguido del correspondiente topónimo. Existen también otras referencias obligadas como pueden ser asociaciones diferentes en la nueva cultura dirigidas específicamente a grupos inmigrantes, asociaciones no necesariamente gubernamentales que tienen orientaciones o bien de acogida o bien de integración.

Mapa escolar

Entrando más en referencias educativas deberíamos construir un mapa del entorno amplio de nuestro estudio representando la distribución y ubicación de niños procedentes de la inmigración, tomando como referencia los asentamientos escolares.

Una primera distribución debería atender unidades informativas como edad, sexo, cultura de procedencia y nivel escolar en el que se ubica contrastado con el lugar en el que se encontraba en la cultura de procedencia. Una segunda distribución debería atender a lo que son estadísticas llamadas oficiales y que pretenden referir el rendimiento de los alumnos: son aspectos informativos como asistencia a clase y calificaciones de los alumnos, en ambos casos sometiendo a contraste los datos de unos grupos culturales y otros.

Tanto la información laboral como esta del mapa escolar, debería ir referida a una zona geográfica perfectamente delimitada, y para su recogida será recomendable el utilizar los cuestionarios estándar, que podrían ser distribuidos a través de los centros escolares, pero teniendo que hacer algunas matizaciones sobre su diseño, su contenido y su particular forma de administración. No debemos olvidar que parte de la información que solicitaremos contrasta fuertemente con los niveles de legalidad para permanecer en el país

de los grupos inmigrantes; ello obligará posiblemente a que, aunque poseamos un instrumento estandarizado, su forma de pasarlo quizá deba ser más personalizada y, a veces, sin utilizar el propio protocolo, sino recogiendo información en diferentes situaciones no programadas ni preparadas. En muchos casos el proceso deberá ser: observar, preguntar y luego reflejar personalmente en el cuestionario estándar. No olvidemos que será posible desarrollar tal situación de metodología-estrategia de investigación en la medida en que trabajemos con grupos inmigrantes de tamaño más o menos reducido, siendo difícil de desarrollar en grupos grandes y grandes poblaciones dispersas si no se cuenta con un importante número de investigadores colaboradores. Otra medida adecuada en la utilización de cuestionario estándar es la preparación de informantes del propio grupo inmigrante que pueden convertirse de alguna manera en encuestadores, aunque esto no reduce totalmente los riesgos en el grado de aceptación de la información y puede plantear algunos problemas en cuanto se establezca una relación laboral-económica entre encuestadores e investigadores, y parece lógico que así debería ocurrir. También podríamos acudir a algún tipo de las varias asociaciones de acogida o integración que colaboran y ayudan a los grupos inmigrantes. Por su actitud de cierta aceptación de tales grupos, estarían en posición de acceder con cierta facilidad y veracidad a los datos requeridos a los que nos hemos referido en este apartado. Como es lógico y será demandado, deberá diseñarse un plan muy detallado para asegurar la confidencialidad de los datos y la imposibilidad de identificación de sujetos particulares o incluso grupos, en la lectura de los informes de investigación como más adelante matizaremos.

De cualquier manera y usándose las estrategias que se quieran y que sean más útiles para obtener la información deseada, no se deben perder de vista algunos aspectos que repercuten sobre la investigación, el investigador y los propios sujetos investigadores.

1. Al final, no debe olvidarse que la información cuantitativa obtenida no es sino la visión de los que responden a las preguntas que les hacemos, o mejor a lo que interpretan que les estamos preguntando; la información, pues, debe tratarse desde esa posición epistemológica.
2. Gran parte de la información recogida en este apartado no será ni tan siquiera descriptiva, sino informativa para la investiga-

ción. Es decir, la información nos permitirá formular preguntas, nuevas preguntas, y definir con mayor precisión el camino a seguir para obtener respuesta a estas nuevas preguntas.

3. Por último y especialmente relevante debemos tener presente que muchas de estas primeras informaciones son de fácil acceso para un importante número de gente y especialmente para organismos administrativos y gubernamentales. Son informaciones cuantitativas de fácil lectura para el no experto y para los ejecutores de diferentes políticas. Por ello se debe mantener el mismo anonimato sobre personas y grupos para que no puedan ser identificadas y la información expuesta y facilitada por los inmigrantes utilizada *a posteriori* contra ellos mismos. En la medida en que los investigadores sean financiados por entidades gubernamentales, se debe prestar mayor atención a estas éticas del investigador, pues aunque la propia entidad subvencionadora no persiga la utilización de la información con más fines que los divulgativos, otras entidades dependientes de aquélla o superiores a aquélla pueden pretender un uso orientado directamente a funciones de control policial-social que en ningún momento podía haber pretendido el investigador con los resultados de su investigación.

La institución escolar

Debería ser ésta la parte central de la investigación en tanto en cuanto nuestros objetivos implicarían llegar a describir, como ya hemos dicho, la presencia de la diversidad en los entornos escolares. Poder llegar a presentar cómo se vive una situación de diversidad en la escuela sería un logro importante para explicar en qué consiste una situación multicultural y con ello cómo puede desarrollarse una educación reconocedora y favorecedora de la multiculturalidad.

Dentro de la institución escolar atenderemos a dos niveles organizativos que entendemos serán centrales en las dinámicas de diversidad existentes: *el aula* como unidad organizativa del conocimiento y de las tareas a desarrollar y *la escuela* como unidad organizativa de lo genérico que es la educación. En el aula, los niños diferentes interactuarán bajo la supervisión del representante de las normas y valores dominantes que se encarnan en la institución escolar: el maestro.

*El entorno micro:
el aula*

1. Deberíamos comenzar analizando lo que consideramos dos elementos centrales de la vida de un aula y organizativos de las relaciones que en ella se dan y de las informaciones que por ella circulan. Nos referimos a los *espacios físicos* y a las *disposiciones temporales*, en una triple dimensión analítica de distribuciones, ocupaciones y usos de cada uno de estos dos elementos determinantes. Tanto el tiempo como el espacio son contenidos a transmitir en el aula, así como métodos para transmitir otros contenidos. Espacios y tiempos son dos importantes organizadores de los modelos laborales de las culturas occidentales, y todo ello es aprendido en la escuela, forjadora de los hábitos a desarrollar en el mundo laboral. Tal análisis, siguiendo la triple categoría reseñada, debería hacerse generando los correspondientes contrastes entre grupos minoritarios y no minoritarios dentro del aula.
2. En segundo lugar, deberíamos seguir con la descripción y caracterización de los diferentes *grupos* que puedan estar representados en el aula. Grupos que pueden caracterizarse inicialmente por su posición en relación con otros, sus tareas en relación con otros, sus lugares de procedencia en relación con otros, sus normas y valores culturales expresados mediante creencias religiosas, y un largo etc. Deberíamos contrastar esta caracterización sometiéndola a la organización grupal que los propios componentes del aula realizarán. A partir de ello, sería muy importante poder llegar a construir toda una *red social* de relaciones cifrando con detalle las agrupaciones y las tareas que generan o que mantienen tal acción grupal. Tendríamos que establecer mecanismos de contraste entre estas agrupaciones del aula y las que más adelante observaremos se dan fuera del aula. En fin, el entramado mundo social que se da en el aula es otra de las representaciones que están ahí para ser aprendidas, para aprehender el ser social, y en tales dinámicas de interacción comienza la práctica. Es aquí donde las expresiones de diferenciación serán más fuertes por su evidencia al mostrarse.

3. Por último, deberíamos atender al gran campo para el que parece estar diseñada la escuela en general y el aula en particular como organizadora de la distribución del conocimiento. Nos referimos concretamente a la *información*, que no es otra cosa que el contenido amplio de la educación y en definitiva su objetivo. Nos referiremos siempre y de manera genérica a la información cultural, siempre cultural aunque se trate de raíces cuadradas, que podrá pasar en el aula por ser más o menos explícita pero que no le quitará su condición de información. Nos referiremos también, cuando hablemos de información, a las diversas maneras de que tal información se sirve para pasar de lugar en lugar, cabeza por cabeza; se esté haciendo su transmisión de manera verbal, no verbal o escrita. Y esta información escrita deberá tener especial referencia, pues en ella pretende quedar representada toda la sabiduría del aula; los libros de texto deberán ser analizados en cuanto que son vistos por alumnos y profesores y en tanto que son leídos; qué se ve en ellos y qué se aprende de ellos no tiene que ser coincidente con lo que todo un proceso analítico permita interpretar del discurso escrito, a menos que esté correctamente realizado y cuente con el contraste de lo que sobre lo escrito dicen aquellos que son usuarios lectores de tales papeles. Por último, queda decir, aunque pueda entenderse con lo hasta aquí expuesto, que cuando hablamos de información no nos referimos tan sólo a la que rotulan algunos como formal y de textos, sino a toda aquella información que circula dentro del aula, emitida por diferentes personas y grupos que ocupan diferentes posiciones sociales en las redes de interacción. Información que algunos han expresado bajo un epígrafe muy generalizado y que quizá empiece a perder su utilidad analítica y explicativa: el contenido informativo del *currículum* oculto.

*El entorno macro:
la escuela*

Aunque para algunos es muy importante este apartado, sólo desarrollaremos aquí dos aspectos que entendemos determinantes de la escuela en la vida del aula, lugar final y constante de muchas de las interacciones de diversidad.

1. Nos encontraríamos con la escuela como *institución* y lugar de legalidad, y como tal estableciendo algún tipo de relación con los grupos que aquí hemos denominado minoritarios. La posición de la autoridad escolar en relación con los individuos de otros grupos culturales, que como ya sabemos carecen muchas veces de los mínimos documentos de legalidad, nos pondrá sobre la pista de una primera relación de la institución escolar con cada uno de los grupos, minoritarios o no, que acuden a la escuela. Desde aquí se puede partir y necesariamente se llegará al establecimiento del modelo de relaciones entre padres de grupos minoritarios y administración escolar y maestro del aula.
2. Por otro lado, nos encontraremos en la escuela, en su dimensión macro que aquí exponemos, con lo que nosotros referimos como un ensayo semicontrolado de los aprendizajes efectivos de carácter y dinámica social que se han logrado en las largas horas de trabajo y dedicación entre las cuatro paredes de un aula. Nos estamos refiriendo a las *redes sociales entre iguales*, en los recreos en las escuelas, que se desarrollan sin la tarea vigilante del maestro, si no es a una cierta distancia y sin un interés decidido de entrometerse en las actividades de los niños (sólo es ostensible la presencia ante cualquier posible eventualidad que suponga riesgo físico sobre la persona de algunos de los niños que interactúan en el patio escolar en un recreo). Observar los grupos de iguales encerrados pero sin el control del aula es la expresión más fiel, defendemos nosotros, de una cierta transición entre modelos de relación social en la casa familiar, la escuela y, posteriormente, el barrio. Es aquí donde podría parecer que las expresiones de diversidad se hacen más evidentes, pero deberá cifrarse a qué tipo de diversidad nos estamos refiriendo: ¿a la de los niños jugando sin las niñas...?

Algunas referencias metodológicas

En cuanto a las referencias metodológicas que deberíamos hacer en este gran apartado central de la institución escolar, decir que se apoyarán en lo que consideramos son los pilares de la investigación etnográfica:

- la observación detallada y prolongada de una realidad para que surjan interrogantes que nos lleven a preguntarle al propio inmigrante por la naturaleza de las cosas que hemos observado;
- sus respuestas a nuestros interrogantes deberían permitirnos el acudir de nuevo a la realidad para ser observada con nuevos datos, con nuevos ojos, e interrogarnos nuevamente sobre lo visto e interrogar nuevamente al inmigrante sobre lo observado.

En fin, un ir y venir entre observación e interrogación hasta encontrar una explicación a las cosas que allí ocurren, una interpretación de la cultura del grupo que observamos y al que interrogamos a través de sus miembros componentes.

Practicaremos la observación participante como un sistema de análisis de los acontecimientos en la cotidianeidad de la escuela y que no suelen estar estructurados en la racionalidad formal de la escuela; de ahí la necesidad de una estrategia de recogida de datos que se cuestione cada una de las cosas que se hacen o dicen, cada una de las cosas que están ahí. Las aulas serán marcos de observación, distinguiéndose dentro de ellas los cambios provocados por las diferentes materias impartidas en ellas o las diferentes maneras de trabajar en ellas; los patios o lugares de recreo de los alumnos, profesores y otro personal del centro escolar; y otros lugares de reuniones formales o no formales de profesores u otros grupos, no alumnos, que puedan acceder al centro escolar.

Desarrollamos las entrevistas etnográficas, en consonancia con lo ya dicho, como un sistema para conocer lo que los inmigrantes dicen sobre aquello que nosotros hemos observado como cotidiano y sobre aquellas otras cosas que no se consideran cotidianas. Las versiones propias de los usuarios, a diferentes niveles, acerca de la institución escolar, serán las que nos ayudarán a explicar la cultura que ellos construyen en su interacción en aulas y escuela, y que está también determinada por condicionantes más externos. En algunos casos, las entrevistas etnográficas llegarán a convertirse en historias de vida, y nos preocuparemos con especial atención por llegar a esta estrategia en tanto podamos contrastar los relatos de vida de individuos pertenecientes a grupos étnicos diferentes; relatos de vida que se centraran especialmente en el acceso y camino seguido en la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Actes du colloque* (1983): *Multiculturalisme et éducation multiculturelle*. Association d'Education Comparée en Europe, Würzburg.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION (1973): *No one model American*. Autor, Washington, D. C.
- ANDA, D. de (1984): «Bicultural Socialization: Factors Affecting the Minority Experience», *Social Work*, vol. XXIX, núm. 2, pp. 101-107.
- ANDERSEN, T. y BOYER, M. (1970): «Bilingual Schooling in the United States. Austin, TX», *Southwest Educational Development Laboratory*.
- Anthropology and Education Quarterly* (1976): «Multicultural Education», vol. VII (monográfico).
- (1977): «Assessing Race Relations in the Classroom», vol. VIII, núm. 2, pp. 142-161 (monográfico).
- ARONOWITZ, M. (1984): «The social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature», *International Migration Review*, vol. XVIII, núm. 2, pp. 237-257.
- BEAUCHESNE, A.; LIMOGES, J. y PAUL, D. (1983): «La distance sociale inter-ethnique dans le milieu scolaire», *Revue des Sciences de l'Education*, vol. IX, núm. 3, pp. 463-467.
- BENNETT, Ch. (1981): «A Case for Pluralism in the Schools», *Phi Delta Kappan*, vol. LXX, núm. 8, pp. 589-591.
- BERNARD VAN LEER FOUNDATION (1984): «Multi-cultural Societies: Early Childhood Education and Care», *B. Vol. L.F.*, La Haya (Holanda).
- BOTTANI, N. (1983): «Et moi qui croyais qu'au Portugal n'y avait que du soleil. Quelques considérations critiques à propos de l'éducation multiculturelle in l'éducation et les défis interculturels», *Pratiques de Formation (Saint-Denis)*, núm. 5, pp. 9-20.
- BOWLER, R. y otros (1982): «Racial Tension in a Multi-Ethnic High School and a Preventive Intervention». Trabajo presentado en la *American Psychological Association Convention*. Washington, D. C.
- BRENNAN, P. y DONOGHUE, A. A. (1974): «Biculturalism Through Experiential Language Learning». *Council of Anthropology and Education Quarterly*, vol. V, núm. 2, pp. 15-19.
- BURGER, H. G. (1969): *Ethnics on Education: Reports on a conference of Spanish-Speaking, Amerindian, and Negro Cultural Lesfers on Southwestern Teaching and Learning*. ERIC, Publication, Bethesda, Md.
- CALVIN, R.; RASMUSSEN, K. y GOLLNICK, D. M. (1975): *Bibliography of Multi-Ethnic Materials*. Ethnic Studies Heritage Program, Indiana University at South Bend, South Bend, IN.

- CLARK, K. B. (1963): «Clash of Cultures in the Classroom», *Integrated Education*, vol. I, núm. 4, pp. 7-14.
- CLARK, T. (1978): «Why we need Better Multiethnic Education», *Social Education*, vol. XLII, núm. 2, pp. 163-164.
- COHEN, Y. (1970): «Schools and Civilizational States», en FISCHER, J. y otros: *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*. International Textbook Company, Scranton, pp. 55-147.
- CORTADA, R. L. (1986): «The New Immigrants: Implications for Educators». Trabajo presentado a la *Annual Convention of the National Catholic Education Association*. Anaheim, CA.
- CHARRON, D. W. y NESS, R. C. (1981): «Emotional Distress Among Vietnamese Adolescents: A Statewide Survey», *Journal of Refugee Resettlement*, vol. I, núm. 3, pp. 7-15.
- DWYER-SCHICK, S. (1976): *The Study and Teaching of Anthropology: An Annotated Bibliography*. University of Georgia, Athens.
- DYNNESON, T. (1975): *Pre-Collegiate Anthropology: Trends and Materials*. University of Georgia, Athens.
- Educational Research Quarterly* (1978): «Cultural Pluralism: Educational concepts, Conflicts, Consequences», vol. II, núm. 24 (monográfico).
- ESCRIBANO, A. y GALINO, A. (1990): *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea, Madrid.
- EISENBRUCH, M. (1988): «The Mental Health of Refugee Children and Their Cultural Development», *International Migration Review*, vol. XXII, núm. 2, pp. 282-300.
- FILLING, C. M. (1980): «Prospects for an Ethnographic Approach to Urban Education», *Urban Education*, vol. XV, núm. 3, pp. 259-277.
- FITOURI, C. y ROLLER, S. (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé, París.
- FOERSTER, L. M. y LITTLE SOLDIER, D. (1981): «Applying Anthropology to Educational Problems», *Journal of American Indian Education*, vol. XX, núm. 3, pp. 1-6.
- FOLEY, D. E. (1977): «Anthropological Studies of Schooling in Developing Countries: Some Recent Findings and Trends», *Comparative Education Review*, vol. XXI, núm. 2-3, pp. 311-328.
- FONG, K. (1978): «Cultural Pluralism», *Harvard Civil Rights-Civil Law Review*, vol. XIII, núm. 1, pp. 133-173.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. (1989): *Transmisión Cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de las relaciones docente-discente*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

- (1992): «En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la Transmisión/adquisición de la Cultura», en DÍAZ DE RADA, A. y otros: *Antropología de la Educación*. F.A.A.E.E., Granada (en prensa).
- GARCÍA GARCÍA, J. L. (1988): «El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos», en *Enciclopedia temática de Asturias*. Silverio Cañada, Gijón, pp. 13-20.
- (1991): «¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?», en CÁTEDRA, M. y otros: *Los españoles vistos por los antropólogos*. Júcar, Gijón, pp. 109-126.
- GOLD, M.; GRANT, C. A. y RIVLIN, H. N. (eds.) (1977): *In praise of diversity: A resource book for multicultural education*. Teacher Corps, Association of Teacher Educators, Washington.
- GOLDSTEIN, B. L. (1988): «In Search of Survival: The Education and Integration of among Refugees Girls», *Journal of Ethnic Studies*, vol. XVI, núm. 2, pp. 1-27.
- GONZÁLES, Ph. (1979): «Culture: A Route to Biculturalism». Trabajo presentado a la *NCSS Conference*, Portland.
- GONZÁLEZ, R. R. y ROLL, S. (1985): «Relationship Between Acculturation, Cognitive Style, and Intelligence: A Cross-Sectional Study», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. XVI, núm. 2, pp. 190-205.
- GOODENOUGH, W. (1976): «Multiculturalism as the Normal Human Experience», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. IV, núm. 7, pp. 4-6.
- GRANT, C. A. (ed.) (1977): *Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D. C.
- GRANT, C. y otros (1986): «The literature on multicultural education: review and analysis». *Education Studies*, núm. 1, pp. 47-71.
- HOFFMAN, D. M. (1989): «Language and Culture Acquisition among Iranians in the United States». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XX, núm. 2.
- HUSÉN, T. y OPPER, S. (1984): *Educación Multicultural y Multilingüe*. Narcea, Madrid.
- JAIN, S. (1988): «The Education of the Immigrant and Ethnic Child in Canada» (reseñado en el *RIE* de abril 1990).
- JAMES, R. (ed.) (1971): *Directory of Multicultural Programs in Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D. C.
- JOHNSON, N. B. (1977): «On the Relationship of Anthropology to Multicultural Teaching and Learning», *Journal of Teacher Education*, vol. XXVIII, núm. 3, pp. 10-15.
- JONG, M. J. de (1986): «Education Policy in the Netherlands: A plea for Integration», *Equity and Choice*, vol. II, núm. 3, pp. 89-96.

- JORDÁN, C. (1985): «Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XVI, núm. 2, pp. 105-123.
- Journal of Research and Development in Education* (1977): «Multicultural Education», vol. XI, núm. 1 (monográfico).
- KABAKCHY (1978): «Cultural Identity and Foreign-Language Teaching», *English Language Teaching Journal*, vol. XXXII, núm. 4, pp. 313-318.
- KIM, B. C. (1980): *The Future of Korean American Children and Youth: Marginality, Biculturalism, and the Role of the American Public School*. ERIC Clearinghouse on Urban Education, Nueva York.
- KING, L. R. (1986): «Cultural Diversity: New Directions for Education». Trabajo presentado en la *Western Meeting of the National Social Science Association*, Seattle, WA.
- KOH, T. y KOH, S. D. (1980): «Psychological Evaluation of Korean School Children: A Preliminary Report» (reseñado en el *RIE* de enero 1982).
- KOPPELMAN, K. L. (1979): «The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. I, núm. 4, pp. 59-64.
- LAOSA, L. M. (1974): «Toward a Research Model of Multicultural Competency-Based Teacher Education», en HUNTER, W. A.: *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education*. AACTE, Washington.
- LEVY, J. (1979): *Bibliography on Multicultural/Multilingual Education*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Alexandria, VA.
- LINDSEY, A. J. (1982): «Ethnic Pluralism—A Misguided Approach to Schooling», *Scholar and Educator*, vol. VI, pp. 42-46.
- (1982): «The Misguided Ethnic Schooling of Minority Youth», *Journal of Teacher Education*, vol. XXXIII, núm. 5, pp. 18-23.
- LLANES, J. R. (1980): «Moving Toward Cultural Pluralism, Part II: Enculturation within Group Culture-Clusters» (reseñado en el *RIE* de marzo 1981).
- LONDON, C. B. G. (1981): «Anthropology of the Classroom: Cultural Diversity, Its Meaning and Significance for Human Understanding, Communication and Student Interaction» (reseñado en el *RIE* de julio 1983).
- MALLEA, J. R. y SHEA, E. C. (eds.) (1979): *Multiculturalism and Education: A Select Bibliography*. Ontario Institute for Studies in Education and the Ontario Ministry of Culture for Recreation. Toronto, Ontario (Canadá).
- MENA, F. y otros (1987): «Acculturative Stress and Specific Coping Strategies among Immigrant and Later Generation College Students», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. IX, núm. 2, pp. 207-225.
- MORRILL, R. (1987): «The Education of Minority children in Denmark», *Equity and Excellence*, vol. XXIII, núm. 1-2, pp. 123-125.

- MYERS, L. J. (1988): «The Nature of Pluralism and the african american Case», *Theory Into Practice*, vol. XX, núm. 1, pp. 2-6.
- OGLETREE, E. J. (1981): «Hispanic Immigrants Want to Become Americans, But Retain Their Ehtnic Identity» (reseñado en el *RIE* de mayo 1982).
- PAI, Y. (1983): «When Is a Difference Not a Difference?». Trabajo presentado al *Annual Meeting of the National Association of Asian and Pacific American Education*, Chicago.
- PAULSTON, Ch. B. (1978): «Biculturalism: Some Reflections and Speculations», *TESOL Quarterly*, vol. XII, núm. 4, pp. 369-380.
- PERLMUTTER, Ph. (1981): «Ethnicity, Education, and Prejudice: The Teaching of Contemp», *Ethnicity*, vol. VIII, núm. 1, pp. 50-66.
- POLGAR, S. (1960): «Biculturation of Mesquakie Teenage Boys», *American Anthropologist*, vol. LXII, pp. 217-235.
- RIST, R. C. (1979): «On the Education of Guest-Worker in Germany: Public Policies and Equal Educational Opportunity», *Comparative Education Review*, vol. XXIII, núm. 3, pp. 355-369.
- RIZVI, F. (1985): *Multiculturalism as an Educational Policy*. Deakin University, Victoria (Australia).
- ROSEN, D. M. (1977): «Multicultural Education: an Anthropological Perspective», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VIII, núm. 4, pp. 221-226.
- SAVILLE, M. R. y TROIKE, R. C. (1971): *A Handbook of Bilingual Education*. Revised ed. TESOL, Washington, D. C.
- SEDA BONILLA, E. (1973): «Ethnic and Bilingual Education for Cultural Pluralism», en MADELON, D. S.; HAZARD, W. P. y RIVLIN, H. N. (eds.): *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for change*. Appleton Century Crofts, Nueva York.
- SMOLICZ, J. J. (1981): «Cultural Pluralism and Educational Policy: In Search of Stable Multiculturalism», *Australian Journal of Education*, vol. XXV, núm. 2, pp. 121-145.
- (1984): «Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies», *European Journal of Education*, vol. XIX, núm. 1, pp. 11-23.
- SOTO, L. (1983): «Self-Esteem: A Theoretical Framework and the Implications for Migrant Children» (reseñado en el *RIE* de junio 1983).
- SPICER, E. H. (1972): «Types of Contact and Processes of Change», en *Perspectives in American Indian Cultural Change*. University of Chicago Press, Chicago.

- ST. LAWRENCE, T. J. y SINGLETON, J. (1975): «Multi-Culturalism in Social Context: Conceptual Problems Raised by Educational Policy Issues». Trabajo presentado al Symposium: *Toward a Definition of Multiculturalism in Education, 74th Annual Meeting of the American Anthropological Association*, San Francisco, California.
- STEEDMAN, H. (1979): «The Education of Migrant Workers' Children in EEC Countries: From Assimilation to Cultural Pluralism?», *Comparative Education*, vol. XV, núm. 3, pp. 259-268.
- STICKEL, G. W. (1987): «Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism». Trabajo presentado a la *Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washinton, D. C.
- STORY, M. y HARRIS, L. J. (1988): «Food Preferences, Beliefs and Practices of Southeast Asian Refugee Adolescents», *Journal of School Health*, vol. LIX, núm. 7, 1988, pp. 273-276.
- TAFT, R. (1979): «A Comparative Study of the Initial Adjustment of Immigrant Schoolchildren in Australia». *International Migration Review*, vol. XIII, núm. 1, pp. 71-80.
- TITLEY, B. (1981): «The Education of the Canadian Indian: The Struggle for Local control». *Journal of American Indian Education*, vol. XX, núm. 3, pp. 18-24.
- TRUEBA, H. T. (1974): «Bilingual-Bicultural Education for Chicanos in the Southwest». *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. V, núm. 3, pp. 8-15.
- TRUEBA, H. T. (ed.) y otros (1981): *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Illinois University, Urbana. Midwest Organization for Materials Development.
- VALENTINE, Ch. A. (1971): «Deficit, Difference, and Bicultural Models of Afro-American Behavior». *Harvard Educational Review*, vol. XLI, núm. 2, pp. 137-158.
- Viewpoints in teaching and learning* (1980): «Multiculturalism in Contemporary Education», vol. LVI, núm. 1 (monográfico).
- WOLCOTT, H. (1985): «On Ethnographic Intent». *Educational Administration Quarterly*, vol. XXI, núm. 3, pp. 187-203.
- YOUSSEF, A. y SIMPKINS, E. (1985): «Parent Attitudes on Americanization and Bilingual Education: The Dearborn, Detroit, and Farmington Study». *Bilingual Review*, vol. XII, núm. 3, pp. 190-197.
- YUZYK, S. P. (1982): «The Role of the Slavists in Multiculturalism in Canada». *Ukrainian Quarterly*, vol. XXXVIII, núm. 3, pp. 290-296.
- ZEHRQUI (1982): «Enfants de Magrébins au carrefour des cultures in une société interculturelle?». *Pour Paris*, núm. 86, pp. 93-95.