

ISSN: 1646-9895



Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação
Iberian Journal of Information Systems and Technologies

M a r ç o 2 0 • M a r c h 2 0



©AISTI 2020 <http://www.aisti.eu>

Nº E27

Edição / Edition

N.º E27, 03/2020

ISSN: 1646-9895

Indexação / Indexing

Academic Journals Database, CiteFactor, Dialnet, DOAJ, DOI, EBSCO, GALE, Index-Copernicus, Index of Information Systems Journals, Latindex, ProQuest, QUALIS, SCImago, SCOPUS, SIS, Ulrich's.

Propriedade e Publicação / Ownership and Publication

AISTI – Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação

Rua Quinta do Roseiral 76, 4435-209 Rio Tinto, Portugal

E-mail: aistic@gmail.com

Web: <http://www.aisti.eu>

Educación intercultural crítica: de la integración a la construcción de una ciudadanía común

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹

ejdieg@unileon.es

¹ Profesor de la Universidad de León (España), Facultad de Educación, 146. 24071 León. Spain.

Pages: 78–94

Resumen: Este artículo es fruto de la investigación con referencia EDU/18/2009, financiada por el Ayuntamiento de León, junto con el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León. Su objetivo ha sido analizar la visión que sobre la educación intercultural tiene la comunidad educativa, a través de miembros significativos de la misma: dirección y los responsables de convivencia de los Institutos de Secundaria. Se ha utilizado una metodología cualitativa basada en entrevistas grupales semiestructuradas. Se ha indagado sobre las prácticas, las herramientas y estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en todos los centros de secundaria de la ciudad y los resultados que las mismas están teniendo de cara a una mejor convivencia e integración del alumnado, mediante entrevista grupal en profundidad semiestructurada. Los resultados muestran que el proyecto de interculturalidad en educación está influido por el modelo de ciudadanía que se está construyendo.

Palabras-clave: Educación Intercultural; Migración; Racismo; Diversidad Cultural.

Critical intercultural education: from integration to building a common citizenship

Abstract: This article is the result of research with reference EDU / 18/2009, funded by the City Council of León, together with the Ministry of Labor and Immigration and the Board from Castilla y León. Its objective has been to analyze the vision that the educational community has about intercultural education, through significant members of the same: management and those in charge of coexistence of the Secondary Institutes. A qualitative methodology based on semi-structured group interviews has been used. It has inquired about the intercultural education practices, tools and strategies that are being developed in all secondary schools in the city and the results that they are having for a better coexistence and integration of students, through group interview in semistructured depth. The results show that the interculturality project in education is influenced by the model of citizenship that is being built.

Keywords: Intercultural Education; Migration; Racism; Cultural Diversity.

1. Introducción

En el actual contexto de crisis económica y social en Europa, el fantasma de la xenofobia resurge por toda la geografía europea (Pries, 2018). No solo gobiernos conservadores, sino también socialdemócratas y neoliberales compiten por blindar fronteras (con alambradas, cámaras térmicas, sensores de movimiento, muros y concertinas) e incrementar políticas de rechazo a la migración (mediante la externalización de los CIEs o las expulsiones).

En España, la ultraderecha ha cosechado sus mejores resultados electorales y accedido al parlamento nacional, con un discurso abiertamente racista. En Europa, se ha consolidado también su presencia en el Parlamento Europeo, resurgiendo discursos en los que se reivindica los derechos para los nuestros o los “estilos de vida” propios a los que se tienen que adaptar los diferentes (Löwy, 2015), y la defensa de la identidad cultural propia supuestamente amenazada por los diferentes (Cseszney & Riquelme, 2018). El extranjero se asimila cada vez con mayor insistencia como una amenaza y, en todo caso, un peligro (Valle, Bolaños & Rodríguez, 2018).

La legislación española de repatriación forzada de los inmigrantes en situación irregular (calificada como “Directiva de la vergüenza”) muestra una normativa xenófoba y abiertamente racista, que incumple numerosos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y varios tratados internacionales (Estrada Tanck, 2019). Una falta administrativa (carecer de permiso en vigor) tiene como consecuencia punitiva que las personas extranjeras puedan ser detenidas y expulsadas o retenidas en internamiento en Centros de Internamiento de Extranjeros (CIEs), donde pueden permanecer privadas de libertad y prácticamente incomunicadas durante meses. Estos CIEs están denunciados por los malos tratos, hacinamiento, la incomunicación y el aislamiento, incluso de menores (López Belmonte, López Meneses, Vázquez Cano, & Fuentes Cabrera, 2019), el racismo en alguna de sus manifestaciones más extremas, la indefensión legal y la precariedad de los mecanismos de supervisión desde el exterior (Orgaz Alonso, 2018; Ávalos Ruíz & El Homrani, 2018).

Los muros se vuelven cada vez más altos para quienes proceden de la parte del mundo saqueada de sus recursos naturales (Leeman & van Koeven, 2019). A los migrantes del “sur” sólo se les admite clasificados como “mano de obra barata” (Ortega Velázquez & Mariño Menéndez, 2012), destinados a aquellos sectores laborales tediosos, agotadores o con connotación de inferioridad social, puestos de trabajo rechazados con frecuencia por los residentes locales (Galbraith, 1992).

De esta forma, la “gestión de la migración” se ha centrado en el reclutamiento de las personas migrantes “necesarias y convenientes”, lo que implica el rechazo o la devolución de quienes no entran en la categoría de los denominados “migrantes deseados” (De Lucas, 2006; García Juan & Arce Jiménez, 2018). Se va construyendo así un imaginario colectivo y social, que impregna todos los ámbitos y medios, del migrante como mano de obra barata que deben volver a su país una vez finalizado su trabajo o si no tienen otro –por lo que todos los demás, que no están en esas condiciones, son ilegales– (Ortega Velázquez & Mariño Menéndez, 2012; García Juan & Arce Jiménez, 2018).

Esta es la situación que viven la mayor parte de las familias y el alumnado migrante que pueblan los centros y las aulas. A pesar de las declaraciones y propuestas sobre

educación intercultural que se plasman en documentos y programas educativos, el alumnado y sus familias perciben que ésta es la visión mayoritaria que sobre ellos tiene la sociedad donde están afincados (Telleschi, 2017; Terrón Caro, Cárdenas Rodríguez & Rodríguez Casado, 2017).

La migración (reverso imprescindible de las políticas de libre comercio) implica que las personas se juegan su vida y su futuro en el paso de las fronteras para tener algo mejor. Lo hacen mayoritariamente obligados porque en su país no hay trabajo ni posibilidades, o se han creado guerras que les han dejado sin tierras ni oportunidades (Leiva Olivencia, 2017; Franco, Arellano & Estévez, 2018).

Sobre esto nada quiere saber Europa, ni de su responsabilidad en el saqueo y explotación de los recursos de los países de origen de las personas migrantes. Consideran que es parte del “juego del libre comercio internacional”, que nada influye en la situación económica y social de los países del ‘sur’.

Esta relación histórica asimétrica, marcada por la lógica de la dominación y el saqueo desde el ‘norte’, ha configurado una desvalorización sistemática del migrante, como un peligro a conjurar o, en todo caso, un “menor” a proteger.

El discurso proveniente de la clase política, se extiende, multiplica y amplifica a través de los medios de comunicación social, colonizando el pensamiento común de nuestras sociedades (Van Dijk, 2010; Hainmueller & Hopkins, 2014). Sin embargo, las posturas xenófobas defendidas abiertamente por discursos políticos en Europa, que cada vez ganan más apoyo y adeptos, contrasta con la opinión mayoritaria de la ciudadanía de la Unión Europea. Según un estudio reciente del Centro de Políticas de Migración del Instituto Universitario Europeo (Dennison & Dražanová, 2018), que ha analizado los datos de sondeos de 17 países europeos desde 2010, argumenta que, al contrario de lo que se suele pensar, las actitudes hacia la inmigración en Europa no son cada vez más negativas. En todo caso, son estables, afirma, y, en los últimos años, se han vuelto más positivas (excepto en Hungría y Grecia). Aunque son más aceptados los comunitarios que los que proceden de otras partes del mundo (Gundara & Jacobs, 2019).

No obstante, aunque en este macroestudio se concluye que la postura mayoritaria es favorable hacia la inmigración (sobre todo el impacto positivo para la economía y las pensiones), se incrementa el número de quienes creen que los inmigrantes deben esforzarse en adoptar las costumbres y tradiciones autóctonas para ser totalmente aceptados (“exigencia de su capacidad para hablar el idioma local). Esto es lo que se ha denominado “racismo de baja intensidad o latente” (Espelt, 2011; Moreno Colom & De Alós, 2016).

Este racismo de “baja intensidad”, que se expresa de una forma menos explícita, más solapada y con altos componentes de elementos culturales, simbólicos y de resistencia pasiva frente a la diversidad, es proporcional al racismo institucional y social, puesto que el segundo legitima y abriga al primero. Para SOS Racismo, red de organizaciones antirracistas, existe un creciente racismo institucional que, multiplicado y amplificado por los medios de comunicación está alentando y potenciando ese racismo de baja intensidad (Rodríguez Borges, 2017; Fernández Aragón & Shershneva, 2017), que acaba ligando migración a la delincuencia y la seguridad; diferencia a amenaza y peligro de pérdida de identidad cultural y diversidad a problemas, alimentando así un racismo social solapado, pero persistente y sólido (Castellano Barragán, 2017).

El problema es que este clima, y la mentalidad que conlleva, parece estar trasladándose al ámbito educativo. Las investigaciones en el contexto del Estado español (Calvo Buezas, 2008; INJUVE, 2008; Díaz Aguado, 2008; Olmos, 2010; Cebolla & González, 2016; Capote & Nieto, 2017) reflejan desde hace años dificultades de convivencia entre alumnado de familias procedentes de diferentes culturas, que no parece ajeno a este clima social que se ha descrito y que los últimos tiempos se está exacerbando y utilizando por grupos políticos y medios de comunicación.

A raíz de esta situación, que afecta profundamente a la posibilidad de convivencia y al desarrollo e implementación de una auténtica educación intercultural en los centros educativos, se nos encargó este proyecto de investigación “Construyendo Ciudadanía”, a la Universidad de León. La finalidad del mismo era conocer y analizar, por una parte, la percepción que los equipos directivos de todos los centros escolares públicos de educación secundaria de la ciudad de León, tienen respecto a la convivencia y la educación intercultural en las comunidades educativas de esta ciudad; además, se pretendía indagar en cómo les influía o afectaba ese clima social, descrito en el apartado anterior, en su visión a la hora de plantear la convivencia de diferentes culturas en los centros educativos, pues éste es un aspecto clave para el cambio hacia un enfoque educativo realmente intercultural (Hjerm, Johansson Sevä & Werner, 2018). Por otra parte, se trataba de contrastar su visión con el tipo de prácticas interculturales que manifestaban llevar a cabo en los centros de secundaria que dirigían. Al mismo tiempo que se indagaba la visión de los diferentes miembros de equipos directivos (director o directora, jefes de estudio o secretarios) también se recabó la perspectiva de los responsables de convivencia de los IES, puesto que, según la normativa española, son los responsables o impulsores de la “integración intercultural”, dentro de sus cometidos de desarrollo y coordinación de la convivencia en los centros educativos.

2. Método

Se utilizó una metodología de carácter cualitativo (Velasco y Diaz de Rada, 1997), puesto que se trataba de describir, comprender y explicar fenómenos educativos vinculados al estudio de caso de cada uno de los centros escolares. Para ello se diseñó, como instrumento de investigación, una entrevista grupal en profundidad, semiestructurada. Dicha entrevista estaba dirigida específicamente a los componentes del equipo directivo y a los coordinadores y coordinadoras de convivencia. Y la misma se aplicó a todos los Institutos de Secundaria públicos de la ciudad de León.

Para diseñar la entrevista se utilizó como base los indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), contrastados con diferentes instrumentos de evaluación ya validados sobre participación de la comunidad educativa (Aguado et al., 1988), prejuicios étnicos (Díaz Aguado & Baraja, 1994) o diversidad cultural e igualdad escolar (Aguado, 1999). Se articuló la entrevista en torno a treinta y cinco ítems o preguntas abiertas, agrupadas en bloques de seis categorías relacionadas con la “situación existente”, la “filosofía y actuaciones”, los “recursos con los que cuentan”, el “abordaje curricular y organizativo”, y la “formación” en materia de educación intercultural. La duración media de cada entrevista fue de 4 horas, teniendo que continuar alguna de ellas en sucesivas ocasiones.

La muestra (Fowler, 2014) se compuso de los 9 Centros de Educación Secundaria de León ciudad. Dado que se aplicó una entrevista grupal en cada centro escolar a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y la persona responsable de convivencia), los participantes fueron 36 sujetos en total: en cada caso 3 miembros de equipos directivos y 1 persona responsable de la convivencia en el centro escolar. Con los datos obtenidos, se aplicó un análisis de contenido temático basado en categorías (Ascanio, 2001; Cáceres, 2008; Delgado & Gutiérrez, 1999; Piñuel Raigada, 2002).

3. Resultados

Respecto a la categoría relacionada con “la filosofía y las actuaciones”, los resultados han permitido constatar que, aunque se utilizan y explicitan conceptos relacionados con la diversidad intercultural en las entrevistas, estas declaraciones verbales de las personas entrevistadas contrastan con las prácticas y actuaciones que describen ellas mismas, que parecen más en sintonía con la concepción ideológica y social que hemos descrito anteriormente.

Es cierto que alguno de los equipos directivos, sobre todo uno de los directores, apuntaba una perspectiva centrada en involucrar en un modelo de educación intercultural a todos los participantes (profesorado, alumnado, familias, personal de administración, entorno, administración, etc.) y todas las dimensiones del centro (curricular, organizativa, extraescolar, convivencial, etc.) (Flecha, 2010), pero la orientación más común, manifestada por parte de los equipos entrevistados, se enfocaba de forma específica a realizar prácticas y actuaciones dirigidas al alumnado de minorías y migrante. La mayor parte se engloban en los programas de compensación educativa, establecidos por la Administración e implementados por especialistas o profesorado destinado a estos programas. También algunas actuaciones con sus familias y, en algunos casos, de cara a conocer las culturas de origen, pero mayoritariamente se prioriza, como manifestaban, el que “aprendan el idioma vehicular cuanto antes para que se integre” (C2d), o “ayudarles a que adquieran las normas y costumbres nuestras” (C7je), de cara a que se adapten e “integren” en su entorno social y cultural (C3c; C5s; C2je).

Lo cierto es que la educación intercultural en secundaria se sigue asociando al incremento de la presencia de alumnado inmigrante en el centro educativo. Por lo que, en general, se considera un “problema” de “educación de y con esas minorías” a quienes se dirige esencialmente la intervención educativa (C4je; C8c).

En la categoría de “recursos con los que cuentan” la queja generalizada ha sido la falta de los mismos (C2je; C6c; C4d). Refiriéndose especialmente a la falta de “especialistas”, casi siempre aludiendo al profesorado de compensación educativa o “de compensatoria”, que les atienda específicamente, sacándolos del aula. Consideraban que facilitaban al resto de los docentes “centrarse en el desarrollo de la materia y seguir con sus clases” (C1c), cuando en determinadas horas de clase se les atendía en espacios separados, a cargo de ese profesor o profesora “de compensatoria”.

No obstante, en la categoría “abordaje curricular y organizativo”, en uno de los centros, con alto índice de población inmigrante, tal como nos explicaba su equipo directivo, hay una voluntad explícita y expresa para que la interculturalidad “transversalice” todas las actuaciones del centro, por lo que se trabaja desde esta perspectiva en algunas de

las materias y asignaturas y se intenta plasmar en la dinámica cotidiana del centro, poniendo como ejemplo el recreo, las fiestas o las tutorías (C5d; C5je). Los demás centros de secundaria manifestaban trabajar habitualmente estos aspectos, considerados de “atención a la diversidad cultural”, como elementos adicionales o programas específicos, en cierta medida separados de la labor educativa del conjunto del profesorado, que no interacciona con su práctica diaria habitual (C1d; C4je; C5s).

De hecho, ninguno de los centros mostró que se hubieran replanteado y transformado los contenidos de los textos escolares, desde una perspectiva intercultural o se intentaran adaptar a una comunidad multicultural y mestiza (C1c; C2je). Aunque, en algunos casos, se demandaba la necesidad de “libros de texto y materiales curriculares más adaptados a la realidad actual” (C3s), sobre todo lo que se demandaban eran “documentos, traducidos a las lenguas de origen de las familias migrantes y de minorías” (C9d), de cara a dar respuesta sobre todo a los procesos de inscripción y matrícula inicial, que, especialmente a los equipos directivos, les planteaba dificultades. Referían también, en este sentido, disponer de material en diversas lenguas que describieran el sistema educativo español o los requerimientos para solicitar becas y ayudas de comedor (C6c; C7d).

No obstante, algunos equipos directivos y responsables de convivencia sí han manifestado, que realizan actividades extraescolares o acciones con el fin de sensibilizar y dar a conocer las culturas del alumnado migrante que está escolarizado en ese centro (C2je; C9d). Jornadas multiculturales, encuentros con miembros de comunidades extranjeras, vídeos sobre culturas diferentes, etc. Lo que muestra que en algunos IES se ha avanzado, en cierta medida, hacia un modelo de multiculturalidad. Pero estas acciones puntuales, y generalmente extracurriculares, confiesan que no han mejorado realmente la participación asidua y la integración efectiva de las familias de origen extranjero en la dinámica de los centros, pues, según manifiestan los equipos directivos entrevistados, siguen “mostrándose reacias” a este tipo de acciones que, en algunas ocasiones califican de folclóricas y un tanto estereotipantes (C4d; C8je).

Finalmente señalar que en ningún centro de secundaria se ha planteado de forma sistemática y continuada acciones y estrategias específicas para abordar lo que se ha denominado racismo de baja intensidad (García et al., 2003; Borasteros & García, 2007; Celaya Carrillo, 2011; Rogero, 2019) o los estereotipos y prejuicios ligados a la discriminación cultural. Todos los equipos directivos y las personas responsables de convivencia en los Institutos se han manifestado abiertamente en contra de establecer medidas de “acción positiva” respecto al alumnado extranjero, dado que se considera que “no existe racismo ni discriminación en nuestro centro” (C4c). En todo caso, algunas respuestas reconocen que surgen algunos conflictos, pero se califican como “desencuentros”, ligados y limitados a costumbres, hábitos o formas de relacionarse (sobre los hábitos de higiene o las formas de relación), pero claramente rechazan que estos desencuentros sean manifestaciones o reflejo de rechazo o xenofobia (C1d; C9je; C3d). Por eso todos comparten que “hay que tender a tratar a todos por igual” (C2je), a pesar de que se reconociera en las propias entrevistas que no hay mayor desigualdad que tratar por igual a quienes están en una situación de desigualdad efectiva (C2s; C2je; C8d).

Lo que sí se demanda, en la categoría de formación, es una “formación específica dirigida al profesorado sobre aspectos, estrategias y formas de afrontar una perspectiva

intercultural en su práctica diaria”, pues consideran que la formación inicial del profesorado no la incorpora suficientemente, como se constata por la “oferta educativa” de los estudios de grado (García Gómez & Arroyo González, 2017; Rubio, Martínez & Olmos, 2019). Aunque se señala que, la forma más efectiva de poder atender de forma adecuada la interculturalidad y la diversidad cultural que conlleva es una urgente e imprescindible “reducción de la ratio de alumnado en el aula”, si se quiere que se personalice y se pueda desarrollar la tarea educativa adaptada a las necesidades de todo el alumnado.

4. Conclusiones y discusión

Se constata que el enfoque mayoritario de los equipos directivos y de los responsables de convivencia en los centros de secundaria de León se debate entre una bienintencionada acción puntual y extracurricular de carácter multicultural y una “realista” compensación educativa, algo que parece ser bastante habitual en la práctica educativa ante la multiculturalidad (Passiatore et al., 2019).

Esta orientación es coherente con las políticas reales que también aplica la administración educativa responsable de los centros educativos, que aplica más políticas de compensación que de inclusión intercultural (García Fernández et al., 2010; Rogero, 2019). Parece, pues, seguir percibiéndose la diversidad cultural más como una dificultad para el “desarrollo normal” de la dinámica escolar, que como una posible oportunidad para repensar y replantear la acción educativa de todo el centro.

Parece pues persistir en la práctica educativa el habitual modelo de educación compensatoria, que es el habitualmente impulsado desde la Administración educativa en los centros de secundaria (como manifestaron los equipos directivos), en torno a programas de aprendizaje y adaptaciones curriculares específicas, a cargo de “especialistas de compensatoria”, en espacios separados durante algunas horas lectivas, y que se establecen solo en aquellos centros donde se da una “concentración” de alumnado inmigrante, que supera el número establecido por la propia Administración (García Fernández et al., 2010).

Lo cierto es que la acción educativa no se orienta desde un enfoque global que involucre a todo el profesorado, sino que más bien se tiende a derivar o hacer recaer la atención a la diversidad al especialista o ‘experto’ de compensación educativa. Esto conlleva que en la práctica educativa una parte sustancial del tiempo se “eduque” al alumnado de origen familiar extranjero separado del resto. Separar al alumnado en clases diferentes dificulta desarrollar su competencia social para cooperar con otros alumnos y alumnas diferentes e impide prevenir la constitución de contextos y relaciones sociales potencialmente fragmentados (Gorski, 2009; Jiménez Gámez, 2010).

Esta dinámica mantiene y potencia la percepción de una buena parte de los profesionales y responsables de educación secundaria sobre la presencia de niñas y niños de origen inmigrante en las aulas, no como una oportunidad de aprendizaje y mejora global de la dinámica de la clase y del centro (Telleschi, 2017), sino como un problema y dificultad en el desarrollo de la práctica educativa (Jiménez Gámez, 2010; Olmos Alcaraz, 2010; Sabariego, 2012).

También se está repensando el currículum y los contenidos educativos desde una perspectiva intercultural que combata los prejuicios etnocéntricos. Más que introducir en los contenidos o las actividades escolares aspectos relativos a otras culturas (Vergara, Rivera & Méndez, 2019), o dedicar momentos específicos a actividades de conocimiento de otras culturas (Baches Gómez & Sierra Huedo, 2019), lo que se pretende es que toda la dinámica, las relaciones, los materiales, las actividades, los contenidos estén repensados desde la diversidad cultural, de tal forma que el centro esté marcado por la diversidad.

Aunque es necesario destacar las experiencias de dos centros que avanzan, de forma compartida y participada por el claustro, hacia un enfoque más intercultural, considerando cada vez más la diversidad y la diferencia como la norma social en una sociedad mestiza, como la que vivimos, y a todo el entorno y a toda la comunidad educativa, y no solo al alumnado o a las familias de origen extranjero, sujeto y “objeto” de una educación intercultural.

A partir de los resultados de esta investigación nos hemos dado cuenta que la convivencia en un contexto educativo de mestizaje y diversidad cultural, como el que vivimos y seguiremos viviendo en nuestro planeta, supone un reto para los centros educativos (Carbonell, 2002). Pero esto no es solo achacable a la dinámica escolar y al funcionamiento de los centros (Leyva, 2008), sino al discurso político y social (especialmente de algunos partidos y grupos de ultraderecha que se están expandiendo de forma alarmante), amplificado por los medios de comunicación, que influye a toda la comunidad social y educativa, construyendo un imaginario poco propicio para el encuentro y la convivencia intercultural (Ballesteros Moscosio & Fontecha Blanco, 2019).

En función de las conclusiones de esta investigación, se ha diseñado un programa de intervención y sensibilización intercultural de las comunidades educativas para avanzar en la consolidación de una convivencia desde un enfoque de educación intercultural (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019).

Que involucre al profesorado en una perspectiva inclusiva, donde la presencia de alumnado migrante en las aulas sea una oportunidad para introducir estrategias de aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos, como base de una metodología docente más activa e inclusiva (Anguita Acero & Hernández Sampelayo, 2017; Arroyo González, 2017; Castellano Barragán, 2017).

Se busca también la participación activa de las familias, diseñando estrategias para potenciar las expectativas positivas respecto a las posibilidades de mejora y de éxito escolar de sus hijos e hijas. Así como propuestas para conseguir su implicación en la dinámica del centro y en las actividades curriculares y organizativas que se realizan en el mismo.

Se trata de diseñar estrategias globales, permanentes y en todos los ámbitos educativos, que ayuden a generar un “clima intercultural” general en el centro, que prepare a toda la comunidad educativa para vivir en sociedades mestizas, potenciando el intercambio, el entendimiento y la comunicación (Besalú, 2002; Ester Sánchez, 2016).

Frente al relativismo cultural, pretende un respeto por todas las culturas, pero también su análisis crítico, desde el respeto democrático y en el marco de los Derechos Humanos,

para educar en igualdad a todos y todas para una ciudadanía responsable y comprometida socialmente (Maiztegui, 2008; Veugelers & de Groot, 2019).

Implica el afrontamiento de conflictos en los centros educativos que propicie la convivencia intercultural (Fiorucci, 2017; Guzmán Marín, 2018), pero también una enseñanza antirracista (Besalú, 2002; Foster, 2019). Lo cual supone vincular indefectiblemente educación intercultural y educación antirracista (Woodrow et al., 2019), ligada a un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión (Besalú, 2002; Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Martín Rojo, 2003; Martín Solbes & Ruiz Galacho, 2018).

Por último, este programa considera que es necesario integrar en toda acción y estrategia educativa intercultural global al entorno social y político, porque no habrá educación intercultural sin el reconocimiento social, económico y político pleno de las minorías culturales, pues la interculturalidad supone un problema no solo educativo, sino político y social. Lo cual conlleva no solo la reorganización de la dinámica global del centro educativo para desarrollar formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003), sino que implica simultáneamente cuestionar y luchar contra unas políticas económicas, sociales y culturales que están consolidando un “muro defensivo” laboral, legal y mental, en definitiva, estructural, que impide real y efectivamente una sociedad mestiza, como se proclama en los discursos públicos o en las declaraciones oficiales (Besalú, 2002; Romay & López, 2016).

No sólo es imprescindible que la educación intercultural esté asociada al desarrollo de destrezas para superar las injusticias y las desigualdades sociales (Gay y Stone Hanley, 1999) e implique el aprendizaje de contenidos, actitudes y habilidades necesarias para participar efectivamente en la acción y el cambio social hacia un mundo más justo y mejor, sino que es irrenunciable que vincule la acción educativa con las condiciones sociales.

Cualquier cambio o reforma educativa debe entender la educación intercultural dentro de un contexto sociopolítico (Nieto, 1997), porque el antirracismo y la interculturalidad efectiva no gozarán de credibilidad, ni serán adoptados en los comportamientos cotidianos, mientras no formen parte también de los valores y, por lo tanto, de las reglas, normas y leyes que ordenan las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales (Maiztegui, Villardón, Navarro & Santibáñez, 2019; Nash, 1999; Sabariego, 2002).

“Podemos dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes, a despertar curiosidad y respeto recíproco entre aquellas personas que son de etnias diferentes, pero difícilmente conseguiremos la consolidación de tales finalidades si ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también se establezcan cambios, por ejemplo, en el marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, sea cual sea su nacionalidad o su situación legal. O también donde la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios básicos gratuitos sea una realidad. Tal ausencia de igualdad de derechos y oportunidades no debe suponer un freno en el ámbito estrictamente educativo, sino más bien un estímulo para realmente enfocar la estrategia más allá de los muros del centro educativo y de las limitaciones curriculares que obstruyen a menudo el trabajo de la conciencia social” (Essomba, 1999, 1112).

De ahí que la educación intercultural implica asumir el compromiso de promover un discurso que considera prioritaria la igualdad social, así como la denuncia de los sistemas de opresión, básicamente el racismo y el capitalismo (Osuna Nevado, 2012). Supone entender que los problemas globales de la sociedad no se pueden reducir a unas soluciones eminentemente escolares, sino que exigen una implicación social y política por una sociedad que luche contra la opresión y la injusticia (Giroux, 1992; McCarthy, 1990; Popkewitz, 1988).

Si nos situamos en un marco de derechos humanos, carece de todo sentido que un ciudadano o ciudadana, por el hecho de ser extranjero o extranjera, no disponga de los mismos derechos y libertades que un ciudadano o ciudadana de nacionalidad española. Por eso una educación intercultural crítica (Halualani, 2018) supone una actitud beligerante con las leyes y reglamentos de extranjería actuales, que son la base de una política que está generando un marco de discriminación y desigualdad, y con un modelo social que priva de libertad para, supuestamente, garantizar la seguridad y que prima las medidas de control y no de bienestar, creando un marco de apartheid jurídico (Essomba, 2008).

Es necesario construir prácticas educativas interculturales críticas que capaciten al alumnado y a las comunidades educativas para desenmascarar las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que condicionan nuestras interpretaciones, expectativas y posibilidades de intervenir en la realidad y mostrarles, a través de esas mismas prácticas educativas interculturales comprometidas, que es posible construir otro mundo posible, imprescindible y necesario. Lo cual exige una implicación activa y decidida en la construcción de comunidades justas y democráticas (Osorio Vargas, 2016), no sólo en lo interno de la organización escolar, sino también en el contexto social en el que se sitúa el centro educativo (Hernández Fierro, 2017; Habib Allah, 2018). Este es el auténtico significado de la educación para la ciudadanía democrática (Parker, 1996; Banks, 1997; Kaltsounis, 1997; Maiztegui, 2008; Delgado, Bernal & López, 2019).

El gran reto de construir una comunidad justa, hace prioritario enfatizar en la educación intercultural la enseñanza de conocimientos y destrezas críticas, liberadoras y transformadoras que se adentran en las cuestiones del poder, los privilegios, la hegemonía y la acción social crítica y emancipadora (Aguado, 2017). Una “alfabetización política” (Passiatore et al., 2019) que incorpore las nociones de justicia social, justicia económica y democracia participativa como bases para desarrollar las ideas de ciudadanía y comunidad (De la Torre, 2006; Veugelers, 2019). Este enfoque alienta la construcción de una sociedad democrática intercultural y fomenta escuelas democráticas interculturales críticas e inclusivas (Bottiani et al., 2018; Fruja & Roxas, 2016; Udvari Solner & Thousand, 2018) en donde se viva y se aprenda mediante la práctica la democracia radical, reconociendo el carácter inseparable del proyecto educativo y el proyecto social (Bartolomé et al., 1997; Martínez, 1998). Porque toda educación o es intercultural y crítica o no es educación.

Referencias

- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.

- Aguado, T. (2017). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana
- Aguado, T.; Bernal, J.L.; Bernat, A.; Garcia, E. & Sabiron, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Anguita Acero, J. M., & Hernández-Sampelayo Matos, M. (2017). Educación intercultural: elemento clave en la atención a la diversidad y la educación inclusiva. En S. Carrascal Domínguez & I. Ceballos Viro (Eds.). *12 Miradas: perspectivas actuales en educación, arte y sociedad* (209–232). Madrid: Universitas.
- Arroyo González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Ascanio, A. (2001). *Análisis del contenido del discurso político*. Caracas (Venezuela): Equinoccio.
- Ávalos Ruíz, I. & El Homrani, M. (2018). Diagnóstico de necesidades de menores en centros de protección e internamiento. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 1.
- Baches Gómez, J., & Sierra Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: retos y oportunidades. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 161–181.
- Ballesteros-Moscós, M.-Á., & Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 18–36.
- Banks, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bartolomé Pina, M. et all. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Borasteros, D., & García, J. (2007). Un racismo de baja intensidad. *El País*, 3.
- Bottiani, J. H., Larson, K. E., Debnam, K. J., Bischoff, C. M., & Bradshaw, C. P. (2018). Promoting educators' use of culturally responsive practices: A systematic review of inservice interventions. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 367-385.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Capote, A., & Nieto Calmaestra, J. A. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114.

- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Castellano Barragán, A. (2017). Racismo en las intervenciones profesionales educativas: Propuestas metodológicas de intervención intercultural. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (331-339). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cebolla Boado, H. & González Ferrer, A. (2016). *¿Ha podido más la crisis o la convivencia?: sobre las actitudes de los españoles ante la inmigración*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Celaya-Carrillo, B. (2011). Pánicos racistas: reflexiones sobre la inmigración en Cataluña y España a partir de un texto de Najat El Hachmi. *MLN*, 126(2), 344-365.
- Cseszney, M., & Riquelme, S. F. (2018). El lenguaje de la Identidad. Hungría en la Historia de la civilización europea. *Historia Digital*, 18(31), 6-45.
- De La Torre, W. (2006). Multiculturalism. A Redefinition of Citizenship and Community. *Urban Education*, 31 (3), 314-345.
- De Lucas, J. (2006). La inmigración en España: una obsesión desbordada. *Le Monde Diplomatique*, 5.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado-Algarra, E.J.; Bernal-Bravo, C. & López-Meneses, E. (2019). Competencia multicultural y ciudadanía cosmopolita en el contexto hispano-japonés de la educación superior. *Journal of New Approaches in Educational Research*, (8)2, 166-183. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.7.425>
- Dennison, J. & Dražanová, L. (2018). *Public attitudes on migration: rethinking how people perceive migration. An analysis of existing opinion polls in the Euro-Mediterranean region*. European Union: Observatory of Public Attitudes to Migration.
- Díaz Aguado, M.J. (Dir). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. Retrieved from http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Espelt, E. (2011). Nosotros y el racismo. *Mugak*, 58. Retrieved from <http://mugak.eu/revista-mugak/no-58/nosotros-y-el-racismo>
- Essomba, M.A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.

- Ester Sánchez, A. T. (2016). La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. *Cadernos de Dereito Actual*, (4), 139–151.
- Estrada Tanck, D. (2019). The Principle of Equality before the Law in International Law. *Cuadernos Derecho Transnacional*, 11(1), 322-339. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4622>
- Fernández Aragón, I. & Shershneva, J. (2017). Convivencia en espacios de racismo institucionalizado y/o político. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (37), 127-154.
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 44–60.
- Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En Aa.Vv. *Libro blanco de la educación intercultural* (35-36). Madrid: FETE-UGT.
- Foster, P. (2019). *Policy and Practice in Multicultural and Anti-racist Education: a case study of a multi-ethnic comprehensive school*. London: Routledge.
- Fowler, F.J. (2014). *Encuesta de métodos de investigación*. Reino Unido: SAGE.
- Fruja Amthor, R., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational studies*, 52(2), 155-176.
- García, M. C., Navas, M. S., Cuadrado Guirado, M. I., & Molero Alonso, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2(2), 137–147.
- García Fernández, J.A.; Sánchez Delgado, P.; Moreno Herrero, I. y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de educación*, 352, 473-493.
- García Gómez, L. & Arroyo González, M. J. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García Juan, G. & Arce Jiménez, C. (2018). La vulnerabilidad de los inmigrantes internacionales en situación administrativa irregular desde un enfoque jurídico. *Huellas de la Migración*, 2(4), 47-64.
- Gay, G. & Stone Hanley, M. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy. *The Clearing House*, 72 (6), 364-370.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gorski, P. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.

- Gundara, J., & Jacobs, S. (Eds.). (2019). *Intercultural Europe: diversity and social policy*. New York: Routledge.
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199–212.
- Habib Allah, M. C. (2018). Principios inherentes a la mediación intercultural en la escuela. *Mediaciones Sociales*, (17), 47–66.
- Hainmueller, J. & Hopkins, D. J. (2014). Public attitudes toward immigration. *Annual Review of Political Science*, 17, 225-249.
- Halualani, R. T. (2018). Demarcating the “critical” in critical intercultural communication studies. En A. Atay & S. Toyosaki (Eds.). *Critical intercultural communication pedagogy* (3-9). New York: Lexington Books.
- Hernández Fierro, V. M. (2017). Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad Intercultural. En *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (282–291). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hjerm, M., Johansson Sevä, I., & Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 42-59.
- Injuve (Instituto de la Juventud). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
- Jiménez Gámez, R. (2010) ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 352, 431-451.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground. *The Social Studies*, 88 (1), 18-22.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2019). Teachers’ professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258.
- Kenneth Galbraith, J. (1992). *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leeman, Y. & van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189-207.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.

- Leiva Olivencia, J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempos de incertidumbre. *Modulema: Revista Científica Sobre Diversidad Cultural*, (1), 21–39.
- López Belmonte, J., López-Meneses, E., Vázquez Cano, E., & Fuentes Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331–350.
- Löwy, M. (2015). Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, (124), 652-664.
- Maiztegui Oñate, C. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Maiztegui Oñate, C., Villardón Gallego, L., Navarro Lashayas, M. A., & Santibáñez Gruber, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119–140.
- Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-D-CIDE.
- Martín Solbes, V. M., & Ruiz Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *RES: Revista de Educación Social*, (27), 36–47.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McCarthy, C. (1990). Race and education in the United States: the multicultural solution. *Interchange*, 21 (3), 45-55.
- Moreno-Colom, S. & De Alós, R. (2016). La inmigración en España: ¿Una integración con pies de barro? *Política y sociedad*, 53(2), 509-528.
- Nash, M. (1999). Prefacio. En Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, S. (1997). School Reform and Student Achievement: A multicultural Perspective. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks. (Eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (230-255). London: Ally and Bacon.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Orgaz Alonso, S. C. (2018). Emergencia del dispositivo deportador en Europa y su generalización en el caso español: representaciones y prácticas en torno a los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIE). Tesis. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/51665/>

- Osorio Vargas, J. (2016). Politización de la diversidad: la educación intercultural crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 10, 163-172.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Ortega Velázquez, E. & Mariño Menéndez, F. M. (2012). *Los derechos humanos de los trabajadores migrantes irregulares en el Derecho internacional y la práctica europea y americana*. Madrid: Universidad Carlos III. Tesis. Retrieved from https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15738/elisa_ortega_tesis.pdf
- Parker, W.C. (1996). "Advanced" Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education. *Teachers College Record*, 98 (1), 104-125.
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Pries, L. (2018). Entre la bienvenida y el rechazo: la "Crisis de los refugiados" en Europa. *Polis*, 14(2), 71-96.
- Rodríguez Borges, R. F. (2017). Denotar, connotar, criminalizar la inmigración. Cómo los medios de comunicación hacen cosas con palabras. *Interdisziplinäre Studien zu Lateinamerika, Border Transgression*, 157-170. <https://doi.org/10.14220/9783737007238.157>
- Rogero Anaya, J. (2019). Los discursos del odio y la educación. *Frente al discurso del odio, CONVIVENCIA*, 25, 5-15.
- Romay Coca, J., & López De la Fuente, G. (2016). Reflexiones sobre pluralismo político y educación intercultural en las sociedades democráticas contemporáneas. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (70), 132-154.
- Rubio Gómez, M., Martínez Chicón, R., & Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(2), 329-342.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

- Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 41–63.
- Terrón-Caro, M. T., Cárdenas-Rodríguez, R. & Rodríguez Casado, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (29), 25–40.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (2018). Effective Organisational Instructional and Curricular Practices in Inclusive Schools and Classrooms. En C. Clark, A. Dyson & A. Millward. (Eds.). *Towards inclusive schools?* (147-163). London: Routledge.
- Van Dijk, T. (2010). *Racismo y la Prensa: Análisis Crítico del Discurso*. Ponencia en el Auditorium del Edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile el 3 de enero de 2010.
- Valle Franco, A. I.; Bolaños Arellano, R. A. & Rodríguez Estévez, F. (2018). Populismo penal y Lawfare en la Movilidad Humana. *Revista de la Facultad de Jurisprudencia RFJ*, 4, 1-33. <https://doi.org/10.26807/rfj.voi4.108>
- Velasco, M. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.
- Vergara Fregoso, M., Rivera Moreno, G. & Méndez Sanz, J. A. (2019). Aspectos interculturales en los libros de texto gratuitos de primaria, en México. *Sincronía*, (75), 405–422.
- Veugelers, W. (Eds.). (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. La Haya: Brill Sense. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004411944_001
- Veugelers, W. & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship education. En W. Veugelers (Eds.). *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (14-41). La Haya: Brill Sense.
- Woodrow, D., Verma, G. K., Rocha-Trindade, M. B., Campani, G., & Bagley, C. (Eds.). (2019). *Intercultural education: theories, policies and practices*. New York: Routledge.