

Violencia Escolar en Contextos Educativos Multiculturales: Una Aproximación Desde los Modelos de Gestión de la Diversidad Cultural

Felipe Jiménez Vargas

Universidad Autónoma de Barcelona, España

RESUMEN

La problemática de la violencia ha cobrado importancia en los contextos educativos multiculturales en el transcurso de los últimos años. En este escenario, desde una perspectiva teórico-analítica, el presente trabajo ofrece una reflexión crítica a partir de la vinculación entre dicho fenómeno y las formas de gestionar la diversidad cultural en las escuelas. Desde una conceptualización institucional-simbólica de la violencia, se contribuye a ampliar la mirada más allá de la expresión individual del fenómeno, rescatando los aportes que una perspectiva intercultural de atención a la diversidad ofrece al diseño y organización de experiencias educativas que apunten al desarrollo armónico de todo el alumnado, superando modelos de gestión que en sí mismos constituyan formas de expresión institucional de violencia escolar.

Palabras clave: violencia escolar, gestión escolar, diversidad cultural, educación intercultural

ABSTRACT

The problem of violence has become important in multicultural educational settings over the last few years. In this scenario, from a theoretical and analytical perspective, this paper reflects critically about the connection between this phenomenon and the means to manage cultural diversity in schools. Starting from a conceptualization of violence as institutional-symbolic, it helps broaden the scope beyond the individual expression of the phenomenon, by retrieving the contribution that an intercultural perspective of attention to diversity has to offer to the design and organization of educational experiences so that the development of all students is harmonious, overcoming management models that themselves may become forms of institutional expression of school violence.

Keywords: school violence, school management, cultural diversity, intercultural education

Introducción

Una de las situaciones que en la actualidad sigue siendo una preocupación significativa de los sistemas educativos europeos es la nueva configuración de la composición del alumnado, dada por la presencia y constante aumento de estudiantes de origen inmigrante o perteneciente a culturas minoritarias. Esta preocupación está dada porque por un lado, los fenómenos migratorios -con la consecuente reagrupación familiar e ingreso de hijas e hijos al sistema escolar- han demostrado dejar de ser de carácter transitorio para convertirse en un hecho estructural (Essomba, 2008; Muñoz Sedano, 1998). Por otro, por las diversas problemáticas que este fenómeno conlleva para la organización educativa. Aun cuando los distintos gobiernos han probado e implementado diversas políticas públicas para abordar el fenómeno migratorio en las escuelas e intentar resolver sus principales dificultades, éstas persisten y en algunas situaciones y contextos se presentan con aun mayor fuerza, configurándose un panorama muchas veces poco alentador (Garreta, 2011).

Aun cuando algunas investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos multiculturales muestran que la presencia de alumnado inmigrante es percibida por parte del profesorado como causa del aumento de la conflictividad escolar en general, y de fenómenos de violencia en particular (Díaz-Aguado, 2003; Pàmies, 2011), adherimos a los planteamientos de Soriano (2007) quien advierte que dicha afirmación es relativa y está supeditada a las formas en que la institución educativa organice las interacciones entre sus miembros. Vale decir, que la mayor o menor conflictividad y episodios de violencia estarían condicionadas por las formas y modelos que utilice la escuela para gestionar la diversidad cultural de sus actores.

De esta manera, desde una aproximación teórico-conceptual, nuestro trabajo se centra en ahondar en el fenómeno de la violencia escolar al interior de los contextos educativos heterogéneos multiculturalmente, pero desde una óptica que vincule dicha problemática con las formas en que se organizan los procesos educativos en este tipo de contextos escolares. Más que valorar y dimensionar los fenómenos de violencia en estas escuelas o tipificar sus principales formas de expresión, nuestra línea argumentativa va orientada a ver en qué medida y con qué consecuencias, las distintas maneras de organizar y gestionar la diversidad cultural en las escuelas pueden ser entendidas como maneras de expresión institucional y simbólica de violencia escolar.

Los modelos de gestión de la diversidad cultural

Essomba (2008) señala que *gestión de la diversidad* es una noción conceptual que nace en el ámbito anglosajón en la década de los noventa, con el sentido de reflejar la importancia que tiene el hecho de considerar lo "diverso" como determinante de lo organizativo, y de la necesidad de impulsar una serie de prácticas que sean capaces de gestionarlo. De esta manera, cuando hablamos de modelos de gestión de la diversidad en educación, nos estamos refiriendo a las distintas modalidades que las instituciones educativas han utilizado, justamente, para organizar y administrar racionalmente la diversidad en un contexto determinado.

A modo de hilo conductor entre el espacio social y el contexto escolar, conviene recordar la idea planteada por Essomba (2006) con relación al hecho de que la escuela, en tanto institución

constitutiva del espacio social, también se ve afectada por los modelos de gestión social. Esto, por el hecho de que en ella se refleja la ideología dominante -explícita u oculta-, socialmente hablando. Veamos a continuación cómo se expresa entonces la gestión de la diversidad cultural en la escuela.

La escuela asimilacionista

Desde una perspectiva fáctica del término (Giménez Romero, 2003, 2009), la escuela asimilacionista es la primera escuela multicultural en relación a la composición del alumnado. Ésta no es en principio y por definición –afirmación que luego problematizaremos- una institución excluyente o exclusora con relación a determinados colectivos y a determinado alumnado. Refrescando los planteamientos de Berry (1984, 1997) y Hannoun (1992), los miembros de colectivos inmigrantes y/o minoritarios sí tienen la posibilidad de participar en y acceder a la cultura dominante y sus instituciones, siendo la escuela un ejemplo de ellas.

Es por ello que en un primer momento la escuela asimilacionista opera bajo la lógica de lo que Essomba (2006) denomina el modelo de la *homogeneidad centrada en el currículo*. En él las diferencias tanto culturales como individuales no gozan de importancia, por lo que la oferta educativa se basa y construye a partir de los mismos objetivos, los mismos contenidos y las mismas metodologías; todas ellas inspiradas en la cultura nacional hegemónica y teniendo como referente un alumno medio -de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda- (Caballero, 2001). En palabras de Santos Guerra (2009):

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar (p. 191).

Vistas las cosas desde esta perspectiva, observamos que la escuela asimilacionista responde en primera instancia como si la presencia de un nuevo alumnado y la diversificación de éste no implicara desde el punto de vista educativo, ninguna modificación, adaptación y por tanto ninguna necesidad de flexibilidad pedagógica. Esta excesiva confianza en la homogeneidad como forma de integración (Hannoun, 1992) para alcanzar las mismas oportunidades educativas, tiene como una de sus principales consecuencias el hecho de que supone para el alumnado minoritario y/o extranjero la dificultad o imposibilidad de mantener, conversar y expresar su cultura en el espacio público de la escuela. Ya sea por opción o por omisión, la escuela ve la diversidad cultural como un obstáculo que no sólo afecta al propio alumnado minoritario para el acceso a la oferta educativa, sino también para el alumnado autóctono que ve amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que recibe (Besalú, 2002, p. 64). Si bien son numerosos los autores que han contribuido con sus investigaciones y desarrollos a mostrar las consecuencias negativas de la lógica asimilacionista aplicada al ámbito educativo (Fernández Enguita, 1996; Franzé, 2003; Hannoun, 1992; Santos Guerra, 2009), consideramos que los planteamientos de Essomba (2006) permiten sintetizar dichas propuestas y transmitir la brutalidad pedagógica que estos planteamientos entrañan. Para él, intentar conseguir la igualdad educativa anulando las

diferencias no hace otra cosa que incrementar aún más la desigualdad entre el alumnado autóctono y el alumnado perteneciente a minorías culturales o perteneciente a colectivos inmigrantes.

Es justamente a partir de la valoración deficitaria que la escuela hace de las culturas no hegemónicas y de los elevados índices de fracaso escolar entre el alumnado minoritario - explicados en función de la distancia cultural y la deficiente adaptación a la cultura escolar- que la escuela asimilacionista da lugar a un segundo momento que se constituye bajo el *modelo de la heterogeneidad centrada en el currículo* (Essomba, 2006). A diferencia del modelo anterior, las diferencias culturales e individuales sí cobran relevancia, lo que da lugar a una cierta flexibilidad educativa que se expresa en la apuesta y creación de itinerarios educativos que contemplan diferencias en los objetivos, los contenidos y las metodologías a ser utilizadas. La heterogeneidad centrada en el currículum parte de la base de que es necesario diversificar la oferta educativa de manera que se puedan corregir los problemas que presentan el alumnado minoritario y/o inmigrante, razón por la cual la escuela asimilacionista inaugura la creación inédita de la *educación compensatoria* (Besalú, 2002).

Desde una perspectiva crítica y amplia, se ha consensuado en reconocer que la escuela asimilacionista contribuye finalmente a promover la fragmentación escolar y social, en la medida que al educar por separado, no se desarrollan las competencias necesarias para enfrentar entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad que son de naturaleza fundamentalmente heterogénea (Pujolàs, 2012). Desde el punto de vista de la socialización como finalidad educativa (Sandín, 1999), se ha documentado mucho material etnográfico que ha alertado -y hasta cierto punto denunciado- lo perjudicial que resulta el desarrollo integral del alumnado minoritario en contextos escolares en los que deben renunciar a sus culturas -tanto desde el punto de vista expresivo como profundo- e incorporar muchas veces de manera conflictiva y disarmónica, las pautas culturales del grupo hegemónico (Jackson, 2001). Esto ha impedido, por tanto, que el alumnado minoritario y/o inmigrante pueda desarrollar de forma exitosa la biculturalidad, es decir, la capacidad de desarrollar procesos de aculturación sin renunciar necesariamente a los referentes culturales familiares y étnicos.

La escuela multiculturalista

La escuela multiculturalista surge a partir de las críticas recibidas por la escuela asimilacionista y de su incapacidad de dar respuesta y solución a las principales problemáticas que entraña. Mencionamos introductoriamente y en términos generales el fracaso escolar y sus modalidades asociadas -bajos resultados, absentismo, abandono- como una de las principales problemáticas que la llegada de alumnado inmigrante ha significado para las escuelas. Esto puede ser complementado con las críticas formuladas recientemente hacia la escuela asimilacionista, en cuanto reproductora de las dificultades de desarrollo de la biculturalidad del alumnado minoritario y/o inmigrante y perpetuadora de la desigualdad y las dificultades de integración a propósito de la lógica compensatoria (Garreta y Llevot, 2003). Si hay una razón por la cual surge la escuela multiculturalista, es justamente para poner freno a estas dificultades y poder generar experiencias

educativas que sean universalmente beneficiosas para todos y cada uno de los alumnos y alumnas que participan de ella, independiente de la pertenencia a determinada etnia, grupo social, status socioeconómico o profesión religiosa.

Es en función de lo anterior que la escuela multiculturalista se constituye como una forma de superación de la escuela asimilacionista. Rescata de ésta el interés y la preocupación por el alumnado minoritario y/o inmigrante que se expresa en su voluntad integracionista, pero añade un elemento central y diferenciador que corresponde al énfasis puesto en el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias (Santos Guerra, 2009). El siguiente pasaje expresa acertadamente el espíritu multiculturalista cuando se plantea que:

Si el asimilacionismo homogeneiza, vamos a no homogeneizar y a valorar la cultura de los demás. Huyamos de los grupos homogéneos que disminuyen el rendimiento escolar, guetizan y disminuyen la igualdad de oportunidades. Si el asimilacionismo destina sus esfuerzos a las minorías, vamos a trabajar no sólo para la minoría, dediquemos el mismo esfuerzo a trabajar con el colectivo de cultura mayoritaria que es igual o más responsable de que se produzcan verdaderos encuentros (Santos Guerra, 2009, p. 74).

Tales planteamientos suponen por tanto un rechazo a la lógica segregacionista de segundo orden¹, presente hasta entonces y amparada en la idea del déficit y la compensación, poniendo en su lugar la preocupación e importancia del reconocimiento de las diferencias en el ámbito escolar y de la relevancia y pertinencia en desarrollar experiencias educativas de contacto multicultural.

Dos consecuencias de esta nueva forma de entender los procesos de escolarización contemplando la diversidad sociocultural del alumnado las encontramos en el retorno hacia un currículum centralizado pero adaptado, y la normalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera de ellas consiste en que en la escuela multiculturalista dejan de existir dos currículum e itinerarios educativos (para autóctonos e inmigrantes/minoritarios) dando lugar a uno único, el cual no obstante tiene la virtud de incorporar modificaciones de manera que permita incorporar a las culturas de los diferentes grupos culturales representados por el alumnado. La aditividad étnica en el currículum (Banks, 1989) permite que éste contemple los saberes personales y culturales de la diversidad del alumnado (Banks, 1995). Por tanto, otorga una mirada más relativa y completa de las temáticas y contenidos abordados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la oportunidad de que el alumnado minoritario y/o extranjero pueda tomar como referencia en dichos procesos, sus referentes culturales. La superación del enfoque eurocéntrico para abordar la historia, la revisión de la geografía física y humana de las zonas de origen del alumnado minoritario y/o inmigrante, una mirada más universal de la literatura así como cursos de religión comparada (Besalú, 2002), son ejemplos de la multiculturalización del currículum escolar. Detrás de esta innovación en el diseño y la praxis educativa está el convencimiento de que se crean mayores oportunidades educativas para el alumnado minoritario y/o extranjero, lo que finalmente permite igualarlas con relación a las del alumnado autóctono. La segunda consecuencia radica en el hecho de que, en tanto dejan de existir itinerarios y espacios diferenciados para el alumnado,

durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se proporciona al alumnado minoritario y/o extranjero las condiciones lo más parecidas posible a las del resto de la mayoría social (Essomba, 2006).

Sin embargo, como ya hemos advertido anteriormente, la escuela multiculturalista no se agota en la vertiente pedagógica y en el tipo o calidad de los contenidos incluidos dentro de la oferta educativa. Para la escuela multiculturalista resulta central dentro del desarrollo la socialización del alumnado y es por ello que la pondrá en un lugar prioritario de sus prácticas. Como señala Ogbu (1988), el desarrollo de identidades positivas por parte del alumnado se constituye en uno de los objetivos centrales de la educación actual y del logro de oportunidades igualitarias. Pero al mismo tiempo, el desarrollo de la identidad es un proceso que se da necesariamente en interacciones con los otros (Taylor, 1996) y que no puede darse en la privacidad de la experiencia solitaria. Es en esta línea que la escuela multiculturalista privilegia las estrategias de contacto, utilizando metodologías que acerquen al alumnado perteneciente a diferentes colectivos, estimulando el conocimiento mutuo y la promoción del diálogo (Díez Gutiérrez, 2004), de manera de otorgarle un carácter positivo a las diferencias culturales.

Ahora bien, es importante tomar en consideración que la aceptación del pluralismo cultural en la escuela, entendida como la integración del alumnado inmigrante y/o minoritario así como el respeto a las diferencias, en tanto ejes fundamentales sobre los que pensar y diseñar la atención a la diversidad, no son suficientes a la hora de abordar y resolver los problemas que el multiculturalismo produce y visibiliza en la escuela. El hecho de relativizar el centro de gravedad de los contenidos curriculares y el hecho de promover experiencias de descubrimiento y contacto cultural, resultan iniciativas insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Como plantea Liégeois (2004) el predominio de una pedagogía de *bricolaje* superficial, para referirse al multiculturalismo, mantiene muchas veces intactas las actitudes de rechazo y las relaciones de desigualdad entre el alumnado inmigrante y/o minoritario y los miembros pertenecientes a la cultura dominante, ya sea parte del alumnado o bien del profesorado.

La escuela interculturalista

Un primer elemento a destacar dentro de los planteamientos de la escuela interculturalista ha sido el denunciar la equivocación existente en establecer una relación unívoca entre interculturalidad y minorías. Esta asociación ha tenido como consecuencia que la escuela multiculturalista haya sido pensada exclusivamente para aquellos contextos escolares que contaban con una alta participación de alumnado inmigrante y/o minoritario. Ha sido por tanto un primer planteamiento de la escuela interculturalista el señalar que la educación intercultural no debe ser destinada sólo para contextos heterogéneos y multiculturales, sino que la educación intercultural debe ser algo universal (Abdallah-Pretceille, 2001). Aún más, su utilidad y beneficios serían más provechosos para aquellos centros en los que no existe alumnado minoritario y/o extranjero puesto que es ese alumnado el que en principio es más incompetente e ignorante desde el punto de vista

intercultural y que menos posibilidades presenta entonces de modificar o ampliar su punto de vista etnocéntrico (Besalú, 1999).

Un segundo elemento a recalcar de la escuela interculturalista, consiste justamente en que, a diferencia de la importancia dada por la escuela multiculturalista a la acción socioeducativa centrada en las diferencias culturales, ésta centra su accionar socioeducativo desde el reconocimiento, no aceptación y transformación de las desigualdades culturales en el contexto escolar (Essomba, 2006). Es a partir de este propósito que la escuela interculturalista propone de entrada dos cambios: reconsiderar la importancia de la igualdad entendida como los aspectos comunes a través de la diversidad cultural y superar el etnocentrismo de la escuela multicultural. Por un lado, reconsiderar la importancia de la igualdad no es otra cosa que reconocer que el énfasis en elogiar las diferencias tiene como resultado final el distanciamiento entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas o etnias. El trabajo en torno al reconocimiento de las diferencias, si bien supone un logro inicial en tanto permite al alumnado conocer y reconocer elementos que anteriormente eran ignorados, tiene como contraparte el contribuir implícitamente a acrecentar la distancia entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas y/o etnias.

Por otro lado, superar el etnocentrismo escolar supone la capacidad de la escuela para, como señala Banks (1989), diseñar e implementar una oferta educativa que tenga la capacidad de ir más allá de los criterios y perspectivas del pensamiento hegemónico euro-céntrico, ofreciendo al alumnado la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares por tanto, desde diferentes perspectivas culturales y étnicas. Si la escuela multicultural ha entendido la igualdad educativa sólo como la incorporación de referentes culturales minoritarios al espacio escolar, la escuela intercultural ha entendido la igualdad educativa como la incorporación de referentes culturales al espacio escolar de manera que tanto la perspectiva hegemónica y las perspectivas minoritarias contribuyan a la comprensión de la realidad, avanzando desde el saber académico corriente al saber académico transformador (Banks, 1995). Yace en esta manera de conceptualizar la igualdad por tanto la convicción de que la educación en contextos multiculturales no consiste en la adaptación de los grupos minoritarios a la cultura hegemónica, sino que es el alumnado en su conjunto y totalidad quien debe, con la ayuda del profesorado, construir un nuevo marco cultural fundamentado en la interculturalidad.

Finalmente, y ahondando un poco más la mirada hacia los procesos educativos propiamente tal, observamos que a diferencia de la escuela multiculturalista y su énfasis en la integración como modelo de gestión de la diversidad cultural, la escuela intercultural apuesta por desarrollar una perspectiva con una clara orientación y vocación inclusiva. Dicho de otra manera, si bien la escuela intercultural no puede ser entendida como sinónimo de educación inclusiva, conviene concebir ambas perspectivas de una manera intrínsecamente articulada que, compartiendo y operando bajo los mismos principios reseñados anteriormente, obedecen a planos distintos (Essomba, 2006). Desde nuestro punto de vista entonces, la educación inclusiva corresponde al correlato pedagógico de la educación y de la escuela intercultural.

La inclusión educativa de la escuela intercultural se materializa en que, desde el punto de vista psicopedagógico, los procesos de enseñanza y aprendizaje son pensados y llevados a cabo desde una óptica equitativa (Abdallah-Pretceille, 2001), articulación que se plasma en la adaptación de los programas de enseñanza de manera de facilitar el éxito académico y la inserción social de todo el alumnado, independiente del origen cultural de éste. El éxito académico y la inserción social al grupo curso de todo el alumnado -incluyendo el minoritario y/o extranjero- se logra en la medida que se reconocen y eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan presentarse para el alumnado (Ainscow, 1999).

El contexto catalán como aproximación metodológica: Una mirada global, una valoración situada

Si bien nuestro trabajo no se basa en una perspectiva estrictamente empírica, tomamos como punto de partida investigaciones llevadas a cabo por Garreta (2011) y Garreta y Llevot (2003) en torno a la predominancia de los modelos de gestión de la diversidad cultural en este contexto autonómico. Sus resultados y conclusiones dejan en evidencia una preocupante situación actual de los contextos educativos, los cuales lejos de alinearse con planteamientos interculturales, más bien expresan una predominancia de prácticas y discursos inspirados en tradiciones asimilacionistas.

Ahora bien conviene señalar que el hecho de postular una predominancia hacia el modelo asimilacionista no significa que todas las escuelas catalanas operan bajo esta lógica, existiendo por tanto numerosos ejemplos de buenas prácticas en interculturalidad (Caballero, 2001). Al mismo tiempo, supone que al interior de las propias escuelas pueden coexistir prácticas educativas que obedezcan a los principios de los diferentes modelos, conviviendo de manera armónica o bien en constante tensión.

Lo que nos interesa resaltar es que a pesar de los lineamientos educativos, de la acumulación de investigación en torno a la interculturalidad y del desarrollo de programas o proyectos destinados a la interculturalización de las escuelas, continúa siendo predominante una manera asimilacionista de gestionar la diversidad cultural en los contextos multiculturales catalanes.

De la violencia escolar a las violencias escolares

Como ya hemos mencionado en la introducción de nuestro trabajo, el fenómeno de la violencia en los centros escolares es un tema que ha preocupado sistemáticamente a los actores educativos. Con el aumento progresivo de alumnado de origen inmigrante, ha despertado a su vez un correlativo interés en investigadores que, motivados por valorar la magnitud del fenómeno, por conocer sus causas y descifrar sus implicancias, nos han entregado información y datos relevantes para abordar el fenómeno.

En términos generales, una primera información relevante al respecto radica en la incapacidad que las políticas públicas en educación, internacionalmente hablando, han presentado para abordar exitosamente el fenómeno y revertirlo (Bardisa, 2009). La consecuencia más inmediata de

esta incapacidad es el hecho de que los centros educativos, al no contar con lineamientos adecuados para su conceptualización, sumado a las dificultades de sus actores para abordarlo, cronifican el fenómeno de la violencia escolar, postergando la posibilidad de configurar una estrategia global de abordaje. La segunda consecuencia, y aquella que para los efectos de este trabajo nos interesa resaltar, es que se generaliza una tendencia en ciertas escuelas y parte del profesorado de interpretar el fenómeno de la violencia en clave individual, psicologizando la problemática, y desarrollando por tanto - en el mejor de los escenarios- estrategias de resolución condicionadas por esta particular manera de comprensión (Bardisa, 2009). Dicho de otra manera, desde el momento en que las escuelas y el profesorado asumen que la violencia escolar es un tema de "individualidades", la manera de enfrentar el problema es atendiendo y trabajando con aquellas individualidades. Prueba de ello son las constantes demandas que los centros escolares realizan a las administraciones públicas para contar con el apoyo de especialistas del campo de la psicología, del trabajo social y de la medicina, para abordar estos "casos" violentos.

Compartimos con los planteamientos de Muñoz (2003) quien señala que son los episodios de violencia directa los que habitualmente preocupan a los actores del sistema educativo. Corresponden a la cara visible de este fenómeno, pero al mismo tiempo se relacionan y retroalimentan con otras dimensiones que, al ser desconocidas, impiden una manera global y efectiva de abordar el fenómeno. A este respecto nos resulta sugerente la distinción formulada por Van Soest (1997) para comprender lo anteriormente dicho.

La autora propone una conceptualización y clasificación de la violencia que nos resulta pertinente para poder iluminar lo anteriormente dicho. La autora propone tres niveles diferentes de violencia: violencia individual, violencia institucional y finalmente violencia estructural. Estas tres dimensiones se pueden graficar a través de una pirámide donde la base estaría representada por la violencia estructural, la punta por la violencia individual y entre ellas la violencia institucional. La violencia individual hace referencia a la violencia que es ejercida por personas concretas y que va dirigida hacia otros, produciendo, a distintos niveles, acciones perjudiciales. Dejando de lado momentáneamente las dos últimas dimensiones de la violencia, y retomando lo expuesto anteriormente, podríamos postular que los centros escolares y el profesorado presenta una significación de la violencia desde una perspectiva eminentemente individual, reduciendo el fenómeno de la violencia a aquellas situaciones en las cuales se producen acciones perjudiciales entre personas y más específicamente, ya sea entre el alumnado o bien desde el alumnado hacia otros actores educativos. Respecto a esta forma de conceptualizar la violencia, adherimos a los planteamientos de Muñoz (2003) quien señala que el gran desafío de las escuelas no pasa por hacer frente a los episodios puntuales de violencia, sino más bien de cómo hacer para que la escuela se presente como un escenario de convivencia y aprendizaje para sus miembros.

Ahora bien, el fenómeno de la violencia en las escuelas no puede ser reducido a un fenómeno que consista en la sumatoria de actos individuales de violencia, sino un fenómeno que requiere ser atendido desde múltiples perspectivas. Consideramos que al contextualizar el fenómeno de la violencia en contextos educativos multiculturales, una mirada individualista de la violencia es insuficiente y perjudicial. Es insuficiente en la medida en que, al centrar la violencia en aspectos

individuales y/o psicológicos del alumnado, impide mirar otras esferas del ámbito escolar. Es perjudicial en tanto dificulta el diseño e implementación de proyectos de mejora que tengan una mirada holística del fenómeno, desresponsabilizando a la propia institución escolar de su contribución a generar episodios o situaciones de violencia escolar.

La segunda dimensión propuesta por Van Soest (1977) nos habla de violencia institucional. Ésta se refiere a aquellos actos o acciones que, ya no desde un lugar individual sino más bien desde uno corporativo a partir de sus unidades organizativas, pueden provocar situaciones perjudiciales y obstaculizar el desarrollo y el potencial humano. Es justamente esta dimensión de la violencia la que nos interesa tomar como referente para analizar la violencia en contextos multiculturales, y que nos permite a su vez plantear la necesidad de hablar de violencias escolares y no de violencia escolar como si fuese un fenómeno único, acotado y remitido en última instancia a ciertos actores específicos. Como advierte Muñoz (2003), sólo en la medida en que la escuela aborde estos tres tipos de violencia interrelacionadas, se podrá avanzar en la resolución real del fenómeno y convertir al mismo tiempo a la escuela en un motor de cambio social. Esta manera de ver el fenómeno de las violencias escolares nos permitirá continuar en nuestra propuesta reflexiva que busca conectarlas con los modelos y/o formas que las escuelas multiculturales utilizan para gestionar la diversidad cultural de su alumnado.

De manera complementaria a la línea argumentativa de Van Soest (1997) nos resulta pertinente remitir a los desarrollos de Bourdieu y Passeron (1998) en torno al concepto de *violencia simbólica* pues éste nos permitirá comprender de mejor manera nuestras reflexiones posteriores.

De acuerdo a los autores, la violencia simbólica consiste en la utilización del poder para lograr imponer ciertos significados en un contexto social determinado, al tiempo que de manera paralela disimula las relaciones de fuerza que sostienen y dan sentido a dicha imposición. Si afinamos un poco más la mirada hacia el contexto social que nos interesa –la educación y la escuela como institución- vemos que para estos autores toda acción pedagógica puede ser entendida como una forma de expresión de violencia simbólica en tanto implica la imposición de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1998).

Centrándonos en el tema que nos convoca, podemos observar por tanto que en la escuela no sólo es posible hablar de violencia cuando ocurren visible y deliberadamente situaciones de agresión física o psicológica -acotadas o sostenidas en el tiempo- entre sus miembros, sino que también es posible hablar de violencia escolar al remitirnos a las consecuencias que una determinada forma de imposición cultural puede tener para dichos participantes, imposición que emana desde una determinada acción pedagógica diseñada y organizada institucionalmente.

Articulando por tanto la dimensión institucional de la violencia con la dimensión simbólica, sostenemos que no se trata de argumentar que la escuela en tanto institución que impone un bagaje cultural produzca o genere violencia entre sus actores como respuesta a dicha imposición - lo que sería volver a un plano individualista de conceptualizar la violencia- sino mostrar que determinadas formas de imponer y organizar los procesos educativos, entendidos como formas de transmisión cultural, expresan o evidencian una violencia simbólica en sus prácticas. Llevado a

nuestro terreno, los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural en las escuelas muestran diferentes grados de violencia simbólica con relación a la integración e inclusión del alumnado inmigrante o perteneciente a culturas minoritarias.

La violencia escolar vista a través de los modelos de gestión de la diversidad cultural

Para los efectos de nuestro análisis trabajaremos únicamente con los modelos asimilacionista e interculturalista puesto que ambos pueden ser ubicados como polos de un continuo, encontrándose el modelo multiculturalista en movimiento hacia uno u otro de dichos polos. La relación del multiculturalismo con la violencia escolar puede pensarse en función de su proximidad a dichos polos y en función del análisis que hagamos de éstos.

Partamos diciendo que al observar y analizar los distintos desarrollos teóricos de los últimos años en materia de diversidad cultural en la escuela, así como al revisar las investigaciones llevadas a cabo en este mismo campo², existe un creciente consenso en asumir que es el modelo intercultural el que se presenta como el más adecuado para satisfacer las necesidades educativas en la actualidad, tanto del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, como del alumnado autóctono. El hecho de que el enfoque intercultural asuma y evidencie una posición ideológica igualitaria y destaque el compromiso político de la educación en la configuración de una ciudadanía nueva, el hecho de que la diversidad sea vista como un valor y no como un problema, el hecho de que plantee la necesidad de una revolución -y no sólo una acomodación- en la forma de reorganizar las experiencias educativas, son solo algunos ejemplos de planteamientos que han contribuido a generar este consenso de su importancia y su superioridad para con el resto de los modelos de gestión.

De esta manera, desde nuestro punto de vista, el modelo interculturalista es un enfoque que se muestra abiertamente sensible al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural en contextos multiculturales. Con lo cual, está lejos de ser un planteamiento cercano a lo que definimos como violencia escolar desde la perspectiva institucional-simbólica. Como hemos visto en su descripción, una de las cosas que caracteriza al modelo intercultural es su preocupación por generar un contexto educativo que no atente contra el mantenimiento, expresión y desarrollo cultural de sus participantes, sino que incluso sea considerado el hilo conductor y punto de partida para el desarrollo de la biculturalidad de sus participantes. Incluso, aunque no es el interés primordial de nuestro trabajo, desde una perspectiva interaccional de la violencia consideramos que justamente por el hecho de partir de principios de acercamiento, interés, enriquecimiento, igualdad y discriminación positiva, es un modelo que plantea un marco de convivencia escolar profundamente democrático y pacifista.

Sin embargo, y siguiendo a Leiva (2010), en la actualidad la educación intercultural -que es la manera en que se plasma el modelo intercultural- se encuentra en una encrucijada entre ser un planteamiento teórico adecuado y convertirse en letra viva en las escuelas. Los mismos autores a los que hacíamos alusión recientemente han advertido también que los planteamientos interculturales están lejos de convertirse en la norma al interior de los centros educativos multiculturales. De acuerdo a dichos autores lo que predomina aún es una lógica asimilacionista.

Ya hemos planteado algunos de los principales principios e implicancias del modelo asimilacionista. Desde nuestra perspectiva podemos observar que en términos globales es una manera de gestionar la diversidad cultural que no sólo promueve sino que incluso legitima en cierta medida la violencia. Pero como advertíáramos anteriormente, no es un modelo que fomente necesariamente la violencia desde su dimensión individual -aún cuando sí podría hacerlo- sino más bien, y esto es el centro de nuestro análisis, es un modelo que expresa la violencia institucional y simbólica. Visto desde otro ángulo, cuando los centros educativos formal e informalmente, explícita e implícitamente se rigen por planteamientos asimilacionistas a través de sus prácticas y del desempeño profesional de su profesorado, están ejerciendo prácticas violentas hacia el alumnado perteneciente a colectivos inmigrantes o minorías étnicas.

Profundicemos estos planteamientos de manera de abordar diversas dimensiones del ámbito educativo, tomando como referencia como hemos advertido anteriormente, los resultados y conclusiones de las investigaciones realizadas por Garreta (2011) y Garreta y Llevot (2003).

Una primera muestra de violencia institucional-simbólica la evidenciamos en los contextos multiculturales que siguen un modelo asimilacionista cuando tomamos como punto de referencia las *intenciones educativas*, entendidas éstas como las directrices generales que rigen y determinan qué es lo que la escuela debe enseñar y cómo debe hacerlo. Siguiendo los desarrollos de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) podemos afirmar que en la medida que la escuela transmite una cultura oficial a través de sus valores, creencias y visiones de mundo sin tener en cuenta las culturas minoritarias presentes, está dando lugar a instancias de discriminación puesto que obliga al alumnado de este tipo de minorías, a reservar para el ámbito privado los referentes propios de su cultura. Caballero (2001), a través de un exhaustivo y lúcido trabajo etnográfico, ha contribuido a alertar sobre los conflictos, contradicciones y malestares que vive parte del alumnado inmigrante en contextos predominantemente asimilacionistas, debido fundamentalmente a la discriminación que sufren tanto de sus pares como de los profesores, cuando deben renunciar y reprimir en el espacio escolar creencias, valores y hábitos que forman parte de sus bagajes culturales. La autora señala además las repercusiones negativas que dichas situaciones tienen para el desarrollo identitario de este alumnado, repercusiones que muchas veces pasan inadvertidas para la mayoría de los actores de los centros escolares. Consideramos que la constatación de la aparición de guettos psicológicos (Jordán, 2000) por parte de ciertos alumnos y alumnas ante el rechazo y la autocensura étnica-cultural refleja fielmente cómo el modelo asimilacionista, a partir de sus intenciones educativas y sus prácticas consecuentes, producen, perpetúan o legitiman formas de violencia escolar.

Una segunda forma a través de la cual consideramos que se expresa la violencia institucional-simbólica en los contextos influenciados por modelos asimilacionistas es en el *ámbito curricular*. Si bien no es conveniente separar las intenciones educativas del ámbito curricular, daremos un espacio privilegiado a este segundo elemento de la cultura escolar porque encontramos que reviste implicancias especiales.

Para este apartado nos respaldaremos en los planteamientos de Besalú (2002, 2010) quien desde este ámbito educativo, alerta sobre las implicancias del modelo asimilacionista. El autor es enfático en señalar que la nula o escasa representatividad cultural del currículum en los contextos multiculturales puede tener efectos negativos para las minorías étnicas. Cuando el currículum escolar y los libros de texto utilizados no han sido adaptados en función de la diversidad cultural de las aulas, contribuyen muchas veces a invisibilizar a las minorías étnicas por un lado, o bien a reproducir prejuicios y estereotipos por el otro.

Es decir, la escuela a través de los contenidos curriculares abordados -que no es otra cosa que una proporción de la cultura establecida por el grupo dominante- no sólo no contribuye a visibilizar mayormente a las culturas minoritarias, distribuyendo de manera más igualitaria por tanto las oportunidades de participación, de beneficio y éxito, sino que incluso contribuye a desvalorizarlas en la medida que no se hace un trabajo explícito en torno a los prejuicios mal fundados que aparecen en sus unidades. La omisión de las culturas minoritarias desde el punto de vista curricular implica para el alumnado perteneciente a éstas la renuncia a mantener o continuar el conocimiento de sus culturas maternas y a desarrollar por tanto el conocimiento de la cultura dominante del país de acogida. Esta situación, en cierta medida necesaria para una adecuada inclusión social, no logra articularse armónicamente con lo anterior. Se queda por tanto en el registro de la imposición cultural que desde el punto de vista simbólico, nuevamente puede ser pensada como una forma de violencia escolar.

Una tercera muestra de la violencia institucional-simbólica que ejerce la escuela asimilacionista hacia las culturas minoritarias -es decir hacia parte de su alumnado- la vemos a través de los *discursos y actitudes del profesorado*. Es muy común encontrar que muchas profesoras y profesores describen su labor en contextos educativos multiculturales desde la convicción de no ejercer ningún tipo de discriminación por factores socioculturales. Esta actitud ha sido descrita por diversos autores como la "ilusión del trato igualitario" (Aguado et al. 2003; Hevia e Irmás, 2005; Pizzinato, 2010;) puesto que si bien aparentemente resulta políticamente correcto, entraña algunas situaciones cuestionables. Es una actitud cuestionable en tanto que en contextos multiculturales con alumnado minoritario, muchas veces son necesarias estrategias que justamente apunten a establecer ayudas más ajustadas para quienes lo necesitan, dando lugar por tanto a una verdadera inclusión educativa. Sin embargo cuando el alumnado minoritario que requiere de mayores ayudas no las recibe, se está dando paso a que sus posibilidades de éxito disminuyan, aumentándose por tanto la brecha entre el alumnado autóctono y el extranjero. En esta medida, la escuela se convierte en una institución que, a través de las prácticas de su profesorado, en vez de paliar la desigualdad de oportunidades, las aumenta.

Si bien podríamos realizar un análisis mucho mayor y en profundidad para respaldar nuestra tesis de la violencia institucional-simbólica que ejerce la escuela asimilacionista hacia parte de su alumnado, consideramos que una revisión de las intenciones educativas, del ámbito curricular, así como de los discursos y actitudes del profesorado puede ofrecernos luces suficientes para tener un panorama de la forma en que la diversidad es gestionada bajo la lógica asimilacionista y de

cómo desde nuestro punto de vista puede ser y debe ser considerada como una forma de expresión de la violencia escolar en contextos multiculturales.

Reflexiones a modo de cierre y apertura

Consideramos pertinente comenzar este último apartado haciendo una declaración de intenciones. Y la hacemos no sin otra intención de poder explicitar nuestro punto de vista propio. Asumimos que plantear el fenómeno de la violencia desde la propia institución escolar es algo que inquieta, que hace ruido y perturba. Sin embargo, tomando como punto de partida que nuestra línea argumentativa es discutible -y esperamos que así sea- consideramos que tiene el valor de expandir el campo de debate de la violencia escolar más allá del discurso habitual de hacerlo relacionado con el alumnado. En ese sentido sostenemos fuertemente que el hecho de que la palabra en torno a la violencia escolar esté confiscada y delimitada a una manera individual de entenderla, es perjudicial para el debate académico. Lo que debería hacerse, y este artículo es un intento de ello, es justamente liberar la palabra y los discursos para aproximarse al fenómeno de la violencia escolar desde múltiples dimensiones.

En segundo lugar es importante explicitar que hemos acotado el tema a los "contextos multiculturales" porque es en ellos donde nos encontramos pensando e intentando contribuir para su mejoramiento. Esto no quiere decir que los contextos menos multiculturales o no europeos queden fuera de nuestro campo de interés. Tampoco quiere decir que la línea argumentativa presentada aquí pueda sólo ser pensada para el contexto europeo. Al contrario. Hemos realizado nuestro trabajo en torno a la experiencia concreta de un número acotado de centros catalanes pero con la convicción de que dicha experiencia en torno a la diversidad cultural en contextos multiculturales, puede ser un lugar desde el cual iluminar y nutrir la reflexión hacia contextos educativos en los que predominen otro tipo de diversidades: económicas, sexuales, políticas, étnicas o religiosas.

En tercer lugar, es importante advertir que el hecho que nos centremos en nuevas dimensiones de la violencia, como es el caso de la institucional-simbólica, no implica en ningún caso desconocer la existencia e importancia de la individual. Somos conscientes de que dicha forma de expresión provoca profundas dificultades al interior de las escuelas, que conlleva muchas veces a mover la mirada hacia ámbitos que las escuelas no consideran como parte de su labor genuina y genera un desgaste de los equipos directivos y del cuerpo docente y que tiene repercusiones de distinta índole. Pero la preocupación por esta manera de presentarse la violencia no puede generarnos un punto ciego en otros ámbitos de la escolaridad en las cuales también se están produciendo acciones que de manera sistemática perjudican, en el amplio sentido de la palabra, a parte de sus actores principales como es el alumnado.

Finalmente, hemos tomado como ejemplos el modelo asimilacionista y el interculturalista porque del primero necesitamos transparentarlo, comprenderlo y superarlo. Del segundo tenemos que seguir investigando y diseñando formas de que se traduzca en prácticas reales en los contextos educativos. No hemos dicho prácticamente nada de cómo mejorar o superar el modelo asimilacionista ni de cómo implementar el interculturalista, sin embargo consideramos que ello

puede ser reservado para otra oportunidad. Una manera posible de poder ahondar mayormente en comprender la influencia del modelo asimilacionista en las escuelas -y por tanto avanzar en su superación- es tomando en consideración los planteamientos de Foucault (2001), Ogbu (1988, 2005) y Giroux (1992) quienes desde distintos contextos académicos nos aportan elementos para hacer una lectura en torno a la relación entre el poder de la escuela y los procesos de resistencia de sus actores. Muy sugerentes son por ejemplo los desarrollos de Ogbu en torno a las *diferencias culturales secundarias* que los colectivos minoritarios construyen como forma de resistencia a la dominación y el asimilacionismo de las culturas dominantes. Si bien nos parecería oportuno ahondar en ello desde el punto de vista de las escuelas multiculturales y su relación con la violencia institucional-simbólica, se escapa a las posibilidades de este trabajo, el cual no está de más repetirlo, no tiene otra intención que contribuir al debate contemporáneo en torno al fenómeno de la violencia escolar para generar marcos comprensivos más amplios en torno a él.

Notas

¹Llamamos segregacionismo de segundo orden a aquel que tiene lugar al interior de las escuelas asimilacionistas como resultado de la aplicación de una lógica de especialización y el consecuente agrupamiento homogéneo del alumnado. El segregacionismo de primer orden correspondería a aquel que tiene lugar en la creación de escuelas homogéneas y especializadas por tanto para satisfacer las necesidades de un particular tipo de alumnado.

²Nos referimos fundamentalmente a los planteamientos de Banks (1995), Besalú (2002) y Leiva (2010).

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books. [[Links](#)]

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. [[Links](#)]

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea. [[Links](#)]

Banks, J. A. (1989). *Approaches to multicultural curriculum reform*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011 desde http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5 [[Links](#)]

Banks, J. A. (1995). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Revista Kikiriki*, 41, 4-16. [[Links](#)]

Bardisa, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Revista Educar*, 43, 95-127. [[Links](#)]

Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En B. Miller y M. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 11-27). London: Academic Press. [[Links](#)]

Berry, J. W. (1997). Inmigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68. [[Links](#)]

Besalú, X. (1999). El currículum. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 91-101). Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]

Besalú, X. (2010). Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa. *Revista Valors, Idees, Actituds*, 13, 119-132. [[Links](#)]

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara. [[Links](#)]

Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. [[Links](#)]

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. [[Links](#)]

Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque*, 18, 49-76. [[Links](#)]

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE. [[Links](#)]

Foucault, M. (2001). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Franzé, A. (2003). Las formas escolares del extrañamiento: Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (pp. 99-138). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [[Links](#)]

Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. [[Links](#)]

Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE. [[Links](#)]

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26. [[Links](#)]

Giménez Romero, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. Barcelona societat. *Revista de Coneixement i Anàlisi Social*, 16, 32-41. [[Links](#)]

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI. [[Links](#)]

Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: EUMO Editorial. [[Links](#)]

Hevia, R. e Irmás, C. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. [[Links](#)]

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. [[Links](#)]

Jordán, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Revista Teoría de la Educación*, 12, 67-84. [[Links](#)]

Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274. [[Links](#)]

Liégeois, J. P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: Un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123. [[Links](#)]

Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135. [[Links](#)]

Muñoz, B. (2003). Educar para la gestión alternativa de conflictos como vía de profundización de la democracia. En E. Vinyamata (Ed.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp. 71-79). Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. En L. Weiss (Ed.), *Class, race & gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York: State University of New York Press. [[Links](#)]

Ogbu, J. (2005). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco y F. García (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta. [[Links](#)]

Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña. *Psicoperspectivas*, 10(1), 144-168. [[Links](#)]

Pizzinato, A. (2010). Diversidad cultural y aprendizaje colaborativo: Análisis del discurso docente. *Liberabit, Revista de Psicología*, 16(2), 171-181. [[Links](#)]

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. [[Links](#)]

Sandín, M. P. (1999). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-46). Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasía, Revista de Filosofía*, 28, 175-200. [[Links](#)]

Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-125). Madrid: La Muralla. [[Links](#)]

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19. [[Links](#)]

Van Soest, D. (1997). *The global crisis of violence: Common problems, universal causes, shared solutions*. Washington, D. C: NASW Press. [[Links](#)]

Fuente: JIMENEZ VARGAS, Felipe. Violencia Escolar en Contextos Educativos Multiculturales: Una Aproximación Desde los Modelos de Gestión de la Diversidad Cultural. *Psicoperspectivas* [online]. 2012, vol.11, n.2 [citado 2013-02-20], pp. 8-30 . Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-6924. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-205.