

Investigación en Educación intercultural

TERESA AGUADO ODINA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El artículo expone cuáles son los ámbitos y cuestiones de investigación en el área de la educación intercultural. Nuestro foco de atención está en la investigación que se ha desarrollado con objeto de analizar el consenso existente en torno a cuestiones fundamentales para el área. Se exponen datos parciales de un trabajo más extenso en el que se analizan las cuestiones y ámbitos de investigación en educación intercultural en el ámbito español¹. En primer lugar se comienza por delimitar a qué llamamos educación intercultural, cuáles son sus presupuestos, sus principios, sus fines y objetivos. A partir de ahí, se identifican, describen y ejemplifican los ámbitos y cuestiones de investigación que configuran el área. La información recogida permite establecer cuál es la evidencia acumulada acerca de las cuestiones más relevantes y poder establecer prioridades en el desarrollo de la educación intercultural.

Palabras clave

Educación intercultural. Ámbitos y cuestiones de investigación.

Abstract

The article deals with identifying and describing the main areas and questions of the research on intercultural education in the Spanish context. It focuses on reviewing the research that has been done during the last ten years in terms of establishing the consensus about the main questions for the area. The article exposes some data of a more complete unpublished report. First of all, the article proposes a definition of intercultural education, its assumptions and objectives. Furthermore, we identify, describe and exemplify the areas and questions of research. The information shows the accumulated evidence about some main questions and it is relevant in order to make decisions about intercultural education implementation.

Key words

Intercultural education. Research dimensions and questions

1. La educación intercultural

La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo con-

1 Informe auspiciado por el Centro de Investigación y Documentación Educativas (CIDE, 2003/2004), inédito.

sustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. La interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos. Por otra parte, lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural.

El adjetivo intercultural nos parece la denominación más comprehensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas. Nuestra propuesta se imbrica en el entramado descrito y define la pedagogía intercultural como:

“la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.

La definición configura un enfoque desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales. La igualdad de oportunidades y recursos supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior, y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes; implica equilibrio entre lo formal e informal, individual y grupal, proceso y producto, diversidad y unidad; exige coordinación entre procesos de cambio, autoimagen positiva, autoconfianza, autoafirmación; necesita claridad para enfrentarse a dilemas y paradojas.

Lo intercultural, como propuesta educativa, está vinculado a procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre perso-

nas y grupos. Las connotaciones asociadas al término son positivas y se entroncan en una tradición de escuela nueva, activa, abierta y transformadora. Ahora bien, también es cierto que en algunos casos el término se utiliza de forma ambigua o claramente inadecuada en un intento de maquillar o legitimar propuestas alejadas de los principios y presupuestos de lo que entendemos como educación intercultural.

Se especifican a continuación algunas de las características específicas de lo que entendemos por educación intercultural en relación con sus objetivos y fines.

Educación Intercultural

Dimensiones	Características
Definición y objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Las diferencias se sitúan en el foco de la reflexión en educación.• Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.• Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles.• La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos con un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...)• Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad
Definición y objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación sino como logro de beneficios que de ella obtienen. Especialmente en el logro de una vida digna.• Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.• Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.

Fines

- Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
- Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.
- La escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos.

La eficacia de las propuestas interculturales dependerá en gran medida de que las actuaciones que se generen sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implanta; pero también de que se den en combinación con otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar. Si estas condiciones no se cumplen, las iniciativas denominadas interculturales podrían utilizarse como camuflaje de desigualdades, coartada para evitar la adopción de iniciativas auténticamente respetuosas con la diversidad cultural o en mero escaparate de la visión más "turística" y superficial de las manifestaciones culturales.

2. Fuentes de información

La localización de investigaciones relevantes en el ámbito de la educación intercultural, ha implicado recurrir a fuentes documentales diversas. Las fuentes consultadas han sido de tres tipos: revistas dedicadas a la difusión de la investigación, bases de datos y buscadores especializados, actas de congresos y reuniones científicas. Además, de forma complementaria, se ha recurrido a fuentes de carácter más informal (entrevistas con colegas, encuentros en reuniones científicas, referencias en medios de comunicación). La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter de los estudios que son relevantes en educación intercultural, los cuales se generan tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y sociología.

El periodo de tiempo revisado ha sido 1998/2003, lo cual ha permitido actualizar los datos ofrecidos en dos revisiones previas realizadas por Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1999) y la de Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordo y Molinuevo (1998).

La tabla siguiente recoge la información sobre las fuentes documentales consultadas.

	Revistas	Bases de datos	Actas
Pedagogía	Revista de Educación Revista de Investigación Educativa (RIE) RELIEVE (revista electrónica de AIDIPE) Infancia (Rosa Sensat) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado BORDON Estudios sobre Educación (Univ. de Navarra)	REDINET (www.mec.es) Edualter (www.edualter.org)	XII Congreso de AIDIPE sobre Modelos de Investigación Educativa, Granada, 2003 Jornadas de Educación Intercultural. Univ. De Almería, nov. 2002/2003
Psicología	Infancia y Aprendizaje Contextos educativos		
Sociología	Revista de Estudios e Investigaciones Sociológicas (REIS)		VII Congreso Nacional de Sociología, sep. 2001

3. Ámbitos y cuestiones de investigación

Los ámbitos y cuestiones de investigación que configuran el campo de la educación intercultural se presentan de forma sintética en el cuadro que se incluye más adelante. Se ha tomado como referente un marco conceptual que ilustra las complejas raíces multidisciplinares de los enfoques interculturales en educación (Banks, 1995; Bennett, 2001). Cuatro son los ámbitos de investigación identificados en el contexto español: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. Cada uno de ellos asume determinados presupuestos y se desarrolla en torno a cuestiones específicas, tal y como se indica en la tabla siguiente.

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Competencia intercultural	Equidad e inclusión social	Diferencias individuales	Reforma del currículo
Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos
La reducción del prejuicio racial es posible y deseable. Los individuos pueden llegar a ser multiculturales; lo cual no implica el rechazo de las visiones e identidad familiar.	El cambio social es una condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro. La equidad y justicia social son posibles y consistentes con los valores democráticos básicos.	Todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender. La meta principal de la educación pública es hacer posible que todos los estudiantes alcancen su mayor potencial de logro. La socialización cultural y el sentido de identidad étnica influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	El conocimiento se construye y se discute. El currículo eurocéntrico es herramienta de racismo cultural.
Cuestiones	Cuestiones	Cuestiones	Cuestiones
Identidad cultural. Actitudes. Prejuicios y estereotipos.	Demografía, mapas escolares. Medio cultural, familiar y comunitario. Educación inclusiva.	Estilos cognitivos y de aprendizaje. Variables afectivas y motivacionales. Logros académicos	Investigación histórica. Detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación. Cultura y clima escolares.

Cada uno de estos ámbitos de investigación se han desarrollado en torno a cuestiones específicas, tal y como se exponen en los siguientes apartados.

3.1. Competencias interculturales

La investigación en torno a competencias interculturales asume dos presupuestos básicos: la reducción del prejuicio racial es posible y deseable; los individuos pueden llegar a ser multiculturales, lo cual no implica el rechazo de las visiones e identidad familiar. Los estudios en este ámbito se han desarrollado en torno a dos cuestiones: la identidad cultural y las actitudes, los prejuicios y estereotipos.

3.1.1. IDENTIDAD CULTURAL

La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo. Hace referencia a la socialización sociopolítica y económica, a las características biogenéticas derivadas de signos asociados al grupo cultural; a la socialización en creencias y valores (Jiménez Frías, 2002).

Se han localizado tres estudios en este grupo. El primero de ellos "Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural" (Caballero, 2000) se propone interpretar y comprender los significados que tienen para las personas los procesos socioeducativos en la vida cotidiana. Se aborda el tema de la identidad multicultural y se estudia el caso de los niños marroquíes en Cataluña (estudio de caso de un niño gitano-español y un niño español del barrio del Raval).

El estudio de Massot (2001) establece modelos que describen los procesos de identificación que siguen los hijos de inmigrantes argentinos en Cataluña. Se describen tres modelos de pertenencia y desarrollo de competencias interculturales en los hijos/as de inmigrantes. El mayor interés del estudio radica en la descripción pormenorizada de los procesos por los que los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad personal en interacción con contextos diversos.

Este trabajo se sitúa en la línea de otro previo "Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes, desde un modelo de componentes" (Espín, Marín, Rodríguez, Cabrera; 1998) en el que se analizan mediante la aplicación de cuestionarios, la identidad étnica y aculturación de los adolescentes magrebíes escolarizados en centros públicos catalanes.

3.1.2. PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

En "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales" (Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik, Sánchez; 1999) se analizan mediante entrevistas, entre otras cuestiones, las actitudes hacia la diversidad de los estudiantes, profesores y padres de centros públicos de enseñanza primaria de diversas comunidades autónomas. Los resultados indican que los alumnos asocian las diferencias culturales con diferencias religiosas y los comentarios hostiles se dirigen fundamentalmente hacia los alumnos gitanos. Parece existir una línea de demarcación profunda entre gitanos y no gitanos, sin acercamientos o reconocimientos mutuos, más allá de compartir el aula o la vecindad.

Los profesores, por su parte suelen asociar diferencias culturales con problemas, manifestación de conflictos de convivencia o malos resultados escolares. Los padres en su mayoría reconocen no tener información acerca de grupos culturales distintos al que reconocen como el suyo propio, el cual tampoco queda definido con precisión. Aluden a la necesidad de convivencia y respeto, pero nunca a sus relaciones directas con personas concretas.

A partir de las críticas acumuladas en los últimos años acerca de la eficacia de las encuestas convencionales en la medición de las actitudes "reales" ante la inmigración, Cea d'Ancone (1999/2002) evalúa el grado de efectividad de los indicadores tradicionales utilizados en encuestas como las del CIS o el CIRES, ASEP, CEMIRA y Eurobarómetros de las Comunidades Europeas. Mediante un análisis de componentes principales de los indicadores seleccionados de estudios llevados a cabo por el CIS, se obtienen diez dimensiones del concepto de racismo. Los resultados indican que, de acuerdo con las nuevas propuestas de racismo, los items relativos a derechos sociales y de ciudadanía son los de mayor utilidad en la medición de las actitudes ante la inmigración, seguidos de los relativos a política migratoria.

Se constatan las limitaciones de dichas encuestas para captar las actitudes contrarias a la inmigración (sólo el 6%). De los análisis se concluye la necesidad de introducir modificaciones en el instrumento de medida para mejorar la captación de la actitud "real" ante la inmigración.

3.2. Equidad e inclusión social

La investigación sobre equidad e inclusión social asume dos presupuestos básicos: el cambio social es una condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro; la equidad y justicia social son posibles y consistentes con los valores democráticos básicos. Se ha desarrollado en torno a tres tópicos: demografía y mapas escolares, medio cultural, familiar y comunitario, y educación inclusiva. Desde los modelos diferenciales/adaptativos, toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Es preciso atender a la evidencia acumulada por la investigación en torno al capital cultural del medio familiar/comunitario del alumno en la elaboración y evaluación de intervenciones educativas para facilitar su acceso a los recursos socioeducativos y superar su situación de marginalización social.

3.2.1. DEMOGRAFÍAS, MAPAS ESCOLARES

La demografía proporciona tendencias de población, especialmente perfiles estadísticos y tendencias educativas y socioeconómicas que se estratifican en función del género, grupo cultural, estatus socioeconómico. Los estudios suelen proporcionar información acerca de tasas de éxito escolar, abandono, acceso al mundo laboral. También se incluye información acerca de los niveles de ingresos económicos, acceso a servicios sociales, estado civil y tasas de nacimiento y mortalidad. En España los datos oficiales son recogidos y sistematizados por la Subdirección Nacional de Estadística y los correspondientes organismos autonómicos.

El estudio de Bonal (2003) aborda la evaluación de la equidad en el sistema educativo español desde una perspectiva sistémica. Se seleccionan un conjunto de indicadores (de input, output y resultados) y se evalúa la evolución de la equidad del sistema de enseñanza español desde la transición a la democracia hasta la actualidad. Por su parte, Carrasco (2003) formula tres cuestiones a resolver en su investigación: 1) quiénes y cuántos son, de dónde proceden y dónde se localizan los hijos e hijas de inmigrantes y de otros grupos minoritarios en el territorio español y en el sistema educativo; 2) cómo se puede caracterizar y analizar la diversidad de situaciones y dificultades que encuentran en la escuela; 3) cómo explican su problemática socioeducativa. La autora recurre a da-

El segundo trabajo analizado somete a revisión los niveles de equidad en el sistema educativo español. Se trata del estudio de Murillo, Cerdán y Grañeras (1999) analiza las políticas de calidad y equidad del sistema educativo en España en las décadas de los ochenta y los noventa. Se parte de dos ideas previas: calidad y equidad son conceptos inseparables y, por otra parte, la comunidad educativa en su conjunto es la responsable de la puesta en marcha y del éxito o fracaso de las políticas. La investigación utiliza un enfoque analítico, se estudian nueve factores: extensión de la educación, tratamiento de la diversidad, autonomía escolar, currículo/autonomía curricular, participación de la comunidad educativa y gestión de centros, dirección escolar, profesorado, evaluación, e innovación e investigación educativas

3.3. Diferencias individuales

Los presupuestos en los que se basa la investigación que se considera en este grupo denominado de "diferencias individuales" implican asumir que todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender; que la meta principal de la educación pública es hacer posible que todos los estudiantes alcancen su mayor potencial de logro; y que la socialización cultural y el sentido de identidad étnica influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3.1. DIFERENCIAS COGNITIVAS

El punto de partida de los estudios en este campo es cuestionar abiertamente la existencia de un modelo único de desarrollo cognitivo, entendido como la forma en que la persona incrementa su dominio en la adquisición y utilización del conocimiento. Cada uno de nosotros, en función de nuestro marco cultural de referencia, mostramos diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje; estilos de interiorización y de comunicación, percepción de implicación. Todo ello se traduce en diferencias de aprendizaje y comunicación. Algunos de estos marcos son más compatibles con la educación institucional ya que aprendemos en función de las normas, experiencias, reglas, valores e interpretaciones previas.

Se han revisado dos investigaciones que plantean estas cuestiones. En el estudio "Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos" (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002) se analizan los patrones de interacción que surgen en el seno de los pequeños grupos de estudiantes durante la realización colaborativa de una serie de tareas destinadas

al aprendizaje de conceptos científicos. La fundamentación teórica es sociocultural y la metodología cualitativa. Los resultados indican que dos de los patrones de interacción identificados son muy potentes respecto al aprendizaje que promueven: la colaboración y el intercambio de ideas discrepantes. El factor clave reside en la preocupación o compromiso social de los componentes del grupo para establecer una base común sobre la que construir del conocimiento científico.

El segundo de los estudios revisados se plantea el "Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales" (Sotés, 2000). Se ha estudiado la interrelación entre las variables individuales (características personales, competencia interaccional, estrategias comunicativas y competencia pragmática) con el conocimiento y adquisición del euskera de niños de Educación Infantil (3 años). La metodología utilizada es cualitativa (observación directa, entrevistas y cuestionarios a profesores y padres). Las diferencias individuales apreciadas no se refieren tanto a la proporción de uso de los diferentes códigos (euskera, castellano, interlengua) como a la complejidad sintáctica, variabilidad y grado de espontaneidad de sus expresiones en la interacción con la profesora. Cuando los alumnos menos competentes utilizan el euskera para comunicarse parece que se benefician en mayor medida de las expresiones formuladas por los alumnos "más competentes" que de las realizadas por la profesora.

El estudio indica, además, que el área de matemáticas y el de plástica especialmente, es decir, aquellas áreas que no persiguen explícitamente el uso de la segunda lengua, permiten a los alumnos una participación más activa en el discurso, un mayor grado de comunicación con la profesora y una utilización más amplia y variada de sus recursos lingüísticos.

3.3.2. LOGROS ACADÉMICOS

El estudio realizado por Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999) se planteó como uno de sus objetivos la formulación de un modelo que describiera la relación entre variables referidas a características cognitivas y afectivas del estudiante y su rendimiento académico. El modelo elaborado a partir de los datos obtenidos establece que el rendimiento académico está relacionado con características emocionales, habilidades intelectuales y motivacionales. La competencia en español se relaciona con estas mismas características. El rendimiento se relaciona también con los estilos de aprendizaje, excepto con el denomi-

nado altamente estructurado. Hay una fuerte relación entre rendimiento global del alumno y comunicación intercultural del profesor, si bien no es de carácter lineal. También se da fuerte relación entre comunicación intercultural del alumno y la del profesor, de carácter no lineal.

A partir de este modelo inicial se ha planteado una investigación que acaba de comenzar, financiada por el programa I+D del MCyT (convocatoria 2003). Su objetivo general es identificar aquellas variables personales y estructurales que se relacionan con los diferentes niveles de logro de los estudiantes. Se consideran logros escolares valiosos en los niveles de enseñanza obligatoria tanto los que se refieren a resultados académicos en áreas curriculares específicas (lengua, matemáticas y ciencias sociales) como a la adquisición de competencias en comunicación intercultural.

3.4. Reforma de la enseñanza / currículo

Los presupuestos desde los que se plantea la investigación en este ámbito son dos básicos: a) el conocimiento se construye y se discute; b) el currículo eurocéntrico es herramienta de racismo cultural. Se comentan algunos trabajos realizados en torno a tres cuestiones clave: los estudios sobre construcción y legitimación históricas; los que identifican sesgos en los libros y materiales didácticos; y los que analizan el clima y la cultura propia de los centros escolares.

3.4.1. ESTUDIOS / INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

La investigación en esta área supone repensar la historia general y de cada disciplina (física, matemáticas, arte, literatura, etc.) atendiendo a los diferentes marcos culturales de referencia. Los estudiantes deberían aprender a realizar un análisis ideológico y de contenidos de las diversas partes del currículo. Analizar cómo las experiencias que viven en la escuela, en la calle, las que reciben a través de los medios de comunicación, son vías mediante las cuales se manifiestan valores y creencias, se modifican prácticas y programas, se desarrollan criterios de evaluación.

Los estudiantes deberían aprender cómo se legitima determinada visión de grupos específicos, cómo la necesidad o conveniencia de adoptar una posición cómoda o adaptada, afecta a la forma en que padres, estudiantes y profesores afrontan la diversidad de los grupos humanos. Un trabajo significativo en el contexto español es el realizado por varios

profesores de la Universidad de Barcelona a través del proyecto Historia Virtual (www.ub.es/hvirt).

3.4.2. DETECCIÓN DE SESGOS EN LIBROS DE TEXTO, RECURSOS, MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los estudios sobre detección de sesgos en libros de texto, recursos y medios de comunicación son escasos en el contexto español. El trabajo de García Castaño y cols. (1996) abordó este tema. En el periodo que he revisado, merece comentarse el trabajo en curso de Jiménez-Frías, Badanelli y Castellano (2003). Los objetivos del mismo son configurar un marco conceptual desde el que proponer indicadores que permitan analizar las imágenes de los libros de texto. En estos momentos se ha concluido la primera parte del estudio, es decir, se han identificado indicadores que puedan guiar el análisis de las imágenes de los libros y recursos didácticos.

3.4.3. CLIMA Y CULTURA ESCOLAR

Se entiende por cultura escolar el conjunto de creencias, valores, expectativas, códigos lingüísticos, vías de transmisión del conocimiento que se transmiten y elaboran en la escuela. La cultura escolar se manifiesta de forma explícita (normas escritas, textos y recursos didácticos, documentos oficiales, programación) e implícita (selección y agrupamiento de alumnos, lengua y experiencias personales de los profesores, estilo de enseñanza y evaluación, organización del espacio y el tiempo).

En la evaluación del clima escolar la atención se centra en tres dimensiones (Aguado y cols., 1999): a) calidad global del medio educativo y, específicamente, grado de asunción y desarrollo del enfoque intercultural; b) actitud de estudiantes y profesores; y c) participación de las familias y la comunidad (Díaz-Aguado, 2002).

La dimensión referida a la actitud de estudiantes y profesores ya se ha contemplado en el grupo 2 de investigaciones correspondientes a competencias interculturales. Por lo que respecta a la primera dimensión, es decir, calidad global del medio educativo y desarrollo del enfoque intercultural, el estudio de Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999) indica que, en los centros de enseñanza primaria y secundaria (30) analizados, no es posible identificar modelos diferenciados de actuación educativa en función de la atención y tratamiento dados a la diversidad cultural de los estudiantes, sus familias y comunidades.

La investigación de Aguado y otros (1999) identifica aquellas prácti-

cas acordes con el enfoque intercultural que se desarrollan en los centros educativos, así como aquellas cuya presencia en las escuelas es prácticamente nula o tiene un carácter puntual y aislado. Una aportación relevante de este trabajo son las escalas de observación que permiten identificar las prácticas escolares acordes con el enfoque intercultural y que pueden ser utilizadas como indicadores de calidad de los centros en función de las propuestas de este enfoque.

Al igual que el trabajo ya mencionado, el estudio de Coll, Barberá y Onrubia (2000) pone de manifiesto la grave situación en que se encuentran los procedimientos y prácticas de evaluación aplicados en los centros educativos en lo que se refiere a atención a la diversidad del alumnado. Como señalan estos autores, el diagnóstico y la evaluación del estudiante deben enfocarse hacia la obtención de información valiosa que permitirá modular la enseñanza y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. Esto implica una evaluación de las competencias del alumno en relación con los aprendizajes realizados; supone enfoques cualitativos más que cuantitativos; implica un carácter multidimensional y dinámico de la práctica evaluadora.

Las actividades y tareas a realizar en evaluación incluyen presentaciones orales, elaboración de informes, diseño y aplicación de experimentos, respuestas a problemas, realización de proyectos, etc. No menos importantes son las condiciones en que estas actividades tengan lugar, la existencia o no de actividades preparatorias, la corrección y valor de los resultados, la comunicación a los alumnos y las medidas curriculares, didácticas y organizativas que se tomen como consecuencia de la evaluación.

4. Implicaciones

¿Para qué identificar ámbitos y cuestiones de investigación en educación intercultural? La intención con que se hace no es reificar un campo de estudio fijando su estructura o el conocimiento que le es propio. La finalidad, más bien, en un ámbito de estudio emergente, es presentar un mapa conceptual que refleje los ámbitos en los que se está acumulando conocimiento en relación con la educación intercultural tal y como ésta se ha definido al comienzo de este trabajo. El mapa que se perfila tiene muchas posibilidades, abarca y explora áreas de conocimiento diver-

sas, incluye distintas perspectivas al abordar las cuestiones planteadas, e implica interpretaciones divergentes de la investigación y la práctica educativa interculturales.

Nos hemos planteado seleccionar unos ámbitos y cuestiones significativos, los cuales en gran medida responden a referentes previos y preocupaciones de quien esto escribe y son también resultado de las limitaciones en el acceso a las bases de datos y fuentes documentales disponibles. En cualquier caso, considero reflejan con un algo grado de ajuste la situación actual de la investigación en el área en el contexto español. La primera evidencia que se pone de manifiesto al consultar el mapa es la de cuáles son las lagunas, los vacíos más destacados en la investigación desarrollada, y, al mismo tiempo, cuál es la evidencia acumulada en relación con las cuestiones formuladas en los estudios revisados.

Y bien, ¿ahora qué? , ¿para qué nos sirve este mapa si no es definitivo, si lo presentamos como una aproximación, como un borrador de trabajo? En primer lugar, tiene un carácter instrumental, es una buena herramienta para comprender de qué va esto de la educación intercultural, para encontrar sus señas de identidad y sus difusas fronteras. El panorama que se ofrece permite mostrar el ámbito de la educación intercultural a personas que llegan a él por primera vez desde la pedagogía o/y desde otras áreas de conocimiento y práctica educativas. Es de esperar que el marco que se ofrece haga posible que los interesados en el área formulen sus propias propuestas de investigación y práctica, y que estas propuestas se adecúen a sus intereses y preocupaciones personales en relación con los temas de diversidad cultural y educación.

La información acumulada y la evidencia que reflejan los estudios analizados, permiten formular recomendaciones para la toma de decisiones en torno a políticas y prácticas coherentes con el enfoque intercultural en educación. Por ejemplo, las decisiones acerca del agrupamiento y adscripción de los alumnos deberían contemplarse desde la perspectiva de la pedagogía inclusiva (clima escolar, logros del estudiante, estilos culturales en enseñanza y aprendizaje) tanto como desde la perspectiva aportada por los estudios demográficos. Las medidas que se adopten en relación con los manuales escolares deberían considerar la evidencia aportada por los estudios históricos, la detección de sesgos en materiales didácticos y los referidos a la construcción de la identidad.

Finalmente, pero quizás lo más importante, es que el marco elabo-

rado y la revisión realizada deberían utilizarse al tomar decisiones en formación de profesores. Especialmente, cuando se trata de reformular programas e identificar competencias adecuadas a los fines y exigencias de la educación intercultural. Del mismo modo, los diferentes ámbitos y cuestiones de investigación proporcionan información relevante a la hora de establecer indicadores con los que evaluar las políticas y prácticas educativas desde la perspectiva de la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. Y Sánchez, M. F. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- Aguado, T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Its effects on Students' racial and gender role attitude. En J. A. Banks y C. M. Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*, 617-627, Nueva York: McMillan.
- Barrón, A. (2001). *Reflexiones acerca del currículo intercultural en contextos de globalización*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 (2), 463-479.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17 (2), 277-319.
- Bennet, Ch. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, vol. 71,2, 171-217.
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-82.
- Caballero, Z.B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Cea, M.A. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 99, 87-111.
- Colectivo loé (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones en España*, Universidad de Valencia.
- Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- De Haro, R. (1999). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural (El

- cambio educativo para el siglo XXI). *Bordón*, 51 (4), 417-433.
- Del Arco, I. (1999). Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral inédita. Universitat de Lleida.
- Del Valle, A. y Bartolomé, B. (2000). La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años. *Revista de Educación*, núm extraordinario, 375-400.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, 55-78.
- Espín, J.; Marín, M. A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998). *Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes. Informe de investigación*. Universidad Central de Barcelona.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 79-103.
- Flecha, R. y Miquel, V. (2001). Globalización dialógica. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 317-326.
- García Castaño, F. J. y cols. (1996). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo andaluz de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la zona costera de Almería*. Informe de investigación. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- García, M. y Peralbo, M. (2000). Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 81-101.
- Garreta, J. (2000). Inmigrantes menores de edad en Cataluña: un reto para las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 323, 81-104.
- Grañeras, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J.L.; Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- Jiménez-Frías, R. A. (2002). *Pedagogía de la diversidad. Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.
- Jiménez-Frías, R. A.; Badanelli, A. Y Castellano, J. L. (2003): *Análisis de imágenes en los libros de texto escolares*. Trabajo de investigación inédito. Facultad de Educación, UNED.
- Massot, I. (2001). Vivir entre culturas. Tesis doctoral inédita. Dpto. MIDE, Facultad de Educación, Universidad Central de Barcelona.
- Murillo, F.J., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- Rodríguez, L.M., Fernández, R. y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3), 277-297.
- Sandoval, M; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. ; Echeita, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Simiani, R. (2001). *La formación de actitudes positivas hacia el hecho multicultural en alumnos de Bachillerato: programa pedagógico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.

- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Úcar, X. (2000). Un análisis educativo de los informes mundiales sobre la cultura. *Bor-dón*, 52 (4), 605-617.