

La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español

Teresa Aguado Odina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La autora en este artículo nos ofrece parte de un trabajo realizado sobre resultados obtenidos en investigaciones desarrolladas en el ámbito español durante los últimos veinte años sobre el tema de la interculturalidad. Se comienza por delimitar este concepto, cuáles son sus presupuestos, sus principios, sus fines y objetivos. Se indican las fuentes de información utilizadas en la revisión llevada a cabo que abarca los últimos veinte años.

This author offers the main part of a study made from conclusions of an investigation on intercultural in the Spanish context for the last twenty years. The first aim of the article is a definition of this concept, which are their premises, their principles, aims and objectives. Moreover, the main sources used in this investigation are enumerated and explained.

1. Introducción

Este documento se enmarca en un trabajo más amplio de revisión de investigaciones¹ que aspira a aportar evidencia acerca de los resultados obtenidos en investigaciones realizadas en el ámbito español durante los últimos veinte años. Se comienza por delimitar a qué llamamos educación intercultural, cuáles son sus presupuestos, sus principios, sus fines y objetivos. Se indican las fuentes de información utilizadas en la revisión llevada a cabo que abarca los últimos veinte años.

A partir de ahí, el foco de este artículo está en los estudios que han abordado cuestiones referidas a la intervención educativa en sí misma. En este caso, se han dejado fuera estudios que centran su atención en otras dimensiones como son los trabajos demográficos y los dirigidos a diagnosticar otros aspectos del sistema escolar español. Finalmente se hacen recomendaciones que orienten la práctica escolar teniendo en cuenta la evidencia aportada por los estudios analizados.

2. 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 consustancial 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.

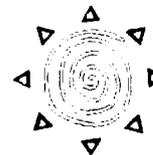
El adjetivo intercultural nos parece la denominación más comprehensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas. Nuestra propuesta se imbrica en el entramado descrito 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 (Aguado, 1996).

La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba nuestra capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad a superar. Es importante que las escuelas adopten medidas que favorezcan esta igualdad de oportunidades, pero no lo es menos que tal igualdad se defienda también en todas las medidas que se adopten en el ámbito laboral, familiar y social.

La definición delimita un enfoque desde el que abordar las cuestiones que se refieren a la diversidad cultural en educación. De ella se derivan algunos objetivos básicos para la práctica y la investigación en el área (Aguado, 1998):

1. «La meta última a lograr es la reforma de la educación», prioritariamente la escuela y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades (de entrada y de salida del sistema educativo).
2. «Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no solo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso»: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1992; Sleeter y Grant, 1988).
3. «Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento». Lo primero implica el uso de ejemplos,



datos, informaciones de los diversos grupos y culturas con los que ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996).

4. «La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras». Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1996).
5. «La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores» para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia necesaria para desenvolverse en medios socioculturales diversos.

En un trabajo reciente (Aguado, 2003) se especifican las características de la educación intercultural en cuanto a sus objetivos, política educativa, formación del profesorado, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación.

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.

3. Fuentes de información

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 (1997).

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

Libros	Revistas	Bases de datos	Actas
«Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación», CIDE, 2002 CIDE, 2002. Revisión de investigaciones. Documento inédito.	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) CIDE, informes de investigación desde 1997 Premios de investigación educativa, CIDE	XII Congreso de AIDIPE sobre Modelos de Investigación Educativa, Granada, 2003 Jornadas de Educación Intercultural. Univ. De Almería, nov. 2002/2003
	Infancia y Aprendizaje Contextos educativos		
	Revista de Estudios e Investigaciones Sociológicas (REIS)		VII Congreso Nacional de Sociología, sep. 2001

4. Intervención educativa

Se han establecido tres ámbitos de investigación referidos a la intervención educativa: a) medidas organizativas y curriculares; b) atención a la diversidad lingüística y cultural; c) profesorado.

a) Medidas organizativas y curriculares

Los estudios revisados en este punto evidencian algunas cuestiones claves en lo que se refiere a las medidas organizativas y curriculares de las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes, sus familias y comunidades.

Los centros no disponen de autonomía para gestionar sus recursos materiales ni su profesorado, lo cual supone un limitado margen de toma de decisiones en cuestiones clave como son el mantenimiento de un plan de centro consensuado y funcionando a medio/largo plazo. No es común la referencia a interculturalidad en la formulación de objetivos, criterios de promoción, adscripción de alumnos, participación (Murillo, Cerdán y Grañeras; 1999).



Las prácticas de atención a la diversidad son puntuales y aisladas, no sistemáticas o permanentes. Los cambios organizativos y curriculares no suelen afectar al currículo general sino que tienen un carácter compensatorio (aulas de enlace, grupos específicos, tutorías individualizadas, enseñanza del español como L2) (Aguado, Gil, Sacristán, Jiménez Frías, Ballesteros, Malik, Sánchez; 1999).

b) Atención a la diversidad lingüística y cultural

Las escuelas son mayoritariamente espacios monolingües y monoculturales. Se constata cierto nivel de intolerancia lingüística. Es frecuente la asociación automática de déficit lingüístico (en la lengua oficial de la escuela) y déficit cognitivo. Se hace imprescindible atender a procedimientos de diagnóstico y evaluación que requieran capacidades múltiples sobre la base de reconocer la diversidad de habilidades específicas con las que los alumnos llegan a la escuela.

Los estudios analizados ponen el énfasis en la necesidad de mantener expectativas altas respecto a los estudiantes de diversos orígenes y lo decisivo de practicar estrategias que favorezcan la participación activa de estudiantes, profesores y familias; la cooperación en la enseñanza/aprendizaje, la comunicación eficaz (Bartolomé Pina y cols., 2000). La selección de materiales adecuados implica también el uso pertinente de los ya existentes: libros de texto, audiovisuales, profesionales y voluntarios.

En el aprendizaje de una segunda lengua se debería garantizar la interacción de los alumnos menos competentes con aquellos que muestran mayor competencia en la lengua a aprender. Esto se muestra en clara contradicción con la proliferación de grupos especiales de alumnos no competentes que reciben enseñanza de forma aislada y sin interacciones sistemáticas con los alumnos y profesores más competentes. Al mismo tiempo, se indica que el uso de la nueva lengua se fomenta en áreas que no son específicamente lingüísticas (Sotés, 2000).

c) Profesorado

Los trabajos revisados se plantean en torno a tres cuestiones:

- a) analizar las opiniones de los docentes acerca del trabajo que realizan en aulas diversas culturalmente (Garreta, 2003);
- b) establecer una tipología que describa las diferentes posiciones ideológicas en torno a la diversidad (Colectivo Ioé, 1997);
- c) valorar la formación de los profesores desde un enfoque intercultural y revisar los recursos disponibles para su trabajo en la escuela (Aguado, Malik, Ballesteros, Álvarez, Gil, Sánchez, Mata, Téllez, del Olmo, Hernández, Cuevas; 2003).

Las actitudes y opiniones de los profesores son muy diversas en relación con la educación intercultural; sin embargo, ni en los casos en los que se muestra sintonía con los presupuestos interculturales se evidencia que se vaya más allá del discurso teórico. La formación del profesorado es muy limitada y de carácter teórico. La formación en educación intercultural es puntual, no tiene carácter general ni permanente. Se suele proponer una implícita asociación entre diversidad y compensación educativa.

Existe una considerable distancia entre las propuestas normativas de la institución escolar, las actitudes de los maestros y las expectativas de las familias. Se da una clara dificultad para reconocer las necesidades específicas y las aportaciones de los grupos más débiles en la escuela. Se generalizan las actitudes defensivas y los ataques. La formación en educación intercultural debería integrarse como parte de las disciplinas obligatorias. Se hace necesario proporcionar al profesor útiles de autoformación.

4. La práctica escolar desde la perspectiva intercultural

La revisión de investigaciones realizada evidencia, en primer lugar, la escasez de trabajos que puedan considerarse, de forma ajustada, como estudios sobre educación intercultural. Con esto quiero decir que carecemos de un corpus de investigación que se formule a partir de una delimitación precisa del enfoque intercultural en educación, tal y como se ha definido en otro apartado de este trabajo. Lo que encontramos son estudios que abordan cuestiones sobre diversidad cultural, diferencias lingüísticas, inmigrantes en la escuela, actitudes hacia las diferencias, educación compensatoria, etc. Aspectos todos estos, a mi modo de ver, colaterales a lo que definimos como educación intercultural.

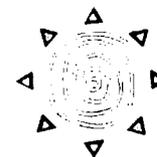
Teniendo en cuenta esta consideración de carácter general, la revisión descriptiva llevada a cabo es un reflejo de cómo y desde qué perspectivas se aborda el tema de lo intercultural en la investigación educativa realizada en el ámbito español. Los trabajos que se han descrito en este documento se focalizan principalmente en dos aspectos de los que previamente se han establecido para el estudio:

- a) diagnosticar el estado del sistema educativo en relación con grupos culturales específicos
- b) analizar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes². Es de destacar lo limitado de los estudios dedicados a analizar la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo, acciones educativas no formales y formación del profesorado.

Una primera lección a extraer para la práctica escolar sería que se asumiera de forma consistente y no retórica el modelo de educación intercultural. Esto supone abandonar visiones restrictivas que lo asocian a grupos culturales específicos, inmigración, gitanos, problemas sociales, marginalidad o lengua, y asumirlo como enfoque que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la escuela y que afecta a todas las decisiones que se adoptan en el centro. Es frecuente que incluso aquellos que defienden un discurso intercultural se refieran a la necesidad de «repartir» el problema de la inmigración, de la marginalidad, de la diversidad de lenguas. Conviene insistir en que la educación intercultural pone el foco en otro lugar, en un lugar, en un espacio escolar que sin duda, hoy por hoy, no existe, que está por construir. La escuela que conocemos no está hecha desde presupuestos interculturales, más bien al contrario.

En esta tarea de imaginar y hacer real la educación intercultural en la escuela el papel de los profesores es fundamental. Es preciso que el profesorado reciba formación inicial y permanente que le permita reconocer necesidades específicas de sus estudiantes y dar valor a las aportaciones de determinados alumnos y de sus familias en la escuela. Se recomienda proporcionar a los profesores guías para la autoevaluación de sus prácticas desde una perspectiva intercultural. Los profesores no encuentran fácilmente referentes, ejemplos de buenas prácticas interculturales en la escuela. Una forma de subsanar esta carencia es hacer fácilmente accesibles recursos ya disponibles: textos didácticos, audiovisuales, cine, literatura, ejemplificaciones de buenas prácticas. Algunos de estos recursos existen, pero suelen estar almacenados en las instituciones que los han elaborado o son difícilmente localizables por el profesor.

Los centros escolares actualmente son muy homogéneos en cuanto a las acciones que emprenden en relación con la educación intercultural. Responden a un modelo culturalmente homogeneizador y definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, inmigración, diferencia lingüística y marginalidad. Las acciones de compensación educativa aplicadas no se han mostrado eficaces a la hora de lograr buenos resultados en alumnos inmigrantes. Se recomienda proporcionar a los centros mayores niveles de autonomía en la gestión de recursos,



tanto materiales como humanos y asesoramiento permanente a la hora de diseñar proyectos educativos interculturales (plan de centro, selección de materiales, vías de participación de las familias y comunidad).

La práctica de la educación intercultural debería comenzar por aquellas dimensiones que se han manifestado como especialmente críticas al definir el modelo educativo. Se identifican cuatro básicas:

- Los agrupamientos y selección de estudiantes y profesores.
- La metodología, actividades y recursos que se utilizan.
- Los criterios y procedimientos de diagnóstico y evaluación.
- Las vías de participación de padres, profesores, estudiantes y comunidad.

Las razones y la forma en que se selecciona y agrupa a los estudiantes es decisiva. Cualquier decisión debería tomarse con el criterio prioritario de garantizar el aprendizaje del estudiante. Las decisiones sobre adscripción de alumnos a clases especiales debería aplazarse hasta al menos el tercer año de escolaridad. Se recomiendan agrupamientos flexibles y adaptados a las necesidades de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, si lo que pretendemos es favorecer el aprendizaje de la lengua escolar, no tendría sentido agrupar a todos los alumnos que no la conocen. Es interesante comprobar cómo para algunos alumnos la adquisición de competencia en la lengua nueva, el uso espontáneo de la lengua de la escuela, se realiza más eficazmente en disciplinas que no son específicamente de lengua (p. e., matemáticas, plástica, música).

Las actividades deberían estimular el aprendizaje cooperativo, las interacciones entre estudiantes y profesores, la reflexión y el autoaprendizaje. Es preciso tener en cuenta las diferencias de los estudiantes en cuanto a estilos de aprender, motivacionales y comunicativos. Se recomienda evitar el activismo entendido como hacer por hacer, porque lo indica el texto, porque lo hace un colega, porque están contentos; decidir qué hacer a la luz de lo que se quiere conseguir y de para qué se considera beneficioso. Una cuestión clave en nuestro sistema escolar es la actual tiranía del libro de texto, de los manuales escolares. El enfoque intercultural requiere de la existencia de recursos variados, del acceso a fuentes de información y estudio diversas (en papel, audio, video, virtuales). Las bibliotecas, de centro, de aula, para profesores y alumnos son requisito indispensable.

La participación de familias y estudiantes en el centro escolar implica apostar por comunidades de aprendizaje en los que todos los implicados en la escuela actúen como miembros activos. Desde la perspectiva intercultural no tiene sentido establecer puentes entre familia, escuela y comunidad, sino crear espacios educativos donde todos los implicados tienen un papel a desempeñar en la propia definición y desarrollo del modelo educativo. En esta tarea habría que potenciar la figura de los mediadores sociales en colaboración con profesores, trabajadores sociales y otros profesionales.

Como ya se ha dicho, la educación intercultural hoy por hoy es una ilusión; lo es en la medida en que no la encontramos realizada en la práctica escolar. No obstante, existen indicios, pistas, acciones puntuales (de centros, profesores, comunidades) que la reflejan. Es necesario promover en los profesores y otros implicados la reflexión acerca de las propias prácticas. Recurrir a guías que ejemplifican el modelo intercultural. Se tratará, así, de identificar los puntos fuertes y débiles de las prácticas escolares en relación con los supuestos del modelo intercultural, para, a partir de ahí, decidir qué cambiar, qué mejorar y cómo hacerlo. Al mismo tiempo, es necesario apoyar iniciativas que se propongan desarrollar proyectos educativos interculturales en centros específicos proporcionando recursos y asesoramiento permanentes.

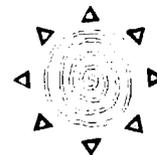
Notas

¹ Revisión descriptiva de investigaciones realizadas sobre educación intercultural desde 1990 hasta la actualidad. Proyecto intercultural CIDE 2003/2005

² Las investigaciones revisadas han sido 75 en total. De ellas 38 corresponden al primer grupo (a) y 23 al segundo (b)

Referencias

- 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.
- 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.
- BONAL, X. (2003): «Una evaluación de la equidad del sistema educativo español». *Revista de Educación*, 330, 59-82.
- CARRASCO, S. (2003): «La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales». *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002): «Por una cultura de la convivencia democrática». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, 55-78.
- 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. y MOLINUEVO, J. (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- 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.
- 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. y ECHEITA, G. (2002): «Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva». *Contextos Educativos*, 5, 227-238.



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”. *Bordón*, 52 (4), 605-617.

Teresa Aguado Odina
es profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Correo electrónico: maguado@edu.uned.es