

APORTACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN TRES ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Teresa Aguado Odina
UNED

RESUMEN

A pesar de la creciente popularización en las sociedades europeas occidentales de los temas referidos a la diversidad cultural en educación, las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. La presente colaboración propone un enfoque de educación intercultural del que se delimita su concepto, bases teóricas y dimensiones fundamentales.

De acuerdo con las principales asunciones de este enfoque, se exponen algunas recomendaciones que regulen la investigación y la práctica educativa teniendo en cuenta que el sistema de educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se requiere asistir a la escuela reciba una enseñanza de calidad y no discriminatoria en razón de la clase, género, cultura.

ABSTRACT

Despite of the progressive popularization in the Western European societies of the cultural diversity subjects in education, the decisions and measures adopted do not meet adequately the requirements of the pupils and their families. The article propose an intercultural education approach by exposing its concept, theoretical basis and dimensions.

According to the main assumptions of this approach, some recommendations are made in order to regulate the educational research and practice, considering that the public educational system ought to be able to guarantee that every person who is required to go to school is taught by someone who is prepared, knowledgeable, competent and caring.

Descriptor: *diversidad cultural, educación intercultural, investigación educativa.*

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

El contexto en el que se sitúan las propuestas de educación intercultural es el de sociedades europeas en las que los movimientos migratorios y cambios sociales acaecidos durante las últimas décadas han modificado profunda y extensamente su tejido social y su población escolar. A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural en educación asociados a propuestas de educación multicultural/intercultural, sólo de forma parcial y superficial se ha ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios pues las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Las prácticas reales desarrolladas en los centros educativos no parecen reconocer la necesidad de cambios que afecten a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

Al analizar las razones que explican esta situación conviene reconocer la naturaleza misma de las cuestiones que se plantean y los intereses de quienes se han aproximado al área. Así, es evidente que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. La atención y el tratamiento concedidos a las diferencias etnoculturales en el ámbito educativo adopta una u otra forma según los objetivos que se plantean, el contexto en el que se aplican, los sujetos a los que se dirigen, los principios ideológicos de los que se derivan y las vinculaciones a grupos de poder económico y político.

Por otra parte, con demasiada frecuencia el discurso académico-político sobre diversidad cultural está en manos de no especialistas y de la prensa de divulgación. La consecuencia de esto es doble ya que, por un lado, sitúa el foco de estudio en temas que no son los esenciales para la teoría y la práctica educativas; y, en segundo lugar, se produce un proceso de oscurecimiento y ocultación de la teoría, investigación y desarrollo del consenso ya existente entre los especialistas en lo que se refiere a la naturaleza, objetivos y amplitud del área (Banks, 1996). La acumulación de reflexión teórica y de evidencias aportadas por la investigación está provocando un consenso emergente en torno a las metas y ámbito del área. No obstante, es también evidente que la variedad de esquemas conceptuales y perspectivas reflejan el hecho de la falta de un acuerdo completo (García, 1991).

Lo que aquí se presenta es una formulación de dicho consenso a manera de **propuesta de tratamiento educativo de la diversidad sociocultural** en el contexto de las situaciones escolares propias de nuestro entorno sociopolítico. Para ello comenzamos

por precisar algunas consideraciones que indiquen de qué hablamos cuando aludimos a diferencias culturales en educación:

a) El concepto de cultura del que partimos no se identifica con la Kultur alemana o la restringida visión de la cultura académica, sino que se definiría como:

“Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza” (Figueroa, 1993).

b) Es preciso evitar una visión superficial o frívola de la cultura y abarcar sus dimensiones funcional, expresiva e instrumental sin limitarse a una visión académico-profesional que destaca unilateralmente su función transmisora de conceptos, habilidades y valores asociados a prestigio y status social (Bullivant, 1989; Camilleri, 1989; Jordán, 1992).

c) En las sociedades occidentales desarrolladas la diversidad cultural ha generado un micro-discurso propio que cuestiona las falacias sobre la homogeneidad monolítica y el etnocentrismo. Por su parte, los gobiernos europeos endurecen sus leyes de inmigración y asilo para los ciudadanos no comunitarios, haciéndolas cada vez más restrictivas. La contundencia de estas políticas pone en entredicho declaraciones genéricas de respeto a los derechos humanos.

d) Junto a las formas tradicionales de diversidad cultural representados por los grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, población rural/urbana; se han de tener en cuenta otras formas de diversidad cultural como son los grupos derivados de adscripciones generacionales, profesionales, de intereses, de necesidades sociales y personales específicas, grupos marginales.

e) No todos los rasgos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella. Hay componentes esenciales que representan los aspectos de adhesión de un grupo social concreto (Jmolisz, 1984). Es preciso atender a los diversos componentes culturales y cuestionarse cuáles son relevantes en educación y aceptar que cada persona o grupo vive su cultura de forma específica aún compartiendo elementos comunes con su grupo de referencia.

f) Las diferencias culturales son constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente antes que características estáticas, fijas, inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para clasificar, jerarquizar y legitimar un reparto desigual del poder y los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, la cultura o la lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990).

g) Toda cultura está en proceso de cambio, de reequilibrio como resultado del contacto entre grupos. Uno de los objetivos esenciales de la educación sería el desarrollo de disposiciones (conocimientos, valores, intereses, habilidades) acordes con el programa cultural específico que le sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto (Camilleri, 1985; Lipiansky, 1989; Mansiel, 1982).

Desde estas premisas iniciales la propuesta de atención a la diversidad cultural en educación que aquí se presenta se configura como un:

“Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de actuación, formal e informal, holístico, integrado, que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales” (Aguado, 1995).

BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

La evolución de este enfoque educativo está ligado a la **construcción de una teoría que proporcione los conceptos e interrelaciones que configuran el campo**, que proponga nuevos interrogantes y vías de investigación. La elaboración de una teoría adecuada a la que referirse es una tarea aún por realizar para la que contamos con el marco conceptual inicial aportado desde disciplinas como son la Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía. Ligar estos conceptos y propuestas teóricas con los temas escolares es la tarea a realizar con vistas a introducir mejoras en la investigación y la práctica educativas.

Desde la perspectiva antropológica las aportaciones de interés para fundamentar una propuesta de educación multicultural como la aquí presentada son múltiples:

1. Elaboración de conceptos clave como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad (García Castaño y Pulido, 1992).
2. Identificación de invariantes culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten inferencias de otros grupos culturales (Lawton, 1989).
3. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social (Walcott, 1985).
4. Críticas al enfoque antropológico tradicional por restrictivo e insuficiente. Propuestas interaccionistas y dinámicas que ponen el énfasis en el dinamismo e intercambio (Suhane, 1993).

Las aportaciones de los **estudios sociológicos** se focalizan en varios puntos:

1. Estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto al conceder a éste un lugar prominente en el proceso social/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflicto (naturaleza impersonal de las relaciones sociales) y modelos sociopsicológicos (naturaleza personal de las relaciones sociales).

Tres son las **líneas de indagación psicológica** que han realizado aportaciones relevantes para nuestro enfoque:

1. La perspectiva crosscultural adoptada en Psicología Social al analizar los procesos de contacto entre culturas mediante la formulación de dos conceptos clave: fuerzas sociales e intercambio crosscultural.

2. Desde modelos cognitivos se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos; así como en la construcción de la identidad cultural individual y social (Moghaddam, Taylor y Wright; 1993).

3. El análisis que el paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos hace del papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumno. La acción educativa formal e informal debería implicar la acción de profesores y alumnos integrados en sistemas de actividad significativa para ambos y adecuados a los sistemas funcionales de todos los implicados en el proceso (Álvarez y Wertsch, 1995).

Los presupuestos pedagógicos desde los que se fundamenta el enfoque adoptados se concretan en dos:

— Modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno o el grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966) o por carencias socioculturales (Cohen y als., 1968).

— El análisis realizado desde la pedagogía crítica al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural. Se señala la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Es preciso atender al contexto y a las implicaciones políticas de toda propuesta de educación multicultural (Jaggar, 1983; Darder, 1991).

Las bases teóricas aquí formuladas son el entramado conceptual en el que se inserta el enfoque de atención educativa a la diversidad cultural ya enunciado, del que se derivan algunos **principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar**:

1. *La meta última a lograr es la reforma de la escuela* y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos raciales, culturales y sociales 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 sólo en el currículum, 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 en las escuelas 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 para desenvolverse en medios socioculturales diversos.*

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Para que la educación intercultural sea mejor comprendida y aplicada de forma consistente con la teoría ya expuesta, se recomienda detenerse en cada uno de las dimensiones anteriores para, desde cada una de ellas, **promover la indagación según unas premisas previas** (Rogler, 1989; Padilla y Lindholm, 1996).

1. *Toda investigación planteada desde este enfoque debería ser sensible a las diferencias culturales* mediante un continuo y abierto proceso de adaptaciones conceptuales y metodológicas diseñadas para ajustar el proceso de indagación a las características del grupo estudiado. Se trata de promover una investigación educativa intercultural en la que la atención a las diferencias culturales se contemple tanto en la composición/funcionamiento de los equipos de investigación como en la planificación y desarrollo del diseño.

2. *Recurrir a diseños mixtos y complejos que utilicen métodos diversos y complementarios.* Utilizar estrategias multimetodológicas que, aún a riesgo de solapamientos parciales, aportan soluciones a los problemas planteados. Es preciso superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un pluralismo integrador que, entre otras aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconoce el papel de la investigación como contribución al cambio (Dendaluce, 1995). P.e., se están utilizando fórmulas combinadas de estudios etnográficos y análisis de regresión no lineal múltiple para estudiar los efectos del clima social/multicultural sobre el aprendizaje y otras variables a él asociadas.

No es menos importante promover la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores y atender de forma específica al análisis de procesos en diversas situaciones (Bartolomé Pina, 1996) y crear una secuencia de investigaciones encadenadas que permita elaborar un cuerpo de conocimientos en torno a las cuestiones que nos preocupan.

3. *Rigor en la identificación, descripción y selección de las muestras a estudiar.* Comprender las características de la población a estudiar es cuestión crítica si se aspira a generalizar los resultados y replicar los hallazgos. La descripción y selección de la muestra

debe incluir información significativa en cuanto a sus características demográficas, posibilidad de obtener su representatividad al azar y de permitir una replicación. Un error frecuente es confundir etnia/cultura/grupo social y proporcionar escasa información sobre estructura familiar, lengua familiar, nivel educativo padres/tutores, ingresos familiares y grado de aculturación.

4. *Atender a las dificultades asociadas a barreras culturales o lingüísticas.* Esto implica reconocer el sesgo del propio investigador limitado por su propio medio vital y académico que influye modulando sus opciones epistemológicas e interpretación de la realidad. Junto a esto, comprender la idiosincracia y heterogeneidad de los grupos exige la implicación de personas de los grupos culturales analizados no sólo como traductores, entrevistados o analistas informáticos, sino como planificadores e intérpretes de los resultados de la investigación. En algunos casos, las personas de grupos desfavorecidos o en situación irregular pueden percibir la investigación como una forma de explotación en la cual el grupo no recibe ningún beneficio. La participación en el estudio está asociada al tipo de beneficio personal/comunitario a obtener. Las barreras lingüísticas se manifiestan no sólo cuando se carece de una única lengua de comunicación sino cuando se ignoran las variantes dialectales y generacionales propias de los grupos estudiados.

5. *La instrumentación y medición deberían ser apropiadas para evaluar cambios* debidos a condiciones de tratamiento educativo o condiciones experimentales o para examinar diferencias de grupo de forma ajustada. Entre otras, dos preguntas son clave:

a) *¿Son los instrumentos seleccionados apropiados para ser utilizados con los grupos en cuestión?* Dos de los instrumentos más frecuentemente utilizados son las escalas de ejecución y escalas de autoestima. Una práctica habitual es traducir las escalas sin evaluar su compatibilidad y transferibilidad. Así, los tests de habilidad cognitiva están planteados careciendo de un modelo basado teóricamente que analice la influencia de los factores relacionados con la cultura (Helms, 1992). Las escalas de autoestima deberían plantearse desde modelos multidimensionales en los que se consideren las dimensiones sociales (inteligencia) y personales (satisfacción consigo mismo). Las escalas habituales están planteadas para normas de clase media. Los items reflejan las conductas típicas del grupo patrón sin tener en cuenta el significado que tienen para el grupo estudiado. Sería necesario elaborar instrumentos adecuados a los patrones /conductas de referencia de los grupos y elaborar instrumentos específicos con los que medir variables cuya influencia en la explicación de logros escolares es evidente (p.e., grado de aculturación, variables motivacionales, etc.) (Padilla, 1990).

b) *¿Existen diferencias en el patrón de respuesta de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales?* Se ha acumulado evidencia que permite responder afirmativamente en el caso de las escalas de tipo Likert y se constata una relación inversa entre clase social y deseabilidad de aceptación (Ross y Mirowsky, 1984). Algunas cautelas a adoptar cuando se aplican escalas y cuestionarios sería la de hallar la fiabilidad interna del instrumento para cada grupo por separado (p.e., alpha de Cronbach). El nivel de fiabilidad exigido dependerá de las decisiones a adoptar sobre la base de las puntuaciones obtenidas y de las consecuencias de esas decisiones ($r = .70 / .50$). En el caso de recurrir al análisis factorial exploratorio, es preciso establecer si los constructos medidos tienen el

mismo significado para todos los grupos. Si emerge una estructura factorial diferente de la propuesta, el investigador debería replantear tanto los análisis de datos como lo que la diferencia en la estructura factorial significa para el grupo estudiado.

ACTUACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Las asunciones teóricas desde las que se ha planteado la propuesta de educación intercultural y la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas desde diversos ámbitos, permiten señalar algunas recomendaciones generales sobre las condiciones en las que deberían ordenarse las actuaciones escolares orientadas a cumplir los objetivos y cubrir las dimensiones propias del enfoque adoptado. Entre otras:

1. *Combinar rigor académico y apoyo social*, lo cual supone mantener altas expectativas, centrarse en la comprensión más que en la decodificación de la información, dar sentido a los contenidos de enseñanza. La ausencia de un currículum académico exigente es la vía más efectiva de fomentar la discriminación. Actualmente, las escuelas con alumnos de grupos minoritarios o de bajos ingresos ofrecen menos oportunidades educativas, más bajas calificaciones y más programas compensatorios.

2. *Recurrir a recursos y estrategias didáctico-organizativas variados y adecuados a la diversidad del alumnado*. Esto implica el uso de agrupaciones diversas según las diferentes tareas y objetivos instructivos, el aprendizaje cooperativo en lugar de fórmulas básicamente competitivas; las normas para regular y asegurar la participación de los alumnos por turno; el abandono del modelo de lección dirigida como fórmula de transmisión del conocimiento por otras en las que los proyectos/planes de trabajo individual sean posibles; el fomento de interacciones diversas entre profesores y alumnos. Estas medidas permiten anticipar dificultades, establecer cuáles son los conocimientos previos, fomentan la participación y el uso de procesos cognitivos de nivel más alto (Berliner, 1984; Darling-Hammond, 1996).

3. *Incluir el conocimiento de los estudiantes como recurso educativo*. La autoestima y la valoración del propio grupo de referencia son esenciales para el desarrollo humano. La resistencia del estudiante cuando su lengua /cultura son rechazadas se manifiesta de formas bien distintas, entre ellas el rechazo de su propio grupo cultural y, por tanto, de lo que integra su propia autoestima e identidad. El profesor tiene una labor fundamental en cuanto a etnógrafo que explora los conocimientos y experiencias de sus alumnos, observándoles en clase, recreo, actividades comunitarias; hablando con ellos, sus familias y amigos. Esta implicación regular y persistente hará posible la integración en el currículum de las diversas culturas presentes.

4. *Facilitar el acceso de los centros a cursos, materiales y equipos que garanticen la calidad de la educación impartida y, por ende, la igualdad de oportunidades*. Esto supone dotar de recursos financieros suficientes que den lugar a inversiones reales en materiales y formación del profesorado. Actualmente las diferencias entre escuelas son manifiestas en cuanto a adjudicación y uso de materiales y recursos. Sería preciso que en los centros con alumnos minoritarios o de bajos recursos:

— Los equipamientos tecnológicos (ordenadores, audiovisuales) sean utilizados tanto para la práctica de habilidades tanto como para programación, búsqueda de datos, solución de problemas, planificación, etc.

— Ofrecer programas individualizados adaptados según características asociadas al grupo cultural de referencia.

— Cambios estructurales que acompañen a los programas de educación compensatoria y de enseñanza del español, los cuales no deberían desarrollarse “en paralelo” a la dinámica habitual del centro.

5. *Los programas compensatorios* merecen una atención especial por nuestra parte dado que son la fórmula implantada por el MEC para atender al alumnado multicultural. Tal y como están siendo aplicados estos programas nunca serán efectivos para remediar el bajo rendimiento mientras se implanten en un sistema que educa a algunos grupos de forma tan pobre a como los valora. Por el contrario, pueden fomentar actitudes negativas y discriminación si se regulan de forma especial y se aplican procedimientos que nada tienen que ver con el quehacer habitual del aula/centro.

6. *La formación y apoyo al profesorado es cuestión que no es suficientemente atendida.* Entre otras medidas, sería preciso incluir la formación en diversidad cultural como parte del currículo de formación inicial y continua, fomentar los grupos de trabajo y discusión con asesoramiento, regular la adscripción del profesorado a clases y programas específicos.

7. *Adaptar estos principios generales a las circunstancias locales.* Será cada institución/escuela la que encaje hábilmente estas recomendaciones a su propia situación formulando una versión local y única de lo que hemos llamado educación intercultural.

La educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se exige ir a la escuela reciba una formación de calidad que garantice la igualdad de oportunidades, el acceso al mundo laboral y a otros recursos sociales. Hoy por hoy esto no es cierto para determinados grupos socioculturales. Identificar y eliminar prácticas discriminatorias pasa por comprender cómo las diferencias de clase, género y cultura modulan la calidad de la educación que se imparte en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED, n 152, Madrid: UNED.
- Álvarez, A. y Wertsch, P. (1996). *Socio cultural research in education. Jornadas sobre Sociocultural Studies*, Madrid, 1994.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Banks, J.A. (1996). “Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice”. En Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 3-23.

- Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub.
- Bartolomé Pina, M. (1996). "Panoràmica general sobre investigación en Edicaci3n Intercultural en Europa". *European Conference on Educational Research*. Sevilla, sepbre. 1996.
- Bennett, Ch. (1990). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Berliner, D.C. (1984). "Making the right changes in preservice teacher education. En *Phi Delta Kappan*, 66 (2), 94-96.
- Bourdieu, P. (1977). "Cultural reproduction and social reproduction." En J. Karabel (ed.) *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York, 487-510.
- Bullivant, T. (1989). Culture nature and meaning for teachers. En J.A. Banks (de.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 27-45.
- Camilleri, C. y Cohen, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratique de l'interculture*. Paris: L'Harmattan.
- Cohen, L. y als. (1986). *Multicultural Education. A sourcebook for teachers*. Harper Educational Series. Londres: Harper & Row Pub.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for educational statistic. Washington.
- Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural education*. New York: New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). "Inequality and access to knowledge". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch. A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 465-483.
- Dendaluce, Y. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervenci3n psicopedag3gica. *Revista de Investigaci3n Educativa*, 26, 2º semestre, 9-32.
- Figueroa, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge.
- Ferguson, R.F. (1991). "Paying for public education: New evidence on how and why money matters". *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- García, E. (1991). "Language, culture and education". En L. Darling-Hammond (de.) *Review of research in education*. Vol. 19, 51-98.
- García Castaño, F. y Pulido Moyano, R.A. (1993). "Some reflections on the Spanish Case. En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 2, 67-80.
- Gordon, B.M. (1996). "Knowledge construction, competing critical theories and education". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Mcmillan Pub. New York, 184-199.
- Grant, C.A. y Tate, W.F. (1996). Multicultural Education through the lens of the Multicultural Education research literature. Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Mcmillan Pub. New York, 145-166.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca. Cornell University press, New York.

- Helms, J.E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist*, 47, 1083-1101.
- Jaggard, A.M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Rowman & Allenheld, Totowa: New Jersey.
- Jensen, A.R. (1969). Varieties of individual differences in learning. En R.M. Gagné (de.) *Learning and individual differences*. New York: Merrill Pub.
- Jordan, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación Intercultural. Minorías étnicas y escuela*. Eudema, Madrid.
- Ladson-Billings, G. (1992). *Culturally relevant teaching*. New York: Longman.
- Levine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). "Effective schools research". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 525-547.
- Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.
- Mansiel, M. (1982). *La communication interculturelle*. En *Intercultures*, 7, 39-57.
- Martínez, R. y Dukes, R.L. (1987). Race, gender and self-esteem among youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 427-443.
- Mehan, H.; Okamoto, D.; Lintz, A. y Wills, J.S. (1996). "Ethnographic studies of Multicultural Education in classrooms and schools". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 129-143.
- Moghaddam, F.M.; Taylor, D.M. y Wright, S.C. (1993). *Social Psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman and Company.
- Oakes, J. (1992). "Can tracking research inform practice? Technical, normative and political considerations. En *Educational researcher*, 21(4), 12-21.
- Padilla, A.M. y Lindholm, K.J. (1996). "Quantitative educational research with ethnic minorities". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 97-115.
- Rogler, L.H. (1989). The meaning of culturally sensitive research in mental health. *American Journal of Psychiatry*, 146, 296-303.
- Ross, C.E. y Mirowsky, J. (1984). Socially desirable response and acquiescence in a cross-cultural survey of mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 189-197.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). "Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. VII, 1-2, 77-100.
- Sleeter, C.E. (1996). "An analysis if tge critiques of Multicultural Education".