

PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA

Margarita Bartolomé Pina
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo ofrece una panorámica general de la investigación realizada en estos últimos años sobre la educación intercultural en Europa, poniendo el énfasis, desde un enfoque fundamentalmente metodológico, en la diversidad de tradiciones, métodos y estrategias existentes, así como en los nuevos campos abiertos donde se desarrolla una mayor producción. También se incide en las incertidumbres y retos que se perfilan en el horizonte de la investigación sobre educación intercultural en Europa.

ABSTRACT

In that work the reader can examine a global and panoramic vision of the research done along those last years on intercultural education in Europe. From a main methodological point of view, the article emphasizes the nowadays current diversity of traditions, methods and strategies. And, it puts, too, the accent on the new opened fields, where a great production is been developed. Finally, the incertitudes and challenges foreseen in the research horizons on the intercultural european research are underlined.

Margarita Bartolomé Pina. Catedrática de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Edificio de Llevant, 2ª planta. Desp. 268. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. Barcelona (08035). E-mail: MIMBP11D@D5.UB.ES.

1 Este artículo es una transcripción de la ponencia presentada por la autora en la *European Conference of Educational Research* (ECER-96), celebrada en Sevilla, los días 25-28 de Septiembre de 1996.

I. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo no pretendemos ofrecer un análisis exhaustivo de lo que en el ámbito de la investigación se ha realizado sobre Educación Intercultural². Posiblemente, la primera constatación es que necesitamos síntesis comprensivas de los distintos países, ya que los cauces habituales, o bien se hallan sobresaturados de información, muchas veces irrelevante para nuestro objetivo, o bien ofrecen sesgos importantes. Veamos un ejemplo: el «*Multicultural Education Abstracts*» constituye una buena aproximación a los trabajos que se publican a nivel mundial. En 1996 se pueden contabilizar 413 las revistas de las que se ofrecen abstracts. Ahora bien, 193 son de USA; 141, de Inglaterra; de Australia, 17 y de Canadá, 27. El resto, hasta sumar un total de 35 revistas corresponde a 18 países, entre los que no se cuentan, por ejemplo, Francia, Italia o España.

Y, sin embargo, existen elementos comunes en nuestra *historia común europea* que, de alguna forma, imponen límites o sugieren temas a la propia investigación educativa.

Las nuevas *migraciones extracomunitarias*, con sus peculiares características, junto al *resurgimiento* de procesos de afianzamiento de la identidad étnica de grupos y pueblos minoritarios dentro de las viejas fronteras, ha agudizado la *diversidad* existente en la población europea, que los Estados Nación se habían encargado de mantener dentro de un «orden».

En una sociedad multicultural, las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La *construcción de su identidad personal y social* se ve afectada por ello y sus procesos de comunicación e integración en dicha sociedad experimentan un cambio sustancial. La misma comprensión del mundo, de Europa, de su propio pueblo y de la sociedad cercana en la que están insertos difieren en razón de sus raíces culturales y de las experiencias vividas. Pero la igualdad de oportunidades no es la misma para todos. Ni en la escuela, ni en el trabajo, ni en la vida.

En el ámbito educativo, y más concretamente en el escolar, *estos elementos* deberían ser contemplados desde los planes de enseñanza, la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje o la vida cotidiana que se desarrolla en escuelas y aulas. Y no sólo porque afectan a los resultados académicos que obtienen unos grupos u otros o a sus posibilidades de promoción, sino a su realización personal y social, a la convivencia, a la consolidación de la democracia y a la construcción armónica de los pueblos. Todos ellos *ponen la educación a prueba. ¿Está dando respuestas válidas? ¿Para quiénes?*

A estas cuestiones clave pretenden responder, de una parte, las conferencias, coloquios, encuentros, declaraciones institucionales, planes y políticas educativas. De otra, múltiples iniciativas prácticas procedentes de sectores educativos, sociales, de la sa-

2 El mismo término «intercultural», adoptado y divulgado por el Consejo de Europa, tiene un hondo raigambre europeo. Mientras en la tradición anglosajona se afianza el de «multicultural», como término genérico que engloba todos los posibles paradigmas o modelos de educación multicultural (Véase Banks, 1989), en los informes del Consejo de Europa, en los encuentros y congresos europeos se prefiere utilizar el de «educación intercultural», que expresa la opción intencional humanística a favor de un intercambio cultural, una reciprocidad en la comunicación y un enriquecimiento mutuo desde posicionamientos simétricos. Más adelante podremos volver sobre este planteamiento teórico, desde la investigación realizada.

lud, etc. Movimientos, asociaciones, grupos, colectivos, organizaciones diversas buscan su espacio social para afirmar identidades, apoyar la diversidad cultural o los derechos de unas minorías, o los cambios de cualquier índole que se necesitarán para avanzar en la «hipótesis» intercultural. Abdallah-Preteille (1993) lo expresa magistralmente al describir el estado de la educación intercultural en Francia.

Somos conscientes de que un *proyecto educativo intercultural* no ha de establecerse sino desde marcos más amplios que orientan el sentido y la dirección de la acción política dentro de una determinada sociedad. En su informe sobre *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales*, Perotti (1989) subraya esta necesidad. Proyecto social y proyecto educativo devienen inseparables y los estudios sobre la educación intercultural exigen un acercamiento más comprensivo y crítico de la realidad en la que se insertan.

Ahora bien, un análisis de la investigación educativa intercultural en un país precisa, para poder llegar a su comprensión adecuada, del conocimiento de las directrices políticas del mismo así como de la acción pedagógica y de las innovaciones que se están produciendo en este campo. Alleman-Ghionda, (1995) ha aplicado este modelo al estudio comparado de 4 países: Francia, Alemania, Italia y Suiza. Así, por ejemplo, ha encontrado que no aparecen grandes diferencias, entre estos países, en la residencia encontrada a un particular tipo de innovación. Las diferencias son, sobre todo, pronunciadas cuando observamos estas naciones al nivel de orientaciones de investigación y de políticas. Alemania y Suiza son más positivas que Francia o Italia acerca de promover la educación bilingüe y multilingüe (p. 46).



Dominios que han de explotarse conjuntamente para comprender la raíz de una pobre implementación de la educación intercultural.

Rastrear en esa articulación, no sólo en la actualidad sino en el pasado, con la intencionalidad de hacer avanzar la discusión teórica en este campo de las disciplinas científicas, constituye uno de los programas de investigación que se han llevado a cabo en la República Federal Alemana, titulado FABER («*Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*») (Las consecuencias de las migraciones en el dominio de la enseñanza y de la educación). Como señala una de las investigadoras, Kruger-Potratz, (1993, p. 30) «*Intentando reconstruir la historia de las diferentes formas de inclusión y exclusión de las minorías en Alemania, queremos también hacer visible una de las corrientes fuertes del debate constitutivo del «nacionalcentrismo» de las ciencias de la educación, tal como ellas han sido institucionalizadas al final del siglo XIX en Alemania. Si se reescribe la historia de la enseñanza y de la educación, teniendo en cuenta la perspectiva de las minorías y, en nuestro caso, de las minorías étnicas y lingüísticas, ella se revela como la historia de un conflicto autor de la hegemonía cultural, en tanto que parte integrante de la lucha por la consolidación del poder social y político.*».

2. INVESTIGAR. ¿DESDE QUÉ ENFOQUE?

A partir de esa articulación directrices políticas/ investigación educativa/ prácticas de educación y prácticas sociales ha de leerse e interpretarse la investigación intercultural.

2.1. Enfoques/ modelos educativos/ tipos de investigación

No existe correspondencia lineal pero sí tipos de investigación preferentes ligados a distintos enfoques sociopolíticos, que tienen su expresión en determinadas prácticas y programas educativos³.

Soy consciente de que esta clasificación de modelos, estrechamente relacionada con la propuesta por Selby (1992)⁴, es un intento más, entre muchos, de aproximarse a los diferentes paradigmas de la educación multicultural. Recordemos la de Banks (1989) o MC. Carthy (1994), por referirnos a dos clasificaciones bien diferenciadas.

Si contrastamos estos enfoques con el recorrido histórico vivido en los distintos países de Europa, deberemos señalar algunas precisiones.

3 Un cuadro completo de enfoques, modelos y programas puede verse en: Bartolomé, M. (coord.). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación al CIDE. Madrid pp. 25-26. Se publicará bajo el nombre: Diagnóstico a la escuela multicultural. (En prensa).

4 Selby, desde Gran Bretaña, no hace distinción entre el enfoque multicultural y el intercultural, señalando bajo el término de multicultural muchos rasgos de ambos enfoques. Me ha parecido importante distinguirlo desde el plano teórico, aunque, en la práctica, la opción intercultural no ha llegado a penetrar nuestras sociedades europeas.

| ENFOQUE | MODELOS | TIPOS DE INVESTIGACIÓN PREFERENTE |
|---|---|---|
| Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. | <ul style="list-style-type: none"> • Asimilacionista. • Compensatorio. • Segregacionista. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios de campo: conocimiento de la diversidad de origen, niveles alcanzados. • Estudios diferenciales en inteligencia, rendimiento (Inv. Ex-post-facto). • Evaluación de Programas de educación Compensatoria. |
| Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas. | <ul style="list-style-type: none"> • Pluralismo cultural. • Curriculum multicultural. • Orientación multicultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios etnográficos sobre grupos minoritarios. • Estudios de campo que recogen la diversidad cultural. • Estudios de casos e historias de vida. • Investigación ex-post-facto sobre identidad étnica y cultural y actitudes y prejuicios ante la multiculturalidad. |
| Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Intercultural. • No racista. • Holístico. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios comparados entre pueblos. • Estudios etnográficos y de campo en instituciones. • Evaluación de Programas orientados a la mejora de las relaciones humanas, al aprendizaje cooperativo, al desarrollo de la identidad cultural, etc. (Diseños cuasi experimentales, cualitativos y mixtos). |
| Enfoque crítico: Hacia una sociedad más justa, que lucha contra la asimetría cultural, social y política. | <ul style="list-style-type: none"> • Antirracista. • Radical. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido: etnocentrismo en textos escolares. • Etnografía crítica. • Estudios de campo longitudinales. • Investigación-acción. • Grupos de discusión. • Biografías e historias de vida. |
| Enfoque global. | <ul style="list-style-type: none"> • Intercultural y antirracista. • Educación para la responsabilidad social. | Similares a los anteriores. Se potencia la evaluación de programas desde enfoques mixtos. |

2.2. No existe un avance lineal

La primera constatación que podemos hacer es que los países no han llegado a hacer todo este recorrido y que, desde luego no se da un progreso lineal, ni siquiera en el seno de los propios estados.

Así, por ejemplo, Figueroa (1995) relata cuidadosamente, apoyado en multitud de datos, el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña. Los planteamientos asimilacionista, compensatorio, multicultural, y antirracista se suceden, hasta llegar a una inquietante cuestión: el acta de la reforma educativa de 1988, al acentuar el enfoque neoliberal de una parte y conservador, de otra, ¿No afectará a la educación multicultural y antirracista?⁵

Este autor, recogiendo los aportes de otros autores (Tylor, 1992, Graham y Tyler, 1993 o Bagley, 1992) sobre este cambio, señala: «Al presente, las perspectivas de la investigación multicultural y antirracista no parecen muy brillantes» (p. 795), aun, cuando, al concluir, apunta otros indicadores que expresan la posibilidad de que el modelo multicultural y antirracista pueda mantenerse a flote, aunque, eso sí, con esfuerzo.

2.3. Pueden coexistir enfoques diferentes dentro de un mismo estado

Recordemos, a modo de ejemplo, la situación de Bélgica. Leman (1993) ha llevado a cabo un estudio comparado de las políticas de educación intercultural en las comunidades francófona (cfr) y flamenca (cfl), en el que se observan elementos comunes a la política de ambas y aspectos claramente diferenciales.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS COMUNIDADES FRANCÓFONA (CFR) Y FLAMENCA (CFL) DE BÉLGICA

| Elementos comunes | Elementos divergentes |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Zonas de educación prioritarias. (Situación de los inmigrantes en bolsas de población autóctona desfavorecida). • Necesidad de mejorar la formación de los enseñantes. • Enseñanza sistemática de la 2ª lengua. • Especial atención a los momentos bilingüe. (cambios de nivel educativo) • Implicación de los padres de niños procedentes de la inmigración en la escuela. • Reestructuración del currículum desde un enfoque intercultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a la desconcentración (cfl) frente a una orientación política hacia los desfavorecidos. (cfr) • Lo intercultural a través de la enseñanza de la lengua de origen L. 1. (cfl) frente a lo intercultural a través de la lengua dominante L. 2., aunque con un fuerte apoyo de un cuerpo de enseñantes extranjero. (cfr) <p style="text-align: center;">(Ref., Leman, 1993)</p> |

5 En el artículo se insinúan posibles hipótesis que comienzan a contrastarse con la realidad: el desarrollo del currículum nacional regresa a etapas anteriores al planteamiento de la educación multicultural y antirracista; la competitividad entre escuelas no favorece su apertura a algunas minorías que tradicionalmente se consideran «más atrasadas» y pueden hacer «descender» el nivel académico de la institución.

En el fondo, en Bélgica, se ponen de relieve dos tradiciones profundamente distintas que coexisten en Europa.

2.4. Conflictos históricos y problemas sociales pueden llevar a impugnar términos que son utilizados en otros países

Abdallah-Pretceille (1993), al estudiar la evolución de la educación intercultural en Francia, señala que «el no reconocimiento jurídico de las minorías en Francia se traduce por un impase sistemático sobre todas las formulaciones en términos de minorías» (p. 6). Asimismo indica cómo las prácticas y los investigadores franceses tienden a no utilizar los términos «etnia», «étnico», «etnicidad» en sus estudios, lo que sí se da en la literatura anglosajona⁶.

El término «educación antirracista» ha tendido a evitarse en Alemania Occidental, dado que «racismo» y «racista» se reservaron exclusivamente durante años para referirse a conductas antisemíticas. Sólo a finales de los 80 ha sido posible volver a plantear claramente la existencia de un racismo en la Europa occidental, que se expresa en la desigualdad de oportunidades y contra el que ha de existir una intervención activa (Hoff, 1995, pp. 830-831).

2.5. El horizonte intercultural. ¿Maastricht o la ciudadanía global?

En el momento actual, varios planteamientos reivindican su protagonismo como superación de los anteriores paradigmas.

De una parte, se busca y persigue la conjunción de esfuerzos de los enfoques multicultural y antirracista (Figueroa, 1995).

También la consciencia de interdependencia mundial, el camino progresivo hacia un nuevo orden planetario ha hecho brotar la necesidad de ir caminando hacia la ciudadanía global (Lynch, 1992).

La educación para la construcción europea, constituye una nueva dimensión de la educación intercultural (Etxeberria, 1992) que expresa, en el ámbito educativo, el Proyecto de la Europa Comunitaria. La comunicación, el intercambio de alumnado, planes conjuntos educativos, redes y equipos de investigación potenciarían este enfoque.

¿Son planteamientos que necesariamente deben ir separados? ¿Lo van en la práctica?

Algunos se preguntan si detrás de este último enfoque no existe algunas veces una transformación solapada de los tradicionales nacionalismos por un europeísmo chauvinista. El *con quienes y para quienes* se construye este modelo, nos permitirá afirmar o negar en cada situación, su validez intercultural.

6 Recordemos, sin embargo, que el abandono del constructo «raza» y la utilización del de «etnia» y «etnicidad» fue objeto de contestación por los seguidores del enfoque crítico, dado que para algunos de sus seguidores, podía obviarse la existencia del racismo en las sociedades contemporáneas. Se trataba de recuperar las raíces de un término desde un planteamiento ideológico absolutamente diferente al utilizado años anteriores.

En cualquier caso, la investigación sobre este tema ha de plantearse *sus finalidades*, para saber al servicio de qué proyecto de sociedad actúa, consciente o inconscientemente.

3. LA COMPRESIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA MULTICULTURAL

Ofrecemos ahora una breve reflexión sobre las metodologías, estrategias y diseños más utilizados en la investigación en educación multicultural y que completan otros trabajos de síntesis presentados estos últimos años (Bartolomé, 1992) y (Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Rincón, Marín y Rodríguez, 1994).

3.1. La investigación ex-post-facto

Constituye el bloque más amplio de trabajos, hasta mediados de los 80. En la actualidad, aunque con diversas variantes, que luego comentaremos, sigue manteniendo su vigencia. Sin embargo, la preferencia de los investigadores por este tipo de método ha disminuido claramente.

La investigación ex-post-facto se orienta a la constatación demográfica y caracterización global de las poblaciones multiculturales; al conocimiento de las prácticas educativas en contextos multiculturales descritas por profesores y alumnos, a la percepción que tienen algunos de estos colectivos ante prácticas o actitudes racistas, al estudio de sus actitudes ante la educación multicultural; al análisis de los efectos que ésta produce en el rendimiento, procesos de aculturación etc. del alumnado, a la constatación de los progresos alcanzados en diversas variables lingüísticas en poblaciones multiculturales a raíz de la implantación de una política lingüística determinada; a la descripción de opiniones, creencias o expectativas de padres de alumnos minoritarios ante la escolarización de sus hijos. Éstos son algunos de los campos donde se observa una mayor producción investigadora.

Los «mapas multiculturales», como punto de partida, han seguido llevándose a cabo, no sólo en países con gran tradición en inmigración —como es el caso de Bélgica— sino en otros, como España, que ha pasado en estos últimos años, de ser un país de emigración hacia Europa y América a contar con un todavía modesto pero ya perceptible flujo de inmigrantes (Jordán, 1995). Junto a los datos demográficos (que ya suponen una considerable dificultad a la hora de caracterizar los grupos)⁷ se estudian otras variables que nos introducen en un conocimiento más amplio de la población.

La competencia comunicativa es un tema de máxima actualidad en poblaciones con un considerable grado de bilingüismo. Véanse, por ejemplo, los trabajos presentados en los últimos seminarios sobre «Lengua y educación» coordinados por Siguan, 1992, 1994, o el estudio diagnóstico, previo a la intervención en dos grupos monolin-

⁷ Esta dificultad no se da sólo en el caso de la población procedente de la migración exterior, sino al plantear la escolarización del pueblo gitano. Las investigaciones de estos últimos años, promovidas por el CIDE pretenden salir al paso de esta situación. Véase una síntesis de las mismas en: Murillo y otros (1995 pp. 206 y ss.).

güe y bilingüe de alumnos de primero de Educación General Básica de Melilla (Mesa y Sánchez, 1995).

Los logros académicos y el nivel de rendimiento de los grupos minoritarios fueron objeto de atención y estudio hace ya varias décadas, en diversos países de Europa. Bathnagar (1984 pp. 83-85) recoge algunas de las investigaciones más relevantes, realizadas en torno a los 70, señalando que los resultados obtenidos en Gran Bretaña, Alemania Occidental, Suiza o Dinamarca son extremadamente coincidentes: los alumnos inmigrantes obtienen un rendimiento inferior a la población autóctona. Veinte años más tarde, Allemann Ghionda (1995 p. 42) se pregunta, en su estudio comparado de cuatro países europeos: *¿Por qué los niños inmigrantes continúan exhibiendo peor rendimiento académico que los niños nativos?* De todas formas, la autora reconoce que existe todavía una deficiente documentación en este aspecto⁸.

En la actualidad, el tema de la identidad étnica junto al de los procesos de aculturación (de larga tradición en EE.UU.) está recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores europeos. El estudio del racismo, en diversos tipos de poblaciones, constituye igualmente un tema de gran interés.

La investigación por encuesta no puede reducirse, por supuesto, a la población infantil y juvenil. Las entrevistas estructuradas, los cuestionarios y las escalas de actitudes a padres, profesores, permiten una comprensión más fuerte de las resistencias y posibilidades de la educación intercultural. (Jordán, 1994; Bartolomé, (Coord.), 1994; Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1996a).

¿Cuáles son, en síntesis, *las críticas* a este tipo de investigaciones?⁹ ¿Por dónde avanzar?

Las críticas más fuertes se centran en: *la selección de las muestras, el sesgo cultural y la deficiente adecuación de los instrumentos, las dificultades en los procesos de generalización; el etiquetado que pueden producir, (tendiendo a reforzar estereotipos) y el problema de interpretación de resultados desde «fuera» de la cultura y de los grupos que están siendo estudiados.*

La mejora de este tipo de investigación pasa por:

- un análisis más profundo de los *constructos* que se pretenden medir, siendo la validez de constructo, un paso indispensable en la elaboración de los instrumentos¹⁰.
- trabajar, bien con *muestras* muy extensas y representativas de la población (lo que supondría poder contar con buenos mapas escolares (Véase como ejemplo, Bel, Serra y Vila, 1994)), bien con muestras densamente descritas y en contextos claramente determinados.

8 Esta afirmación implícita de que los inmigrantes obtienen un peor rendimiento no se confirmaría con los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Bartolomé, (Coord., 1994) o Colectivo IOE (1996)).

9 Hemos recogido la reflexión anterior ya ofrecida por este punto, iluminada por la propia experiencia investigadora de estos últimos años y por el análisis crítico que, desde EEUU realizan Padilla y Lindholm, (1995) dada la larga experiencia de este país en educación multicultural.

10 Véase, por ejemplo, el proceso presentado en esta conferencia, por Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1996b) en la elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes.

- tener en cuenta en los estudios estadísticos, tanto la variabilidad *intragrupo* como la entre grupos. Precisamente, esta variabilidad intragrupal, en el seno de un grupo étnico, puede exigir trabajos complementarios de tipo cualitativo.
- la posibilidad de *contrastar los resultados de diversas investigaciones* sobre una misma población, lo cual resulta interesante para confirmar datos. Precisa el conocimiento claro de los instrumentos utilizados y las condiciones de aplicación.
- la utilización de diseños que permitan controlar mejor los orígenes de la variabilidad (Cajide, 1994 pp. 69-73) así como los efectos a medio plazo con un seguimiento de las cohortes.

Queda abierto el interrogante, que retomaremos al final de este trabajo sobre el efecto, no buscado, de etiquetado que tal tipo de investigaciones puede producir. ¿Nos ayudan a luchar contra los prejuicios y estereotipos o apoyan su consolidación? ¿Tiene la investigación intercultural un efecto «perverso»? ¿Cómo conjurarlo?

3.2. La investigación cualitativa

La utilización de las estrategias anteriormente descritas se revelaba insuficiente para una comprensión más profunda de la realidad educativa multicultural.

La investigación cualitativa ha alcanzado especialmente en esta década el reconocimiento explícito de constituirse en una vía —no única, desde luego— para acceder al conocimiento científico. Y ello, desde un pluralismo de enfoques, que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad, ni de la concepción del objeto de estudio, sino de la finalidad de la investigación, de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes clave, de los criterios de científicidad que se utilizan y de las tradiciones disciplinares, ideologías o grupos de científicos que las sustentan (Bartolomé, 1992).

En la investigación educativa multicultural, un elemento importante a resaltar es la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores. Otro, la evolución vivida a lo largo de estos últimos años, paralelamente al cambio de modelos de educación multicultural.

Las biografías e historias de vida, nos han permitido acercarnos a los procesos personales vividos por personas inmigrantes o cuyo origen cultural es distinto al de la mayoría dominante (Osler, 1995).

La investigación etnográfica se introduce en las escuelas como una necesidad clara de comprender con mayor profundidad la realidad educativa¹¹. A través de su práctica

11 Tradicionalmente los campos que se consideraban más apropiados para los estudios etnográficos eran la comunidad, la familia y la escuela. Los dos primeros fueron los focos inicialmente preferidos por los etnógrafos. En esta última década, sin embargo, ha sido la escuela la que ha recibido considerable atención. Pensamos, sin embargo, que conviene volver sobre la necesidad de seguir trabajando en etnografías de comunidades donde se insertan jóvenes, pero dando un viraje sustantivo a imágenes tradicionales que no responden a la realidad actual. Aunque responde al contexto norteamericano, el estudio de Brice Healt (1995), nos parece muy expresivo de este enfoque.

hemos llegado a descubrir que «los objetos de estudio no son tanto, o solamente, 'los problemas' cuanto la comunidad escolar misma, las instituciones educativas y los contextos sociales, económicos y políticos en los que se encuadran (Velasco, García castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 14).

No hay duda de que el mantenimiento de la dimensión holística de los procesos educativos, así como la posibilidad de comprenderlos desde dentro, es decir, desde el punto de vista de los implicados, intentando expresarlos, en la medida de lo posible con sus propias categorías, constituyen inicialmente dos objetivos importantes de la investigación etnográfica.

Ahora bien, la nueva sociología británica, como señala Anderson (1989), descubre en las estrategias etnográficas un medio importante para analizar críticamente el rol de la escuela en la reproducción cultural de las clases sociales y, posteriormente, del prejuicio racial y étnico y de los roles de género. Éstos dos últimos aspectos, según Woods y Hammerslay (1995 p. 3) tienen un desarrollo más tardío en Gran Bretaña. «Ha sido en fechas más recientes cuando las investigaciones han prestado una atención más seria a las experiencias escolares de las chicas y al papel del género y de las diferencias étnicas (y de las interconexiones de éstas con la clase social) en la configuración de las experiencias de los niños y niñas en la escuela, debido en gran medida a la influencia del feminismo y de los argumentos de la educación multicultural y antirracista».

Los años 80 han podido ver el desarrollo de numerosas investigaciones de corte etnográfico que intentaban profundizar en: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural, la exploración de los conflictos culturales y raciales en el aula y, aún más recientemente, los procesos de transformación y cambio en las escuelas. Como señalan Gill, Mayor y Blair (1992, p. VII), las dos décadas anteriores habían proporcionado bastante evidencia de la «desventaja racial», ligada a la primera generación de inmigrantes. Sin embargo, este concepto oscurecía el hecho de que este grupo social procedía igualmente de estratos sociales desfavorecidos. Es cierto que se fue progresivamente reconociendo el etnocentrismo curricular. La conclusión de todo ello era que los profesores no discriminaban a los niños negros (al menos, no la mayoría), sino que sus propios procedimientos habituales eran los responsables de tal discriminación. A lo largo de los 80 el profesorado incrementó las iniciativas «multiculturales» que no constituyeron un antídoto para formas de un racismo inserto estructuralmente en las escuelas y en la sociedad. En el conjunto de experiencias que esta obra recoge desde un enfoque etnográfico, se intenta estudiar hasta qué punto las políticas nacionales, locales o institucionales son llevadas a la práctica, analizándose su efectividad.

Como éste, otros muchos trabajos de investigación se han llevado a efecto en Gran Bretaña, especialmente en el análisis de escuelas secundarias (Foster, 1990a)¹².

En torno a estos estudios se ha desarrollado un volumen importante de análisis críticos sobre sus límites y posibles sesgos. Veamos algunos:

12 En España, contamos con investigaciones recientes (Pascual, 1992; Bartolomé, (coord.), 1994; Fernández Anguita, 1996; Colectivo IOE, 1996, entre otros). La organización y estructura interna de estos trabajos es muy variada, así como el objeto de estudio o las estrategias para recoger información.

- Los informantes proporcionan muy pocos ejemplos reales que respalden sus generalizaciones (Foster, 1990b.).
- Los datos provienen de un número relativamente pequeño de profesorado y alumnado.
- Faltan evidencias para comprobar la validez de algunas afirmaciones que pueden haber estado sesgadas (no se ha recurrido, en ocasiones a procesos de triangulación).
- Faltan estancias prolongadas en los lugares estudiados o un conocimiento mayor del lenguaje y costumbres de los implicados.
- La teoría previa puede guiar la investigación pero no hasta el punto de que la prejuzgue apresuradamente.

Todas estas críticas sugieren *vías importantes* a profundizar en la investigación etnográfica:

- Avanzar en el esfuerzo por articular el estudio de contextos de diferente amplitud (barrio, escuela, aula...) analizando sus consistencias y posibles contradicciones.
- Comparar etnografías de escuelas diversas para llegar a una comprensión más profunda de los procesos educativos que en ellas se llevan a cabo y llegar al descubrimiento de patrones emergentes y modelos de actuación.
- Cuidar la validez de las etnografías a través de todo el proceso (Le Compte y Preissle, 1993).
- Desarrollar la doble actitud: «*extrañamiento ante la realidad*», introduciendo una distancia psicológica, que nos permita realizar una descripción densa de la vida en las escuelas y las aulas y cultivar, al tiempo, una *reflexión crítica* desde los datos iluminados por la teoría.
- Estudiar, no sólo las prácticas pedagógicas sino «*las representaciones sociales, (imágenes, actitudes, expectativas) que tienen entre sí los diferentes agentes intervinientes, así como el papel que se atribuyen a sí mismos en esa relación, a fin de descubrir la estrategia y el horizonte ideológico en el que se mueven*» (Colectivo IOE, 1996, p. 8)¹³.

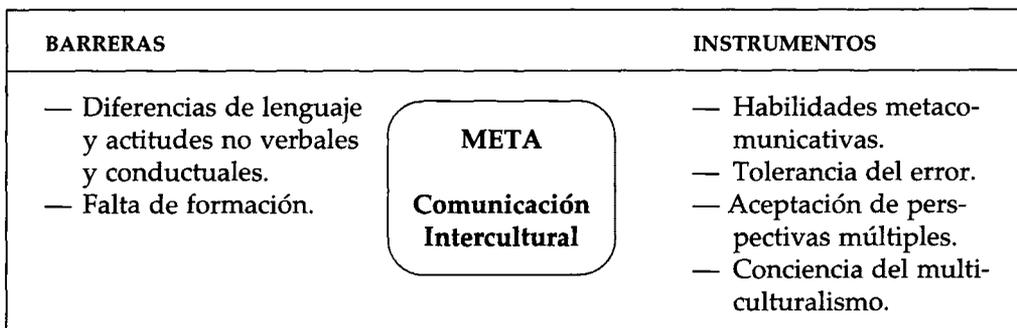
El análisis de contenido ha sido utilizado como método preferente o como técnica complementaria para tratar los materiales e informaciones que hemos obtenido en el curso de un trabajo de campo. Denia, Giró y Navarro (1988) trabajaron por ejemplo, el etnocentrismo de los textos de historia. También han sido objetos de estudio los textos oficiales de las Administraciones educativas (Besalú, 1994) o las legislaciones en torno al tema de educación intercultural (Figueroa, 1995; Alleman-Ghionda, 1993). Otra

13 Las técnicas empleadas han sido las entrevistas abiertas y los grupos de discusión, con los principales agentes implicados. Ambas técnicas cualitativas —según los autores— persiguen captar los puntos de vista de los entrevistados mediante una exposición abierta de sus opiniones. La transcripción mecanografiada ha sido objeto de un análisis sistemático, textual y contextual, a fin de extraer los estereotipos, actitudes y valoraciones de los agentes que intervienen en el proceso escolar.

fuente interesante de información en educación intercultural han sido las producciones de los propios escolares. A través de ellas pueden estudiarse sus valores, estereotipos, identificaciones culturales, intereses, etc.

En el terreno lingüístico la investigación cualitativa ha ayudado a avanzar en el análisis de la *competencia comunicativa*, cuando ésta se da en una sociedad multicultural. Se ha analizado la comunicación entre personas pertenecientes a la mayoría o las minorías en un país; la comunicación con extranjeros y la comunicación en lengua franca, es decir en situaciones en que los participantes no pueden utilizar su lengua materna y recurren a otra lengua para intentar comunicarse (usualmente el inglés). Luchtenberg (1995) ha analizado estos procesos en Alemania. Esta autora nos plantea un modelo de competencia comunicativa, basado en la cooperación.

UN MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA



Luchtenberg, S. (1995).

Como vemos, el modelo enfatiza el aspecto de las relaciones más que aspectos formales de la comunicación. Algunas habilidades tales como el aperebirse de los mensajes no verbales o habilidades meta-comunicativas son más fáciles de enseñar o aprender que otras relativas a las actitudes. Aunque los avances, suponen introducir estrategias de intervención educativa diferentes (creando, por ejemplo, en clases multiculturales, un clima que favorezca el interés por los diferentes lenguajes), es importante desarrollar estudios comprensivos de las diferentes situaciones comunicativas en el ámbito multicultural y qué factores parecen asociados a la producción de una competencia comunicativa deseada. El análisis del discurso verbal ha de llevarse a cabo entonces, dentro de procesos observacionales más amplios que permitan captar los mensajes no verbales, así como el ambiente en el que tales discursos se realizan, y los elementos que están interviniendo para que aquéllos alcancen su finalidad.

4. INNOVACIÓN Y CAMBIO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NUEVOS ENFOQUES

4.1. La innovación en las escuelas

La competencia comunicativa constituye una dimensión importante de la *competencia cultural*, uno de los modelos interculturales de estos últimos años. Otros, como la *comprensión cultural*, que trabaja especialmente las relaciones humanas en el aula, a fin de hacer a los estudiantes más sensibles a las diferencias o el de la *emancipación cultural* de Gran y Sleeter (1989), que intenta un cambio curricular que responda a las necesidades de los jóvenes de las minorías, se han llegado a plantear ampliamente en EE.UU., en especial, los dos primeros.

De todos ellos encontramos algunos ejemplos europeos, aunque en menor medida¹⁴. Hay que tener en cuenta que, salvo algunas excepciones, como el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña, los planteamientos asimilacionistas y compensatorios han tenido un hondo raigambre en la práctica educativa de muchos países europeos.

Es cierto, (como pudimos comprobar en el apartado anterior) que se han dado muchos esfuerzos por intentar acercarse de forma más comprensiva y crítica a la diversidad étnica y cultural en las escuelas y a los mecanismos sociales y políticos que las mantienen, más allá de algunas prácticas e innovaciones introducidas y más allá también de las declaraciones de principios o del discurso sobre la interculturalidad de los documentos oficiales o pedagógicos.

Sin embargo, *la comprensión crítica de la realidad es necesaria pero insuficiente*. Como el mismo MC Carthy reconoce, en el contexto de EE.UU. «estas críticas se quedan muy cortas a la hora de ofrecer políticas y programas explícitos que puedan ayudar a paliar las desventajas educativas y sociales que experimentan las minorías» (MC Carthy, 1994 p. 116). La crisis profunda de la «idea intercultural» en las áreas de lengua francesa y alemana se ha originado ante las contradicciones y ambivalencias de actuación de las propias políticas educativas (se suscriben tratados europeos de interculturalidad pero se siguen desarrollando las propias dinámicas nacionales monoculturales) y ante la permanencia de las desigualdades estructurales.

También las escuelas y el profesorado, experimentan un cierto cansancio ante la presencia de investigadores, recogiendo información (crítica o no) acerca de sus prácticas, sin encontrar, por otra parte, herramientas y recursos suficientes para abordar adecuadamente los procesos de socialización educativa y de enseñanza-aprendizaje al interior de esta sociedad, asimétricamente estructurada y en la que algunos grupos de personas tienen menos oportunidades que otras de sobrevivir. Si además constatamos el hecho de que un significativo porcentaje de personas procedentes de la migración exterior se sigue concentrando en bolsas de población socialmente desfavorecida,

14 Murillo, Graneras, Segalerva y Vázquez, (1996, p. 211) reconocen que el ámbito de la intervención es uno de los menos desarrollados en el conjunto de investigaciones que ellos analizan.

comprenderemos mejor la necesidad de buscar alternativas educativas que pueden responder a necesidades bien diferenciadas.

Las respuestas, desde la educación, no son similares, ni en los enfoques ni en las estrategias, ni en sus participantes. Sin embargo existen algunas tendencias importantes que deseamos subrayar:

- Se ha superado en gran parte, el planteamiento ingenuo de considerar la función educativa al margen de la política y de los movimientos sociales. Pero se ha vuelto a reconocer la importancia limitada y relativa pero insustituible, de la educación en los cambios sociales a medio y largo plazo (King y Schneider, 1991). Esto también implica una manera diversa de trabajar el cambio. Como señala MC Carthy, «creo que es necesario un enfoque interactivo de la reforma de las relaciones raciales, enfoque que, por ejemplo, trate de vincular las preocupaciones por los problemas de rendimiento individual y de la representación de las minorías en el currículum con la preocupación por los trabajos, las políticas de inmigración y el cuidado de los hijos de madres trabajadoras pertenecientes a minorías» (MC Carthy, obra cit. p. 125).

En un incisivo artículo, Carbonell, (1995, 53-75) vuelve sobre este tema, remarcando entre otros aspectos, el conocido axioma de los últimos informes mundiales: *la necesidad de pensar globalmente y actuar localmente*, así como la importancia de *marcos sólidos teóricos pero bien articulados con actuaciones concretas que nos devuelvan la validez de los mismos*¹⁵.

- Se reconoce la necesidad de trabajar con *toda la población*, no únicamente con la población minoritaria. Los cambios de actitudes y las innovaciones curriculares deben afectar tanto al alumnado de la cultura dominante como al alumnado de las minorías. Algunos autores insisten en que este currículum para todos se lleve a cabo desde los intereses y desde las aportaciones de las propias minorías. También, aunque, de manera incipiente, se ha comenzado a establecer una conexión entre el aprendizaje intercultural y la dimensión europea (Allemann-Ghionda, 1995, p. 49).
- La formación del profesorado se revela cada vez más como un elemento clave de la innovación.
- Las estrategias orientadas al cambio precisan de un desarrollo mayor de recursos pedagógicos.
- Hay una tendencia, cada vez mayor, a reconocer la complejidad de la diversidad que está a la base de la población: de género, de etnia, de clase social, etc. Es la interacción de estos factores y no su consideración aislada la que ha de tenerse en cuenta en las estrategias educativas. Este planteamiento evitará también un sesgo en los programas educativos en el tratamiento de uno u otro tipo de diversidad.

15 El análisis crítico que este autor hace del tema del poder, en el seno de instituciones y grupos que, en principio están al servicio de los grupos minoritarios, constituye una buena reflexión para comprender más profundamente el arraigo de pautas de discriminación en nuestra sociedad.

- La innovación debería ir acompañada de una sistematización de la experiencia para comprobar la validez de los cambios experimentados.

¿Qué tipo de investigación sería entonces la más apropiada para hacer avanzar la educación desde los planteamientos anteriores? Vamos seguidamente a apuntar algunos de los modelos que se están empleando en la actualidad.

4.1. La evaluación de políticas públicas

Es un campo que en este terreno ha recibido aún poca atención. El análisis que Cabrera realiza en 1994¹⁶, señala esta escasez de estudios políticos en el área de la educación multicultural. Fue precisamente a raíz de este estudio, cuando se incluyó en el programa de Doctorado de la Universidad de Barcelona: «Diferencias educativas e igualdad de oportunidades» una materia impartida por esta profesora sobre «Evaluación de Políticas Públicas», destinada a incentivar la investigación sobre este tema.

4.2. Los diseños cuasi-experimentales

Se han utilizado con frecuencia para probar el efecto de un programa educativo en unas variables determinadas. La ventaja de estos diseños, frente a los estrictamente experimentales es la de no precisar las condiciones de control que éstos exigirían y que difícilmente pueden darse en contextos naturales. La incidencia del aprendizaje cooperativo en aspectos tales como las relaciones interpersonales de amistad entre grupos culturalmente diversos, (Datta y Singh, 1994 pp. 407-427), el desarrollo de la tolerancia o la disminución de los prejuicios étnicos, constituye uno de los bloques más fuertes de investigación. El diseño más común es el de grupos experimentales y de control con pretest y postest, contrastando las ventajas que se producen en los grupos experimentales, por el efecto presumible del tratamiento introducido.

Uno de los elementos que se han considerado fundamentales para el éxito de los tratamientos, como señala Díaz Aguado (1995, p. 180) es la participación activa de los maestros y maestras en la preparación y desarrollo de los programas interculturales¹⁷. Al menos su formación previa se considera indispensable.

Los diseños para evaluar el impacto del grupo de trabajo cooperativo en las relaciones sociales en las escuelas se han vuelto cada vez más complejos. Se abarca un número relativamente grande de clases, durante un período de tiempo de uno o dos años, utilizándose, tanto estrategias cualitativas como cuantitativas. La implicación del profesorado en su propio proceso formativo y el desarrollo del programa puede

16 Puede verse en: el trabajo de Bartolomé, Cabrera, Del Rincón, Espín, Marín y Rodríguez, (1994) ya citado.

17 M. Teresa Díaz Aguado ha desarrollado una extensa producción investigadora, que puede verse reflejada en el artículo citado, preocupándose especialmente en el desarrollo y evaluación experimental de procesos de innovación educativa intercultural. También se ha insertado en procesos de investigación-acción orientados al desarrollo de la tolerancia en centros de la comunidad de Madrid.

ser paulatina, en la medida en que se van apropiando de sus características. Un ejemplo típico de este tipo de trabajos de investigación es el estudio de Cowie, Smith, Boulton y Remalaver (1994).

4.3. La investigación-acción

Surge como una necesidad sentida de proporcionar el protagonismo necesario a quienes viven las prácticas educativas. La *investigación-acción* permite articular el avance de propuestas educativas interculturales desde los propios educadores e, incluso, desde los miembros de una comunidad determinada, con la *sistematización reflexiva* de la propia experiencia y la formación en la acción de quienes la viven. De hecho se ha utilizado como metodología preferente en aquellos contextos donde «las minorías marginadas» constituyen la mayoría de la población (Bartolomé, 1991). Así, vemos experiencias realizadas en las zonas de atención prioritaria francesas.

Desde mi experiencia personal en trabajos de este tipo, he descubierto que la investigación participativa resulta la modalidad más adecuada cuando se trata de involucrar a una comunidad en el proceso, cuando se da una fuerte asimetría cultural entre el grupo facilitador y el grupo participante y cuando este último necesita luchar por la recuperación de su propio protagonismo y poder, dada la situación de marginación en que se encuentra. En cambio, utilizaría la investigación cooperativa cuando intentamos articular el apoyo institucional de un centro de formación de profesores o de la universidad con la labor de innovación que se lleva a cabo en las escuelas. En síntesis anteriores, ya citadas, presento ejemplos de ambos tipos.

En la última investigación llevada a cabo por nuestro equipo (Bartolomé, del Campo, Del Rincón y Sandín)¹⁸ pudimos comprobar algunas de las dificultades más frecuentes en investigación-acción:

- La lentitud de los procesos, cuando se pretende que sean los propios profesores quienes desarrollen propuestas innovadoras de educación intercultural, desde un diagnóstico de sus propias prácticas. La introducción de innovaciones determinadas resulta más fácil que el descubrimiento de las necesidades reales que emergen de la práctica educativa.
- La falta real de espacios de autorreflexión en las dinámicas habituales de las escuelas. La formación proporcionada en los seminarios resultaba insuficiente para potenciar un verdadero trabajo de creación de materiales alternativos¹⁹.
- La incidencia importante de los líderes internos en las escuelas. Cuando este liderazgo faltaba, el proyecto podía desestabilizarse peligrosamente.

18 Una síntesis de la primera parte del proceso puede verse en el art. ya citado, Bartolomé, 1995. Estamos elaborando el informe final de esta investigación.

19 Esta situación es radicalmente diversa cuando el grupo de profesores tiene una formación suficiente como para llevar él mismo la iniciativa de todo el proceso. Véase en este punto, el trabajo del colectivo Asklepios sobre la enseñanza crítica de las ciencias sociales (Martín y Ruiz, 1995).

- La lentitud de los cambios también servía como factor desmotivador, sobre todo en aquellos profesores situados en escuelas y barrios conflictivos, sometidos, por lo mismo, a una continuada tensión escolar, social y personal.

Este trabajo nos ha sugerido la necesidad de buscar nuevos modos de abordar la investigación educativa.

4.4. Hacia un nuevo enfoque en la evaluación de programas para potenciar la educación intercultural

No es fácil circunscribir la educación intercultural al marco restrictivo de un programa. Como Banks ha señalado en su modelo holístico, la multiculturalidad afecta a todas las dimensiones de la vida en la escuela: organizativas, curriculares, etc. Sin embargo, no es posible emprender un cambio institucional de amplio alcance sin establecer, al tiempo, una serie de prioridades que focalicen nuestra atención. En torno a ellas puede construirse un plan de trabajo o un programa de actuación.

Un elemento fundamental para avanzar en este campo intercultural es que ese plan se desarrolle con todas las personas de un colectivo determinado (grupo clase, por ejemplo) y no se orienten sólo a una parte de ese grupo (en lo posible, evitar el etiquetado en la escuela). El proceso de sistematización del diseño no debería privar a ciertos grupos del beneficio del programa, como consecuencia de pertenecer a un grupo «control». También es importante que la organización del programa no se realice totalmente a priori sino que quienes han de llevarlo a término puedan ir haciéndolo suyo, adaptándolo a sus necesidades.

La articulación de la evaluación de programas con procesos de investigación-acción, puede ser una vía para intentar recoger los elementos anteriores y tenerlos en cuenta en un diseño evaluativo. Somos conscientes de la dificultad de esta articulación, dado que aunque ambos tipos de investigación mantienen en común su interés por la mejora de la educación, el punto de partida es fundamentalmente distinto. Pero es posible desarrollar procesos donde en torno a la evaluación de programas se lleva a cabo una verdadera práctica autorreflexiva. En este punto, la investigación de Sandín²⁰, sobre el desarrollo y evaluación de un programa intercultural de acción tutorial, podrá seguramente proporcionar interesantes sugerencias.

En cualquier caso, no deseo proporcionar la impresión de que es éste el único y válido modo de investigar sino de que las investigaciones avanzan en complejidad, complementariedad metodológica e instrumental, y atención especial a los procesos, evitando en lo posible situaciones puntuales. Los estudios de campo tienen como finalidad, situar estos procesos en sus justas dimensiones y nos ofrecen un elemento de contraste importante para no magnificar resultados²¹.

20 El informe de esta investigación está elaborándose.

21 A partir del programa de Sandín, nuestro equipo está llevando a cabo una investigación evaluativa de este programa, subvencionada por el CIDE, que se esfuerza por una articulación y complementación de estrategias.

Pero sabemos que el avance en educación intercultural es lento. Desde esta plataforma europea, es necesario recordarnos la importancia del intercambio de información, preocupaciones y búsquedas en el tema. Las redes de investigación en torno a la educación intercultural serían un cauce adecuado.

Concluimos con el planteamiento inicial. No es sólo el *cómo* sino *al servicio de quien y con quienes realizamos nuestra investigación* lo que nos podrá indicar la validez de nuestras investigaciones en educación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallh Pretceille, M. (1993). L'éducation interculturelle en France. Bilan et perspectives. *Recherche en Education. Théorie & practice*. 15, 4^o Tr. pp. 5-13.
- Alleman-Ghionda, C. (1993). Paradoxes de l'éducation dans la Suisse plurilingüe et pluriculturelle. *Recherche en Education. Theorie & pratique*. N^o 15, 4^o Trm. pp. 15-17.
- Alleman-Ghionda, C. (1995). Managing cultural and linguistic plurality in West-European Education. Obstacles, patterns and Innovations. *European Journal on Intercultural Studies*. 6(2) pp. 41-51.
- Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography. *Review of Educational Research*. Vol. 59. 3. pp. 249-270.
- Banks, J.A. y Banks, CH. (1989). *Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En C. Jiménez *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 53-87.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial. 647-674.
- Bartolomé, M. (ccord.) (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. Informe de investigación presentado al CIDE. Publi. «Diagnóstico a la escuela multicultural». En prensa.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 15-92.
- Bartolomé, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación*, 307 (1995), pp. 75-125.
- Bathnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Opper. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea. 80-100.
- Bel, A.; Serra, J.M. y Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación»*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Besalu, X. (1994). *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicació presentada al II Congrés Català de Sociologia.
- Brice Heath (1995). Ethnography in Communities: learning the everyday life of America's subordinate youth. *Handbook of Qualitative Research*. New York: MacMillan, pp. 114-128.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44 (4), pp. 357-373.
- Carbonell, F. (1995). Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. *Revista de educación*, 307, mayo-agosto 1995, pp. 53-74.
- Colectivo IOE (1996). *Hijos de inmigrantes magrebíes en la escuela*. Granada. Laboratorio de estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V. 2.
- Cowie, H.; Smith, P.; Boulton, M. y Lauer, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom. The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Datta, C.J.; Singh, B.R. (1994). Small Scale Study of the Effects of Cross-ethnic Tutoring on Inter-ethnic Relationships. *British Educational Research Journal*, 20 (4), 1994, pp. 407-427.
- Denia, Giro y Navarro (1987). *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: ICE/ PPU.
- Díaz Aguado, M^a J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de educación*, 307, mayo-agosto 1995, pp. 163-183.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996a). *Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia*. Comunicació presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996b). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural*. Comunicació presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.
- Etxeverria, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En: X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.
- Fernández Anguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.1.
- Ferrer, F. (1992). La educación intercultural en Europa. En P. Feroso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 117-127.
- Figueroa, P. (1995). Multicultural Education in the United Kingdom: historical development and current status. In Banks, J. (ed.). (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Foster, P. (1990a). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education. A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. New York: Routledge.
- Foster, P. (1990b). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal*. V. 16, n^o 4, pp. 335-349.

- Gill, D., Mayor, B., y Blair, M. (1992). *Racism and Education. Structures and strategies*. London: Sage Publications in association with The open University.
- Grant, C.A. y Sleeter, C.E. (1991). Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. En C. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. New York, State University of New York Press.
- Grant, C.A. (Coord.) (1992). *Research in Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. London: The Falmer Press.
- Hoff, G.R. (1995). Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. En J. Banks (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Jordan, J.A. (1995). Catalunya davant l'educació intercultural. *Temps d'educació*, 13, pp. 161-177.
- King, A. y Schneider, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza Janés.
- Krüger-Potratz, M. (1993). Una approche critique du débat sur cette question en République Fédérale d'Allemagne. *Recherche en Education. Théorie & pratique*. n° 15, 4^a Trm. pp. 28-31.
- Le Compte y Preissle, J. con la colaboración de Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research*. San Diego: Academic press. Inc.
- Leman, J. (1993). Les politiques d'éducation interculturelle dans les communauté française et communauté flamande de Belgique. *Recherche en Education. Théorie & pratique*. N° 15. 4^o Trm. pp. 33-40.
- Luchtenberg, S. (1995). Intercultural Communicative Competence. A Challenge in Multicultural and Anti-racist Education. *European Journal of Intercultural Studies*, N° 6 (2) pp. 12-23.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: British Library Cataloguing-in-Publication Data. Cassell Education Series.
- Martín, A. y Ruiz, J.M. (1995). Educación intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, núm. 307, pp. 185-199.
- Massey, I. (1995). Education against Racism and Xenophobia in Europe. *Multicultural Teaching*, 14 (1), 1995, pp. 42-47.
- Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.3.
- Murillo, J.; Graneras, M.; Segalerva, A. y Vázquez, E. (1995). Investigación española en educación intercultural. *Revista de educación*, 307, pp. 199-219.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La igualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea*. La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Osler, A. (1995). Education for democracy and equality: the experiences, values and attitudes of ethnic minority student teachers. *European Journal of Intercultural Studies*, n° 5 (1) pp. 23-37.

- Padilla y Lindholm (1995). Quantitative Educational Research with Ethnic Minorities. En J. Banks (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan, pp. 97-113.
- Pascual, J. (1992 c). El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona. En Varios (1992) *Sobre interculturalitat*. Gerona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. En *Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto nº 7. Cuaderno nº 65*. Fundación Encuentro, 47-158.
- Selby, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.
- Siguan, M. (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Siguan, M. (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación»*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (1993). Introducción. En Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidós.