

Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina

Intercultural education, equity and school practice. A systematic review of research in Europe and Latin America

María Matarranz¹

Universidad Autónoma de Madrid (España)
<https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

María Teresa Aguado Odina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8867-4450>

Resumen

En este artículo se presenta la revisión sistemática de investigaciones que asumen el enfoque intercultural como el paradigma que reconoce la diversidad cultural como normalidad desde el compromiso con la equidad y la justicia social. De forma específica la propuesta se orienta hacia la aportación de evidencia acerca de la aplicación del enfoque intercultural en la práctica escolar. El ámbito de revisión ha sido fundamentalmente Europa y América Latina si bien se han recogido estudios significativos realizados en otros continentes. El diseño metodológico sigue el planteamiento de PRISMA para la realización de revisiones sistemáticas de la literatura. Los resultados se orientan fundamentalmente en dos sentidos, por un lado se han recogido los principales lineamientos teóricos identificados en los trabajos en torno a la educación intercultural como son las relaciones de poder entre epistemologías, la competencia intercultural o la teoría de la complejidad y, por otro lado, se identifican las tendencias en torno a las prácticas escolares desde un enfoque intercultural, las más frecuentes son aquellas vinculadas a las metodologías activas en el aula, las comunidades de aprendizaje o las prácticas dialógicas, entre otras. La discusión y conclusiones, a la luz de los resultados obtenidos, ofrecen algunas reflexiones y propuestas para seguir avanzando hacia un enfoque intercultural que tenga una mayor concreción en la práctica educativa, que sea más coherente y, por tanto, que tenga mayor repercusión en contextos escolares.

Abstract

This article presents a systematic review of research that assumes the intercultural approach as the paradigm that recognizes cultural diversity as normality from a commitment to equity and social justice. Specifically, the proposal is oriented towards the contribution of evidence about its application in school practice. The scope of the review has been mainly Europe and Latin America, although significant studies carried out in other continents have been included. The methodological design follows the PRISMA approach for systematic literature reviews. The results are fundamentally oriented in two directions: on the one hand, the main theoretical guidelines identified in the works on intercultural education, such as power relations between epistemologies, intercultural competence or complexity theory, and on the other hand, trends in school practices from an intercultural approach are identified, the most frequent being those linked to active

¹ Autor de correspondencia: maria.matarranz@uam.es

methodologies in the classroom, learning communities or dialogic practices, among others. The discussion and conclusions, in the light of the results obtained, offers some reflections and proposals to continue advancing towards an intercultural approach that is more concrete in educational practice, more coherent and, therefore, has a greater impact on the educational context.

Palabras clave / Keywords

Educación intercultural, sistema educativo, escuela, escolaridad obligatoria.
Intercultural education, education system, school, compulsory education.

1. Introducción

La educación intercultural ha sido, en tiempos recientes, un tema relevante para la investigación educativa tanto en el ámbito internacional como en España, si bien en muchos casos se ha planteado más como un discurso retórico sin implicaciones en la práctica educativa. El enfoque conceptual desde el que se ha delimitado la educación intercultural es variado y no siempre ha estado vinculado a la promoción de la equidad y la justicia social. En nuestro caso, el compromiso con la equidad es irrenunciable en educación obligatoria y el enfoque intercultural es la mirada sobre la diversidad que nos permite responder de forma coherente a dicho compromiso.

La educación intercultural ha marcado una respuesta significativa a los temas más serios que afrontamos los seres humanos: la desigualdad y la exclusión (Boaventura Santos, 2007 en Aguado-Odina *et al.*, 2017). Estos temas, lejos de reducirse, se han visto incrementados bajo circunstancias como son la crisis ecológica y la pérdida de control sobre aspectos básicos de la vida. Uno de los síntomas más alarmantes de esta crisis global es precisamente el incremento de la desigualdad entre los que son “marcados” sobre la base de la pertenencia étnica o las diferencias culturales (Burgos Ayala & Rodríguez Buitrago, 2021; Trucco, 2014). Muy frecuentemente en los sistemas educativos y en la opinión pública lo cultural se ha asociado con diferencias derivadas de la pertenencia a determinados grupos étnicos, nacionalidades, edades, religión, lengua, género, etc.; y las personas se han definido en función de los déficits o en función de su ajuste a un determinado patrón ideal de ser persona, estudiante, profesor, madre o padre. Esta forma de entender las diferencias culturales es funcional al sistema dominante (Walsh, C., 2010)

El enfoque intercultural en educación implica situar el foco de la reflexión pedagógica en lo cultural reconociendo que la educación siempre es construcción cultural; lo cultural no debe confundirse con etiquetas o categorías sociales como nacionalidad, lengua, edad, etnia, género, religión, etc. (Aguado-Odina *et al.*, 2023). Entendemos lo cultural como la compleja red de significados, normas, convenciones en la que vivimos; y la diversidad cultural como una cualidad de los entornos concretos de actividad que emerge por comparación y que consiste en los diferentes modos en los que se construyen las convenciones prácticas relativamente compartidas generadas por aprendizaje (Díaz de Rada, 2023).

Las prácticas generadas en los entornos escolares se formulan mayoritariamente desde planteamientos normalizadores, que buscan facilitar la gestión burocrática de las escuelas, lo cual explica en parte el éxito de visiones de lo cultural asimilado con perfiles, grupos y etiquetas que permiten clasificar y estandarizar. No obstante, existen excepciones y las escuelas aceptan el reto de asumir el compromiso con la equidad reconociendo la complejidad de lo cultural y generando prácticas que flexibilizan y asumen la diversidad como normalidad. Se trata de un objetivo irrenunciable en sociedades democráticas ya que, siguiendo a Aguado-Odina (2010):

- La educación formal es la vía principal para lograr una vida digna, y no hay otro camino; la cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia. El estudiantado que la comparte “juega con ventaja” ya que comprende y trata de adaptarse a ese medio cultural que reconoce como propio.
- Determinadas visiones de la diversidad cultural asumidas por el profesorado mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales. Por ejemplo, cuando se toman decisiones basadas en diagnósticos clínicos que predicen y clasifican limitando las formas diversas en que se aprende, etiquetando al alumnado o justificando la desigualdad o discriminación.
- Los logros y experiencias que se estiman valiosos en la educación obligatoria deben plantearse para todas y todos y no solo para determinado tipo de alumnado.

- Las acciones del profesorado pueden hacer real la aplicación de un enfoque intercultural en la escuela. Es preciso aportar la revisión de investigaciones que nos ofrecen estrategias de análisis y ejemplos de prácticas desarrolladas en situaciones escolares diversas.

Es necesario que las escuelas adopten medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades educativas, esto implica dar los recursos necesarios para garantizar experiencias educativas y logros escolares valiosos a todo el alumnado y no solo a algunos. Para iniciar ese camino, la apreciación de la diversidad debe ser considerada como una fuerza valiosa (Aguado-Odina, 2003) y no un obstáculo a superar. Algunas investigaciones recientes sobre este tema ratifican la importancia de facilitar las buenas prácticas desde un enfoque intercultural en contextos escolares. Ballesteros y Jaúrega (2012) señalan que solo así se podrá lograr la consecución de los objetivos propios de la educación intercultural como son incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y las competencias interculturales, apoyar el cambio según principios de justicia social y reformar la escuela. Por su parte Torrelles Montanuy et al. (2022) afirman que identificar y dar a conocer las prácticas educativas interculturales puede contribuir en gran medida a la transformación socioeducativa real en las escuelas. Orteso Iñiesta & Caballero García (2017) afirman que estas prácticas son necesarias si queremos caminar hacia la inclusión social de todas las personas.

Desde estas premisas se ha abordado el presente trabajo. A continuación, se expone la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

2. Metodología

Este trabajo trata de ofrecer una síntesis de prácticas de educación intercultural en entornos escolares a partir de una revisión sistemática siguiendo el método PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021a; 2021b; 2021c) y el ejemplo de trabajos previos en este ámbito de estudio (García-Ruiz *et al.*, 2023; Izquierdo-Montero *et al.*, 2022; Jiménez-Morales & Abril-Hervás, 2023). Los objetivos planteados para el presente trabajo han sido identificar qué prácticas educativas se llevan a cabo en entornos escolares desde un enfoque intercultural comprometido con la equidad y, una vez identificadas dichas prácticas, hacer propuestas que permitan generalizarlas en la etapa de escolarización obligatoria.

Para la puesta en marcha de la revisión sistemática se han establecido tres criterios de búsqueda fundamentales (1) temporalización, (2) base de datos académica y (3) palabras clave, tal y como muestra la tabla 1.

Tabla 1

Fuentes de información y criterios de elegibilidad

Temporalización	Base de datos	Palabra clave 1	Palabra clave 2	Nº resultados
2014-2024	REDINET	Educación intercultural	Práctica escolar	0
		Educación intercultural	Práctica educativa	0
		Intercultural education	Practices	2
		Éducation interculturelle	Pratique	7
	WoS	Educación intercultural	Práctica escolar	0
		Educación intercultural	Práctica educativa	0
		Intercultural education	Practices	591
		Éducation interculturelle	Pratique	
	SCOPUS	Educación intercultural	Práctica escolar	0
		Educación intercultural	Práctica educativa	0
		Intercultural education	Practices	324
		Éducation interculturelle	Pratique	1
	ERIC	Educación intercultural	Práctica escolar	0
		Educación intercultural	Práctica educativa	0
		Intercultural education	Practices	556
		Éducation interculturelle	Pratique	0

La búsqueda realizada con los parámetros establecidos reveló un total de 1481 artículos académicos. Tras la eliminación de los artículos repetidos que aparecían simultáneamente en más de una de las bases de datos quedaron 1277 trabajos. Al realizar una primera revisión con base en el título, el resumen y las palabras clave se hizo una primera selección cuyos criterios de inclusión y exclusión (ver figura 1) reportaron 112 documentos. Tras un segundo filtrado que consistió en una lectura completa de los documentos, finalmente 29 documentos fueron seleccionados para la revisión sistemática.

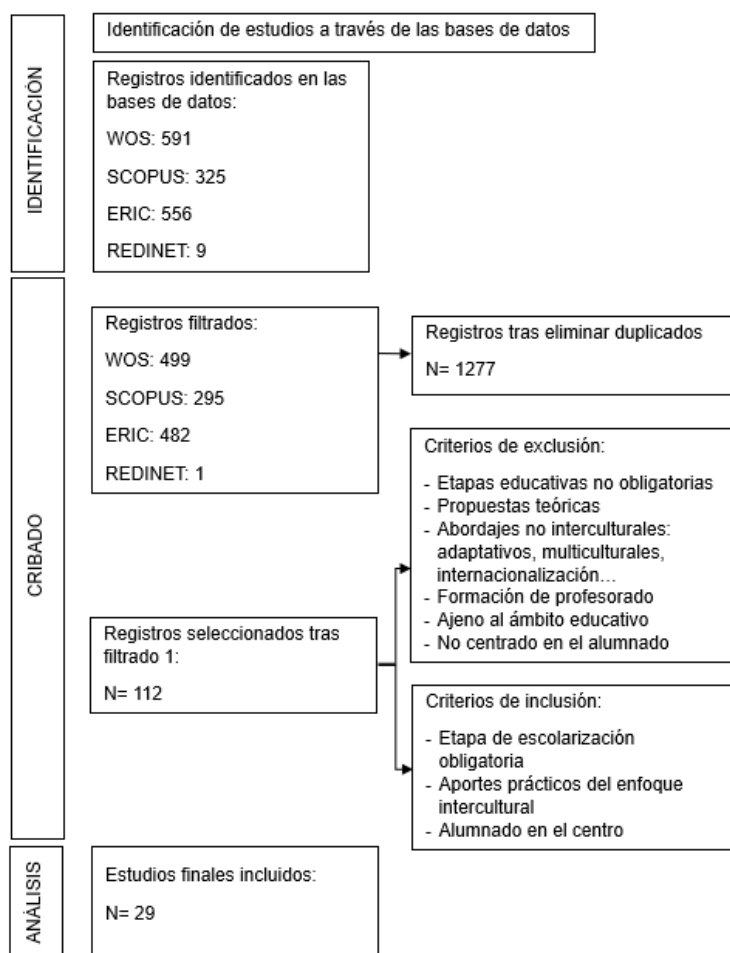


Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de documentos

3. Resultados

A continuación, se expone el análisis realizado a partir de los veintinueve artículos finalmente seleccionados. Para ello abordaremos consecutivamente las dimensiones de análisis iniciales, que han sido: a) concepto/enfoque intercultural y b) prácticas educativas interculturales.

3.1. Concepto/enfoque intercultural

Atendiendo al enfoque intercultural desde el que se plantean las cuestiones de investigación el foco se sitúa en cuatro propuestas prioritarias.

(i) En primer lugar, uno de los planteamientos señala que la perspectiva intercultural ha de suponer un diálogo real entre la hegemonía cultural y las diferentes comunidades culturales. Lalueza *et al.* (2019) afirman que es necesario que se den dos fenómenos, por un lado, la legitimación de las diferentes personas como interlocutoras válidas de las diferentes culturas y, por otro lado, la legitimación de las diferentes epistemologías con sus diferentes formas de expresión. Las relaciones de poder entre epistemologías, es

decir, el análisis de la epistemología como construcción cultural orientada a comprender y actuar en la realidad. Sobre estas relaciones de poder entre epistemologías sostienen que, históricamente, ha habido estigmatización y segregación de grupos culturales y que, frente a ello, un enfoque intercultural se construye legitimando las voces y las prácticas de los grupos minorizados. Desde esta mirada se plantea el diálogo de saberes como vía para la descolonización del saber en la educación (Sandoval & Mendoza-Zuany, 2017). García Torres (2023) señala que se deben “fomentar nuevas formas de relación entre personas con características, intereses y necesidades diferenciadas, haciendo que lo intercultural no solo sea mediador en el proceso de relación, sino también, retome la dimensión epistemológica de los participantes” (p. 6). Por su parte, Beltran-Veliz *et al.* (2022) pone el foco en la brecha existente entre los contenidos curriculares y las realidades de las comunidades indígenas: “históricamente, la escolarización de niños mapuche se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas consignadas en el currículo nacional, el cual se organiza en categorías de contenidos monoculturales occidentales” (p. 13) provocando una distancia insalvable entre la educación mapuche y la escolar. Tovar-Gálvez (2021) enfatiza sobre la importancia de construir puentes y cruzar fronteras epistemológicas estableciendo diálogos, reconociendo y validando las diversas epistemologías de manera equitativa para que así puedan ser consideradas como contenidos a enseñar.

(ii) En segundo lugar, encontramos trabajos cuyo enfoque de educación intercultural están orientados a contribuir a una sociedad más igualitaria en la que se confronte la desigualdad y el racismo a través de la educación, Mujamavarilla *et al.* (2014) son especialmente significativos cuando hacen referencia a la *Critical Race Theory* como perspectiva que explica el racismo desde los mecanismos que aseguran privilegios para unos a partir de la discriminación de los otros. Desde estos trabajos se proponen prácticas en las que el profesorado utiliza las herramientas etnográficas para comprender las situaciones vitales y escolares del estudiantado en contextos específicos.

(iii) En tercer lugar, algunos estudios se centran en áreas específicas de la enseñanza como son los que abordan la diversidad lingüística en las aulas y el sentido de autoeficacia vinculado al contexto cultural en el que se aprende la lengua. Estos estudios centrados en el aprendizaje de la lengua en la escuela han sido muy numerosos en años recientes; sin embargo, asociados predominantemente a la adquisición de la lengua como instrumento de asimilación antes que como vía de comunicación intercultural. Así mismo, se ha identificado el enfoque intercultural en investigaciones orientadas a procesos de enseñanza basados en el arte en los que lo híbrido es una categoría necesaria. Estos trabajos se vinculan con la teoría de la complejidad (Mason, 2008) desde la que se reconoce la diversidad cultural como un todo constituido por partes que se relacionan y en el que todo es más que la suma de las partes. La creatividad asociada al arte permite formas de comunicación en las que los estereotipos culturales se cuestionan y permiten miradas no convencionales de la realidad.

(iv) Finalmente, cabe señalar aquellas prácticas en las que la competencia intercultural se entiende como la capacidad de mejorar las interacciones humanas a través del reconocimiento de la diversidad cultural y los retos que plantea (Ellis-Robinson & Wayde-Coles, 2021; Tú Anh Hà, 2022), así como la clave para la integración, la convivencia y la cohesión social (Garreta-Bochaca *et al.*, 2020). En este mismo sentido Beltran-Véliz *et al.* (2022) plantean el diálogo intercultural como aspecto clave para el entendimiento y la posibilidad de generar relaciones simétricas entre diferentes personas pertenecientes a culturas distintas. Dando un paso más Fernández Nistal *et al.* (2016) plantean que, en sí mismo, el término intercultural debe entenderse como un proceso de interacción y diálogo entre grupos y personas de diversas culturas desde una posición de igualdad y reconocimiento de las diferencias. Por su parte, Molina *et al.* (2018) apuntan que no puede haber enfoque intercultural si no es a través del diálogo. En esta misma línea, la comunicación intercultural es un constructo analizado en investigaciones que implican a personas refugiadas y no refugiadas. Se aborda así, la lucha contra el racismo y los estereotipos desde la creación de oportunidades y espacios comunicativos significativos para los participantes (Landler-Pardo *et al.*, 2022). También Arneback & Jämte (2021) plantean la cuestión del racismo como una práctica excluyente y discriminatoria basada en una variable de supuestos cambiantes, lógicas y construcciones ideológicas que se manifiestan a nivel individual, social y estructural y, desde un enfoque pragmático, investigan las acciones antirracistas que se llevan a cabo en entornos escolares.

3.2. Prácticas educativas interculturales

Los estudios revisados proponen prácticas en educación intercultural en varios lineamientos:

(i) Trabajos en los que el enfoque intercultural se manifiesta a través de metodologías específicas ya que no cualquier metodología o estilo docente es coherente con la educación intercultural. En primer lugar, el enfoque intercultural siguiendo a Molina *et al.* (2018) debe contemplar enseñanzas prácticas de aprendizaje efectivas para la totalidad del alumnado. Dando un paso más, Bernabé Villodre (2019) defiende que las metodologías con una perspectiva intercultural deben hacer hincapié en prácticas que conciencien sobre la igualdad de las culturas. Para ello se proponen metodologías activas en las que se sitúe al alumnado en el centro del diseño de las prácticas educativas (Lalueza *et al.*, 2019), se fomente el aprendizaje colaborativo (Hajisoteriou & Angelides, 2015), las actividades de interacción entre estudiantes y otras metodologías que favorezcan la enseñanza basada en la indagación (Chu *et al.*, 2018). Así, para lograr unas prácticas educativas alineadas con la educación intercultural, los fundamentos deben estar en las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje y el enfoque socioafectivo (Fernández Nistal *et al.* 2016). Este enfoque pedagógico, señalan Lalueza *et al.* (2019), es el idóneo para que el alumnado genere aprendizajes significativos, se dé legitimidad a las diferentes voces, y se reconozcan todos los referentes culturales distintos que forman parte del aula. Algunas prácticas educativas concretas son expuestas en estudios realizados en el contexto europeo. Por ejemplo, prácticas que se plantean de forma específica en la enseñanza de las ciencias, pero también en la de los acontecimientos sociales y, en todo caso, involucran al alumnado en los procesos de aprendizaje, de manera que se les invita a reflexionar, debatir, dialogar y construir conocimiento activamente y en interacción (Tovar-Gálvez, 2021; 2023). Así, algunos trabajos coinciden en la importancia que tienen las metodologías activas en el aula, Chu *et al.* (2018), por ejemplo, proponen un modelo de aprendizaje colaborativo que, según afirman, permite que estudiantes de diferentes culturas co-construyan aprendizajes juntos, articulen la comprensión de la ciencia de manera significativa, utilicen las tecnologías de la información y la comunicación interactuando e intercambiando aprendizajes. Por lo que se refiere a la educación a través del arte, los trabajos revisados ponen en evidencia la necesidad de promover prácticas que hibriden de forma intencional. Se alerta de una idea previa que es falsa, aunque está muy generalizada: el arte es híbrido *per se* en este mundo global. No es así, está mediatizado por el mercado, por las tendencias, por la forma en que se promueve y se enseña (Hoekstra & Groenendijk, 2015). Bernabé Villodre (2019), por su parte, defiende que las clases de música del alumnado de educación primaria, pueden ser un espacio óptimo para trabajar la interculturalidad en tanto considera que la composición musical puede ser una herramienta que permita al alumnado expresar y compartir su mundo interior, la música, señala la autora, es una experiencia compartida en el aula que ofrece el conocimiento de las características culturales que la sustentan.

(ii) Trabajos cuya prioridad es diseñar y aplicar prácticas educativas que faciliten el reconocimiento de personas con referentes culturales diversos, ofrecen algunas propuestas básicas como: involucrar a las familias en la vida del centro y en los aprendizajes del alumnado; favorecer el diálogo y la interacción entre las familias y el profesorado (Beltran-Véliz *et al.*, 2022); realizar actividades que incorporen diferentes elementos culturales en las aulas escolares por ejemplo, como propone el trabajo de García Torres (2023), mediante la lectura de poemas en el aula de distintas lenguas y la reflexión conjunta sobre ellos. También se han encontrado trabajos cuya prioridad es diseñar y aplicar un currículum sensible a la diversidad cultural en combinación con el antirracismo (Arneback & Jämte, 2021), para lo cual algunas medidas básicas son el apoyo individual y facilitar la comunicación entre el profesorado y las familias. Por su parte, otros autores (Lalueza *et al.*, 2019; Tualaulelei, 2020) proponen la creación de espacios en las aulas donde pueda darse el diálogo y que el alumnado pueda hablar sobre cuáles son sus referentes identitarios, reflexionar sobre ellos y compartirlos, de forma que cada estudiante pueda sentirse reconocido y legitimado. La falta de interés por la vida personal del alumnado, sus experiencias y sus preocupaciones, señalan los autores, en la vida diaria de la escuela hace necesaria la creación de este “tercer espacio” en que el alumnado sienta que está en un clima de confianza imprescindible para entrar en un diálogo auténtico. En esta línea entraría el enfoque de las comunidades de aprendizaje, el cual es transversal a los trabajos que plantean prácticas educativas que involucren a familias, profesorado, alumnado y demás agentes implicados en la vida escolar, dado que el sentido de estas es, precisamente, el intercambio de conocimientos y experiencias diferentes (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003.).

(iii) Otras prácticas se alinean hacia un enfoque intercultural basado en estrategias de ayuda mutua en el alumnado para favorecer los procesos de aprendizaje, No Gutiérrez *et al.* (2020) proponen dos proyectos

basados en la tutoría entre iguales para mejorar el rendimiento del alumnado migrante, facilitar su integración en la sociedad de acogida y reducir el abandono escolar temprano del alumnado con antecedentes migratorios. En este mismo sentido, y en relación con la educación de las personas refugiadas, se propone la participación por pares (estudiantes refugiados y no refugiados) en actividades sociales y de aprendizaje que fomenten la comunicación y la colaboración (Magos, 2023). Si bien estos estudios se centran en grupos migrantes o refugiados, se insiste en la idea de que se trata de prácticas buenas para todo el estudiantado, sean quienes sean los participantes. Es preciso intensificar la instrucción sea cual sea el perfil, origen o referentes culturales del estudiantado. A este respecto, cabe señalar aquellas prácticas que tienen que ver con la inmersión lingüística del alumnado migrante. El trabajo de Díez Gutiérrez (2014) menciona un programa que agrupa al alumnado unas horas al día en un aula para provocar una inmersión lingüística acelerada de la lengua vehicular del colegio de acogida.

4. Discusión

A la luz de la revisión sistemática realizada, se han identificado algunos aspectos sobre los que sería necesario hacer una reflexión más pausada a fin de poder seguir avanzando en la creación de un corpus teórico sólido del enfoque intercultural en educación y de impulsar unas buenas prácticas que realmente tengan como principio de actuación las premisas de dicha perspectiva teórica. Nuestro objetivo ha sido tanto el de recoger dichas prácticas para difundirlas, como el de identificar lagunas en la investigación necesaria para hacer posible la aplicación práctica de la educación intercultural a partir de la evidencia científica.

Comenzaremos subrayando, a la luz de los artículos estudiados, la urgencia de incorporar la diversidad epistemológica en la enseñanza para el logro de un currículo intercultural real que, en la actualidad, sigue siendo un reto y una tarea por hacer en numerosas sociedades (Sadler, 2018). Un ejemplo es el estudio realizado en el sistema educativo de Chipre que pone en evidencia la ausencia de una reflexión sobre la cultura transmitida en el currículo escolar (Hajisoteriou & Angelides, 2020). Hoy por hoy, tanto el personal investigador como el personal docente seguimos fracasando a la hora de reconocer cuáles son las barreras que el alumnado afronta en función de sus referentes culturales y su posición en el mundo. Deberíamos plantear estudios orientados a dar respuesta a esta cuestión y reflexionar en torno a ¿cómo se construyen las ideas científicas?, ¿cómo se valida el conocimiento? Se trata de articular ambas en base a la independencia epistemológica y la similitud.

La incorporación de las familias en la escuela para que puedan participar y transmitir los conocimientos y saberes propios de su cultura, sería una forma de comenzar este camino hacia la diversidad epistemológica de enorme valor, ya que, como han apuntado los trabajos analizados, la creación de comunidades de aprendizaje facilitaría la construcción de un currículum intercultural.

En este sentido, el profesorado juega un papel fundamental, por eso sería necesario abrir un espacio de debate y diálogo donde se puedan plantear ciertos interrogantes al profesorado: ¿qué se preguntan las profesoras y profesores acerca de la enseñanza?, ¿qué prácticas y estrategias utilizan en el aula para enseñar?, ¿cuáles serían las más adecuadas para promover aprendizajes significativos con un enfoque intercultural? De esta necesidad de reflexión se reconoce, también, la necesidad de una mayor formación del profesorado, para ello es preciso favorecer el enfoque intercultural desde el comienzo de la formación inicial docente. Una línea de trabajo que podría ayudar enormemente en este sentido sería discernir sobre la articulación entre prácticas docentes y creencias en el profesorado.

Si bien nuestro interés ha estado en identificar prácticas derivadas de la investigación dirigidas a todo el estudiantado, la revisión nos ha permitido constatar que las prácticas educativas de los trabajos analizados se alinean, en gran medida, en plantear actuaciones educativas específicas para los grupos culturalmente diversos, orientadas a que el alumnado se adapte al aula de acogida. En este sentido, las instituciones escolares y los agentes educativos que forman parte de ellas, en su gran mayoría, todavía siguen pensando que la necesidad del enfoque intercultural viene de la mano del alumnado extranjero. Así las escuelas que no tienen estudiantes migrantes (o no en cifras significativas) no considera que la escuela tenga que incorporar ese enfoque. Esto nos muestra que, de fondo, se sigue entendiendo la educación intercultural como un enfoque orientado a las minorías, frente a estas prácticas cabe recordar que “la educación intercultural debe implantarse a través de acciones generales que no estén diseñadas exclusivamente para el diferente” (Torrelles *et al.*, 2022, p. 370). Así, las prácticas escolares que se centran en ayudar al alumnado migrante se alejan de la perspectiva de la educación intercultural, y se aproximan más a enfoques esencialistas y

asimilacionistas a la diversidad cultural o incluso a enfoques solidarios hacia alumnado migrante. Frente a estas formas de malentender el enfoque intercultural, sería necesario tratar de involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje, en sus resultados y en las experiencias culturales de sus compañeras y compañeros. Es necesario transitar de un modelo de educación compensatoria a un enfoque real de educación intercultural. El reto está en entender que lo intercultural no pasa necesariamente por irse a buscar a estudiantes de otros países para establecer diálogos. Ampliar el panorama del constructo de educación intercultural asociado exclusivamente con una educación bilingüe indígena.

Finalmente, aunque en líneas generales las prácticas de los centros escolares se mantienen alejadas del enfoque de la educación intercultural, a pesar de ello, siempre se pueden potenciar y extender actividades en el aula para integrar un sistema de valores positivos para el cambio, la innovación y las comunidades pacíficas. Todas las áreas de conocimiento son susceptibles de incorporar intervenciones que fomenten el reconocimiento de la diversidad, el valor de la interculturalidad. Uno de los retos fundamentales es que las estrategias de aprendizaje y docentes deben ser coherentes con el enfoque intercultural, el cual, requiere prácticas de enseñanza activas. En la mayoría de los casos hay un desajuste entre la conceptualización y la incorporación de la práctica del enfoque en el aula.

Como ya se ha indicado anteriormente, la diversidad cultural es difícil de hacer compatible con las exigencias burocráticas de las instituciones escolares. La escuela como institución y su engranaje organizativo no hacen posible el reconocimiento de la diversidad y la complejidad que alberga. Desde la gestión educativa se asumen los grupos establecidos a priori en función de etiquetas sociales (edad, nacionalidad, género, lengua, etc.) como forma de normalizar y organizar de forma que se entiende eficiente. No obstante, esta homogeneización amenaza claramente los ideales democráticos de equidad y justicia social irrenunciables en la escuela democrática. Sería preciso reorientar la actual política educativa en torno a la diversidad cultural asumiendo previamente un enfoque intercultural que sustituya al actual centrado en “atender-gestionar” la diversidad, en este sentido, Torrelles (2022) apunta una predisposición por parte de Organismos Internacionales (UNESCO, 2006; 20013; COE, 2006; 2016) hacia sistemas educativos que integren en su práctica el enfoque intercultural, muestra de ello son los diferentes documentos de trabajo que con mayor o menor nivel de vinculación a los países han ido orientando las políticas educativas nacionales en los últimos tiempos.

5. Conclusiones

Al inicio del presente trabajo se señalaba la importancia de que el enfoque intercultural deje de ser un discurso retórico y se convierta en una forma de mirar y actuar en los contextos escolares. En el presente estudio, en algunas ocasiones hemos encontrado que el discurso del enfoque intercultural se ha quedado en una mera declaración de intenciones o que, incluso, se ha denominado como tal de forma equívoca pues los planteamientos, o bien no han llegado a aterrizar en la práctica educativa, o bien seguían reproduciendo situaciones de segregación en mayor o menor medida. Así, a modo de conclusiones y atendiendo a los objetivos formulados para este estudio se destacan algunas ideas clave.

La escasez de buenas prácticas del enfoque intercultural en contextos escolares es uno de los resultados más evidentes de esta revisión sistemática. Aunque sí se han identificado propuestas que, considerándose ellas mismas como buenas prácticas educativas, no terminan de reflejar la mirada intercultural ya que se aplican solo a determinados grupos de estudiantes, como es el caso de las propuestas en torno al plurilingüismo. Esto señala que es necesario activar mecanismos para trabajar desde un enfoque intercultural en las escuelas y que es necesario contar, compartir y hablar sobre las prácticas educativas atravesadas por el enfoque intercultural. Pasar de la inacción a la acción y, cuando lo hagamos, contarnos cómo ha ido, qué ha funcionado, serían dos movimientos muy deseables que impulsarían las buenas prácticas educativas interculturales en contextos escolares.

Es preciso tener en cuenta que algunas prácticas desarrolladas en contextos escolares coherentes con el enfoque intercultural aquí formulado quedan ocultas a una revisión sistemática como la aquí presentada. Algunas de ellas son descritas en revistas de divulgación profesional o/y son presentadas como prácticas vinculadas a la igualdad de oportunidades y reconocimiento cultural sin referencia explícita a lo intercultural. Por ello, nos proponemos completar estos resultados con una revisión que incluya nuevos descriptores y fuentes documentales más allá de las revistas científicas.

Otra de las conclusiones de la investigación es que las metodologías de los trabajos estudiados están alejadas de lo intersubjetivo. Aunque el análisis de los diseños metodológicos de los trabajos no ha sido el objeto de este estudio, sí se ha identificado que la tendencia en lo que a metodologías respecta, aunque de carácter cualitativo en su mayoría, no ha contemplado la totalidad de las voces que forman parte del entramado educativo. En su caso, sí se han recogido entrevistas y percepciones en casos puntuales a profesorado, no así del resto de la comunidad educativa. También se ha identificado una tendencia clara hacia unas prácticas educativas centradas en los procesos micro de enseñanza-aprendizaje, es decir, a nivel de aula. Sin embargo, encontramos pocos trabajos que se centren en la escuela como unidad de análisis. Se evidencia, por tanto, una falta de investigaciones que analicen el centro como espacio escolar global y complejo. La mayor parte de los estudios se centran en procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por el profesorado con su grupo de estudiantes y, por tanto, la mirada que estos reflejan está centrada en el aula.

Al revisar de forma sistemática la investigación realizada en torno a la educación intercultural en la práctica escolar se pretende contribuir en el aporte de evidencia acerca de las ausencias significativas y también de ejemplos concretos que nos ayuden a hacer posibles otros más. Así se propone seguir avanzando en prácticas educativas interculturales que tengan coherencia en su enfoque, en su aplicación y en su alcance.

Apoyos

Este trabajo ha sido elaborado en el marco de las Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español 2021-2023, en la modalidad de Recualificación del Profesorado Universitario. Código de concesión: CA5/RSUE/2022-00213. Financiado por el Ministerio de Universidades; el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, y la Universidad Autónoma de Madrid. Y en el marco del Proyecto de Investigación titulado “Transformar la escuela para la equidad y frente a la segregación. Un modelo colaborativo intercultural con profesorado, estudiantado y familias en educación obligatoria. TRANSFORMA” (Ref. PID2023-151286OB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dentro de la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2023.

Contribución de las autoras

María Matarranz y María Teresa Aguado Odina: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Escritura del borrador original, Análisis formal, Validación, Escritura (revisión y edición).

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc Graw Hill.
- Aguado-Odina, T. (coord.) (2010) *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Ministerio de Educación y Ciencia/UNED.
- Aguado-Odina, T.; Mata-Benito, P. & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Timer to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28 (4), 408-423.
- Aguado-Odina, M. T., Melero Sánchez, H. & Merodio Alonso, G. (coords.). (2023). *Diversidad cultural y equidad en la escuela*. UNED.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education* 25(2), 192-211. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Ballesteros Velázquez, B. & Gil Jaurena, I. (Coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Bernabé Villodre, M. M. (2019). ¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español. *Educação E Pesquisa*, 45, 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>
- Beltrán-Véliz, J. C.; Tereucán-Angulo, J. C. & Hernán Pérez-Morales, S. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y, escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educare* 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.3>
- Burgos Ayala, A., & Rodríguez Buitrago, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultado. *Cultura Científica*, 1(19), 59–78. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>
- Chu, H-E.; Martin, S.N. & Park, J. (2018). A Theoretical Framework for Developing an Intercultural STEAM Program for Australian and Korean Students to Enhance Science Teaching and Learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9922-y>

- Council of Europe (2006). Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools.
- Council of Europe (2016). Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.
- Díaz de Rada, A. (2023). Diversidad cultural. Una definición. *Disparidades, Revista de Antropología*, 78(2). <https://doi.org/10.3989/dra2023.015>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural em Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168>
- Elboj Saso, C. & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Ellis-Robinson, T. & Wayde-Coles, J. (2021). School, university and community collaboration to promote equity through inclusive cultural competence. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 44. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4670>
- Fernández Nistal, M. T.; Torres Arenas, E. & García Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 152, 109-127.
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- García Torres, E. (2023). Concepciones y prácticas de docentes sobre educación intercultural em um contexto mexicano. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, 1-21. <https://doi.org/10.20873/uftr.rbec.e15373>
- Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. & Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2020). 'Inching' towards interculturalism: ambiguities and tensions in teachers' ideologies and practices in the context of Cyprus. *Intercultural Education*, 31(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1701884>
- Hoekstra, M. & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International Journal of Education through*, 11(2), 213-228. https://doi.org/10.1386/eta.11.2.213_1
- Izquierdo-Montero, A.; Laforgue-Bullido, N. & Abril-Hervás, D. (2022). Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222-233. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- Jiménez Morales, J., & Abril Hervás, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. *América Latina Hoy*, 94, e31364. <https://doi.org/10.14201/alh.31364>
- Lalueva, J. L.; Zhang-Yu, C.; García-Díaz, S.; Camps-Orfila, S. & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Landler-Pardo, G., Arviv Elyashiv, R., Levi-Keren, M. & Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: a practical tool. *Intercultural Education*, 33(4), 391-405. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688>
- Magos, K. (2023). "Refugees in the Amphitheatre": An Intercultural Action Research on Co-Educating Student Teachers and Peer Refugees. *Societies*, 13(60). <https://doi.org/10.3390/soc13030060>
- Mason, M. (ed.) (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444307351>
- Molina Diaz M., Benet Gil A. & Doménech Vidal A. (2018). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Mujawamariya, D.; Hujaleh, F. & Lima-Kerckhoff, A. (2014) A reexamination of Ontario's science curriculum: Toward a more inclusive multicultural science education?. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.874618>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez Conde, M. J., Torrecilla Sánchez, E. & Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Orteso Iniesta, P., & Caballero García, C. M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el Siglo XXI. *Revista Interacções*, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Page, M. J.; McKenzie, J. E.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021b). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021c). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(160), 1-36. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Sadler, S. T. (2018). Care work by convocation: Activist packages on streets to pedagogical packages in schools. *Global Studies of Childhood*, 8(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/1035719X18760874>
- Sandoval Rivera, J. C. A. & Mendoza-Zuany, R. G. (2017). Intercultural educational alternatives based on sustainability from Mexico: beyond school and cultural belonging. *Intercultural Education*, 28(4), 373-389. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334313>
- Torrelles Montanuy, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 15(3), 315-336. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>
- Torrelles Montanuy, A., Gervíño Abeledo, I. & Lasheras Lalana, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 367-391. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>
- Tovar-Gálvez, J.C. (2021). Diseño de prácticas interculturales de enseñanza de las ciencias basado em evidencia. *Enseñanza de las ciencias*, 39(1), 99-115. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2891>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2023). Bringing cultural inclusion to the classroom through intercultural teaching practices for science education (ITPSE) and guiding tools. *Science Education*, 107, 1101-1125. <https://doi.org/10.1002/sce.21798>
- Trucco, D. (2014). Educación y Desigualdad en América Latina. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/1/S2014209_es.pdf
- Tú Anh Hà, (2022). Teachers' Perspectives of Bilingual Education in Primary Schools in Vietnam: A Qualitative Study. *English as Foreign Language International Journal*, 26(2), 30-50.
- Tualaulelei, E. (2020). Agency and power in classroom names and naming practices. *Ethnography and Education*, 16(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1716262>
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural.
- UNESCO (2013). Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En J.Viaña, L. Tapia y C.Walsh, Construyendo interculturalidad crítica, (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello