

# La Educación Intercultural en un mundo convulso

*Andrés Escarbajal Frutos*

---

Universidad de Murcia

## Resumen

En un mundo donde la globalización, el neoliberalismo y el pensamiento único han mercantilizado la cultura y creado bolsas de marginación y exclusión social, fundamentalmente de las culturas minoritarias, se apuesta decididamente por la educación, en general, y por la escuela, en particular, como palancas impulsoras de los procesos democratizadores, sobre todo a la luz de organizaciones sociales como la Agenda 21 de la Cultura. Apostamos por la interculturalidad frente al multiculturalismo y por la educación crítica frente a los modelos tradicionales asimilacionistas.

**Palabras clave:** Multiculturalismo, interculturalidad, educación crítica, escuela, modelos multiculturales, integración, racismo, globalización, cultura, inmigración y exclusión social.

## Abstract

In a world where the Globalization, Neoliberalism and Unique Thought have tried to make the culture a product of consumption creating nucleus of margination and social exclusion, mainly minorities cultures, we mainly concern, decidedly, for the education, in general and the school, in particular, such as the main tools of the democracies processes, about all under the influences of social organizations such as Agenda 21 for culture. We mainly concern the interculturality facing multiculturalism and the Critical Education facing traditional models.

**Keywords:** Multiculturalism, Interculturality, Critical Education, School, Multicultural Models, Integration, Racism, Globalization, Culture, Immigration and Social Exclusion.

## **Introducción**

La Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por la 31ª Reunión de la Conferencia General (París, 2 de noviembre de 2001) proclama que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. Con esta Declaración, los Estados reafirmaban la convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz y la convivencia, al tiempo que rechazan la tesis del choque de culturas. Importante es también en esta Declaración el reconocimiento de que la diversidad cultural es una categoría de “patrimonio común de la humanidad”, tan necesaria, se dice, como la diversidad biológica es para los organismos vivos. Diversidad cultural entendida como patrimonio dinámico, como proceso que garantiza la supervivencia, que aspira a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista.

Es conocido que, cuando aparecen situaciones sociales conflictivas, se mira a la educación para buscar respuestas. Así ocurre con la multiculturalidad: que la reflexión pedagógica sobre este fenómeno social ha surgido como respuesta y posible solución al presumible conflicto social desencadenado por el hecho de que convivan varias culturas en un mismo espacio. Éste es uno de los retos que tiene la educación en España y, por los datos sobre migraciones que tenemos, es previsible que se agudice en el futuro, porque nuestro espacio social, geopolítico y económico será cada vez más multicultural. Es indiscutible, por tanto, el hecho de que la sociedad española se tendrá que configurar como un sistema plural en todos los sentidos, y

ello reclamará (en realidad, lo reclama ya) un modelo diverso de pensar la educación y las prácticas educativas (Aguado, 1995 y 1996). El problema metodológico más importante quizá sea el derivado de plantear la interculturalidad en contextos donde los modelos monoculturales han tenido gran tradición. En todo caso, bien venido sea la gran cantidad de estudios que están apareciendo sobre la interculturalidad, si ello nos ayuda a reflexionar desde diversas perspectivas.

En el momento actual, hemos depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para resolver problemas sociales. Evidentemente, el de las migraciones de los últimos años es de los más importantes que se le pide a la educación que resuelva. Cuestión que no es novedosa, pues siempre a lo largo de la Historia se le ha pedido a la educación que integre y haga posible la convivencia de grupos heterogéneos. La educación, si quiere cumplir con este gran objetivo, debe tener claro cuál es el concepto de cultura, de hombre y de interculturalidad que debe manejar y, al mismo tiempo, no debe olvidar la profunda e interdependiente relación que existe entre sistema escolar y sistema social, porque no vamos a descubrir ahora el potencial socializador de la escuela.

## **1. Globalización y cultura**

En el panorama actual, encontramos dos tipos de movimientos que pueden parecer contradictorios o paradójicos. Se camina hacia la globalidad pero, por otra parte, proliferan los nacionalismos para reivindicar la propia identidad frente a los demás. Y no es de extrañar, pues la glo-

balización en cierto modo también implica homogeneización. El posible conflicto aparece cuando los nacionalismos dejan de reivindicar la propia identidad, para rechazar otras culturas de manera hostil y violenta.

Dos autores muy significativos en el campo de la sociología y la política, Peter Berger y Samuel Huntington (el del famoso “choque de civilizaciones”), han editado un libro colectivo llamado *Globalizaciones múltiples* (Paidós) en el que ponen el acento en la globalización cultural, que estamos dejando de lado ante el imparable avance de la globalización económica. En este libro se estudian las relaciones entre culturas tan dispares como las de China o Sudáfrica, junto a otras más conocidas como la alemana o la estadounidense. Concluyen que, en un mundo cada vez más pequeño (evidentemente, por efecto de la globalización), las culturas autóctonas están resistiendo ante el empuje de la macrocultura global –ya saben, coca-cola, vaqueros, comida italiana industrial, música enlatada...-. Esto es muy interesante como reivindicación de lo propio frente a la colonización extranjera, pero, si entendemos la cultura como algo delimitado socioespacialmente, orgánico y ancestral, podemos llegar fácilmente a una conclusión no deseable: las fronteras entre las culturas son intransitables. Es un error que no podemos cometer en la vieja Europa, porque nos llevaría a pensar que la mejor actitud ante otras culturas es la tolerancia: que “merecen” ser toleradas, pero no comprendidas.

La cultura no debe ser lugar de enfrentamientos, sino espacio de intercambio. Es verdad que cada cultura (incluso cada

uno de nosotros) es un mundo diferente, a veces desconocido, pero eso no quiere decir que sea imposible el encuentro. Los diferentes puntos de vista que tenemos deben ser ocasión para el enriquecimiento cultural, no para la confrontación multicultural. La sociedad debe ser un laboratorio intercultural generador de nuevas culturas, nuevos lenguajes (Colectivo IOE, 1998), afirmando y reivindicando el derecho de ser distintos, pero también con la obligación de buscar espacios comunes de encuentro. Hoy, cualquier cultura está expuesta a la discusión porque la globalización ha hecho que se abandonen las pautas socioculturales tradicionales. Todo se interrelaciona y todo se transforma.

Es evidente que la política asimilacionista pretende fagocitar a los diversos grupos culturales y homogeneizarlos en torno a la cultura dominante. Todo el que quiera vivir en este tipo de sociedades debe de renunciar a su cultura. Incluso, en ocasiones, las minorías étnicas se ven sometidas a procesos segregacionistas. La alternativa más “digna” del asimilacionismo (lo mejor de lo peor) es la compensación de desigualdades (Torres, 1996 y 1997). Por todo ello, es un hecho relativamente reciente que la cultura haya sido puesta en el frontispicio de políticas y estrategias económicas, desde el Banco Mundial o la ONU hasta las regiones o los municipios. Entonces aparece la aparente contradicción entre la homogeneización cultural que promueven ciertos discursos sobre la globalización como fenómeno comercial y la realidad de un orden económico y político basado en la desarticulación de las antiguas pautas de identificación que se basaron en entidades como la nación.

Creemos que el malestar cultural no sólo se manifiesta en términos de identidades en conflicto, sino también por la progresiva mercantilización de la cultura. Se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho, no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en que se habita. No es más que la diferencia entre *democratización de la cultura* y *democracia cultural*. En el primer caso, se difunden los bienes culturales de una comunidad, se proporciona conocimientos culturales elaborados por la élite, por la cultura dominante, con productos que se comercializan y cuya demanda crece por el impacto de la publicidad. Por el contrario, con la democracia cultural se asegura a cada persona de cualquier cultura los instrumentos de creación cultural para que ejerza esa construcción con libertad, responsabilidad y autonomía. La democracia cultural procura que cada persona pueda conducir su cultura (y su vida, por extensión) con especial respeto a la propia identidad cultural. Ésta es, precisamente, la premisa de la llamada Agenda 21 de la Cultura.

Sabemos que en Porto Alegre, año 2003, se organizó el Foro de Autoridades Locales (FAL) dedicado a la inclusión social. En él, los alcaldes y autoridades locales presentes se comprometieron a elaborar una propuesta de inclusión social a través de la cultura. De ahí nació la Agenda 21 de la Cultura, que actualmente cobra protagonismo por su presencia en el FORUM 2004 de Barcelona. ¿Qué es la Agenda 21 de la Cultura? Pues es algo así como una guía para que los gobiernos locales de todas las ciudades del mundo

elaboren políticas concretas y realizables que favorezcan el desarrollo cultural, sin exclusión de grupos o culturas minoritarias. Es original porque esta propuesta debe partir de la ciudad, que es el espacio donde se vive y se vivencia la cultura, pero también el lugar donde encontramos bolsas de pobreza y marginación, el desarrollo y la sostenibilidad y, sobre todo, es el lugar donde se da el impacto de la inmigración (sea interna o externa, local o global).

La Agenda 21 de la Cultura recoge los principios y objetivos que deben presidir e inspirar el desarrollo cultural de todos los ciudadanos, las políticas, compromisos y recomendaciones a todos los niveles de gobiernos y organizaciones que tengan algo que ver con la cultura. Exige a todos los municipios medidas que fomenten la diversidad cultural, absolutamente alejadas de todo intento de homogeneización o integración asimilacionista. Valga como ejemplo la noción de política cultural Tarso Genro, militante del Partido de los Trabajadores de Brasil y ministro de Educación, quien afirma que, en sentido estricto, la política cultural se refiere a las promociones culturales, pero en un sentido estratégico significa una nueva propuesta de cohesión social, con lazos educativos, culturales e intelectuales que promuevan un sentido de vida abierto y netamente democrático. Por tanto, la Agenda 21 de la Cultura apela a un nuevo contrato social que permita afrontar los retos que el mundo tiene hoy planteados y pone la dimensión cultural como uno de los pilares para la construcción de políticas para el desarrollo.

En cualquier caso, es posible que no sea tan importante el modelo utilizado para integrar como saber exactamente

qué hacemos con su aplicación. Debemos comprometernos en la explicitación de los valores democráticos de igualdad y solidaridad, rechazando todas las manifestaciones que nieguen la construcción de una forma de vida democrática en la diversidad (Donald y Rattansi, 1992). Por tanto, debemos comprometernos en la construcción de la ciudadanía compleja como alternativa a la ciudadanía simple, ciudadanía compleja que se dará cuando todos puedan tener iguales derechos fundamentales, cuando, además, se puedan reconocer derechos diferenciales y todos alcancen las condiciones mínimas de dignidad e igualdad real para el diálogo libre, sin intimidaciones. El mundo se ha convertido en una aldea global en donde todo parece repercutir en todos. La revolución tecnológica y de los transportes hace que cualquier información sea conocida inmediatamente en todo el planeta. Por tanto, además de los aspectos políticos y económicos, hay otros elementos que nos llevan a la interculturalidad y que, evidentemente, pasan por la educación.

La multiculturalidad, entendiendo ésta como la coexistencia de dos o varias culturas en un mismo espacio con o sin contacto entre sí (aunque siempre se da algún tipo de contacto) y la interculturalidad como diálogo entre culturas, como mestizaje, aunque permanezcan elementos de la cultura original, siempre han estado entre los españoles históricamente, pero actualmente parecemos olvidarlo, porque después de dos décadas de inmigrantes entre nosotros la pregunta es: ¿Qué hemos conseguido en materia de integración?, ¿es suficiente ser “legal” para estar integrado?, ¿tenemos claro que

con la inmigración no sólo importamos mano de obra sino también historia y cultura de otros pueblos? No creemos que se hayan dado pasos firmes para integrar desde el respeto a las demás culturas, más bien las leyes de extranjería han servido más para prohibir la entrada que para integrar (Amahjour, 2002: 3). Por ejemplo, El Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid, que debía ser la referencia nacional, no ofrece demasiadas propuestas en materia de integración, sino que parece un conglomerado de esfuerzos desde los Servicios Sociales para “tratar a los inmigrantes”. Y, por supuesto, en él no se contempla la multiculturalidad, menos aún la interculturalidad. La verdadera integración es la sociocultural, la que vivimos día a día, en absoluto basada en ayudas humanitarias, aunque éstas no deban ser despreciadas ni olvidadas.

Pero hablamos de reciprocidad, y no hemos dicho qué actitudes esperamos de los inmigrantes o de las personas de otras culturas que viven entre nosotros, sean o no inmigrantes. Sí lo ha dicho Jürgen Habermas: deben aceptar los principios legales y políticos de la sociedad de acogida pero, además, deben adquirir el compromiso de implicarse en el tipo de convivencia que encuentran para, desde ahí, intentar construir nuevos tipos de convivencia. No se trata de asimilación ni de aculturación, sino de integración ético-cultural que no impone el abandono de la propia cultura, pero se llega a un país que tiene una estructura sociopolítica que se debe respetar. El Estado, por ejemplo, puede reconocer todas las opciones culturales y religiosas pero sin sobrevalorar ninguna; sin embargo, se-

ría más “inflexible” en el cumplimiento del ordenamiento jurídico. Por tanto, el Estado receptor se compromete con las culturas minoritarias, pero les recuerda que hay otras obligaciones además de las culturales (Colectivo IOE, 1998).

Como bien escribe Sindo Froufe (1999:14), conjugar el respeto y la comprensión de las diferentes culturas, para lograr una convivencia pacífica y potenciar las relaciones de intercambio y de ayuda mutuas dentro del territorio cósmico donde las barreras casi han desaparecido totalmente, es un reto de compromiso para la educación y la escuela como transmisora de los bienes culturales, porque a veces en la comunicación entre lenguas y culturas distintas hay incompreensión e intolerancia cuando no cierta hostilidad. La escuela debe enseñar que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente. El sistema educativo juega un papel crucial para lograr el encuentro entre las culturas mayoritarias y las minoritarias, colaborar en la lucha contra el racismo y la xenofobia y contra cualquier tipo de discriminación. Por eso se dice que la educación intercultural es una de las principales esperanzas para lograr un futuro en donde la comprensión y la solidaridad sean la base de la relación entre hombres y mujeres de diferentes culturas (Bueno, 1999: 58). Pero, a juicio de este autor, no se debe olvidar tampoco que las propuestas educativas concretas están muy relacionadas con el entorno sociopolítico en el que nos encontramos. Del mismo modo, es necesario plantear en esas propuestas educativas una reflexión conjunta para la actuación cooperativa entre las distintas instancias intervinien-

tes para garantizar un mínimo éxito. La escuela siempre se ha caracterizado, al menos eso se ha pretendido en los últimos años, por luchar contra la intolerancia y por la condena al racismo y la xenofobia, pero también esta institución debe tener muy en cuenta que ninguna cultura es, a priori, superior a otra.

## 2. Escuela, multiculturalismo e interculturalidad

Quizá necesitemos esta ‘distancia’ para darnos cuenta de que diferenciar no equivale a discriminar y de que diversidad no equivale a desigualdad. Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo (García, Pulido y Montes, 1993: 18).

El vertiginoso aumento de los alumnos inmigrantes es, junto a la incorporación de las nuevas tecnologías, el factor que más está cambiando el panorama escolar. La multiculturalidad de las aulas está haciendo necesario replantear los objetivos de la educación en algunos países europeos. Los expertos llevan años anunciando esta situación, pero seguimos con la política del “parqueo”. Hoy, la realidad es como nos muestra el último Informe del Defensor del Pueblo, que pasamos a exponer: La escolarización de los hijos de inmigrantes en las escuelas se ha llevado a cabo sin un reparto equitativo entre enseñanza pública y enseñanza privada. El resultado ha sido una concentración de más del 30% de alumnos extranjeros en algunos centros públicos concretos y el recelo de padres y profesores (incluso de los alumnos), que siguen sin admitir que éste es un fenómeno natural e irrefrenable, aunque, evidentemente, se debe

y se puede hacer mucho mejor. Ésta es una de las conclusiones del Defensor del Pueblo (*El País*, 29 septiembre, 2003). En la investigación llevada a cabo por esta institución durante el año 2000, titulada “Inmigración y multiculturalidad en las aulas”, también aparece el dato de que muchos de estos alumnos extranjeros presentan una difícil situación administrativa, al no estar sus padres regularizados legalmente. En lo cuantitativo, el estudio señala que el número de alumnos extranjeros se ha cuadruplicado en poco más de 5 años, alcanzando ya la cifra del 10% del total del alumnado (suponemos que actualmente será más alta). En el aspecto cualitativo, el estudio recoge las opiniones de la comunidad educativa, y el resultado es que el español medio sigue percibiendo de manera negativa la presencia creciente de alumnos extranjeros en la clase de sus hijos. Hay que observar, sin embargo, que esta actitud se da, fundamentalmente, por el desigual reparto entre centros públicos y privados, hasta el punto de que más del 80% de los alumnos extranjeros están escolarizados en centros públicos. Si a ello añadimos que son alumnos cuyas familias tienen dificultades económicas y legales para desenvolverse en nuestro país, tendremos como conclusión que las dificultades de enseñanza-aprendizaje se acentúan, lo que, según los padres de los alumnos españoles, supone un retraso para el resto del alumnado. No hace falta decir que, además de estas dificultades, existe la de la escasa dotación de recursos existente en los centros públicos para atender necesidades especiales de los alumnos extranjeros y que tampoco el profesorado ha sido demasiado preparado para asumir

estas funciones. No obstante, los profesores dejan claro en este estudio del Defensor del Pueblo que la presencia de alumnos extranjeros no incide negativamente en las aulas ni en el funcionamiento del centro, siempre que el porcentaje de alumnos extranjeros sea razonable, porque a medida que aumenta, también crecen las dificultades y problemas. Como dato, hacer constar que el mayor porcentaje de alumnos extranjeros procede de América Latina (cerca del 40%), sobre un 30% vienen de África y el 18% de la Unión Europea. El resto vienen de Asia, Norteamérica y otros países europeos fuera de la órbita de la Unión Europea.

La concurrencia de muy distintos niveles de formación básica, las dificultades iniciales con el idioma y la coexistencia de hábitos sociales diferentes suponen una exigencia adicional para el sistema educativo, en general, pero fundamentalmente para la escuela, tanto en la actitud y preparación del profesorado como por la necesidad de dotar con mayores recursos a los centros docentes. Por el mero hecho de ser hijos de inmigrantes, los alumnos extranjeros forman una minoría cultural, con lo que suelen estar presionados por el grupo cultural mayoritario, mucho más que por su cultura de origen. Su forma de interpretar la realidad está en consonancia con esta situación: a mayor calidad de acogida, mayor integración. En caso contrario, se ven inmersos en un medio hostil, y posiblemente con menor calidad de vida que tenían antes de venir, aunque parezca un contrasentido. Así, mientras consideran indispensable poder mantener sus signos de identidad —lengua, costumbres, religión, etc.—, se ven obligados a abandonarlos para sub-

sistir. No es difícil saber cuál es la consecuencia de esta transmisión cultural de la familia y de la fuerte presión psicológica y ambiental de la cultura de acogida. Algunos especialistas ya han bautizado esta situación como el *síndrome de Ulises*, la enfermedad del inmigrante: estados depresivos, estrés crónico, reorganización de la personalidad, pérdida de referentes personales y sociales... que pueden llegar a la enfermedad mental.

La educación institucional, fundamentalmente la escuela, ha intentado responder a los retos de la multiculturalidad como ha podido, por que “le ha caído encima el marrón”, como dicen tantos maestros, sin tiempo para poder digerir lo que les venía encima, dicho con el máximo respeto. Primero intentó integrar mediante la asimilación y ahora intenta ofrecer una educación multicultural. El último paso será llegar a la interculturalidad, pero necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y reconocimiento intercultural (Lynch, Modgil y Modgil, 1992: 1-20). Sin embargo, no debemos olvidar que actualmente los patrones educativos tienden a la homogeneización; la escuela ha sido y es en muchos casos un instrumento de uniformación cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para la igualdad de oportunidades. Por ello, es difícil que la escuela cambie en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquéllas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas.

Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo de los currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se proyecte hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto. Por supuesto, tampoco olvidamos el papel tan predominante que juegan muchas veces los medios de comunicación, creadores de opinión como hasta hoy no conocíamos.

En un artículo publicado en *El País* (29 de junio de 2003), titulado “Educar para la integración”, Sami Naïr sostenía que uno de los aspectos más importantes del fenómeno de la inmigración es el papel que debe cumplir la escuela como factor de integración en la sociedad de acogida. La experiencia vivida en Europa, sobre todo en Francia, revela las contradicciones y las posibilidades de este proceso. En España, donde el fenómeno es relativamente reciente, se añade un dato de desequilibrio: la cifra de inmigrantes se agolpa en los colegios públicos, mientras los privados sólo acogen unas cifras escasas para justificar las subvenciones que reciben. Y es importante porque la escuela es el lugar donde podría producirse esa mezcla de identidades entre los inmigrantes y el país de acogida, pero si los colegios públicos están saturados no pueden “digerir” esa avalancha sin la formación ni los medios adecuados.

Señala Andrés Recasens (2004: 14) que cualquiera que sea el grupo cultural afectado por una educación oficial que le sea de alguna manera impuesta por

el Estado, sin tener en cuenta los contenidos de la cultura en la que ese grupo vive, está frente a un problema de “no pertenencia”, desde el punto de vista del programa curricular. Y, desde el punto de vista de la afectación cultural, está frente a un problema de coacción, de aculturación forzada. Y, sin duda que, de manera inconsciente, la escuela actúa de esta manera muchas veces. Pero no nos engañemos, la escuela no nació para la multiculturalidad, sino que lo hizo para la asimilación (Fernández Enguita, 2001). Lo que sucede es que ha pasado de la asimilación a la tolerancia, y de ésta al reconocimiento de la diferencia, que no a la multiculturalidad, y menos en su versión intercultural. Y en ese camino está. Requiere tiempo para adaptarse también ella a los nuevos tiempos multiculturales. La escuela como fábrica de ciudadanos es una metáfora clásica de la sociología (Terrén, 2003: 5-28), al menos desde que Durkheim analizó la función social de esta institución como aparato de socialización política. Pero estamos en el siglo XXI y la globalización, con la consecuencia de los movimientos de población (Sassen, 2001), está creando sociedades multiculturales y exigencias identitarias difíciles de predecir y para las que la escuela no estaba preparada. Por ello, afrontar el reto de la multiculturalidad es una de las tareas más importantes que debe abordar la educación, en general, y la escuela, en particular.

En una escuela democrática, las desigualdades y carencias se han de compensar, mientras que las diferencias se deben respetar e integrar. Ésta es la receta, simple y difícil a la vez. Lo que no es de recibo es que la escuela convierta las diferencias

culturales en dificultades de aprendizaje. Muy conocidos son los argumentos de la UNESCO en su Comisión Internacional para la educación del siglo XXI, publicados como “La Educación encierra un tesoro”, coordinada por Jacques Delors. Globalmente, dice que la educación debería basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás. Todo ello nos daría el aprender a ser.

La concepción de Gibson (1984: 94-119) sobre el alcance que pueda tener la educación multicultural (desarrollar competencias múltiples en sistemas de percepción, pensamiento y acción), es decir, en múltiples culturas, es criticada por excesiva, y así lo manifiestan varios autores, cuando afirman que parece más conveniente tener competencias en dos culturas diferentes, sin que nadie pierda su identidad, con lo que reforzarían identidad y multiculturalidad. Los principios de la educación intercultural serían (Pérez Gómez, 1995):

- a) Crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Así evitaremos que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos, entre los que utilizan en la “vida social” y los usados en el ámbito educativo.
- b) Favorecer que estos referentes culturales confluyan e interactúen, al tiempo que cuidamos de que los intercambios culturales se produzcan a través de una verdadera comunicación e interacción, con expresión espontánea de la propia identidad cultural, ponderación de los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas, etc.

Estos principios podrían ser traducidos a los siguientes objetivos (Lluch y Salinas, 1996, Aguado, 1995 y 1996):

- a) Proporcionar un marco de relaciones que fomente la tolerancia y la interacción cultural enriquecedora.
- b) Proporcionar al alumnado instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales, con el fin de combatir los prejuicios y generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- c) Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural.
- d) Coordinar los valores educativos de los centros docentes con otras instancias sociales.

A juicio de Gimeno Sacristán (1993), la educación intercultural debería relacionar los contenidos que pretendemos enseñar con el contexto sociocultural del alumnado, fundamentalmente para que los alumnos puedan entender la relevancia que tienen. Todo aprendizaje se apoya en la base cultural de los alumnos y alumnas, por lo que el currículum debe ayudar a que aquéllos sean protagonistas en la construcción de la interculturalidad. Ésta los educa para ejercer una ciudadanía democrática responsable. Estudiar la diversidad cultural del entorno como característica sustancial de nuestra sociedad. Conocer y analizar críticamente rasgos culturales compartidos y propios de diferentes grupos (Elosúa y otros, 1994). Algunas de las estrategias para la Educación Intercultural pueden ser (Lluch y Salinas, 1997: 58-59; Aguado, 1995 y 1996; Essombra, 1999):

- Utilizar materiales didácticos y de apoyo diversos.

- Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido.
- Programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo.
- Uso de modalidades diferentes de aprendizaje; trabajos prácticos, investigaciones, búsquedas en la red, etc.
- Explorar las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno y alumna.
- Expresar y representar las propias referencias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir cualquier tópico.
- Aportar referencias socioculturales ajenas al contexto. Ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas.
- Contrastar las perspectivas que han aparecido para contrastar vivencias. Así se ponen de manifiesto los esquemas conceptuales iniciales propios, enriqueciendo y aportando modelos conceptuales aún no contrastados.
- Aplicar los nuevos esquemas a diferentes situaciones académicas y extraescolares.

En cualquier caso, es bastante ingenuo creer que la escuela, por sí sola, pueda conseguir una auténtica interculturalidad; ésta, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. Pero la educación intercultural tampoco se ha librado de las críticas, tanto de sectores conservadores como de posturas más radicales. Desde posiciones conservadoras, se dice que la educación intercultural daña al sistema educativo, frenando a los alumnos que “van bien” y haciendo

que se rebajen los niveles para adaptarlos a las culturas minoritarias; además, la educación intercultural reforzaría los sentimientos nacionalistas acentuando la división social; de la misma manera, supone enormes recursos que deben ser detraídos del presupuesto general de la educación. Bien, creemos que los “argumentos” anteriores no merecen más de lo que hemos hecho: señalarlos. Sí parecen, sin embargo, más significativas las críticas emanadas desde posiciones radicales. Por ejemplo, se dice que la interculturalidad no es más que otro de los efectos cosméticos que periódicamente aparecen para justificar lo injustificable: el racismo imperante; también se dice que la educación intercultural desactiva la lucha de las minorías en defensa de sus reivindicaciones; o que ignora los factores socioeconómicos del racismo; y, en definitiva, que no soluciona nada y sí perpetua las situaciones de discriminación y desigualdad. Creemos que son injustas y exageradas estas críticas radicales, aunque pueden tener parte de razón. Hay que recordar que la educación tiene como uno de sus objetivos propiciar la anticipación y prevención de problemas sociales; como también hemos de recordar que la educación intercultural pretende el desarrollo de bases sociales colaborativas y de comunicación entre culturas; como se olvida el trabajo en valores sociales de comprensión, solidaridad, respeto por el otro, etc. Ni es la panacea ni es un instrumento más. Es una poderosa apuesta, difícil de llevar a la práctica, pero es que educar sigue siendo la tarea más difícil e importante de nuestra existencia, y hemos de ser muy conscientes de ello.

La educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz muchos de los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo. No hace falta sufrir, intelectualmente hablando, para reconocer que no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario y ser conscientes de que hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, que es lo que verdaderamente separa a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma, al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por ello, no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación multicultural. No, por sí sólo. Además, debemos desarrollar políticas para la mejora de las relaciones entre la educación en la escuela, el entorno y la formación a la hora de abordar las cuestiones relativas a la multiculturalidad, destinadas al profesorado y a otros actores presentes en el ámbito educativo, principalmente los padres. Ello implica:

- a) La promoción de una educación interlingüística, facilitando el aprendizaje de las lenguas maternas y ofreciendo recursos escolares suplementarios para la enseñanza de la lengua local.
- b) Las lenguas deben ser consideradas como una herramienta de comunicación, en lugar de usarlas como un recurso para mantener o promover dominio cultural o económico alguno.
- c) Con vistas a implantar nuevas condiciones de trabajo, la educación inicial y continua del profesorado debería incorporar planes formativos que incluyeran proyectos metodológicos específicos y, en la medida de lo posible,

se debería favorecer la contratación de profesorado del mismo origen que el alumnado.

- d) Se deberían fomentar equipos multidisciplinarios e incluso deberían contar con mediadores especializados en la materia.

Los educadores deberían enseñar a sus alumnos a ser competentes a la hora de seleccionar adecuadamente los códigos lingüísticos y culturales exigidos en contextos sociales determinados. En lugar de enseñar a los alumnos a pensar en ellos mismos como personas pertenecientes a mundos culturales aislados, los profesores deberían enseñarles estrategias que les permita pensar en sí mismos como personas que pueden transitar y operar fácilmente entre fronteras lingüísticas y culturales. Y éste es, precisamente, el significado de “competencia intercultural” (Poole, 2003:1-5). La escuela tiene mucho que decir, a pesar de las limitaciones de toda institución educativa. Por ejemplo, son ya clásicas y famosas las experiencias basadas en las comunidades de aprendizaje, en los aprendizajes cooperativos y colaborativos, que pueden ser los cimientos del aprendizaje dialógico. La escuela (y otras instituciones educativas) tiene ante sí un gran reto para afrontar la multiculturalidad y transformarla en interculturalidad, y ello lo deberá hacer respondiendo a ese binomio en apariencia contradictorio entre igualdad-diversidad. Todo ello enmarcado, evidentemente, en la sociedad de la información, que al tiempo que ofrece nuevas oportunidades para la igualdad, también puede conllevar condiciones para la desigualdad y la exclusión. No debemos perder la óptica de que la interculturalidad no sólo afecta

y es obligación para unos, sino que toda la comunidad educativa debe estar comprometida en esos objetivos. No se trata de que los padres de alumnos extranjeros también trabajen para la interculturalidad porque “les afecta”, sino que es un deber ciudadano para todos los padres de alumnos, sean inmigrantes o no. En la sociedad actual, es necesario forjar la libertad en la diversidad, en el encuentro, en el conocimiento y la comprensión del otro, ello con la finalidad de crear proyectos comunes que hagan posible la igualdad real de oportunidades y la eliminación de los estereotipos de rango de inferioridad de los inmigrantes. Educar desde la interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la cultura de los demás. No estamos hablando de utopías, sino de realidades. La escuela intercultural es posible, pero debe estar abierta a otros modelos culturales.

### 3. Educación intercultural y cambio social

La multiculturalidad es un hecho, pero el multiculturalismo es un error, porque la convivencia requiere encuentro, y éste no lo propicia el multiculturalismo. Como dice Fernández Enguita (2001), las naciones no nacen: se hacen. Es más: se hacen, se deshacen y se rehacen. El camino no va de la cultura a la nación como pensaba el Romanticismo, sino al revés: de la nación a la cultura. Es el poder político el que, valiéndose de diversos medios, crea la cultura difundiendo aquella que más interesa a las clases dominantes. Y, evidentemente, el medio más poderoso para llevar a cabo este objetivo sigue siendo la educación.

Por muy maleable que sea la capacidad de adaptación de cada uno de nosotros, hemos de tener en cuenta que toda diferencia puede dar lugar a conflictos cuando intentamos compararla con otras diferencias. Pero esta situación no debe ser considerada como negativa porque el conflicto es el camino natural hacia la convivencia pacífica... adecuadamente reconducido (Essombra, 1999). Éste es el reto.

La educación intercultural rechaza el predominio de unas culturas sobre otras y defiende que los distintos grupos que conviven en la sociedades multiculturales puedan conseguir la interdependencia enriquecedora, basada en la valoración y el reconocimiento mutuos. Dado que cada cultura siempre puede aportar algo a los demás, parece evidente la deducción de que la interculturalidad es, en sí misma, de gran riqueza para todos. Pero, para que se dé, es imprescindible dotar a las diversas culturas de medios instrumentales y educativos para transformar la multiculturalidad en interculturalidad, con todo el dinamismo de comunicación e interacción comentado anteriormente. Para la educación intercultural, es necesario, en primer lugar, crear las condiciones iniciales de aceptación y comunicación entre culturas, fomentar la educación para la paz, para el respeto de los derechos humanos (Muñoz, 1997). Por ello, la educación intercultural alude a una tendencia reformadora, tanto a nivel teórico como práctico, que forma parte de un interés internacional por tener en cuenta los diversos grupos culturales, aunque ya hemos visto que no todas las "soluciones" dadas a la pluralidad son dignas de llamarse interculturales (Agua-do, 1991: 89).

Para apostar por la educación intercultural, debemos procurar compromisos activos entre los educandos (Lynch, 1986). Ello requiere la puesta en práctica de unos mínimos indispensables de actuación (García y Sáez, 1998: 214; Agua-do, 1991: 90):

- a) Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, sin discriminación.
- b) Incorporar y dar respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías desplazadas de su lugar de origen.
- c) Atender las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura, es decir, de las minorías marginadas de cada cultura específica.
- d) Responder a las necesidades de las nuevas minorías.
- e) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes, así como condenar las medidas políticas asimilacionistas.
- f) Plantear la educación intercultural como materia relevante para todos los alumnos, no sólo para los inmigrantes o las minorías culturales.
- g) Sensibilizar y concienciar de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
- h) Desarrollar esquemas conceptuales transculturales para demostrar en la práctica educativa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas, más allá de la cultura particular de un grupo concreto.

Para conseguir estos objetivos, es necesario llevar a la práctica una verdadera educación intercultural, capaz de recoger la multiculturalidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre los alumnos, pero también entre las familias y el contexto social, una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el encuentro y la fusión con otras culturas, favoreciendo el desarrollo indiscriminatorio de las culturas minoritarias. La educación intercultural no es la panacea en la eliminación de los prejuicios raciales, evidentemente, pero sí debe ser entendida (García y Sáez, 1998:215) como un proceso intencional, sistemático y a largo plazo que, unido a otros procesos educativos, escolares y sociales, está destinado a capacitar a individuos y grupos para hacer frente a tales prejuicios y a sus manifestaciones sociales, a través de estrategias educativas y sociales vinculadas a las condiciones políticas y a las prácticas sociales de sus destinatarios. Y, naturalmente, para este gran objetivo, es iluso pensar que la escuela será instrumento suficiente.

La educación intercultural debe desarrollar elementos cognitivos y comunicativos que faciliten las relaciones sociales entre culturas, pero siempre desde posiciones de igualdad real, tanto a nivel jurídico como político, social y económico. Pero no debe ser considerada como un instrumento coyuntural, ocasional y discontinuo, como se ha venido haciendo generalmente, sino situándola como una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas y la reciprocidad. El desafío consiste en ver la multiculturalidad, no como un obstáculo,

sino como posibilidad de enriquecimiento mutuo. Pero seamos cautos: la educación intercultural es parte importante, pero no única a la hora de afrontar este nuevo fenómeno social, económico, legal, político...

La educación intercultural también puede ser una herramienta para combatir la folklorización de las “culturas subalternas” (Poole, 2003: 3). La educación intercultural puede promover la comprensión de otras culturas como diferentes formas de entender e interpretar la modernidad y no, como ocurre frecuentemente, como elementos “arcaicos” que necesitan ser preservados de la modernidad. Para conseguirlo, es fundamental que el concepto de Interculturalidad se fundamente en una comprensión de culturas en tanto que producto histórico. En sociedades como la nuestra, multicultural, la dimensión educativa debe responder al reto de producir nuevos modelos de sociabilidad y de percepción de sí mismo en relación al otro, y, al mismo tiempo, aspirar a la asunción de nuevos estilos cognitivos basados en la relatividad de los puntos de vista y sobre su posible descentralización.

No debemos poner en práctica la educación intercultural sólo para comprender al otro, ni para integrarlo, sino que, al límite, debemos pretender que coadyuve a reducir las desigualdades que puedan manifestarse en la convivencia cotidiana. Lo verdaderamente importante no es desarrollar el principio de igualdad, con ser ello esencial, sino el principio de libertad. No se trata de reconocer derechos, sino de tener la libertad de ejercerlos. Por ello, a quienes la teoría crítica les parece obsoleta, descontextualizada y arcaica, deberíamos recordarles cómo está el mundo:

la tarea de una teoría crítica debe ser hoy más radical porque más radical es el peligro de destrucción de la vida, de la naturaleza y la creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización (Rebellato, 1998:102). Debemos cuestionarnos constantemente lo que consideramos como algo normal, porque muchas veces lo considerado políticamente incorrecto puede ser sociológicamente lo más correcto, es decir, conveniente para la ciudadanía (Aguilar y González, 1998:122).

Apostamos por una pedagogía comprometida que no comulgue con el conformismo ideológico ni se deje narcotizar por el cinismo y la indolencia ante las tendencias actuales, los medios que deforman el conocimiento y maquillan el rostro del neoliberalismo, las retóricas políticas que utilizan a su favor el concepto de democracia, las éticas del compromiso *light* y las reafirmaciones individualistas (Almendárez, 2000:10; en Mac Laren, 2001). También, desde posiciones más radicales, se ha escrito que la teoría crítica no es más que una pedagogía que mantiene las conciencias tranquilas y fortalece la autoestima individualista dentro de las aulas (Mc Laren, 2001: 13). Este autor invita a quienes se sienten identificados con la teoría crítica a desarrollar la acción pedagógica como una acción política dirigida a la comprensión y transformación de la sociedad. El curriculum oculto o “discurso pedagógico silencioso” no es nada nuevo, aunque sí se ha sofisticado mucho en los últimos años. Su función sigue siendo la misma que durante fases más tempranas del capitalismo industrial: deformar el conocimiento hasta convertirlo en un grupo de habilidades técnicas, discretas y descon-

textualizadas, apostar por el conformismo ideológico y suministrar mano de obra barata (Mc Laren, 2001:48). La pedagogía crítica busca redefinir el concepto de alfabetización ampliando su significado para incluir en él la capacidad para la interpretación del contexto y de las experiencias propias y ajenas. Busca capacitar para la hermenéutica, para cuestionar los mitos y creencias que determinan nuestras percepciones y nuestras experiencias, nuestro mundo personal y nuestro mundo social (Martínez Bonafé, 1996:82).

## Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGENDA 21 DE LA CULTURA, texto completo: [www.portoalegre.rs.gov.br/agenda21/](http://www.portoalegre.rs.gov.br/agenda21/)
- AGUADO, M. T. (1991): “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”, en JIMENEZ, M. C. (coord.): *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- (1995): “La educación intercultural”, en AA.VV: *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Madrid: Popular.
- (1996): *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUILAR, T. y GONZÁLEZ, C. (1998): “Paulo Freire: atreverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica”. *Documentación Social*, 110.
- ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2001): “Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación”. *Revista Cultura y Educación*, 13.
- AMAHJOUR, A. (2002): “Multiculturalidad, interculturalidad y problemática de la integración”. *Amanecer*, Diciembre 2002.

- BUENO, J.J. (1999): "Somos una sociedad multicultural, canon educativo". *Pedagogía Social* (Murcia), 2ª Época, 3.
- COLECTIVO IOE (1998): "Inmigración y diversidad social en la España de fin de siglo". *Documentación social*, 11.
- DONALD, J. y RATTANSI, A. (1992): *Race, Culture, Difference*. London: Sage.
- ELOSÚA, M.R. y OTROS (1994): *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- ESSOMBRA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- FROUFE, S. (1999): "Educación intercultural y Pedagogía de la interculturalidad". *Pedagogía Social* (Murcia), 2ª Época, 3.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. R. y CID, X. M. (1999): "Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuestas de un análisis holístico-descriptivo". *Pedagogía Social* (Murcia), 2ª Época, nº 4.
- GARCÍA, F.J.; PULIDO, R.A. y MONTES, A. (1993): "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, A.; SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (1999): "Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (Murcia), 2ª Época, 3.
- (1999): "Educación intercultural: modelos básicos". *Pedagogía Social* (Murcia), 2ª Época, nº 4.
- GIBSON, M. A. (1984): "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption". *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): "Curriculum y diversidad cultural". *Educación y sociedad*, 11.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- (1997): "Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha". *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- LYNCH, J. (1986): *Multicultural education. Principles and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LYNCH, J.; MODGIL, C. y MODGIL S. (1992): *Cultural Diversity and the Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* London: The Falmer Press.
- MC LAREN, P. (2001): *La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la globalización treinta años después*. San Luís Potosí (México): La vasija.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996): "Poder y conciencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 253.
- MUÑOZ, A. (1997): *Educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1997): "Educación intercultural y democracia", en ORTEGA, P. y SÁEZ, J. (1993) (coord.): *Educación y democracia*. Murcia: Cajamurcia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la escuela*, 26.
- POOLE, D. (2003): "Democracia y cultura en la educación intercultural peruana". Cibe-raylla: [www.andes.missouri.edu/andes](http://www.andes.missouri.edu/andes).
- REBELLATO, J.L. (1998): "Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación". *Documentación Social*, 110.
- RECASENS, A. (2004): "Multiculturalidad y educación". <http://sauce.pntic.mec.es>.
- SASSEN, S. (2001): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.

- TERRÉN, E. (2003): “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el aprendizaje de la convivencia”. *Praxis*, 3.
- TORRES, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- (1997): “Multiculturalidad y antidiscriminación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 264.

Dirección del autor:

Andrés Escarbajal Frutos.  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Espinardo.  
E-mail: adeharo@um.es  
Fecha de entrada: 15-03-04  
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12-05-04