

Hacia la Educación Intercultural

Towards Intercultural Education

Andrés Escarbajal Frutos

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Resumen

En el presente artículo se apuesta por una educación intercultural que no se reduzca a un instrumento coyuntural y discontinuo que sólo signifique un cambio metodológico, sino que se convierta en una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas las personas de diferentes culturas, una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico. Consideramos que la educación intercultural puede significar una buena alternativa a los modelos educativos monoculturales, porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura y reconoce que todos somos pluriculturales y podemos trabajar juntos para conseguir una sociedad democrática.

PALABRAS CLAVE: Pluriculturalidad, interculturalidad, educación multicultural, educación compensatoria, educación intercultural, modelos de educación multicultural e intercultural.

Summary

With this article, we pretend to bet for an intercultural education not to be reduced as a broken and coyuntural instrument that only a methodologic change to be. By the opposite, we wish this approach to become an inalienable educative mode to setting that the people from different cultures to be included. We consider the intercultural education may to mean a good alternative in opposite to monocultural educative models because this approach accept the complexity of the human being and his culture and recognize everybody are pluricultural and we can work together to get a democratic society.

KEY WORDS: *Pluriculture, Interculture, Multicultural Education, Compensative Education, Intercultural Education, Eduative Multicultural and Intercultural Models*

Introducción

La diversidad cultural es hoy una realidad de más de 6.000 comunidades distintas, culturas que por efecto de la globalización cruzan fronteras y se entremezclan. Así, una visión caledoscópica del mundo ha venido a sustituir al discurso monolítico lineal del pasado, dando lugar a constantes cambios en las visiones del mundo, en las creencias, valores, pensamiento..., que ya es suelo común de nuestra existencia. Esta situación hace necesario, más que nunca, el diálogo intercultural en el que las partes puedan alcanzar informaciones y aprendizajes transculturales.

Sabemos que allá donde la pluriculturalidad remite a fenómenos de tipo descriptivo, haciendo referencia a la convivencia, más o menos pacífica, los unos cerca de los otros, de personas procedentes de culturas distintas, el prefijo *inter* presupone la relación, la interacción, el intercambio de dos o más elementos (Abdallah-Pretceille, 1990). Si apostamos por la interculturalidad ya estamos presuponiendo una intencionalidad de acercamiento al otro, de comunicación e interacción entre personas de culturas diferentes, según hemos señalado anteriormente. La interculturalidad debe reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad y contribuir a la construcción de sociedades en las que la igualdad de derechos sea el estándar. Lo multicultural refleja una situación de estática social que se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes culturas o grupos culturales, sin que ello signifique ningún intento de modificar sustancialmente el *status quo*, esto es, la existencia de una cultura dominante y otras subordinadas, aunque respetadas como si se tratara de nichos o núcleos culturales sin posible intercambio, como si fuesen mundos separados sin remisión. Lo intercultural, sin embargo, pone el énfasis en el intercambio y en la comunicación entre diversas culturas (Giménez y Malgesini, 2000).

Así, y teniendo en cuenta esas premisas, coincidimos con Aguado (2003, p. 14) que una educación intercultural tendría como gran objetivo la construcción cultural llevada a cabo en ámbitos pluriculturales, con lo que se introduce una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo y no se limita al espacio escolar, pues tiene en el ámbito extraescolar un enorme campo de actuación a través de la educación social. Si apostamos por la interculturalidad, si pretendemos un verdadero diálogo entre culturas para pasar a la convivencia sin discriminación, tendremos que plantearnos tarde o temprano los criterios de valor que orientarán nuestras acciones educativas. Pero no sólo se trata de imponer valores, ni siquiera de seleccionar de entre los existentes en una o varias culturas, sino también de encontrar nuevos valores interculturales a través del diálogo. La educación apostará por la interculturalidad si se orienta a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad.

Debemos trabajar educativamente para buscar suelos comunes, culturalmente hablando, repensar nuestra cultura desde posiciones críticas, intentar comprender las otras culturas, pero generar también las críticas pertinentes. Es decir, se trata de defender la propia identidad, reconocer la de los otros, pero introducir también la posibilidad de reconducir esas identidades (Puig, 1993, p. 124). En definitiva, de lo que se trata es de consensuar, como escribe Maalouf (2008, p. 49), qué es lo que, en la cultura del país de acogida, constituye el bagaje que toda persona se supone que ha de asumir, y qué es lo que legítimamente se puede (y se debe) discutir y/o rechazar. Y, de la misma manera, en justa reciprocidad, es fundamental consensuar qué rasgos de la cultura inmigrante deben ser incorporados a la cultura de acogida y cuáles pueden (y deben) ser discutidos y/o rechazados.

Pues bien, teniendo en cuenta lo anterior, mi gran objetivo en este artículo es analizar cuestiones teóricas muy de actualidad, cuestiones que podrán ayudar a clarificar el panorama con relación al papel de la educación, en general, y la escuela en particular, pero también de los medios de comunicación y de la propia Administración ante las situaciones de pluriculturalidad, teniendo en cuenta las respuestas que se han venido dando (y se dan) desde las instituciones y el análisis de las diferencias fundamentales entre lo que se entiende como educación multicultural y educación intercultural; análisis que puede ayudar a clarificar el panorama y espero también ayude a desmontar ciertos estereotipos negativos con relación a las personas inmigrantes, además de coadyuvar a la adecuada formación de los profesionales que trabajan o van a trabajar con este colectivo. En este sentido, no niego que es también mi intención que este artículo pueda contribuir a la fundamentación y el conocimiento teórico y práctica educativa que supone la pedagogía dirigida a las personas inmigrantes, al ofrecer alternativas desde la educación intercultural –incluyendo algunas pautas de actuación– a las tradicionales políticas de educación compensatoria.

1. El papel de la educación ante el hecho pluricultural

Hace una década, los alumnos extranjeros tan sólo representaban un 0,7% de los chicos y chicas matriculados en colegios españoles, pero hoy su número se ha multiplicado por 14 (suponen el 9,4%), de los que casi cuatro de cada cinco (560.000 frente a 120.000) están matriculados en la enseñanza pública. La desproporción es evidente, pero las proyecciones no son mejores para la escuela pública porque esa desproporción no deja de crecer. Por ejemplo, según datos del propio Ministerio de Educación, en el curso 2007-2008 hubo un aumento de alumnos inmigrantes de 1,3 puntos en la escuela pública frente a un aumento del

0,5 en la privada. Concretamente, más de 85.000 nuevos alumnos ingresaron en las aulas españolas, con casi la mitad procedentes de Centroamérica y Sudamérica, casi un 30% de algunos países de Europa del Este, fundamentalmente de Rumanía y cerca del 20% de África, sobre todo Marruecos. De Asia el porcentaje fue del 4,8%.

Ante esta situación, la educación institucional, fundamentalmente la escuela pública, ha intentado responder como ha podido, sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social. Primero intentó integrar a los alumnos inmigrantes mediante la asimilación y ahora intenta ofrecer una educación multicultural. El último paso será llegar a la interculturalidad, pero no sólo necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y reconocimiento intercultural (Lynch, Modgil y Modgil, 1992, pp. 1-20), porque no debemos olvidar que, en general, los patrones educativos tienden a la homogeneización; las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización 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 conseguir los objetivos de la interculturalidad. Por ello, es difícil que las instituciones educativas, sobre todo la escuela, cambien en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas 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 del 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 prolongue hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto y, en definitiva, a toda la sociedad.

Tampoco los medios de comunicación deben estar al margen de la educación intercultural. Cualquier estudio que se haga sobre las noticias e informaciones que aparecen en los medios de comunicación teniendo a los inmigrantes como protagonistas pondrá en evidencia que, aunque la mayoría de las editoriales y artículos de opinión ofrezcan juicios valorativos con argumentos humanitarios positivos para los inmigrantes, en el interior de los periódicos se produce un goteo de imágenes negativas, estereotipos y ciertos prejuicios sobre los extranjeros no comunitarios. Los medios de comunicación hablan de “avalancha de inmigrantes” cuando llegan varios cayucos o pateras a nuestras costas, pero no dicen lo mismo con los miles de ‘turistas’ que llegan en avión. Estos no son ‘avalancha’. Además, incumpliendo el código deontológico de la profesión de periodista, en las noticias sobre violencia o delincuencia se menciona la nacionalidad del sospechoso cuando no es español. Independientemente de la ideología del periódico, encontraremos asociaciones entre racismo e inmigración, entre inmigración y delincuencia, entre inmigración y desempleo..., además de expresiones que generalizan las opiniones: “los árabes”, “los musulmanes”, “los rumanos”, etc. Por otra parte, las opiniones de los inmigrantes pesan menos que las de los autóctonos, eso cuando son tenidas en cuenta, y no pocas veces sus afirmaciones se contrastan con las de un autóctono. Y así podríamos seguir.

La primera respuesta educativa de la escuela a los problemas emanados de las diferencias culturales fue la puesta en pie de la *educación compensatoria*. Ésta tuvo su origen en la *teoría del déficit*, según la cual los alumnos que no se adaptaban a la marcha regular de las clases estipuladas como normales en el desarrollo del currículum debían tener carencias (déficits) de tipo cognitivo, ocasionadas por razones múltiples de carácter individual o social. La tarea asignada a la educación compensatoria era la de llenar el foso de es-

tas carencias para conseguir la plena integración de los afectados en el proceso regular de la formación escolar. Esta visión ha recibido numerosas críticas ya que, esencialmente, parte de una visión de la enseñanza nivelada desde unos presupuestos socioculturales correspondientes a la percepción del mundo de las clases medias de las culturas mayoritarias. Con ello, automáticamente se sitúa en posición de déficit o desventaja a quienes no participan o no provienen de tales coordenadas socioculturales. No por casualidad, la mayoría de los niños y niñas necesitados de compensación proceden de poblaciones que son social, económica y culturalmente consideradas como marginadas. Así, desde esta perspectiva, la educación compensatoria puede aparecer como la plasmación escolar del enfoque asistencialista de la acción social, como nos sugiere Soria (1994):

“Tal enfoque contribuye a la perpetuación de la desigualdad, ‘compensada’ desde ayudas y medidas de protección que confirman el prejuicio existente hacia sus colectivos..., con lo que el peligro de aparición de actitudes de rechazo, de racismo es, en este clima, más que evidente. Por ello, el conjunto de las ayudas que se presten a estos colectivos deben ir dirigidos a su integración, respetando las diferencias, pero no acentuándolas (p.32).”

Los modelos compensatorios están basados en las teorías del déficit, como señalé anteriormente, teorías surgidas en Estados Unidos en los años sesenta que, como su nombre indica, trataban de ‘compensar’ las mermas o deficiencias con diversas medidas. Lo que ocurre es que si se va ‘compensando’ siempre se entenderá que ese grupo sociocultural arrastrará los déficits, porque cuando se haya llegado al nivel de los otros, éstos ya habrán superado esa fase. Y otro tanto puede decirse de los modelos diferenciales-adaptativos, donde grupos de alumnos son adscritos a programas para alumnos con problemas o nece-

sidades específicas. Evidentemente, el tiempo ha demostrado que ninguno de los modelos ha solucionado el hecho de la diversidad, por lo que intentar afrontar las situaciones de pluriculturalidad desde estos modelos significaría continuar sin dar soluciones que no sean el consabido y poco efectivo ‘parcheo’.

La consecuencia de los modelos basados en la validez exclusiva de la cultura y la lengua vehiculadas por la escuela ha sido normalmente la de etiquetar a los niños y niñas procedentes de otros niveles culturales, generando fracasos constantes en la aculturación de los mismos, y favoreciendo el ‘éxito’ escolar de los alumnos procedentes de las clases socioculturalmente dominantes. Y, en este sentido, ya demostraron Rosenthal y Jacobson (1986) que el etiquetado de los ‘compensados’ obró en una dirección contraria a la que supestandamente se pretendía, puesto que las expectativas y motivaciones de los alumnos bajaba de modo considerable, autocumpliendo la profecía: los inicialmente retrasados culturalmente seguían siéndolo tras su paso por la escuela. Nosotros creemos que la única medida compensatoria aceptable es la de dotar de más recursos profesionales y materiales a los centros que tengan una presencia significativa de niños hijos de inmigrantes.

Así que, en el caso del hecho pluricultural, en general se parte de un criterio etnocéntrico para considerar ciertas diferencias culturales, minoritarias, como deficiencias, hándicaps a resolver con criterio psicopedagógico para integrar a los alumnos en unos niveles y criterios de rendimiento escolar determinado por un sistema de referencia sociocultural mayoritario. La asociación de la diferencia minoritaria (minorías diferentes a la norma mayoritaria) al hándicap sociocultural lleva a una pedagogía compensatoria. De este modo “la diferencia no se limita a conferir una identidad, sino a señalar, estigmatizar, excluir a los que no pertenecen al grupo dominante que se impone como referencia legítima de valor cultural” (Pino, 1992, p. 159). Se niega o se olvida

la dimensión social, esto es, la necesidad de un tratamiento pedagógico-social de las diferencias culturales y lingüísticas. Y así sucede que determinados problemas que suelen vincularse a diferencias de tipo lingüístico o de carácter étnico en el caso de ciertas minorías, como sucede por ejemplo con determinados tipos de habla dialectales o cuando se producen situaciones escolares de deficiente rendimiento en lengua, son interpretados como signos de baja habilidad para las cuestiones académicas.

La propuesta intercultural parte de presupuestos radicalmente distintos: la diversidad cultural supone la valoración específica de cada cultura y el respeto al ritmo de cada individuo perteneciente a ellas, así como que es la escuela la que debe acomodarse a los diferentes ritmos de aprendizaje cultural y no a la inversa, sin por ello sacralizar ni aumentar las diferencias. La convivencia y el intercambio cultural hará optar a cada cual por la opción cultural que considere más adecuada. Así y todo, parece evidente que, como sostiene Portera (1995, p. 287), no es suficiente bagaje el logrado por los desarrollos en el sector de la educación intercultural para modificar la realidad escolar. Incluso los docentes, aunque sean expertos en comunicación, no llegan a traducir positivamente el contacto con los padres y estudiantes de diversa procedencia étnica. Muchos conciben la educación intercultural como un concepto abstracto de la ciencia, como un nuevo slogan..., una utopía o simplemente algo que sirve sólo para ocasionar más trabajo y fatiga y que, consecuentemente, es preferible ‘dejarlo estar’.

Por ello, y como expuso Liegois (1990), el tránsito de una educación uniformadora y asimilacionista a otra intercultural exigirá, como mínimo, cambios de diverso tipo en la escuela: institucionales, relacionales y personales:

a) *Institucionales*: que no basta hacer por decreto. Será preciso que se produzcan rupturas que dinamicen, a través de la presión de otras

instituciones, su vida, haciéndola dinámica y equilibrada, un “equilibrio en movimiento”.

b) *Relacionales*: frente al igualitarismo escolar, se precisa tener en cuenta las diferencias individuales y no tomarlas en consideración como ‘anomalías’, sino como la manifestación normal de una sociedad plural y diversificada.

c) *Personales*: con la excepción de los casos de rechazo frontal de lo ajeno o en los que intentan destruir lo ajeno, el contacto con realidades etnoculturales diferentes genera una situación nueva a la que, con carácter evolutivo, se adaptan los sujetos introduciendo cambios en sus representaciones y actitudes, tomando conciencia tanto de situaciones nuevas como de puntos de partida propios de los sujetos implicados. Lo que es fundamental, y así es apreciado por muchos analistas, en los procesos relacionales que se producen en la educación.

Estas tres condiciones no son suficientes, pero sí necesarias para que la escuela que asume la educación intercultural se convierta en una *escuela intercultural*, esto es, una escuela en la que es posible asumir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional; una escuela que facilite la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo de un proceso de adaptación cultural, es decir, “un complejo de actividades cognitivas y comportamentales que influyen tanto en nuestra existencia y en la cultura en la cual hemos nacido, como en las ocasiones de contacto con otras culturas (...). La adaptación cultural representa una adquisición intelectual que se contempla en el momento en el que registramos en nuestra mente la existencia de mundos diferentes a los nuestros y los representamos por medio de nuestro comportamiento” (Garcea, 1996, p. 190). Una formación-educación que ayude a procesar el fenómeno de la diferencia cultural según un criterio creciente de complejidad y que

comprenda los tres niveles del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y comportamental. Una formación que permita a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura, porque, para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia, pero también porque sólo a través de un esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar la propia ética con la de los otros (Guidetti, 2009).

Una educación intercultural no sólo permitiría elegir qué modelos comunicativos y culturales aceptar o rechazar durante una interacción, logrando así evitar conflictos involuntarios debidos a las diferencias culturales, sino que, sobre todo, ampliaría la curiosidad, el respeto y el interés por los diversos puntos de vista y daría la posibilidad de poner en entredicho los propios criterios culturales, lo que garantizaría la conciencia y el convencimiento de que la identidad es un concepto dinámico. En fin, una educación de carácter intercultural puede potenciar el desarrollo de una actitud de *etnorrelativismo*, es decir, un modo de ser que no presupone un acuerdo ético con todas las diferencias, ni impone que se niegue la preferencia hacia una visión del mundo dado. En efecto, no se debe confundir la adaptación con la negación de la propia dignidad y de la propia identidad cultural. Adaptarse no significa renunciar a los propios valores y someterse a los de los otros, significa integrarse defendiendo la propia especificidad cultural (Garcea, 1996, p. 191).

Ya no se trata de desarrollar la misma educación que nos trajo la paz al mundo y cierta cohesión social tras la II Guerra Mundial, sino que se trata de generar otra educación que recupere lo mejor de las tradiciones humanistas de todas las culturas y se constituya, incluso, en un polo de contracultura frente a algunas fuerzas centrípetas que actúan en las sociedades y atentan contra el futuro de la humanidad. Estas fuerzas centrípetas están paradójicamente unidas a los procesos de mun-

dialización (UNESCO, 2003, pp. 14-15). El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance y la velocidad en las telecomunicaciones ofrecen, entre otros aspectos, una base material para la vida en común. No obstante, la realidad ha demostrado que tanto la globalización como la ideología neoliberal que se ha aprovechado de esa situación, han acarreado problemas muy graves con relación a la destrucción del medio ambiente, el deterioro de la calidad de vida de millones de seres humanos y, sobre todo, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres. Ello en una fase histórica en la que el mundo produce riqueza como jamás la ha producido; e igual ocurre con los conocimientos y herramientas tecnológicas: que han avanzado hasta un punto que nos ha permitido mejorar considerablemente la calidad de vida de toda la humanidad, pero la gran paradoja es que miles de millones de personas no tienen fácil acceso al agua potable, ni a la sanidad básica, ni a la educación... Ante esta situación, no extraña que millones de personas abandonen sus lugares de origen y busquen nuevos horizontes.

El proceso de mundialización nos ha dado la oportunidad de conocer a los otros, pero, al mismo tiempo, parece que ello haya aumentado el ‘riesgo’ de perder la propia identidad, de la posibilidad de no poder preservar nuestras costumbres y tradiciones frente a las que tienen las personas de otras culturas. Pero, al mismo tiempo, la mundialización podría tener la consecuencia negativa de la uniformidad cultural y poner en peligro la riqueza de la diversidad. Así que entre la uniformidad y la intolerancia se mueven dos de las grandes consecuencias culturales de la mundialización, a juicio de la UNESCO (2003, pp. 16-17). Naturalmente, entre ambos polos están los variados matices que buscamos a través de la educación intercultural, pero, seamos prudentes, porque la educación no es omnipotente, aunque tampoco debamos caer en el pesimismo: la educación nada o poco puede

hacer ante la situación descrita anteriormente. El primer paso, sin duda, es considerar la educación como un derecho humano inalienable frente a las voces que siguen proclamando su carácter utilitarista. Educar pensando en el mercado de trabajo es un riesgo para la humanidad, necesitada de formación en valores ‘olvidados’ como la solidaridad y el respeto por todas las culturas. La educación, como proclamó la UNESCO (2003) debe educar para vivir en común, teniendo en cuenta, naturalmente, la complejidad de las relaciones entre la propia educación y la sociedad y entre todas las dimensiones de la reflexión y la acción educativas.

2. Algunas respuestas desde la educación a la situación de pluriculturalidad

Fue al final de la II Guerra Mundial cuando algunos países europeos (Inglaterra, Alemania, Francia...) comenzaron a construir Estados nacionales con identidades fuertes y uniformes, que requerían el establecimiento de modelos monoculturales capaces de dejar en sordina la diversidad cultural, relegándola a un asunto de folklore. Las diferencias culturales aportadas por la mano de obra inmigrante (turcos, magrebíes, españoles, portugueses, italianos, griegos, etc.) debían quedar integradas en esos modelos, o, caso contrario, no ser tenidas en consideración. Y este modelo monocultural dominó hasta el final del siglo XX. Las instituciones educativas apuntalaron el modelo, y sus intervenciones iban fundamentalmente dirigidas a la compensación, esto es, a considerar las culturas de origen de los inmigrantes como si se tratasen de déficits carenciales que había que subsanar con la adquisición de la ‘buena’ cultura: la del país de recepción. Hoy, como hemos visto anteriormente, este modelo no se sostiene (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 109-110).

Sinceramente, considero que la educación intercultural puede significar una buena alternativa a los modelos educativos monocul-

turales, porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura, reconoce que todos somos pluriculturales. En este sentido, Recasens (2004, p. 14) señala 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. Sin duda que, de manera inconsciente, las instituciones educativas actúan de esta manera muchas veces.

Bien, pues para intentar clarificar y para conocer al menos sucintamente algunas respuestas educativas a la situación de pluriculturalidad, he acudido al minucioso análisis realizado por García, Sáez y Escarbajal de Haro (1999 b, pp. 5-15) sobre los paradigmas más destacados en el tratamiento de la diversidad, resumiendo el amplio abanico a tres principales:

a) *Paradigma tecnológico*. Se trata de que los alumnos hijos de inmigrantes adquieran una serie de destrezas que son enseñadas por un experto. Su orientación es técnica y compensatoria, porque de eso se trata, desde este paradigma, la educación multicultural: de ‘compensar’ las deficiencias que traen los hijos de inmigrantes a nuestra sociedad. A los alumnos inmigrantes no les queda otra opción que integrarse en la cultura mayoritaria y sufrir procesos de aculturación. La marginación es la respuesta para quienes no se integren en el modelo mayoritario.

b) *Paradigma hermenéutico*. Es un paradigma de reconocimiento gradual de la diversidad, pero no pone en cuestión la posición central de la cultura mayoritaria y dominante. Éste es su mayor desacierto, pero nos parece muy in-

terésante en este paradigma que se acentúe el valor del diálogo y la comunicación intercultural, aunque este diálogo se desarrolla en unos parámetros alejados de la libertad, pues están mediatizados por el contexto sociocultural y por las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de los alumnos de diversas culturas. Así, vemos que el paradigma hermenéutico pretende cambiar la conciencia de los alumnos acerca de la realidad social, y le da el protagonismo en la construcción de la realidad, pero no pretende nunca, ni se plantea, cambiar las condiciones sociales de esa realidad.

c) *Paradigma crítico*. Sostiene que todos los implicados en los procesos educativos: educadores, profesores, alumnos, padres, agentes sociales, etc., se comprometen en la interculturalidad, al tiempo que pretenden cambiar las condiciones sociales que cercenan las posibilidades de diálogo libre y abierto entre todas las culturas. Por ello, no se acepta a nivel formal el currículum escolar como algo cerrado, sino que intenta cambiarlo para responder a los retos de la interculturalidad, como no acepta que haya una cultura dominante y otras subalternas. Los valores democráticos de solidaridad e igualdad son prioritarios para todos. La relación entre iguales preside la comunicación intercultural.

Además, conocidos autores especialistas en la temática que nos ocupa (Lynch, 1986 a y b; Aguado, 1996; Elosúa *et al.*, 1994; García y Sáez, 1998) han escrito sobre modelos de educación multicultural e intercultural, y son muy clarificadores en el papel, pero también es verdad que tales plataformas de conocimiento y acción educativa no son estancas ni aparecen como cotos cerrados; tampoco suelen darse en ‘estado puro’ en la práctica. Por tanto, esos modelos no deben ser entendidos como respuestas uniformes, claras, cerradas y excluyentes. En realidad, es más común encontrar estrategias de aplicación mixta. En

cualquier caso, y para intentar clarificar el tema, aludiré a los modelos más conocidos (Gibson, 1984, pp. 94-119; Aguado, 1991, pp. 89-104; García y Pulido, 1992, pp. 35-69; García, Pulido y Montes, 1993, pp. 13-25):

a) *Asimilación cultural*. Se pretende que los alumnos inmigrantes se integren (queden asimilados) en la cultura del país de acogida. Para ello se diseñan programas compensatorios tendentes a que los alumnos inmigrantes accedan a la cultura dominante. Todo ello sustentado por la teoría del déficit cultural, como señalamos anteriormente.

b) *Adición étnica*. Se trata de incluir contenidos de otras culturas en el currículum oficial de las instituciones educativas, pero ello no implica que éste se reestructure ni se reconduzca, sino que permanece inalterado en sus concepciones básicas. Con esta inclusión de contenidos de otras culturas se pretende desarrollar el autoconcepto de las personas de minorías culturales.

c) *Educación bicultural*. Se busca la competencia de los alumnos inmigrantes en dos culturas. La educación tendría como objetivo dotar a los alumnos inmigrantes de competencias biculturales. Evidentemente, la primera regla es ser competentes en dos lenguas. Como una de las mayores dificultades suele ser el acceso y la utilización del lenguaje, se pretende desde esta óptica impartir contenidos y programas en la lengua materna de los alumnos de minorías étnicas o inmigrantes, al tiempo que se intensifica la formación en el aprendizaje de la lengua de acogida. En este sentido, sostiene el sociólogo Alvin Gouldner (en Legrain, 2008, p. 133) que cuando una persona puede moverse entre dos o más líneas de pensamiento, pueden surgir nuevas interpretaciones muy positivas. Es decir, las personas biculturales son más flexibles mentalmente y les resulta más fácil codificar la información y acceder a ella

de distintas maneras, además de que muestran mayor tolerancia frente a la ambigüedad porque se encuentran cómodos en situaciones en las cuales una idea básica puede presentar diversos matices.

d) *Entendimiento o pluralismo cultural*. Se trata de educar sobre las diferencias y no de educar a los culturalmente diferentes. Se valoran las diferencias culturales introduciendo en el currículum educativo el valor de la pluralidad cultural, pero no como contenidos puntuales y anecdóticos, sino como algo estructural que impregne todo el currículo.

e) *Multiculturalidad para la reconstrucción social*. El gran objetivo es dotar tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos de instrumentos de reflexión y acción tendentes a la comprensión crítica de la multiculturalidad en todas sus dimensiones y manifestaciones.

f) *Antirracismo*. Se intenta combatir el racismo por ser considerado como una de las mayores lacras sociales. Para ello se imparten cursos a docentes, educadores sociales y trabajadores sociales y se intensifican los programas comunitarios para extender fuera de las instituciones educativas esa lucha contra el racismo.

g) *Respuesta radical*. Se considera que las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela, tienen que ser las abanderadas de la lucha contra la perpetuación del orden social imperante y la lucha contra el racismo institucional. Pretende concienciar a los docentes, pero también a padres y alumnos, frente al sistema económico y social que obliga a la sumisión de una cultura a otra.

A partir de estos modelos citados como ejemplo, podemos encontrar otros que los matizan, complementan o los fusionan. Yo considero que en los colegios la aproximación intercultural no debería traducirse en inter-

venciones de tipo “sumativo” (al lado de las clases de historia o de geografía previstas se añaden las clases inherentes a los niños inmigrados presentes en el aula), ni siquiera solamente en la realización de acciones *ad hoc* a poner en práctica en añadidura o en sustitución de los programas previstos (como proyectos o actividades circunscritas: por ejemplo, la “semana intercultural”, “la hora de la interculturalidad”). Tampoco se trata de elaborar un modelo didáctico específico de la pedagogía intercultural, sino que es preciso incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina actualmente impartida y en cada actividad organizada en el colegio. Más aún, no se trata de apostar por uno u otro modelo, ni siquiera de buscar modelos alternativos, sino de que la propia escuela sea realmente intercultural en todos los sentidos, implicando naturalmente a toda la comunidad.

3. Educación multicultural y educación intercultural

Decía Freire que la utopía no es aquello que nos parece irrealizable, ni siquiera lo idealista, sino que es compromiso en la denuncia de las estructuras deshumanizadoras y en la transformación de las mismas. Por ello, la utopía exige crítica y es acto de conocimiento porque no podemos denunciar las estructuras deshumanizante sin conocerlas previamente, y de nada valdrá ese conocimiento si no es asumido como parte de la acción transformadora. Por tanto, remarcaba Freire que sólo las personas utópicas son portadoras de esperanza para los procesos de transformación social. No somos seres de adaptación, sino de transformación. Esto debemos tenerlo muy en cuenta cuando pretendamos que la educación intercultural dé respuestas a la diversidad cultural desde premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo, superando posturas asimilacionistas o compensatorias (Aguado, 2003, p. 62).

Con esta premisa, comienzo diciendo que educación multicultural y educación intercultural son expresiones de carácter general, por lo que no pocas de sus definiciones suelen superponerse. Éstas y los términos de que hacen uso los expertos dependen de las diversas perspectivas y enfoques, no necesariamente libres de prejuicios, con que cada uno de ellos aborde el análisis de determinados aspectos de la pluralidad social. Concretamente, y en relación con la educación, destaco (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 118-119):

a) Las medidas educativas para la mejora de la educación de los alumnos inmigrantes y otros grupos minoritarios hacen que la educación multicultural se limite a los grupos que presentan problemas o a los centros que tienen muchos alumnos de culturas diferentes.

b) En otros casos se adoptan medidas para que los contenidos educativos propios de una sociedad multicultural reviertan en el bien de la sociedad.

c) También se señala que la expresión “educación intercultural” engloba la idea de educación antirracista, puesto que diversidad y desigualdad son el anverso y el reverso de la misma medalla.

d) En un primer momento, los centros educativos parece que intentan favorecer la vida en común, interiorizando valores de comprensión del otro. El diálogo se impone como método de resolución de conflictos.

e) No obstante, el pluralismo suele ser fuente de conflicto. La identidad de las minorías depende de la voluntad de las mayorías.

f) Por desgracia, las buenas intenciones y los textos sobre multiculturalidad e interculturalidad no garantizan suficientemente el mantenimiento de la propia identidad de las minorías.

g) Cabe distinguir dos modalidades de educación intercultural, a las que podríamos denominar “versión atenuada” y “versión fuerte”. La primera consiste en la mera promoción de la educación bilingüe; la “versión fuerte” insiste en el mantenimiento de la identidad de las minorías y en la consideración de la diversidad como riqueza cultural.

En Italia, numerosos pedagogos (Secco, 1992, pp. 7-50; Demetrio y Favaro, 1992) denuncian hace tiempo que la educación intercultural carece de una clara y compartida definición epistemológica, y es aún difícil identificar sus especificidades. A pesar de las múltiples normas y recomendaciones ministeriales, también entre educadores, profesores y responsables de la política escolar, muy a menudo los principios fundamentales de la educación intercultural parecen ser mal interpretados, poco conocidos y, desde luego, poco compartidos (Perotti, 1994, pp. 53-54).

Entre las expresiones creativas que desafortunadamente aparecen no sólo en la prensa sino también en textos llamados científicos, es necesario citar la de *educación metacultural*. El prefijo *meta* se halla en el concepto de metafísica (o sea el estudio de lo que no sigue las leyes de la física) o bien de metacomunicación (o sea comunicación sobre la comunicación). Trasladado al ámbito pedagógico, la “metacultura” podría eventualmente hacer referencia a “una cultura ubicada más allá de la cultura”, una clase de “supra-cultura”, o bien el reflexionar teóricamente sobre la cultura. Ya que no es posible educar sin tener en cuenta la realidad cultural (toda intervención educativa siempre implica un cambio cultural), ello no sólo es pedagógicamente inviable, sino también erróneo y confundidor (Portera, 2009).

Así, uno de los autores más conocidos y reconocidos internacionalmente en este campo, Banks (1997) define a la educación multicultural como un campo de estudio o disciplina emergente cuyo principal propósito es crear

las mismas oportunidades educativas para alumnos de diversas ‘etnias’, clases y grupos sociales y culturales. Sin embargo, él mismo reconoce que esta definición es tan general que puede resultar incluso ambigua. No estamos de acuerdo con esta concepción de educación multicultural porque la pedagogía no puede limitarse a proponer intervenciones de tipo puramente descriptivo, promoviendo una convivencia, más o menos pacífica, *unos cerca de los otros*, tipo “comunidad de vecinos” (Demetrio y Favaro, 1992, p. 64), de personas diferentes que, aún conviviendo, no tienen la oportunidad de dialogar, de interactuar, de influirse mutuamente.

En Estados Unidos, el concepto de educación multicultural fue construido sobre la base de los ideales de igualdad, libertad, justicia y dignidad humana. Definida después como movimiento pedagógico, fue asociada a diversas variables de índole social, cultural y política que afectan al funcionamiento de las escuelas y otros centros educativos en sus procesos formativos, tales como adscripción racial, pertenencia grupal, género, clase social, lengua, etc. Sin embargo, la realidad es que en Estados Unidos los programas de educación multicultural suelen ser más prescriptivos en su aplicación que transformadores.

La educación multicultural contempla la cultura como un conjunto de esquemas adquiridos de conocimiento, determinados por el entorno y por medio de los cuales las personas comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1987, p. 88). Los modelos de competencias multiculturales se definen como procesos por los que las personas desarrollan un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas para percibir, evaluar, crear y hacer (García y Pulido, 1992, pp. 35-69; Gibson, 1984, pp. 94-119). Es decir, se aprende a movilizar competencias según situaciones culturales diversas (Muñoz, 2001, pp. 81-106).

Por todo lo dicho, es evidente que ya no podemos seguir considerando la educación

multicultural sólo como una educación permanente-compensatoria, sino que es urgente crear las condiciones necesarias para que las personas de todas las culturas dispongan de un tipo de procesos educativos que les permita descubrir su situación personal y contextual y, desde ahí, profundizar colectivamente en el conocimiento y la transformación de las situaciones que consideren susceptibles de cambiar, e incluso, ¿por qué no?, trabajar en la instauración de nuevos valores. En definitiva, participar de un tipo de educación generadora de conocimiento colectivo aplicable a la mejora social.

No obstante ello, la pedagogía *multicultural* o pluricultural, representa al día de hoy la aproximación mayoritariamente conocida y didácticamente más aplicada (Portera, 2009). Sin embargo, tengamos en cuenta que la educación multicultural es defendida como un alegato en favor de la tolerancia, pero no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos porque niega los aspectos estructurales del racismo, tanto en la sociedad como en el sistema educativo (García y Sáez, 1998, pp. 210-211). La educación multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc. Es decir, la multiculturalidad acaba por excluir de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión.

No ocurre así con la educación intercultural que, heredera de esas tradiciones, nace en un contexto sociopolítico que ha ido evolucionando desde posturas asimilacionistas en la atención a las diferencias culturales hacia otras posiciones en las que esas diferencias son abordadas en el marco de valores democráticos de equidad y participación social (Aguado, 2003, p. 33). La educación intercultural implica siempre interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad entre culturas, así como el reconocimiento y aceptación de los valores

y de los modos de vida de los otros (Troyna y Carrington, 1990). A la luz de ello, es evidente que la aproximación de la *educación intercultural* representa una verdadera revolución copernicana: conceptos como “identidad” y “cultura” ya no se entienden de forma estática, sino *dinámica*, en continua evolución; la alteridad, la emigración, la vida en una sociedad compleja y multicultural ya no se consideran como riesgos, sino como *oportunidades de enriquecimiento* y de crecimiento personal y colectivo (el encuentro con el extranjero con el individuo étnicamente y culturalmente diferente, representa una posibilidad de confrontación y de reflexión en el plano de los valores, de las normas, de los comportamientos). Además, la educación intercultural se ha reforzado epistemológicamente al estar muy próxima a otras concepciones educativas: educación global, educación inclusiva y educación antirracista. Lo que matiza a esos conceptos afines es el énfasis que la educación intercultural pone en la interacción, comunicación, negociación y búsqueda del consenso, enriquecimiento entre formas culturales diversas, etc. En este sentido, Aguado (2003) la define como:

“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendidas como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 63).”

Por tanto, la educación intercultural alude a una tendencia reformadora tanto a nivel te-

órico 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 (Aguado, 1991, p. 89). Aunque, naturalmente, la educación intercultural no es la panacea en la eliminación de los prejuicios raciales, evidentemente, pero sí debe ser entendida (García y Sáez, 1998, p. 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. La educación intercultural se propone dar respuestas a la diversidad cultural apoyándose en premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo. Se llega a la interculturalidad como objetivo final en el proceso de aceptación y valoración de la diversidad cultural, superando posturas asimilacionistas o compensatorias (Aguado, 2003, p. 62). 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 las personas y la reciprocidad. Por consiguiente, una vez reconocida la importancia de los procesos educativos en el desarrollo de la identidad cultural, la intervención educativa ha de concebirse como un *proceso* prolongado en el esfuerzo y en el tiempo y no como una actividad puntual (Bartolomé *et al*, 2000, p. 267).

También la educación intercultural ha de significar un análisis crítico de los modelos

pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la situación de pluriculturalidad; una educación capaz de interpretar la complejidad y la diversidad, evitando la tradicional simplificación que significaba la opción compensatoria. De acuerdo con Portera (2006a, p.3) en que se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida (*lifelong education*), una formación-educación que encuentra su máxima expresión en la oferta de la escuela y de la Universidad, pero que tiene que consolidarse también en las instituciones educativas extraescolares, en el mundo del trabajo, en la sociedad civil. Ha de partir de análisis críticos de los fenómenos educativos sociales y trabajos desde la base, sobre los prejuicios y los estereotipos (Genovese, 2003, p. 12). Así, asumimos con McCarthy (1994) y otros autores (García y Sáez, 1998) los siguientes principios orientadores de la educación intercultural:

a) Necesidad de adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre las personas de diferentes culturas, lo que posibilitará la mejora comunicativa entre los distintos grupos y culturas, estableciendo un enfoque curricular propicio a la reciprocidad y al consenso, eliminando prejuicios y estereotipos raciales, así como estimulando actitudes favorables a los miembros de las minorías y sus grupos de pertenencia.

b) Desarrollar competencias culturales, lingüísticas y comunicativas diversas, de modo que los valores propios de esa diversidad y el pluralismo cultural sean parte central del currículo formativo.

c) Ayudar a la emancipación cultural y social de las minorías, ampliando sus posibilidades sociales y laborales a través de su capacitación formativa y de su autopercepción positiva, lo

que repercutirá de manera óptima en la configuración curricular y en la formación y capacitación de los docentes.

Por tanto, la educación intercultural no sólo se refiere a un cambio metodológico, ni tampoco a una actitud de compromiso en el acto educativo, sino que se constituye en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Cortés, 2002). Si queremos apostar por la educación intercultural, debemos procurar compromisos activos entre todos los que conviven en un mismo espacio (Lynch, 1986a). Ello requiere la puesta en práctica de unos mínimos indispensables de actuación (García y Sáez, 1998, p. 214; Grant y Sleeter, 1989; Leicester, 1989; Galino y Escribano, 1990; Aguado, 1991, p. 90; Nieto, 1992).

a) Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo, en particular, y a la sociedad, en general, 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 (por ejemplo, el caso de los gitanos en España), es decir, de las minorías marginadas de cada cultura específica, así como responder a las necesidades de las nuevas minorías.

d) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.

e) Plantear la educación intercultural como relevante para todos, no sólo para personas inmigrantes o las minorías culturales.

f) 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.

g) Tener el convencimiento de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.

h) Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.

i) Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.

j) Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Hacer efectivos estos objetivos supone 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 indiscriminado de las culturas minoritarias.

Desde las premisas interculturales, una formación de este tipo debería comprender la educación para la *escucha empática*, es decir, predisponerse hacia una escucha profunda de los comportamientos, de las palabras y de las emociones de los interlocutores; el *respeto intercultural*, o sea, el desarrollo de la capacidad de descubrir a las otras culturas, y al mismo tiempo hacer posible la apertura del propio mundo a los otros; *para la comunicación*, con-

seguir interpretar los mensajes para comprender cuáles de ellos son esenciales en la cultura del interlocutor, en su personalidad, en su rol y cuáles corresponden a aspectos contextuales; *para la conversación* con espíritu de análisis, atención y conocimiento de los estereotipos con el intento de liberar de prejuicios; para la *orientación win win*, es decir, crear las condiciones para las cuales cada interlocutor pueda obtener beneficio; y para la *gestión de los conflictos* desde una óptica intercultural (Guidetti, 2009).

De las múltiples estrategias para la educación intercultural que podemos encontrar en la literatura especializada (Luch y Salinas, 1997, pp. 58-59; Aguado, 1995 y 1996; Es-sombra, 1999), extraemos, como ejemplo:

- Explorar las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconcepciones del tópico curricular en cada alumno.
- Expresar y representar las propias referencias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir cualquier tópico.
- Programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo.
- Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido.
- Uso de modalidades diferentes de aprendizaje; trabajos prácticos, investigaciones, búsquedas en la red, etc.
- Utilizar materiales didácticos y de apoyo diversos.
- Aportar referencias socioculturales ajenas al contexto. Ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas.
- Analizar y valorar 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.

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 desviados del presupuesto general de la educación. Bien, los 'argumentos' anteriores no merecen más de lo que he 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 perpetúa las situaciones de discriminación y desigualdad. Considero 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, y que debe incluir el trabajo en valores sociales de comprensión, solidaridad, respeto por el otro, etc. Ni es la panacea ni es un instrumento más. Es una ilusiónante 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.

4. Conclusión

Construir una pedagogía de la interculturalidad es hoy un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de solidaridad y justicia social entre los distintos grupos sociales y culturales acaben para siempre con los fenómenos de discriminación y racismo que aún se perciben en muchas conductas humanas. Por ello, como intento de superación de la filosofía latente en el multiculturalismo, desde hace años se está potenciando el concepto de interculturalidad para concienciarnos de la necesidad de ir más allá de la coexistencia práctica de distintas culturas, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, y convivencia, de autonomía y reciprocidad. De este modo, educar desde una perspectiva intercultural supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor. Educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad. Por ello, la aproximación intercultural debería contener una *dimensión política* y educar en la *ciudadanía democrática*. Por eso la educación intercultural no sólo respeta el hecho de las diferencias culturales sino que lo valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad y el diálogo es el medio para la comprensión de los valores, actitudes y costumbres de los demás.

Pero tengamos en cuenta también que los autores que con más profundidad han trabajado sobre las temáticas de la multiculturalidad y de la interculturalidad, a pesar de las muchas recomendaciones, programas y reflexiones sobre el tema, siempre acababan reconociendo que poco puede hacer

la educación sin un proyecto sociopolítico que la apoye. Sin este apoyo se derrumbaría el objetivo transformador de una apuesta por la educación intercultural, no se conseguiría hacer de ella un modo de acabar con las diversas formas de exclusión social ni se asumiría la importancia en la construcción de sociedades interculturales de los valores solidarios. Por eso, el programa de la interculturalidad no debería detenerse en el ámbito cultural, sino que debería abarcar la totalidad del quehacer humano, desde lo social a lo económico y desde lo individual a lo político. Es decir, la experiencia ha demostrado que sólo es eficaz el reconocimiento que vaya acompañado del pleno disfrute de los derechos humanos y civiles.

Efectivamente, es bastante ingenuo creer que las instituciones educativas, por sí solas, puedan conseguir una auténtica interculturalidad; ésta, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz 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 entre culturas. No, por sí solo. Además debemos desarrollar políticas para la mejora de las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno a la hora de abordar las cuestiones relativas a la pluriculturalidad, destinadas al profesorado, pero también a educadores sociales, trabajadores sociales y a otros actores presentes en el ámbito educativo.

De modo que muchos retos nos presenta la sociedad pluricultural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. Por eso, en el ámbito educativo, la interculturalidad nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos pluriculturales, un modo que supone reciprocidad y diálogo entre culturas y sus portadores, reconociéndolas y valorándolas, y que comporta una solidaridad y un diálogo activos. La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos.

Por tanto, sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación intercultural es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos ni recelos los rasgos culturales diferenciales y promueva, al mismo tiempo, los derechos humanos individuales de los miembros de todos los grupos culturales (Zamora, 2008, pp. 25-26).

Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. París : INRP Sorbonne.
- Aguado, T. (1991). "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En M.C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, T. (1995). "La educación intercultural". En AA.VV., *Los retos de la educación ante el siglo XXI* (pp. 80-95). Madrid: Popular.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. Nueva York: Teachers Columbia University.
- Bartolomé, M. et al. (2000). *La construcción de la*

identidad en contextos multiculturales. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cortés, L. (2002). *Ser profesor. Um ofício em risco de extinção*. Sao Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

Demetrio, D. y Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.

Elosúa, M.R. et al. (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. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Documentación Social*, 97, 161-176.

Froufe, S. (1999). Educación intercultural y Pedagogía de la interculturalidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 9-26.

Galino, A. y Escribano, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Madrid: Narcea.

Garcea, E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.

García, A. Escarbajal Frutos A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.

García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

García, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999a). Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 2ª Época, 27-40.

García, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999b). Educación intercultural: modelos básicos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 4, 2ª Época, 5-15.

García, F.J. y Pulido, R.A. (1992). "Educación multicultural y Antropología de la Educación". En P. Feroso (Coord.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp.35-69). Madrid: Narcea.

García, F.J., Pulido, R.A. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Genovese, A. (2003). *Per una pedagogía interculturale*. Bolonia: Università degli Studi.

Gibson, M.A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and an Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-119.

Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación/Los libros de la Catarata.

Grant, C. y Sleeter, Ch. (1989): "Race, class, gender. Exceptionality and Educational Reform", en J.A. Banks y Ch. A. Banks., *Multicultural Education* (pp.49-66). Londres: Allyn and Bacon.

Guidetti, B. (2009). "Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales". En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 183-197). Badajoz: Abecedario.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman.

Legrain, P. (2008). *Inmigrantes. Tu país los necesita*. Barcelona: Intermón-Oxfam Editorial.

Leicester, M. (1989). *Multicultural Education*. From Theory to Practice. Windsor: NEER.

Liegeois, P. (1990). "Presentación del Seminario *Hacia una Educación intercultural*". En AA.VV., *Hacia una educación intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana, Dirección General de Centros y Promoción Educativa.

Lluch, X. y Salinas, J. (1997). "Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha". *Cuadernos de pedagogía*, 264, 54-60.

Lynch, J. (1986a). *Multicultural education. Principles and practice*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Lynch, J. (1986b). *Multicultural education in a global society*. Londres: The Falmer Press.

Lynch, J., Modgil, C. y Modgil S. (1992). *Cultural Diversity and the Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* Londres: The Falmer Press. pp. 1-20.

Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.

MEC (2008). *Informe estadístico del año 2007*. Madrid. Servicio de Publicaciones.

Muñoz, A. (2001). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". En AA.VV., *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos* (pp.81-106). Madrid: Universidad Complutense.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.

Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.

Pino, A. (1992). "La educación intercultural ante las diferencias étnicas. Diferencias culturales y procesos de aculturación. Problemática de la identidad cultural en sociedades multiculturales. Emigración y educación intercultural". En S.E.P. *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación de Salamanca. pp. 153-168.

Portera, A. (1995). "Rischi e chances dell'acquisizione dell'identità". *Orientamenti Pedagogici*, 48, 269-292.

Portera, A. (2006a). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erickson.

Portera, A. (2006b). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.

Portera, A. (2009). "Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos". En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-265). Badajoz: Abecedario.

Puig Rovira, J.M. (1993). "Minorías étnicas y educación democrática". En P. Ortega, y J. Sáez (Coord.), *Educación y democracia* (pp.73-79). Murcia: Cajamurcia.

Recasens, A. (2004). *Multiculturalidad y educación*. <http://sauce.pntic.mec.es.htm>. 3/6/2005.

Rosenthal, R. A. y Jacobson, L. (1986). *Pigmalión in the Classroom*. Nueva York: Rinehart and Winston.

Secco, L. (1992). "Pedagogía interculturale: problemi e concetti". En AA. VV., *Pedagogía interculturale: problema e concetti* (pp.7-50). Brescia: La Scuola.

Soria, A.L. (1994). "Diversidad cultural y educación". *Entrejóvenes*, 36, 27-32.

Troyna, B. y Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. Londres: Routledge.

UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?* Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Andrés Escarbajal Frutos.
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo 30071, Murcia.

Correo electrónico: andreses@um.es

Fecha de recepción del artículo: 09.XII.2009

Fecha de revisión del artículo: 09.XII.2009

Fecha de aceptación definitiva: 19.II.2010

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Escarbajal Frutos, A. "Hacia la Educación Intercultural" *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 18. pp. 131-149