

ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano

Universidad Complutense de Madrid

Introducción.....	1
Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.....	4
1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.....	4
1.1. Modelo asimilacionista.	4
1.2. Modelo segregacionista.	6
1.3. Modelo compensatorio.	6
2. Enfoque: hacia la integración de culturas.....	8
2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.	8
3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.....	10
3.1. Modelo de curriculum multicultural.	10
3.2. Modelo de orientación multicultural.	11
3.3. Modelo de pluralismo cultural.	11
3.4. Modelo de competencias multiculturales.	12
4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.....	13
4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales.	13
4.2. Modelo de educación antirracista.	15
4.3. Modelo holístico.	16
4.4. Modelo de educación intercultural.	17
Referencias bibliográficas.....	19

Introducción.

Tengo fe en el hombre y en la humanidad.

Considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario.

La humanidad, cada grupo humano y cada hombre va eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha, entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz. Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar

una vida más humana y más solidaria.

La paz no se puede construir de modo eficaz y duradero sobre un campo minado de muertos, opresiones, injusticias, esclavitud. La paz exige y requiere la justicia, el respeto, la igualdad y la cooperación. La paz no es ausencia de guerra; es convivencia, colaboración y competición, solución negociada y acordada de los conflictos. Hay que edificarla día a día. No hay caminos para la paz. La paz es el camino.

La historia muestra más ejemplos de dominio y avasallamiento que de cooperación entre los pueblos.

Actualmente apostamos a favor de una mayor igualdad y respeto, a favor de unos valores consensuados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas.

La *educación intercultural* pretende este nuevo modo de relación. Es cierto que la educación sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Pero la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social.

Tengo fe en el hombre. Tengo fe en la educación. Espero que la educación intercultural contribuya eficazmente a un mundo más humano, más justo, más solidario.

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos

sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social.

El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad.

Para incrementar el sentido crítico ofrezco seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, de modo que cada uno pueda definir su postura social, política y educativa con mayor conocimiento de causa.

Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.

Sales y García recientemente agrupan los modelos y programas en torno a las políticas. *Política asimilacionista*: modelo y programas de compensación. *Política integracionista*: modelo y programas de relaciones humanas. *Política pluralista*: modelo y programas de estudios de un grupo cultural. *Política intercultural*: modelo y programas interculturales.¹

Analicemos, siguiendo este mismo esquema, los modelos y programas más importantes de cada uno de los enfoques políticos y sociales.

1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

La *política asimilacionista* pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.

Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los modelos *asimilacionista*, *segregacionista* y *compensatorio*.

1.1. Modelo asimilacionista.

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Se trata de una idea tradicional, que pervive entre nosotros. En abril de 1886, A. Sutherland, Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, escribe una carta en la que deja explícito uno de los objetivos que tenían las escuelas-misión en Estados Unidos y Canadá para estudiantes indios, en la que señala:

¹ Auxiliadora Sales y Rafaela García, *Programas de educación intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997).

“La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos...”²

En marzo de 1981, el presidente Reagan argumentaba contra los programas bilingües de la siguiente manera:

“Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo.”³

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida. En California es el método preferido por los numerosos partidarios del “english only”. Cummis analiza la controversia que hay en Estados Unidos criticando la idea, ampliamente divulgada, de que la educación bilingüe atenta contra la estabilidad social de ese país y amenaza el concepto de vida americana.⁴

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la *cultura originaria* que llevan consigo los niños minoritarios es algo que *entorpece*, más que ayuda, a una buena “integración” en el colegio y en la sociedad. En el clásico libro de Ramírez y Castañeda se describe muy bien esta extendida teoría de la “*cultura dañina*”. Al referirse -en este caso- a los inmigrados mexicanos, los autores comentan que, para muchos, “la cultura y los valores de los mexicano-americanos son la causa principal y

² Citado en Marina Lovelace, *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural* (Madrid: Escuela Española, 1995), 47.

³ Citado en Lovelace, *Educación multicultural*, 47.

⁴ J. Cummis, *Empowering minority students* (Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989).

definitiva de su bajo status socioeconómico y de sus bajos logros académicos.”⁵ En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos (p.ej. la lengua) del curriculum y la vida de la escuela o -incluso- prohibirles su acceso.

1.2. Modelo segregacionista.

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el *apartheid* en Africa del Sur.

Se puede incluir aquí el programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

También en la realidad española ha habido escuelas o aulas segregadas, como fueron las *escuelas puente* específicas para gitanos.

1.3. Modelo compensatorio.

En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación *únicamente “compensatoria”*. Por otro, mueve al alumno

⁵ M. Ramírez y A. Castañeda, *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education* (Nueva York: Academic Press, 1974), 14.

a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

En nuestro país, la educación de inmigrantes está siendo encomendada, en muchos lugares, a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades especiales. Esto lleva consigo un alto riesgo de aplicar las teorías y prácticas de educación compensatoria, ampliamente discutidas en la teoría y en la práctica.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprivado, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión).⁶

Otro efecto de una mala aplicación de concepciones incompletas y viciadas de la educación compensatoria, consiste en atribuir el retraso escolar a una cultura y lengua originaria que hacen rendir menos en el ambiente escolar, en el que sólo se utiliza la lengua y cultura dominante, más desarrollada y más avanzada. Los investigadores lo hacen notar al hacer referencia a la mentalidad de muchos profesores que atienden población inmigrante:

“El estatus social de la lengua de origen es tanto más evidente en su impacto cuanto que el término bilingüismo no se ha pronunciado jamás durante las entrevistas en profundidad y no directivas que hemos efectuado. La noción de bilingüismo no se halla asociada a esta población de niños que son caracterizados en primer lugar por su ineptitud: son no francófonos.”⁷

⁶ Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

⁷ B. Pallaud, “Niños inmigrantes no francófonos,” en *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, coord. M. Siguán (Barcelona: ICE-Horsori, 1992), 120.

2. Enfoque: hacia la integración de culturas.

2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.⁸

Para que pueda darse esta *integración cultural pluralista*, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.⁹

Cuando estas condiciones no se dan en la sociedad, una política integracionista que no procure instaurarlas y desarrollarlas es muy similar a una política asimilacionista.

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas

⁸ Claude Clanet, *L'interculturel* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990); E. de Vreede, "What are we talking about? Plural education and teacher education," *European Journal of Teacher Education* 13(3) (1990):129-140; Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle* (Paris: L'Harmattan, 1991).

⁹ Clanet, *L'interculturel*, 73.

por separado. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. La teoría del *melting pot* se halla muy extendida en la sociedad americana, como señala Bennet, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante.¹⁰

El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora. El mito del “melting pot” ha resultado ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.¹¹

La *política educativa integracionista* aporta la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Su objetivo básico es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos.

El *modelo de relaciones humanas y de educación no racista* articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*. (modelo 5º de Banks, 2º de Davidman). En su versión más dura, se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante, y en sus versiones más suaves enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia. Los programas de *educación no racista y de relaciones humanas en la escuela* están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención

¹⁰ C. Bennet, *Comprehensive Multicultural Education* (Boston: Allyn and Bacon, 1990).

¹¹ Sales y García, *Programas de educación intercultural*, 18.

más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

3.1. Modelo de curriculum multicultural.

Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (Paradigma 1° de Banks).

Los programas *biculturales y bilingües* (paradigma 4° de Banks; modelo 4° de Mauviel) parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. En el *programa de transición* se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida: así los años de preescolar e incluso los comienzos de primaria se atiende la educación en la lengua originaria. A mediados de los setenta y a principios de los ochenta podían leerse encendidas defensas de este programa, basadas en supuestas razones psicopedagógicas (como es la tesis

constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, con las experiencias previas) o en razones políticas.

En el *programa de mantenimiento de la lengua materna*, convive ésta con la lengua mayoritaria durante todo el período escolar obligatorio. Se estima que el desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno inmigrante contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, da autoconfianza y seguridad. Un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua.¹²

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes.

3.2. Modelo de orientación multicultural.

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (*counseling*) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.¹³

Se elaboran programas de *desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural*. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

3.3. Modelo de pluralismo cultural.

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los

¹² J. Edwards, "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech," en *Language and social psychology*, ed. H. Giles y R.N. Clair (Oxford: Basil Blackwell, 1979); A. Portes y R. Rumbaut, *Immigrant America. A Portrait* (University of California Press, 1990); J. Cummis, "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children," en *Language processing in bilingual children*, ed. E. Bialystock (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

¹³ P.B. Pedersen, "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling," *Journal of Counseling and Development* 70(1) (1991), 4.

grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural.¹⁴

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Modelos 8º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman).

Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales, surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias que dieran lugar a grupos específicos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones, esa necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en clara confrontación con la “incapacidad” experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su lengua de origen. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación.¹⁵

3.4. Modelo de competencias multiculturales.

Gibson lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.¹⁶

¹⁴ Sales y García, *Programas de educación intercultural*, 65.

¹⁵ Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, 50.

¹⁶ M.A. Gibson, “Approaches to Multicultural Education in the United States,” *Anthropology and Education Quarterly* 7 (1976).

Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”.¹⁷ Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria.¹⁸

4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales.

La acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación intercultural*, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos.

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias:¹⁹

a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”.²⁰

¹⁷ James A Banks, “Multicultural Education: Traits and Goals,” en *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, ed. J.A. Banks y C.A. Banks, (Londres: Allyn and Bacon, 1989), 7.

¹⁸ Paciano Feroso, “Formación del profesorado para la educación multicultural,” en *Educación intercultural*, ed. P. Feroso (Madrid: Narcea, 1992), 22

¹⁹ Fernand Ouellet, “L’éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l’heure,” *Bulletin de L’Association pour la Recherche Interculturelle* 32 (1999): 16-27.

b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.²¹

c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.²²

d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías.²³

e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.²⁴

f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.

g) La fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.²⁵

h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización.

Acerca de este último "efecto perverso", hemos insistido en cómo el riesgo de despersonalización inherente en esta moda homogeneizante oculta la gran diversidad existente en los diferentes estereotipos o etiquetas. El valor de las personas humanas individuales queda diluido implícita o explícitamente en el grupo estereotipo. Así, bajo la homogeneización de "inmigrantes", "gitanos", "ancianos", "jóvenes inadaptados", etc., se solapa o evita una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen entidad como tales en la sociedad actual. Pero no es

²⁰ Carmell Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle," en *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 565-594.

²¹ S. Steele, *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States* (Nueva York: State University of New York Press, 1990); M. Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* (Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993).

²² Steele, *The Content of Our Character*; J.J. Simard, "La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde," en *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 23-55; R. Ghosh, "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle," en *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, dir. F. Ouellet y M. Pagé (Quebec: IQRC, 1991), 207-231.

²³ Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture..."; J. Kleinfield, "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom," *Human Organization* 34(3) (1975): 269-274.

²⁴ M. Nicolet, "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire," en *Psychopédagogie interculturelle*, dir. R. Dinello y A.N. Perret-Clermont (Friburgo, 1987).

²⁵ D. Ravitch, "Multiculturalism. E Pluribus Plures," *American Scholar*, 337-35 (1990): 4; P. D'Souza, *Illiberal Education* (Nueva York: The Free Press, 1991).

menos cierto que las personas integrantes de esos grupos siguen siendo personas y conservando su identidad personal como individuos. Omitir esta doble realidad o inclinarse hacia uno de los dos polos en detrimento u olvido del otro, en los planteamientos y desarrollo de análisis o acciones al respecto, entraña un reduccionismo similar al de la vieja antinomia de "nativismo–ambientalismo"; antinomia ya superada científicamente. Por lo tanto, plantear y desarrollar el tema en el cauce antinómico de individualismo o ambientalismo implica una regresión científica. "Identidad personal" e "identidad grupal" forman parte de la sociedad multicultural y multiétnica de nuestra realidad social actual. Descubrir y potenciar vías y cauces de armonización y no de separación o enfrentamiento es la clave que ha de guiar los análisis y acciones.²⁶

Desde los autores pertenecientes al *paradigma o corriente sociocrítica*, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo".²⁷

Frente al tipo "liberal" de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural antirracista basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente.²⁸

4.2. Modelo de educación antirracista.

En el modelo de *educación intercultural antirracista*, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una *Educación No–racista* (neoliberal) parten del presupuesto

²⁶ José V. Merino y Antonio Muñoz Sedano, "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural," *Revista de Educación* 307 (1995):127-162.

²⁷ Félix Etxeberria, "Interpretaciones del interculturalismo en Europa," en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, ed. Sociedad Española de Pedagogía (Salamanca: SEP, 1992), 58.

²⁸ Giroux, *Los profesores como intelectuales*; Henry A. Giroux, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: Roure, 1992).

de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

4.3. Modelo holístico.

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.²⁹

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.³⁰

En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del curriculum

²⁹ Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," 2-28; Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," 2-25.

³⁰ Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," 21-25; Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, 56.

que “debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos”.³¹

4.4. Modelo de educación intercultural.

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.³²

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

³¹ James A. Banks, “Teaching Multicultural Literacy to Teachers,” *Teaching Education* 4(1) (1991):130.

³² Sales y García, *Programas de educación intercultural*; Ouellet, *L'éducation interculturelle*; M. Abdallah-Preteceille, “Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity,” en *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Carmell Camilleri, “From Multicultural to Intercultural,” en *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Miguel A. Santos Rego, ed., *Teoría y práctica de la educación intercultural* (Santiago: Universidad, 1994); Alfonso García y Juan Sáez, *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación* (Madrid: Narcea, 1998).

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.³³

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

³³ M. Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, 101.

Referencias bibliográficas.

- Abdallah-Preteuille, M. "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity." En *Cultural Diversity and the Schools*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Londres: The Falmer Press, 1992.
- Alegret, José L. "Racismo y educación." En *Educación Intercultural*, editado por P. Feroso. Madrid: Narcea, 1992.
- Banks, James A. "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals." En *Multicultural Education in Western Societies*, editado por J.A. Banks y J. Lynch. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1986..
- . "Multicultural Education: Traits and Goals." En *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, editado por J.A. Banks y C.A. Banks. Londres: Allyn and Bacon, 1989.
- . "Teaching Multicultural Literacy to Teachers." *Teaching Education* 4(1) (1991): 133-144.
- Bartolomé, Margarita. *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- Bennet, C. *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- Bhatnagar, J. "Educación multicultural desde una perspectiva psicológica." En *Educación multicultural y multilingüe*, editado por T. Husen y S. Opper. Madrid: Narcea, 1984.
- Camilleri, Carmell. "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle." En *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dirigido por F. Ouellet. Quebec: IQRC, 1988/1990.
- . "From Multicultural to Intercultural." En *Cultural Diversity and the Schools*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Londres: The Falmer Press, 1992.
- Clanet, Claude. *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- Colom, A. Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.
- Cummis, J. *Minority Education*. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters Ltd., 1988.

- . *Empowering minority students*. Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989.
- . "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children." En *Language processing in bilingual children*, editado por E. Bialystock. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- D'Souza, P. *Illiberal Education*. Nueva York: The Free Press, 1991.
- Davidman, L. y P. Davidman. "Multicultural Teacher Education in the State of California." *Teacher Education Quarterly* 15(2) (1988): 50-67.
- Edwards, J. "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech." En *Language and social psychology*, editado por H. Giles y R.N. Clair. Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- Escamez, J. Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.
- Escudero Muñoz, Juan M. *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.
- Etxeberria, Félix. "Interpretaciones del interculturalismo en Europa." En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, editado por Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca: SEP, 1992.
- Fermoso, Paciano. "Formación del profesorado para la educación multicultural." En *Educación intercultural*, editado por P. Fermoso. Madrid: Narcea, 1992.
- Fernández Pérez, Miguel. *Didáctica II. Programación, métodos y evaluación*. Madrid: Uned, 1977.
- García, Alfonso y Juan Sáez. *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea, 1998.
- García, Francisco J., Rafael A. Pulido, y Ángel Montes. "La educación multicultural y el concepto de cultura." *Revista Iberoamericana de Educación* 13 (1997): 223-256.
- Ghosh, R. "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle." En *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, dirigido por F. Ouellet y M. Pagé. Quebec: IRQC, 1991.

- Gibson, M.A. "Approaches to Multicultural Education in the United States." *Anthropology and Education Quarterly* 7 (1976).
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.
- . *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure, 1992.
- Grant, Carl A. y Christine E Sleeter. "Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform." En *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, editado por J.A. Banks y C.A. Banks (Londres: Allyn and Bacon, 1989).
- Jordán, José A. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* (Barcelona: Paidós, 1994).
- Kleinfield, J. "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom." *Human Organization* 34(3) (1975): 269-274.
- Knapp, M.S. et al., "New Directions for Educating the Children of Poverty," *Educational Leadership* Sept. (1990): 4-8.
- Lovelace, Marina *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española, 1995.
- Martínez, M. Y Puig, J.M. (coord.) *La educación moral*. Barcelona: Graó-ICE Universidad, 1991.
- Mauviel, M. "Ou'appellet on études interculturelles?" En *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, editado por C. Clanet. Toulouse: Université, 1985.
- Merino, José V. y Antonio Muñoz Sedano. "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural." *Revista de Educación* 307 (1995):127-162.
- Merton, Robert K. *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Muñoz Sedano, Antonio. "Programa y modelos de educación multicultural." *Cuadernos de la Fundación Santa María* 11 (1993).
- . *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, 1997.
- "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos". *Encounters on Education*, 2001, 1, 81-106.
- Nicolet, N. "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire." En *Psychopédagogie interculturelle*, dirigido por R. Dinello y A.N. Perret-Clermont. Friburgo, 1987.
- Núñez, Violeta. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU, 1990.
- Ouellet, Fernand. *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan, 1991.

- . "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure." *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle* 32 (1999): 16-27.
- Pagé, M. *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993.
- Pallaud, B. "Niños inmigrantes no francófonos." En *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, coordinado por M. Siguán. Barcelona: ICE-Horsori, 1992.
- Pedersen, P.B. "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling." *Journal of Counseling and Development* 70(1) (1991), 4.
- Portes A. y R. Rumbaut. *Immigrant America. A Portrait*. University of California Press, 1990.
- Puig, J.M. Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación. En Santos Rego, M.A.(ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago, Universidad.
- Puig, J.M. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori, 1995.
- Ramírez, M. y A. Castañeda. *Cultural Democracy, Bicultural Development and Education*. Nueva York: Academic Press, 1974.
- Ravitch, D. "Multiculturalism. E Pluribus Plures." *American Scholar*, 337-35 (1990): 4.
- Rosenthal, Robert y Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Sales, Auxiliadora y Rafaela García. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- Santos Rego, Miguel A., ed. *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad, 1994.
- Sarramona, Jaime. *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ceac- OCDE, 1993.
- Searle, John R. *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Selby, D. "Educación para una sociedad multicultural." En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, editado por Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca: SEP, 1992.

- Simard, J.J. “La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l’homme au monde.”
En *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dirigido por. F. Ouellet. Quebec: IQRC, 1988/1990.
- Steele, S. *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States*. Nueva York: State University of New York Press, 1990.
- Vázquez, Gonzalo. “¿Es posible una teoría de la educación intercultural?” En *Teoría y práctica de la educación intercultural*, editado por M.A Santos Rego. Santiago: Universidad, 1994.
- Vreede, E. de. “What are we talking about? Plural education and teacher education.”
European Journal of Teacher Education 13(3) (1990):129-140.

Fuente: www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Enfoques.doc