

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NUEVOS RETOS Y PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Curso. "Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula". Torre Pacheco, 27 Enero, 2003.

D^a. Remedios de Haro Rodríguez

(Profesora del Departamento de
Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia)

Introducción

Nadie se atrevería a poner en duda que vivimos en una sociedad multicultural. En el escenario de nuestras vidas entran a formar parte actores con múltiples diferencias entre sí, con distinto pensamiento ideológico, clase social, género, cultura, religión, etc. Este hecho inherente e innegable a la condición humana ha sido, en muchas ocasiones, silenciado, intentando negar o ahogar la voz de aquellas personas que proclamaban y reivindicaban el derecho a ser diferentes. Esta situación en la última década ha suscitado un debate intenso y rico, propiciado en parte por el notable incremento de los flujos migratorios con la continua llegada de personas procedentes de otras culturas, con otra religión, formas de vida, costumbres, etc., recordándonos la diversidad existente en un mismo espacio y, por otra, la defensa a ultranza de determinados grupos excluidos de la sociedad (póngase como ejemplo, al pueblo gitano, personas discapacitadas,...) a ser considerados, teniendo en cuenta todos los rasgos conformadores de su identidad.

La cuestión en disputa gira entorno al papel y lugar que queremos conceder al otro, al diferente en esta sociedad, apareciendo interrogantes relacionados con: qué entendemos por integración, queremos incluir o excluir al otro, qué derechos tienen estas personas, somos todos iguales. En definitiva, negamos al otro, volviendo la mirada a esa realidad y desarrollando un mundo

dirigido y dominado por determinados grupos, o por el contrario acogemos el reto de crear una sociedad más humana, justa, equitativa, solidaria y democrática, donde construir de forma conjunta la historia del siglo XXI. Sin duda alguna, éste es el gran desafío del nuevo milenio, poner de manifiesto que otro mundo es posible, un mundo abierto a la paz, al diálogo, la solidaridad y la cooperación entre todos los pueblos, como se ha puesto de manifiesto en el Foro Mundial de Porto Alegre, un mundo dirigido desde otros valores y otras prácticas, acordes con la dignidad del ser humano. En este sentido, otra educación también es posible y nosotros como docentes tenemos el compromiso moral y profesional de llevar a nuestras aulas una educación para todos, atenta con los principios de equidad y justicia social.

De esta forma, la interculturalidad representa una apuesta decidida por alcanzar una sociedad justa y democrática, en la cual no se vulneran los derechos humanos y se camina hacia una convivencia pacífica y armoniosa entre los seres humanos. Desde este planteamiento afrontamos el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la riqueza de la diversidad frente a la pobreza de la homogeneidad y de los derechos de todos frente a los privilegios de algunas personas, incorporando un nuevo concepto de ciudadanía.

Y, desde este posicionamiento, la escuela como uno de los agentes de socialización, desempeña un papel importante en el desarrollo de este proyecto. Precisamente a la educación se le encomienda la formación de ciudadanos abiertos, críticos, solidarios, dialogantes, etc., y la educación intercultural, sin duda alguna, atiende a todo ello, ya que entre sus objetivos principales se encuentra la lucha contra toda forma de exclusión, la atención a la diversidad del alumnado, el desarrollo de la identidad cultural y el progreso continuo en el respeto a los derechos humanos.

En este trabajo vamos a presentar qué significa educar en la interculturalidad, qué implicaciones tiene para la práctica educativa y cómo podemos desarrollarla en nuestros centros. Junto a este conocimiento, nos parece imprescindible advertir y mostrar aquellas prácticas que desvirtúan el discurso teórico de la interculturalidad, y lo peor de todo, utilizando nuevas

palabras continúan perpetuando la exclusión, segregación y marginación del diferente, permaneciendo anclados en un monólogo cultural, justificando lo injustificable. Así nos encontramos propuestas múltiples y variadas ante la escolarización de alumnos procedentes de minorías étnicas, que van desde los planteamientos asimilacionistas, compensadores, liberales y pluralistas que suponen, en distinto grado y medida, una visión parcial y limitada de la multiculturalidad y de su tratamiento, hasta el desarrollo de la educación intercultural ligada a un posicionamiento crítico, entroncado con la presentación que de la misma hacemos en este artículo. Por todo ello, en un primer momento mostramos los distintos enfoques o planteamientos existentes a la hora de abordar la diversidad cultural, para pasar, en segundo lugar, a delimitar la educación intercultural y, por último, señalar aquellos aspectos por los cuales existe una distancia entre la teoría y la práctica educativa. A continuación, pasamos a desarrollar todo ello.

1. Abordar la diferencia desde distintos modelos.

Podemos identificar tres modelos distintos a la hora de abordar y establecer respuestas ante la diferencia. Uno de ellos, alude a la asimilación. Sin duda alguna, es el enfoque más conservador y negativista, puesto que para ver cumplidos sus fines necesita negar las diferencias, estableciendo una cultura hegemónica, en definitiva, planteando el etnocentrismo. Otra propuesta, viene de la mano del pluralismo donde hay un reconocimiento de las diferencias, éstas son abordadas como una riqueza para el conjunto de la sociedad; sin embargo y a pesar de ello, se esconden fines perversos, ya que los diferentes aparecen subordinados a las estructuras de poder, valorando las diferencias siempre desde nuestra posición, la cual siempre aparece como superior. Por último, nos encontramos con el interculturalismo, la propuesta más crítica y arriesgada, ya que todas las culturas van a gozar de idéntica igualdad y además se van a sacar a la luz las formas de dominación y opresión a las cuales habían estado sometidas.

Los distintos modelos presentados aluden a la inclusión-exclusión como eje de sus proyectos, es decir, unos van a acoger las diferencias y otros por el

contrario van a realizar todos los esfuerzos posibles por excluir las mismas. Seguidamente vamos a mostrar los fines explícitos e implícitos y las implicaciones presentes para la práctica educativa en cada uno de los enfoques presentados.

Asimilación

La asimilación constituye la propuesta más reduccionista. Su fin es la homogeneización, es decir, la incorporación de los diferentes a la cultura mayoritaria. Para ello deberá ejercitar la opresión, ahogando las voces de los oprimidos por pertenecer a una cultura, clase social, género, étnia, etc. De esta forma plantea un enfrentamiento entre nosotros (buenos, educados, superiores) frente a los otros (inferiores, la carga de la sociedad, los problemas), presentando la diversidad desde el modelo del déficit.

Tal y como han puesto de manifiesto Steinberg y Kincheloe (1999) sus esfuerzos se dirigen a integrar a los diferentes en una sociedad injusta. Provocando mediante el argumento de que la asimilación les abrirá las puertas a una mejora económica, pidiendo la renuncia de su patrimonio cultural a cambio de tener la oportunidad de una movilidad socioeconómica.

En este sentido nos encontraremos ante una escuela compensadora, teniendo que ver poco con la educación cívica y con la justicia social. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en desarrollar las habilidades necesarias en los alumnos para asimilarse a la cultura y sociedad del grupo mayoritario, es decir, desarrollar las habilidades cognitivas, el lenguaje y los valores del grupo mayoritario. Estas actuaciones siempre están determinadas por una filosofía del déficit y suelen adoptar la forma de programas compensatorios.

Pluralismo

Bajo este modelo nos encontramos ante un planteamiento más amplio, donde se reconocen las diferencias y éstas aparecen como un valor de

cualquier sociedad. Sin embargo esa valoración de las diferencias se realiza siempre desde una determinada posición, no abordándose las realidades de subordinación, discriminación padecida en muchas ocasiones, sirviendo y reproduciendo el status quo. Así solamente se centra en el reconocimiento y esto como ha puesto de manifiesto Torres (2003, 115): *“puede servir incluso para acrecentar los niveles de marginación, para eclipsar y/o aplazar medidas de solución más urgentes”*. De igual forma manifiesta que la política neoliberal refuerza estas opciones descafeinadas, pues las identidades culturales y políticas son vistas como obstáculos de cara a una, cada vez mayor, homogeneización reclamada por el mercado.

Nos encontramos así ante una escuela pluralista, que pone énfasis en la diferencia y, para ello, tiene que existir una introducción de contenidos sobre los diferentes grupos culturales existentes, es decir, necesita desarrollar en los alumnos una competencia multicultural. Así los estudiantes no deber tener prejuicios, deben aprender conocimientos, valores, creencias y patrones característicos de los distintos grupos. Como han puesto de manifiesto Steinberg y Kincheloe (1999) aunque se valora la diferencia, siempre se hace desde la posición blanca. El currículum oculto de este modelo pluralista supone la promoción de una modalidad de turismo cultural que es incapaz de abordar o comprender las demás realidades de la subordinación de la raza, la clase social y el género, dado que se concibe la diferencia fuera de un contexto histórico, cultural y de poder.

Interculturalismo

El interculturalismo representa la propuesta más crítica, inclusiva y arriesgada de contemplar y abordar las diferencias. Este modelo podemos identificarlo con el multiculturalismo teórico propuesto por Sternberg y Kincheloe (1999) o con el enfoque dialógico enunciado por Elboj y otros (2002). Significa desarrollar un proyecto democrático que contribuya a crear una sociedad justa y equitativa.

La diferencia aparece como una riqueza y la igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia.

Como ha señalado Santos Guerra (2003), el interculturalismo no ignora los conflictos sino que los afronta, considerándolos ocasiones de encuentro y de diálogo. Nos encontramos ante una escuela intercultural, donde se valoran y reciben tratamiento las diferencias desde un plano de equidad y justicia social. Así los alumnos no adquieren solamente conocimientos sobre las otras culturas existentes sino que aprenden a reconocer y posicionarse ante las situaciones de injusticia y discriminación existentes. Desde este planteamiento se camina hacia un diálogo intercultural.

2. Educación Intercultural: la definición de un proyecto.

Abordamos la conceptualización de la educación intercultural con cierta complejidad. Definir implica delimitar, indicar, señalar, fragmentar, fijar y determinar un modelo de actuación frente a otros. Hemos preferido utilizar el vocablo interculturalismo a multiculturalismo por varias razones. Una de ellas alude al hecho de que con el prefijo –inter- en lo cultural nos referimos a un determinado proyecto, a un ideal a conseguir, a la interacción, intercambio, conocimiento y valoración, que debe existir entre los seres humanos. Mientras el segundo término –multiculturalismo- representa una realidad, un hecho, una situación constatable, como es la presencia en un determinado espacio de gentes con diferentes culturas, lenguas, etc.

A pesar de ello, hemos de reconocer que en determinados contextos, como es el caso de Estados Unidos, se utiliza el último vocablo, existiendo dentro de él distintas formas de abordar las diferencias, encontrándose modelos coincidentes con la propuesta que presentamos, como es el multiculturalismo teórico propuesto por Steinberg y Kincheloe (1999). Una vez más este hecho pone de manifiesto que los términos están abiertos a las interpretaciones de quien las formule, por ello recordamos la necesidad de

efectuar un análisis a toda propuesta independientemente de la terminología utilizada.

En el apartado anterior conocíamos los distintos modelos surgidos para abordar las diferencias, desde los más conservadores defendiendo la asimilación, pasando por enfoques pluralistas donde existe un reconocimiento de la diferencia, pero con ciertas lagunas hasta los más críticos y transformadores, a cargo del interculturalismo, el cual representa una opción, una apuesta para desarrollar una práctica de convivencia y enriquecimiento mutuo, como eje para generar, tanto a nivel teórico como práctico, procesos de transformación cultural.

De esta forma, la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y el diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración (Bartolomé, 2002).

Siguiendo a Fonet-Betancourt (2002), la interculturalidad es un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones interculturales vigentes, pero también es un proyecto cultural compartido y un proyecto social, que busca la recreación de las culturas, a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco.

Este proyecto, como señala Rodrigo (2002), implica un cambio de mentalidad, de mirada del mundo en dos aspectos, la mirada endógena y la mirada exógena, una visión distinta de la alteridad y del contexto más alejado. Esta visión crítica es necesaria para no caer en la trampa de una construcción de la identidad cultural agresiva, que necesita menospreciar al otro para poder ser. Una de las mejores formas para superar los procesos identitarios estigmatizadores, negativistas y excluyentes es empezar a reconocer los aspectos interculturales de nuestra cultura. Así, identificarnos con aquellas raíces que forman nuestra historia nos situaría en una nueva posición para entender nuestra identidad.

En esta propuesta el otro, el distinto es visto desde otros referentes, miramos al otro con otras lentes, que nos permiten pasar de la invisibilidad a la visibilización del otro, desde políticas de reconocimiento (Taylor, 1994).

De esta forma, los espacios públicos de las sociedades democráticas no pueden estar sometidas por la homogeneidad, nadie debe estar fuera del debate y de la deliberación común, por pertenecer a otra cultura, profesar otras creencias, etc. Sin todo esto, sin el reconocimiento de las diversas culturas, en todos los ámbitos de gestión, la democracia se limita a ser solamente una conquista conceptual en el plano de la formalidad jurídica. Por ello, la interculturalidad representa un proyecto democrático ante la realidad, preocupado por la justicia social. Surge fruto de la lucha de distintos colectivos, a favor de una mayor democratización de la sociedad, de reivindicar mayores cotas de equidad y justicia, y de reclamar la participación de aquellas personas excluidas por formar parte de una cultura, clase social, género, preferencia sexual determinada o poseer una discapacidad.

Y nace como un triple compromiso, como ha señalado Torres (2003):

- Contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, luchando contra su silenciamiento.
- Promover la tolerancia y el respeto mutuo, como valores de una ciudadanía democrática.
- Facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social, destacando cómo las estructuras económicas, sociales y políticas generan y reproducen tales situaciones, beneficiando a unos colectivos y perjudicando a otros.

Por todo ello, uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela, para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Los programas educativos existentes, las estructuras y las prácticas tienen que ser reformadas, para hacerlas más accesibles y den respuesta a grupos que históricamente han estado oprimidos, silenciados y privados de voz y voto educativo, económico y político. Desafortunadamente esta creencia no la

comparte todo el mundo, así hay muchos profesionales del ámbito educativo con un concepto periférico, puntual, deficitario y limitado de la interculturalidad, considerándola como una reforma curricular, que sólo implica cambiar o reestructurar el currículum, para incluir contenidos sobre determinados grupos culturales, ignorándose otras dimensiones (el proceso de construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, igualdad pedagógica y una cultura escolar que confiere autoridad) imprescindibles para alcanzar sus fines.

Para Banks (1993), la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. De igual modo, García (1982), Grant (1977) y Frazier (1977), hacen comentarios similares, coincidiendo en que es un concepto, un esquema de trabajo, una forma de pensar, un punto de vista filosófico, una orientación de valores, y un conjunto de criterios para tomar decisiones que sirvan mejor a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Como un concepto, idea o filosofía, la interculturalidad puede ser entendida como un conjunto de creencias y explicaciones, las cuales reconocen y valoran la importancia de la diversidad cultural en la modelación de los estilos de vida, las experiencias sociales, las identidades personales y las oportunidades educativas de las personas y grupos. En su consecuencia, tiene dimensiones descriptivas y preceptivas, y aparece íntimamente relacionada con el desarrollo de escuelas democráticas y de calidad, al estar basada en los principios de equidad, derechos humanos, justicia social y la elección de vidas alternativas. Banks (1990, 211) hace que del multiculturalismo y la ciudadanía aparezcan como procesos recíprocos e interdependientes, afirmando que una educación para la ciudadanía en una sociedad plural, debe ayudar a los estudiantes a *“desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias no sólo para participar, sino también para transformar y reconstruir la sociedad,... a convertirse en ciudadanos letrados y reflexivos que puedan participar de forma productiva en la fuerza de trabajo... que se preocupen por otras personas de sus comunidades y... actúen de forma personal, social y cívica para crear una sociedad humana y justa”*.

Todas estas definiciones indican la necesidad de efectuar cambios en los componentes estructurales, de procedimiento y sustantivos de la empresa educativa, para reflejar el pluralismo social, cultural, lingüístico, etc., existente.

Bennett (1990) extiende su noción de cambio sistemático, identificando algunos de los elementos específicos a tener en cuenta en una reforma multicultural. Según esta autora, la reforma debería ser comprehensiva en su foco y abarcar: enfoques del currículum que desarrollen la comprensión de las culturas, historia y contribuciones de los grupos; procesos para que los estudiantes se vuelvan interculturales en sus actitudes, valores, creencias y comportamientos; y estrategias de acción para combatir el racismo y otras formas opresivas.

Por lo tanto, la transformación social y personal y la adquisición de autoridad son temas fundamentales y rasgos característicos de la educación intercultural, como movimiento pedagógico y de reforma social. De igual forma, es considerada un proceso en lugar de un producto, un proceso interdisciplinario, una propuesta de aprendizaje que atraviesa el currículum y la institución educativa en su conjunto.

Suzuki (1984) añade el elemento de un programa a los parámetros que definen la interculturalidad, describiendo ésta como un programa instructivo interdisciplinario que ofrece entornos de aprendizajes múltiples, que conectan con las necesidades académicas, sociales y lingüísticas de los estudiantes. Este programa tiene múltiples propósitos, entre los que se incluyen: desarrollar habilidades académicas básicas para los estudiantes de diferentes culturas, sexo, clase social, etc.; enseñar a respetar y apreciar su propio grupo cultural y los de los demás; superar las actitudes etnocéntricas y prejuicios; comprender los factores sociohistóricos, económicos y psicológicos que han producido una alineación y desigualdad; fomentar la habilidad para analizar críticamente y tomar decisiones sobre los problemas de la vida real; y ayudar a los estudiantes a tener una visión de una sociedad más humana, justa, libre e

igualitaria, y adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para conseguirlo.

De igual modo y en el ámbito nacional, Cañadell (1992, 72) pone de manifiesto que *“si queremos que nuestros alumnos comprendan algo de lo que esta sucediendo en el mundo, es preciso dedicar mucho más tiempo a explicar y analizar los hechos y los problemas actuales, si queremos que nuestros alumnos aprendan a respetar a sus compañeros de otras culturas, deberemos introducir en el currículum información sobre las culturas, religiones y las formas de vida que le son propias y, en el caso de los inmigrantes, explicar las causas que les han forzado a dejar sus países de origen, si queremos hacer de nuestros alumnos personas críticas y solidarias, debemos proporcionarles una información objetiva y alternativa, a fin de que puedan entender las causas estructurales que provocan que tres cuartas partes de la población mundial vivan en la miseria”*.

Probablemente, la definición más inclusiva de educación intercultural sea la proporcionada por Nieto (1992), ya que sitúa dicha propuesta en un contexto sociopolítico, incorporando componentes substantivos y de procedimiento, expectativas de resultado y algunos comentarios interpretativos. El resultado es un compuesto que incluye rasgos de la mayoría de definiciones anteriores. Para esta autora, la educación intercultural formaría parte de un proceso de reforma escolar comprensiva y educación dirigida a todos los estudiantes. Esta propuesta desafía y rechaza el racismo y las formas de discriminación existentes en las escuelas y la sociedad. Como filosofía subyacente aparece la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción como base para el cambio social.

De todo ello se desprende que educar en la interculturalidad es una necesidad, una forma de desarrollar un proyecto justo y enriquecedor, dirigido a todos los alumnos. Para ello precisamos de una reconceptualización del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y, todo ello, para establece un compromiso permanente con las culturas minoritarias (López Melero, 1995).

Las dimensiones de la educación intercultural

Las dimensiones de la educación intercultural ligada a un proceso de reforma escolar hacen referencia a: integración de contenido, el proceso de construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, la igualdad pedagógica y una cultura escolar que confiere autoridad (Banks, 1995). Es importante tener en cuenta todas ellas a la hora de llevar a la práctica programas interculturales, así uno de los graves errores cometidos en el intento de materializar esta propuesta en los centros educativos, radica en incorporar solamente contenidos referidos a los grupos culturales presentes (costumbres, valores, producciones artísticas, ...), apareciendo estas minorías como un rasgo anecdótico, folklórico, sin llegar a abarcar ni alcanzar los fines propuestos.

Integración de contenido

La integración de contenido se refiere al grado en que los profesores usan ejemplos, datos e información de los grupos culturales existentes para ilustrar conceptos, principios, generalizaciones y teorías de la asignatura o disciplina impartida. Anteriormente hemos advertido del peligro latente al unir la educación intercultural con la incorporación única y exclusiva de contenidos. Así podemos potenciar la creencia equivocada, de muchos profesores de asignaturas como matemáticas y ciencias, de que la interculturalidad es una tarea a desempeñar por otros profesores.

El proceso de construcción del conocimiento

El proceso de construcción del conocimiento describe los procedimientos mediante los cuales las personas crean conocimiento y la forma en que las asunciones sociales implícitas, los esquemas de referencia, las perspectivas y las inclinaciones dentro de una disciplina influyen en las formas en que se construye el conocimiento en ella. Cuando esta dimensión se incorpora en el aula, los profesores ayudan a los estudiantes a comprender cómo se crea el

conocimiento y cómo éste recibe la influencia de las posiciones culturales, étnicas y de clase social de las personas y de los grupos.

Banks (1993) identificó cuatro enfoques para enseñar a los estudiantes como se construye el conocimiento (contribuciones, añadir contenidos, transformación, acción social).

En este sentido, debemos recordar que el acto educativo no es neutro, es un acto político. Así la educación oficialista occidental enseña a aceptar las desigualdades de clase en nombre de un currículum neutral, con la intención de excluir la política de la educación. Es necesario alentar a nuestros alumnos a cuestionar las creencias políticas ocultas y los prejuicios de raza, clase social y género existentes en las escuelas y en los medios de comunicación (Steinberg y Kincheloe, 1999).

Reducción del prejuicio

La dimensión de reducción del prejuicio está dirigida a contemplar los estereotipos, prejuicios y actitudes de discriminación presentes en el alumnado y la vida de los centros, con la finalidad de desarrollar actitudes, valores y comportamientos más democráticos.

Igualdad pedagógica

Podemos decir que existe una igualdad pedagógica cuando los profesores usan técnicas y métodos que facilitan el logro académico de todos los estudiantes. La utilización de técnicas de enseñanza acordes con los estilos de aprendizaje y culturales de los diferentes grupos, y las técnicas de aprendizaje cooperativo son algunas de las alternativas más efectivas para conseguir esa igualdad.

Cultura escolar que confiere autoridad

La dimensión una cultura escolar que confiere autoridad aparece referida al proceso de reestructuración a sufrir por la cultura y organización de la escuela, para que todos los estudiantes, independientemente de sus características, experimenten la igualdad educativa. Entre las variables a examinar, para crear una cultura escolar que transmita autoridad a los estudiantes de diversos grupos sociales y culturales, están las prácticas de agrupamiento, etiquetación, el clima social de la escuela y las expectativas de los profesores respecto al logro de los estudiantes.

Para abordar la interculturalidad tienen que abordarse todas estas dimensiones. La incorporación o el tratamiento exclusivo de una de ellas no producirá el acercamiento intercultural.

3. La crónica de un desencuentro intercultural del ámbito teórico al práctico.

Conocidos los distintos modelos existentes para abordar la multiculturalidad, mostrados sus fines y propósitos, llega el momento de sacar a la luz aquellos elementos que obstaculizan la puesta en práctica de la propuesta más enriquecedora, crítica y transformadora presentada en el anterior apartado, la interculturalidad.

Sin duda alguna, las buenas prácticas reflejan y ponen de manifiesto la existencia de valiosas teorías educativas. Sin embargo, no podemos afirmar de igual modo que estos planteamientos teóricos tengan una aplicación automática. Este ha sido el hecho denunciado por muchos estudiosos e investigadores de nuestro campo (Banks, 1995; Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2003), los cuales han reflejado la gran distancia existente entre la teoría y la práctica educativa intercultural.

Esta situación viene propiciada por toda una serie de motivos:

- Intentar ligar exclusivamente la interculturalidad con el ámbito escolar, cuando forma parte de un proyecto político-social que demanda actuaciones globales.
- Defender la integración de las minorías desde planteamientos etnocéntricos, haciendo un uso del lenguaje “políticamente correcto” e incorporando términos como interculturalismo, integración para seguir defendiendo y articulando viejas prácticas.
- La inadecuada conceptualización de la educación intercultural, relacionada exclusivamente con las minorías étnicas; o con la compensación de desigualdades; o con la integración de contenidos curriculares, originando que determinadas áreas sean consideradas especialmente idóneas para su desarrollo; o aparecer ligada a la celebración de determinados días, semanas; o la incorporación de una unidad didáctica.
- La falta de formación del profesorado y la escasez de recursos existentes.
- Y, por último, el papel que están desempeñando en esta era de la información los medios de comunicación, distorsionando en muchas ocasiones la realidad, añadiendo nuevos prejuicios y estereotipos hacia las personas más castigadas de la sociedad.

Todos estos elementos son los encargados de desvirtuar el discurso teórico y generan la confusión. A continuación presentamos un análisis más detallado de cada uno de ellos.

- La interculturalidad forma parte de un proyecto socio-político, donde el sistema educativo es uno de los sectores implicados, no el único.

Éste, sin duda alguna, ha sido uno de los grandes obstáculos para el desarrollo de la interculturalidad. Ésta surge como respuesta a las demandas planteadas por la sociedad del siglo XXI, en un intento de configurar un mundo basado en los derechos humanos, en la equidad, en la justicia y en la

consolidación de la democracia. Por ello no podemos circunscribirla de forma unívoca al ámbito educativo, sino que forma parte de un proyecto político, social, cultural, etc., que reclama la participación e implicación de todos los sectores sociales. Y desde este posicionamiento reclama la implicación del sistema educativo, para contribuir a la consecución de los fines planteados. No obstante, a menudo nos encontramos con una llamada única desde las autoridades gubernativas a la vía educativa, para que ésta última desarrolle e implante, en solitario, la interculturalidad. Todo se nos pide a nosotros como docentes, la integración del alumnado, conseguir una convivencia pacífica, etc. Sin embargo, desde otras esferas e incluso desde la administración educativa, se sigue fomentando la gütización de los centros escolares, planteamientos de pura y dura asimilación, o políticas migratorias donde el ser humano aparece ligado a ser mano de obra exclusivamente, sin importar la persona y dirigir todos los esfuerzos a crear nuevas medidas y barreras para impedir la entrada de los inmigrantes, sin importar el por qué y el para qué de su partida, tan desgarradora en la mayoría de las situaciones. ¿Cómo vamos a desarrollar otros valores (respeto, tolerancia, diálogo, espíritu crítico) en las aulas?

No podemos ser víctimas de un proyecto lleno de grandes mentiras, reclamando intervenciones simultáneas y coordinadas desde los diferentes ámbitos y no sólo desde la escuela. Solamente así la educación podrá contribuir a la transformación social, si se vincula a la realidad social y política, promoviendo un determinado tipo de ciudadano y, por tanto, de democracia (Escudero, 1993). A este respecto, como señala Cabrera (2002), el concepto de ciudadanía definido para hombres blancos, sanos y adscritos a una determinado territorio, es a todas luces inapropiado ante las exigencias del ciudadano que hoy requiere la realidad local, nacional y transnacional, apareciendo nuevos conceptos de ciudadanía para abordar la diversidad cultural que caracteriza la sociedad actual, la exclusión social que amenaza la cohesión de las comunidades y la responsabilidad social que exige la toma de conciencia de un desarrollo humano solidario. De igual modo, Giroux (1993) nos recuerda el compromiso de cada ciudadano por construir una sociedad más justa.

Por todo ello, la interculturalidad demanda políticas acordes con los nuevos tiempos, desde todas las carteras ministeriales y administraciones, si realmente deseamos construir una sociedad más humana, justa, solidaria y democrática. Este reto que tenemos ante nosotros, no puede efectuarse a contracorriente de los poderes sociopolíticos. Esta propuesta de una equidad y justicia social inconmensurable no se puede abordar con parches o remiendos.

- Otra dificultad existente para llevar a cabo de forma efectiva el interculturalismo reside en intentar unir la igualdad con propuestas homogeneizadoras y etnocéntricas, desde las cuales se reconoce la superioridad de unas culturas frente a otras, legitimando la exclusión de determinados grupos.

Como ponen de manifiesto Elboj y otros (2002), la igualdad incluye el derecho de cada persona ser diferente y ser educada en la propia diferencia, y cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, esta más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios, y/o cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad.

A este respecto, la interculturalidad acoge un concepto de cultura amplio, rico, fundamentado en el mestizaje, el contacto con el otro, la evolución y el cambio. Siguiendo a San Román (1998), podríamos definir la cultura como el conjunto de valores, símbolos de un pueblo, formas de organización, estructuras e instituciones, hábitos, prácticas compartidas y las maneras comunes de ver y conceptuar el mundo y las relaciones sociales. Solamente la cultura entendida de esta manera favorece el encuentro intercultural.

Nieto (1992) afirma que ningún canon de conocimiento surgido de una base monocultural puede ser eficaz para una sociedad plural. Ninguna escuela puede estar haciendo un trabajo completo o adecuado a menos que sus estudiantes desarrollen un conocimiento multicultural. Por ello defendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto a múltiples diálogos. No tener en

consideración esta visión significa negar la participación y la voz a determinados grupos culturales. Como reconoce Banks (1992), el conocimiento enseñado en las escuelas es una forma de capital cultural y una construcción social que refleja los valores, las perspectivas y las experiencias del grupo cultural dominante; ignorando o reduciendo la validez y el significado de las experiencias y contribuciones de grupos que históricamente han sido conquistados, marginados y silenciados. Siguiendo a Torres (2003), necesitamos romper con la concepción de que el único modelo aceptable y valioso es el de persona de raza blanca, joven, de clase media, heterosexual, delgada, sana, robusta y hombre. Se precisa, si queremos contribuir a una sociedad más justa, erradicar los reduccionismos existentes, generadores de la exclusión. Tenemos que desarrollar una escuela de y para todos, donde se analizan y construyen los conocimientos desde diferentes miradas culturales, sin olvidar el posicionamiento crítico y la transformación social.

- Un tercer elemento de discordia viene producido por el hecho de configurar la educación intercultural como práctica ligada exclusivamente a determinados alumnos, a la aplicación de medidas compensatorias y/o a la integración de contenidos curriculares.

Es un grave error pensar que la interculturalidad solamente se dirige a aquellos centros donde hay una multiculturalidad visible, póngase el caso de alumnos magrebíes y gitanos. Limitar la interculturalidad a estos términos, como ha señalado Besalú (1998), no es sino una expresión de resistencia a las dimensiones más profundas de este concepto. Como hemos definido en el anterior punto, este proyecto contempla otras variables como género, clase social, discapacidad, preferencia sexual, es decir, es una forma de abordar la diferencia y de hacer un mundo más justo. De igual modo, Juliano (1993) nos recuerda que nos encontramos ante un planteamiento educativo ligado con la educación de y para todos los estudiantes y entendida como un valor a desarrollar en cualquier establecimiento escolar, que desee incrementar su capacidad para estimular intelectualmente a sus alumnos. Por todo ello, la educación intercultural debe dirigirse a todos los centros escolares, independientemente de cuál sea su composición. Precisamente los centros

donde esta diversidad cultural no está tan presente, más necesitarán desarrollar este enfoque, ya que serán más incompetentes a nivel multicultural (Arnaiz y de Haro, 2001).

De igual modo no puede aparecer reducida a la mera aplicación de medidas compensatorias, éstas tienen que estar presentes planteando soluciones y/o alternativas ante determinadas problemáticas, favoreciendo el acceso al conocimiento por parte de los alumnos en mayor igualdad de oportunidades, pero no puede asumir el reto del interculturalismo, ya que éste forma parte de un proyecto global dirigido a toda la comunidad educativa.

Otra forma de desvirtuar el discurso teórico la encontramos al considerar esta propuesta como una reforma unida exclusivamente a la integración de nuevos contenidos, poniendo de manifiesto la idoneidad de unas áreas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Lengua Castellana y Literatura), frente a otras. Ello produce la creencia de muchos profesores de asignaturas, como matemáticas y ciencias, de que la educación intercultural es una tarea a desempeñar por los compañeros de las otras áreas del conocimiento. De igual modo, aplicamos una visión parcial y deficitaria cuando restringimos esta propuesta a la celebración de días, semanas culturales o incorporación de una unidad didáctica de forma exclusiva. Estas actividades, sin duda alguna, suponen una primera toma de contacto, una sensibilización y concienciación inicial respecto al tema de estudio, pero aplicadas de forma única pocos cambios van a producir en nuestros alumnos. Como ha señalado Torres (1997), estas presentaciones anecdóticas o folklóricas ponen de manifiesto intereses encubiertos. Así, se presentan modalidades artísticas típicas, pero sólo valoradas como rasgos curiosos más o menos atractivos, pero sin llegar al estatus de las creaciones artísticas que se producen en los círculos de la cultura hegemónica. Se reconoce que tienen una gastronomía peculiar, unas costumbres, pero todo ello siempre acaba resultando de menor interés cuando se establecen comparaciones, siendo por así decirlo la única cinta de medir la que construyen e imponen los grupos dominantes.

Dasen (1995) pone de manifiesto las críticas lanzadas a esta pedagogía del *couscous*, criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginación, por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículum escolar.

El conocimiento refleja las posiciones sociales, culturales y de poder, por tanto es subjetivo y necesita ser clasificado, ya que la objetividad en muchas ocasiones sirve como máscara para la agenda política del *status quo*, marginando así y etiquetando las preocupaciones de los grupos con menos autoridad (Gordon y Meroe, 1991).

Por todo ello, es necesario impregnar el currículum escolar de una pedagogía crítica y transformadora.

- La formación del profesorado juega un papel crucial en el desarrollo de la interculturalidad. Por ello ésta ha sido una de las razones del distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa. Así, si nos referimos a la formación inicial del docente, en raras ocasiones, nos encontramos en las distintas facultades de educación del territorio español, con asignaturas donde se aborde de forma amplia la educación intercultural. En el mejor de los casos, nos encontramos con asignaturas optativas, lo que pone de manifiesto la poca importancia concedida a la misma en la formación inicial del futuro profesorado.

Otra cuestión sería la forma empleada para abordar la formación permanente. De igual forma, en muchas ocasiones contradice los postulados del interculturalismo, dedicándose a mostrar al profesorado qué contenidos deben ser tratados y metodologías al respecto (enfoque cooperativo, enfoque socioafectivo, enfoque comunicativo), sin conseguir en el profesorado una sensibilización y concienciación respecto al tema que nos ocupa, del todo necesaria para cambiar las actitudes, comportamientos y modos de hacer. La formación, como han aludido distintos autores (Banks, 1995; Sabariego, 2002), debe abordarse con una orientación crítica, destacando el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el docente una actitud crítica y

dialéctica con la realidad, es decir, un modelo de formación que responde al del profesional reflexivo.

Como ha señalado Santos Guerra (2003), el currículum está confeccionado por conocimientos, pero también por emociones, actitudes y sentimientos y es del todo necesario sacar a la luz las diferentes formas de dominación existentes en nuestra sociedad, para intentar no reproducirlas.

Junto a la falta de formación, los docentes señalan una falta de recursos relacionados con el aprendizaje del español como segunda lengua y con la introducción de la perspectiva intercultural en las áreas curriculares, es decir, en ofertar un currículum que reconozca las diferencias presentes, crítico y comprometido con una sociedad inclusiva (Arnaiz y de Haro, 2002). A este respecto, urge diseñar políticas educativas formativas, situadas dentro de posiciones transformadoras, concediéndole el protagonismo al profesorado, para iniciar el cambio tan deseado y esperado.

- Y, por último, no podemos eludir el control y poder ejercido por los medios de comunicación, en esta sociedad de la información. Éstos se encargan de filtrar las realidades de acuerdo a determinados intereses, así en muchas ocasiones, distorsionan la realidad y sitúan el foco de atención en posicionamientos etnocéntricos. Así lo pone de manifiesto Bañón (2002), refiriéndose a la inmigración, donde en muchas ocasiones la prensa asocia la información referida a minorías étnicas con el conflicto, creando una imagen problemática de la misma, perpetuando y difundiendo la desigualdad y la discriminación.

Precisamos hacer una lectura crítica de los medios de comunicación, exigiendo a los mismos la incorporación de discursos ligados al compromiso, la reivindicación, la prevención y la condescendencia con el otro. Hemos de recordar, siguiendo a Torres (1997), que las instituciones escolares desempeñan un papel decisivo en la construcción del sentido común de las personas, alimentan la elaboración de significados, valoraciones, formas de pensar que rara vez se perciben como una entre otras varias. Las restantes

perspectivas pasan a verse como raras y, curiosamente, como si tuviesen fines ocultos y un tanto malvados. Por ello, es preciso enseñar a nuestros alumnos a analizar y desmontar los fines implícitos en el discurso de los medios. Un ejemplo y muy presente, consiste en mostrar el Islam como responsable de todos los dramas que viven las sociedades musulmanas. Como nos dice Maalouf (1999), esta visión no es sólo injusta, sino que hace que los hechos que se producen en el mundo sean totalmente ininteligibles. Por ende, debemos sublevarnos contra esa costumbre de clasificar bajo el epígrafe “islam” todo lo que ocurre en cualquier país musulmán, ya que entran en juego muchos otros factores que lo explican mejor.

Véase este hecho en la sección de opinión del periódico El País del día 12 de mayo de este año, donde Giovanni Sartori, un politólogo italiano, el cual nos tiene acostumbrados a posturas conservadoras y etnocéntricas, bajo el título ¿Será Irak algún día una democracia? Presenta de forma abierta una islamofobia. En su discurso hay ciertos olvidos imperdonables, como que ni todos los árabes son musulmanes, ni todos los musulmanes son árabes. Se nace árabe pero se elige o no practicar el islam o cualquier otra religión. El mundo islámico está formado por un mosaico de pueblos con características diferentes. De igual forma, si hacemos un uso terminológico y/o conceptual como ha señalado la Fundación de Cultura Islámica (2001), “islam” deriva del árabe “salam” y significa paz; por ello se dice que es una cultura y un modelo social de paz y no de enfrentamiento, como a menudo suele presentarse, o como lo hace Sartori (2003): *“Caído Saddam, lo que surge no es más que un trasfondo islámico hostil a la democracia y un conjunto de culturas étnicas y tribales”*. Ante esto, podemos preguntarnos ¿qué diferencias presenta el islam con otras religiones monoteístas como el cristianismo y judaísmo?, ¿por qué se realiza esa lectura del islam, qué fines esconde esa presentación?.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de adquirir un compromiso personal frente a las injusticias, la agresión y opresión ejercida desde distintas instancias y dirigidas a determinados miembros de la sociedad.

Para finalizar este trabajo, queremos volver a insistir en la necesidad de repensar la interculturalidad desde un proyecto político-social serio, riguroso, revolucionario con las demandas del siglo XXI y, por tanto, basado en los principios de solidaridad, equidad, justicia social, tolerancia y respeto. Desde este planteamiento, efectuamos una llamada a la escuela para convertirse en una mediadora de la paz, caminando de forma conjunta hacia el diálogo y encuentro entre todos los pueblos, en un plano de igualdad, donde exista un pleno reconocimiento de las diferencias. Éste es, sin duda, el gran desafío profesional ante el cual nos encontramos. Ante la multiculturalidad presente, ante las diferencias sólo cabe pensar en nuestro papel a desempeñar como educadores ¿Asumimos el rol de transmitir y/o reproducir conocimientos, actitudes, ..., basados en la exclusión y, por tanto, en posturas etnocéntricas o, por el contrario, contribuimos con nuestra labor a transformar la sociedad, a formar alumnos críticos, dialogantes, solidarios, democráticos y comprometidos con su tiempo?.

Queremos concluir proponiendo junto a Macedo y Bartolomé (1999:98-99): *“una pedagogía de esperanza que está inspirada en la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Una pedagogía que rechaza la construcción social de imágenes que deshumanizan a lo “distinto”; una pedagogía de esperanza que nos enseñe que deshumanizando a los demás nos deshumanizamos a nosotros mismos. En resumen, necesitamos una pedagogía de esperanza que nos guíe hacia el crítico camino de la verdad, sin mitos, sin mentiras, hacia la reapropiación de nuestra comprometida dignidad, hacia la recuperación de nuestra humanidad. Una pedagogía de esperanza nos orientará hacia un mundo más armónico, menos discriminatorio, más justo, menos deshumanizado y más humano”.*

Referencias Bibliográficas

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2001). Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural. En J.J. Bueno y otros (Coord.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Universidade da Coruña (271-284).

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2002). Educación intercultural: reflexiones desde la práctica. En I Encuentro nacional de atención a la diversidad: Educación e inmigración: *Som diferents, som iguals, com tu*. Elche: Ayuntamiento de Elche (31-35).

Banks, J.A. (1990). Citizenship education for a pluralistic democratic society. *The social studies*. 81, 210-214.

Banks, J.A. (1992). A curriculum for empowerment, action and change. In K.A. Moodley (Ed.): *Beyond multicultural education. International perspectives*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises (154-170).

Banks, J.A. (1993). Multicultural education: characteristics and goals. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon (3-28).

Banks, J.A. (1995). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks: *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan publishing.

Bañón, A.M. (2002). *Discurso e inmigración*. Propuesta para el análisis de un debate social. Murcia: Universidad de Murcia.

Bartolomé, M. (2002) (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea (131-162).

Bennett, C.I. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Besalú, X. y otros (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cabrera, F.A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea (79-104).

Cañadell, R. (1992). *Els reptes de l'ensenyament davant d'un món cada cop més divers i desigual*. Debats de l'Aula Provença, 13. Barcelona.

Dasen, P. (1995). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En C. Camilleri (Eds.). *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe press.

Díaz-Aguado (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Elboj, C. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Escudero, J.M. (1993). La escuela como comunidad críticas para el desarrollo de una sociedad democrática. En P. Ortega y J. Sáez (Eds.); *Educación y democracia*. Murcia: Caja Murcia, 37-53.

Fornet-Betancourt, R. (2002). La intercultural: el problema de su definición. En Y. Onghena (Coord.): *Interculturael. Balance y perspectivas*". *Fundació CIDOB* (157-160).

Frazier, L. (1977). Multicultural facet of education. *Journal of research and development in education*. 11, 10-16.

Fundación de Cultura Islámica (2001). *El islam, patrimonio de todos*.

García, R.L. (1982). *Teaching in a pluralistic society: concepts, models, strategies*. New York: Harper & Row.

Giroux, H. (1993). *Living dangerously: multiculturalism and the politics of education*. New York: Routledge.

Grant, C.A. (1977) (Ed.). *Multicultural education: Commitments, issues and applications*. Washington, DC: Association for supervision and curriculum development.

Gordon, E.W. & Meroe, A.S. (1991). Common destinies-continuing dilemmas. *Psychological Science*. 2, (23-30).

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. de Haro (Eds.): *Diez años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesina*. Madrid: Alianza editorial.

Macedo, D. y Bartolomé, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. En F. Imbernón (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó (81-100).

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Rodrigo, M. (2002). La interculturalidad en la modernidad actual. En Y. Onghena (Coord.): *Interculturael. Balance y perspectivas*. Fundació CIDOB (213-222).

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

San Román, T. (1998). Escuela y relaciones étnicas. En E. Santamaría y F. González (Eds.): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: VIRUS (73-90).

Santos Guerra, M.A. (2003). El lecho de Procusto. Organización escolar y atención a la diversidad. En II Congreso nacional de atención a la diversidad: *Educación para la convivencia en un mundo diverso*. Elche: Ayuntamiento de Elche (93-112).

Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Suzuki, B.H. (1984). Curriculum transformation for multicultural education. *Education and urban society*. 16, (294-322).

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Aubier: Flammarion.

Torres, J. (1997). El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión. *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid. ACSUR- Las Segovias (77-90).

Torres, J. (2003). La educación multicultural. Modelos para afrontar la diversidad. En II Congreso nacional de atención a la diversidad: *Educación para la convivencia en un mundo diverso*. Elche: Ayuntamiento de Elche (113-118).

