

Encounters on Education Encuentros sobre Educación Rencontres sur l'Éducation

Volume 1, Fall / Otoño / Automne 2000

Building Common Spaces: Citizenship and Education in Canada and Spain

Construyendo espacios comunes: Ciudadanía y Educación en Canadá y España

Construisant des espaces communs: L'Éducation et la Citoyeneté au Canada et en Espagne

-A monograph series that attempts to initiate a critical dialogue among educational researchers from Canada, Spain and Latin America in light of the process of internationalization and economic globalization.

Serie monográfica que pretende establecer un diálogo crítico entre investigadores de la educación en Canadá, España y América Latina, a la vista de los procesos de internacionalización y de globalización económica.

C'est une Série monographique qui essaie d'inaugurer un dialogue critique parmi les chercheurs éducatifs du Canada, l'Espagne, et l'Amérique Latine à la lumière du processus de l'internationalisation et de la globalisation économique.

Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres d'Éducation is published once a year by the Faculty of Education, University of Manitoba and the Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, Madrid. Single issues are (Canadian) \$20. Changes of address and subscription information should be addressed to Julianna Enns, Co-Managing Editor, Faculty of Education, The University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, R3T 2N2 or Dr. David Reyer, Co-Editor Ejecutivo, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense, Calle Rector Royo Villanova s/n, 28040 – Madrid, España. All Encounters material is copyrighted. Written permission must be obtained from the editors for copying or reprinting tables, figures, or more than 500 words of text. Manuscripts and correspondence in English should be addressed to Dr. Rosa Bruno-Jofré, Dean, Faculty of Education, Queen's University, Duncan McArthur Hall, Kingston, Ontario, K7L 3N6; in Spanish should be addressed to Dr. Gonzalo Jover, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense, Calle Rector Royo Villanova s/n, 28040 – Madrid, España. The submissions are subject to peer and Board review. Authors whose manuscripts are accepted for publication will be asked to supply a copy on diskette.

Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos

Antonio Muñoz Sedano

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Los modelos pedagógicos son artificios o esquemas que guían la acción de los investigadores, profesores y educadores que los adoptan. No son neutros, pues simplifican y adoptan teorías, ideologías, fines, valores y normas. Este artículo analiza y clasifica los modelos de educación que atienden la realidad multicultural en torno a cuatro grandes enfoques políticos y sociales: 1) Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Dentro de este enfoque se consideran tres modelos: asimilacionista, segregacionista y compensatorio; 2) Enfoque hacia la integración de culturas, con el modelo de relaciones humanas o de educación no racista; 3) Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas, con los modelos de currículum, orientación, pluralismo y competencias multiculturales; 4) Enfoque hacia una opción intercultural, basada en la simetría cultural, con los modelos de educación antirracista, holística e intercultural. El modelo de educación intercultural, en su sentido más pleno, reúne los aciertos de los modelos multiculturales y antirracistas y se enmarca dentro de las corrientes actuales de educación para la democracia en una dimensión mundial y global.

ABSTRACT

Pedagogical models are frameworks that guide researchers and educators. They are not neutral because they integrate theories, ideologies, objectives, values, and norms. This article analyzes and classifies educational models that deal with multiculturalism following four socio-political approaches: 1) cultural hegemony that includes three models, assimilationist, segregationist, and compensatory; 2) integrationist, which includes the non-racist education model and an emphasis on human relations; 3) recognition of the plurality of cultures which includes models of multicultural curriculum and orientation, and multicultural competencies; 4) interculturalist approaches, based on cultural symmetry and relying on anti-racist holistic intercultural education. It combines the advantages of antiracist and multicultural education within the context of an education for democracy with a global dimension.

RÉSUMÉ

Les modèles pédagogiques sont des schémas qui guident l'action de chercheurs et de professeurs. Ainsi, ils simplifient plusieurs théories, idéologies, règles et valeurs. Cet article pense analyser et classifier les modèles de l'éducation multiculturelle et les classer selon quatre perspectives sociales et politiques: 1) La concentration sur l'hégémonie culturelle du pays d'asile. Cette perspective comprend trois modèles: ceux de l'assimilation, de la ségrégation et de la compensation; 2) La concentration sur l'intégration des cultures, avec les modèles de l'éducation non raciste et de relations humaines; 3) La concentration sur la reconnaissance de la pluralité de cultures, avec les modèles du programme d'études, d'orientation, du pluralisme et de compétences multiculturelles; 4) La concentration sur une option multiculturelle, basée sur la symétrie culturelle, avec les modèles de l'éducation antiraciste, holistique et interculturelle. Le modèle de l'éducation interculturelle, dans son sens le plus profond, réunit les avantages des modèles multiculturels et antiracistes dans le contexte de tendances actuelles vers l'éducation pour la démocratie dans une dimension mondiale et global.

Introducción

Considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario. Cada grupo humano y cada individuo 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 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.

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 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. 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, se ofrece seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.

Los Modelos Teóricos y su Influencia en la Construcción Social de la Realidad

Searle en su libro titulado *La Construcción de la Realidad Social, distingue entre hechos brutos, que no dependen de las convenciones sociales, y hechos institucionales, que requieren el acuerdo social sobre su simbolismo y significado. Pone un ejemplo sencillo: para que el concepto de "dinero" pueda aplicarse al material (oro, fibras de celulosa o huellas magnéticas - hecho bruto -) que está en el bolsillo, tiene que ser la clase de cosa que la gente identifica como dinero; si todo el mundo deja de creer que es dinero, deja de funcionar como dinero y, finalmente, deja de ser dinero (hecho institucional). Es éste un rasgo lógico peculiar que distingue los conceptos sociales, de los conceptos naturales como "montaña"*

o “molécula”. Algo puede ser una montaña, aunque nadie la mire o lo crea así. En el caso de los hechos sociales la actitud que adoptamos respecto del fenómeno es parcialmente constitutiva del mismo.¹ Hay otros filósofos analíticos que insisten en la elaboración social de todos los conceptos, incluso los referentes a objetos reales.

En términos de Merton, “la profecía que se cumple a sí misma” o “profecía suicida que se destruye a sí misma”, implica que los agentes sociales modifican sus comportamientos como consecuencia de los conocimientos que adquieren sobre los mismos. Merton define las teorías que se autocumplen como una definición falsa de la situación que genera una conducta nueva tal que hace verdadera la concepción originalmente falsa; las teorías que se autonegación, como una definición cierta de la situación que origina una nueva conducta que falsea el concepto originalmente cierto. A este efecto, en ambos casos se trata de una predicción social conocida por los autores sociales y que, como consecuencia de ello, modifican su conducta.²

Los modelos de acción pedagógica son uno de los instrumentos más utilizados por las teorías para guiar la conducta de los profesores y educadores. Violeta Núñez define el modelo “como un constructo hipotético que genera efectos de realidad”³.

Desde una perspectiva histórica podemos identificar los siguientes modelos :

- a. Modelos empíricos. Suelen ser de “base precientífica” y se construyen por observación directa y no sistemática de la realidad, al tratar de localizar en ella sus propias leyes o regularidades. En este marco citaríamos el modelo geocéntrico de Ptolomeo.
- b. Modelos míticos. Establecen una dependencia de las leyes y regularidades observables del “estado de ánimo de los dioses” y de fuerzas externas, en las cuales no puede influir el ser humano. En este contexto podemos situar la mitología griega, donde Neptuno es el “dios de los océanos”, en los cuales establece su propia ley.
- c. Modelos de las ciencias de la naturaleza. Cuando las ciencias se independizan de la filosofía, surge la autonomía científica y los modelos científicos, basados en la observación sistemática y en la utilización del método científico. Así Galileo sustituye el modelo geocéntrico por el heliocéntrico.
- d. Modelos de las ciencias humanas. En el desarrollo de las ciencias humanas también se utilizan los métodos experimentales y los modelos.

Fernández Pérez define un modelo conceptual como “una representación selectiva de tercer grado que interpreta un objeto por extrapolación o lo hace

1 John R. Searle, *La Construcción de la Realidad Social* (Barcelona: Paidós, 1997).

2 Robert K. Merton, *Teoría y Estructura Sociales* (México: Fondo de Cultura Económica, 1964).

3 Violeta Núñez, *Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea* (Barcelona: PPU, 1990), 33.

comprensible por la vía de la estructuración formal (analítica, interna):⁴ Un modelo reúne las siguientes características básicas:

- a. Reducción: el modelo simplifica la realidad por eliminación de determinados rasgos, factores, elementos, funciones o regularidades.
- b. Acentuación: pone de relieve determinados rasgos, factores, elementos, funciones o regularidades.
- c. Transparencia: la reducción y acentuación facilitan el que determinadas totalidades complejas y desconocidas resulten transparentes a nuestro análisis.
- d. Perspectividad: la simplificación da un mayor sentido al modelo y lo enmarca en una perspectiva concreta.
- e. Productividad: cada modelo establece sus propios límites, lo que facilita una nueva investigación para facilitar su mejora.
- f. Abstracción: todo modelo implica una abstracción simplificadora de una visión científica e indica los principales elementos teóricos implicados en el mismo.
- g. Provisionalidad: como tal, el modelo es siempre mejorable por el avance de la ciencia y de la investigación y por la contraposición con otros modelos.
- h. Aplicabilidad: el modelo como una abstracción simplificada trata de ser aplicable a una realidad concreta.

Escudero afirma que un modelo de enseñanza es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.⁵

Conforme a esta definición, un modelo de educación debe cumplir estas condiciones: sugerir líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación educativa; verificar la validez de su funcionamiento mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa y de diversos modos de evaluación.

Así, un modelo es un mediador entre la teoría y la práctica y un recurso para el desarrollo tecnológico de la enseñanza y su fundamentación científica. Sus principales funciones son: teórica, empírica, heurística y orientativa. En consecuencia, para penetrar críticamente en un modelo es necesario situarlo en la teoría básica a la que pertenece, descubrir qué elementos resalta y cuáles oculta.

4 Miguel Fernández Pérez, *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación* (Madrid: Uned, 1977), 80.

5 Juan M. Escudero Muñoz, *Modelos Didácticos: Planificación Sistemática y Autogestión Educativa* (Barcelona: Oikos-Tau, 1981), 11.

Seguir un modelo, por muy científico o tecnológico que parezca, sin comprenderlo en profundidad, puede significar una intervención en la realidad educativa, sin saber conscientemente a qué fines y valores se sirve. Es una de las acusaciones destacadas por los acusadores del "currículum oculto".

Enfoques, Modelos y Programas de Educación Multicultural e Intercultural

Es difícil hacer una síntesis organizada de una abundante variedad de realizaciones educativas diferentes. Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas con el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales. Mauviel resume así los modelos: multiculturalismo paternalista, que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural; educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia; educación para el pluralismo cultural; educación bicultural y bilingüe; educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.⁶

Banks expone diez paradigmas: aditividad étnica, incorporación de contenidos étnicos al currículum escolar; desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas; compensación de privaciones culturales; enseñanza de las lenguas de origen; lucha contra el racismo; crítica radical que busca la reforma de la estructura social; remedios para las dificultades genéticas; promoción del pluralismo cultural; diferencia cultural, programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje; asimilación de los estudiantes en la cultura mayoritaria.⁷

Davidman establece tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural: igualdad de oportunidades educativas; disminución del racismo; pluralismo cultural.⁸

Grant y Sleeter proponen diferentes concepciones: de compensación; de atención separada de grupos concretos; de relaciones humanas entre los diferentes grupos; de educación multicultural; de reconstrucción social.⁹

Tomando como ejes de análisis las políticas educativas propuse clasificar los programas multiculturales en los siguientes grupos y modelos:

-
- 6 M. Mauviel, "Ou'appellet on Études Interculturelles?" en *L'Interculturel en Éducation et en Sciences Humaines*, ed. C. Clanet (Toulouse: Université, 1985).
 - 7 James A. Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," in *Multicultural Education in Western Societies*, ed. J.A. Banks and J. Lynch (London: Holt, Rinehart and Winston, 1986), 2-28.
 - 8 L. Davidman and P. Davidman, "Multicultural Teacher Education in the State of California," *Teacher Education Quarterly* 15 no.2 (1988): 50-67.
 - 9 Carl A. Grant and Christine E Sleeter, "Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform," in *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, ed. J.A. Banks and C.A. Banks (London: Allyn and Bacon, 1989).

- a. Primer grupo, programas dirigidos por política educativa conservadora: programa asimilacionista; programa de diferencias genéticas.
- b. Segundo grupo, programas dirigidos por políticas educativas neoliberales y socialdemócratas: los programas de educación compensatoria; los programas biculturales y bilingües; programas de aditividad étnica; programas de desarrollo del autoconcepto; programas de educación no racista; promoción del pluralismo cultural; desarrollo de competencias multiculturales; modelo de integración pluralista; programas de educación para la construcción europea.
- c. Tercer grupo, programas promovidos desde el paradigma socio-crítico: programas de educación antirracista.¹⁰

García Castaño, Pulido y Montes agrupan los modelos de educación multicultural conforme a los diversos enfoques del concepto de cultura. Educar para igualar: la asimilación cultural; el entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia; el pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo; la educación bicultural: la competencia en dos culturas; la educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social; y la educación antirracista.¹¹

Margarita Bartolomé presenta oportunamente una clara síntesis de la cuestión titulada "Educación multicultural: ¿en qué modelo nos situamos?" Es un esquema muy clarificador. Primeramente distingue entre enfoques, modelos y programas. El criterio fundamental de clasificación de los modelos es su finalidad última: qué se pretende conseguir con ellos.

Aparecen cinco grandes finalidades o enfoques; dentro de ellos se sitúan los diversos modelos:

- a. Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Modelos: asimilacionista, compensatorio y segregacionista.
- b. Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos globales o parciales dentro del marco escolar. Modelos: curriculum multicultural, pluralismo cultural y orientación multicultural.
- c. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural. Modelos: educación intercultural, educación no racista y holístico de Banks.
- d. Enfoque hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política (enfoque sociocrítico). Modelos: educación antirracista y radical.

10 Antonio Muñoz Sedano, "Programa y Modelos de Educación Multicultural," in *Cuadernos de la Fundación Santa María* 11 (1993); Antonio Muñoz Sedano, *Educación Intercultural: Teoría y práctica* (Madrid: Escuela Española, 1997).

11 Francisco J. García, Rafael A. Pulido y Ángel Montes, "La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura," *Revista Iberoamericana de Educación* 13 (1997): 223-256.

e. Enfoque global incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.¹² Modelo: Proyecto Educativo Global

Presenta los enfoques y modelos desde una progresión histórica, “que no supone un proceso lineal, dadas las fluctuaciones ideológicas y políticas y los movimientos migratorios vividos en los diversos países.” Los modelos difieren entre sí por las estrategias que utilizan para alcanzar una finalidad, por la población concreta a la que se dirigen (a todo el alumnado o sólo al de las minorías étnicas) y por la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar). Algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias; por ejemplo, el segregacionista, el pluralismo cultural o el radical, ya que en los tres se encuentra una acción educativa realizada específicamente con minorías étnicas. Pero su contenido y sus resultados son básicamente distintos al ser distinta su finalidad. En el segregacionista, hay una intencionalidad claramente marginadora; en el pluralismo cultural se pretende reconocer la identidad cultural peculiar de cada grupo étnico; y en el radical, la no fusión de la población escolar se lleva a cabo para permitir al alumnado de las minorías marginadas tomar conciencia de su propia situación para poder luchar contra ella.¹³

Sales y García 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.¹⁴

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

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.

12 Margarita Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural* (Barcelona: Cedecs, 1997).

13 *Ibid.*

14 Auxiliadora Sales y Rafaela García, *Programas de Educación Intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997).

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:

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...¹⁵

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.¹⁶

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.¹⁷

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

15 Citado en Marina Lovelace, *Educación Multicultural: Lengua y Cultura en la Escuela Plural* (Madrid: Escuela Española, 1995), 47.

16 Ibid.

17 J. Cummis, *Empowering Minority Students* (Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989).

“cultura dañina.” Al referirse - en este caso - a los inmigrantes mexicanos, los autores comentan que, para muchos, “la cultura y los valores de los mexicano-americanos son la causa principal y definitiva de su bajo status socioeconómico y de sus bajos logros académicos.”¹⁸ 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 currículum y la vida de la escuela, o - incluso - prohibirles su acceso.

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 (campana 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 basado en la idea que 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 han habido escuelas o aulas segregadas, como fueron las escuelas puente específicas para gitanos. Las escuelas puente entraron oficialmente en funcionamiento en julio de 1978 mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Secretariado Nacional Gitano, en el que se reconocía su existencia y se creaba la Junta de Promoción Educativa que se hacía cargo de estas escuelas en régimen de Patronato. La finalidad de estas escuelas era poner a los niños gitanos en condiciones mínimas para su integración en los Colegios Nacionales ordinarios.

Según el Instituto de Sociología Aplicada, en el curso 1981-82 existían escuelas puente en 29 provincias españolas de todas las autonomías, con una población gitana matriculada de 5.998 alumnos, lo que significaba el 67.7% de la población gitana escolarizable de los núcleos o barriadas donde se hallaban las escuelas.

En 1986, con la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, desaparecieron todos los Patronatos y, con ellos, las escuelas-puente. Algunas siguieron funcionando algún tiempo bajo la administración directa del Ministerio de Educación como situación a extinguir. El propio Secretariado General Gitano, promotor del proyecto de las escuelas puente y realizador del mismo, bajo la Junta de Promoción Educativa compuesta por sus representantes y los del Ministerio de Educación, realizaba la siguiente valoración en 1989:

18 M. Ramírez and A. Castañeda, *Cultural Democracy, Bicultural Development and Education* (New York: Academic Press, 1974), 14.

- a. Aspectos positivos: las escuelas puente contribuyeron a adelantar el proceso de escolarización de los niños gitanos; un grupo importante de enseñantes comenzó a preocuparse por la educación de los niños gitanos. Las escuelas puente, por lo general, estaban ubicadas en los poblados chabolistas en donde vivían los niños que iban a ellas; los profesores conocían el entorno en donde daban clase; se hizo un esfuerzo por adaptar la pedagogía y la escuela; normalmente eran más flexibles que las escuelas ordinarias. Las escuelas puente, con todas sus deficiencias, supusieron un modelo educativo distinto y un esfuerzo por responder a un problema en unas circunstancias concretas, en las que el sistema escolar existente no estaba dando ningún tipo de solución.
- b. Aspectos negativos: en muchas ocasiones no cumplieron su objetivo principal, que era el paso de los niños a los colegios ordinarios, prolongándose una situación que se pretendía fuera transitoria; la mayoría de las escuelas puente estaban en instalaciones prefabricadas, en mal estado de conservación, con mobiliario anticuado y recursos escasos, lo que incrementaba la caracterización como "ghetto" de estas escuelas y de los poblados donde se ubicaban; la existencia de las escuelas puente sirvió en más de una ocasión de excusa para no admitir a niños en las escuelas ordinarias, lo cual no fue más que una forma de camuflar la segregación racista.

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. Al modelo compensatorio corresponde en el ámbito lingüístico el programa remedial. Se separa al alumnado en grupos para ciertas actividades o en clases de un modo más permanente; se adapta el curriculum a sus limitadas posibilidades lingüísticas esperando que, superando su handicap, puedan incorporarse a las enseñanzas normales.

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 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.

Cummis, por ejemplo, ha criticado desde posiciones científicas sólidas el que muchas políticas lingüísticas de diversos países - incluyendo los Estados Unidos - se hayan justificado con esta visión "deficitaria", para defender la eliminación de lenguas minoritarias de los programas en pro de la buena integración y

éxito académico de los niños diferentes étnica y culturalmente.¹⁹ Knapp y sus colaboradores subrayan, por su parte, que ha llegado la hora de dejar atrás las concepciones tradicionalistas de educadores y pedagogos respecto a la teoría del “déficit cultural” de los niños minoritarios. Por su interés, entresacamos algunas de sus observaciones:

Esta visión convencional puede criticarse en dos direcciones. En primer lugar, las ideas estereotipadas sobre las capacidades de un niño perteneciente a una minoría étnica desvirtuarán la valoración realista del verdadero potencial y de los problemas educativos del alumno. En segundo lugar, al centrarse en los déficits familiares (y comunitarios) pueden hacer perder de vista los puntos fuertes y valiosos de las culturas de donde proceden muchos de estos niños desaventajados.²⁰

Después de denunciar los peligros de lo que, a juicio de estos autores, constituye un error de percepción por parte de muchos profesores, añaden algunas propuestas alternativas. La alternativa a la práctica común sugiere, por ejemplo, que los niños con desventajas rinden mejor en nuestras escuelas cuando: los profesores respetan el bagaje cultural y lingüístico de estos estudiantes y les muestran este aprecio de forma personal; el programa académico estimula a estos alumnos a contar con sus experiencias de partida, a trabajar sobre ellas, al tiempo que también les expone a experiencias y modos de pensamiento distintos; las bases, expectativas y formas de actuar propias de la cultura escolar se les presentan muy explícitas a estos estudiantes.²¹

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 deprimido, 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).²²

19 J. Cummis, *Minority Education* (Cleveland, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1988).

20 M. S. Knapp et al., “New Directions for Educating the Children of Poverty,” *Educational Leadership* (September 1990): 4-8. Véase también José A. Jordán, *La Escuela Multicultural: Un Reto Para el Profesorado* (Barcelona: Paidós, 1994), 29.

21 *Ibid.*, 4-8. Véase también José A. Jordán, *La Escuela Multicultural: Un Reto Para el Profesorado* (Barcelona: Paidós, 1994), 29.

22 Robert Rosenthal and Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

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.²³

El modelo de educación compensatoria recibe duras críticas desde enfoques progresistas:

- a. Parte de la idea de diversidad como "déficit", como un problema que hay que resolver, no como un enriquecimiento para la sociedad en general. No cuestiona quién y desde qué criterios se establecen la "normalidad" y el "déficit". No considera que las minorías objeto de compensación tengan elementos y rasgos que beneficiarían y enriquecerían también a las mayorías.
- b. No tiene en cuenta los factores estructurales e institucionales que producen la desigualdad, la opresión y la discriminación de ciertos grupos culturales y sociales. La concepción de que la educación es la condición determinante del éxito o fracaso en las sociedades liberales enmascara la importancia de los condicionantes económicos y políticos que generan desempleo y marginación.
- c. Es difícil que este modelo educativo genere el intercambio y enriquecimiento cultural y social, cuando reduce las pocas apariciones de otras culturas en la escuela a trivializaciones y superficialidades que las desvalorizan, convirtiendo lo diferente en exótico, deficitario o incompatible respecto al modelo establecido por la cultura dominante.²⁴

Enfoque: Hacia la Integración de Culturas

Modelo de Relaciones Humanas y de Educación no Racista

La integración tiene varios significados en las diversas ciencias. Así, la integración biológica es la coordinación de órganos para ejercer una función. La filosófica: interdependencia de los elementos de un conjunto. La sociológica: incorporación

23 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.

24 Sales y García, *Programas de Educación Intercultural*, 55-56.

de grupos en una sociedad. La integración escolar se ha aplicado a la incorporación de los sujetos con discapacidad o minusvalía a los centros escolares ordinarios, conforme al principio de normalización, procurando que realicen el máximo de actividades del mismo modo que los demás alumnos y disolviendo los grupos especiales aparte que existían anteriormente.

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.²⁵

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.²⁶

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 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.²⁷

25 Claude Claret, *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 no.3 (1990):129-140; Fernand Ouellet, *L'Éducation Interculturelle* (Paris: L'Harmattan, 1991).

26 Claret, *L'Interculturel*, 73.

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

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.²⁸

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 intergrupales. Los instrumentos de intervención 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.

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.

28 Sales y García, *Programas de Educación Intercultural*, 18.

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. Por ejemplo, programas de aditividad étnica: añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (Paradigma 1º de Banks). Los programas biculturales y bilingües (paradigma 4º de Banks; modelo 4º 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.²⁹

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.

La Directiva de la Unión Europea (CEE/486/77) estableció las siguientes normas obligatorias para la educación de los hijos de los trabajadores migrantes:

- a. El compromiso de los Estados miembros de articular las medidas necesarias en sus sistemas jurídico-escolares para ofrecer una enseñanza de acogida gratuita, con especial refuerzo del aprendizaje de la lengua oficial o una de las oficiales del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de los hijos de trabajadores migrantes.

29 J. Edwards, "Judgement and Confidence Reactions to Disadvantaged Speech," in *Language and Social Psychology*, ed. H. Giles and R.N. Clair (Oxford: Basil Blackwell, 1979); A. Portes and R. Rumbaut, *Immigrant America: A Portrait* (University of California Press, 1990); J. Cummis, "Interdependence of First and Second-language Proficiency in Bilingual Children," in *Language Processing in Bilingual Children*, ed. E. Bialystock (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

- b. Los Estados miembros de acogida se obligan a promover, en colaboración con los de origen, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.

Los programas de mantenimiento de la lengua y la cultura de origen se iniciaron en varios países europeos en horas extraescolares, mientras que en otros se incorporaron dentro del curriculum escolar. Dados los resultados obtenidos, la tendencia actual es su incorporación en las actividades ordinarias, de tal modo que se ofrecen como materias optativas simultáneas varias lenguas y culturas tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos. En España se están realizando estos programas para centros con alta inmigración portuguesa o marroquí, en virtud de convenios de colaboración con los Ministerios de Educación de estos países.

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.³⁰ 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. Ya Bhatnagar en un excelente trabajo sobre "la educación multicultural en una perspectiva psicológica" señalaba:

Además del autoconcepto y autoestima personales, hay que considerar el status social y los atributos consiguientes del grupo social al que el individuo pertenece. Existe una relación figura-fondo entre el autoconcepto y la autoestima personales por un lado y la estima del grupo étnico por otro. Mientras que para un miembro del grupo mayoritario el autoconcepto y la autoestima personales son los rasgos dominantes, para los miembros de los grupos minoritarios la evaluación de los atributos y social del grupo étnico se convierte en un factor muy destacado....El objetivo de la educación multicultural será alentar una identidad que posea un equilibrio más adecuado entre identidad personal y cultural, evaluación positiva de la identidad tanto personal como cultural para que un individuo pueda funcionar eficazmente lo mismo en la sociedad integrada que en su propio grupo étnico.³¹

30 P.B. Pedersen, "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling," *Journal of Counseling and Development* 70 no.1 (1991), 4.

31 J. Bhatnagar, "Educación Multicultural Desde una Perspectiva Psicológica," en *Educación Multicultural y Multilingüe*, ed. T. Husen y S. Opper (Madrid: Narcea, 1984), 89.

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 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.³²

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.³³

Dentro de esta política pluralista cabe incluir los programas de estudios sobre grupos culturales.³⁴ Consisten en introducir en el curriculum tradicional una serie de materiales y contenidos sobre un grupo cultural específico (o sobre varios grupos culturales, si los hay en la propia escuela), sobre sus gentes, su historia, su literatura, su forma de vida; y de esta manera generar actitudes de empatía y aceptación hacia ese grupo concreto por parte del grupo mayoritario y aumentar la conciencia y confianza en sí mismos de los grupos minoritarios, rompiendo la hegemonía de la cultura dominante en la selección del conocimiento escolar. Estos nuevos contenidos se pueden organizar de formas variadas, bien en forma de curso o programa específico, bien como una lección más entre las ya existentes en el curriculum. En las versiones más reivindicativas, se enfatiza sobre todo la toma de conciencia, tanto por parte del propio grupo como de los demás, de la situación de opresión y discriminación y de sus dañinas consecuencias para el grupo afectado, proporcionando las bases para una acción social mediante una conciencia crítica.

32 Sales y García, *Programas de Educación Intercultural*, 65.

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

34 Sales y García, *Programas de Educación Intercultural*, 66.

Se dirige a todos los alumnos e introduce estrategias similares a las propuestas en el modelo de relaciones humanas para el análisis y eliminación de los prejuicios y actitudes racistas, clasistas o sexistas; promueve el aprendizaje cooperativo y activo y la implicación de los alumnos en acciones sociales reales.

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.³⁵

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".³⁶ 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.³⁷

Enfoque: Hacia una Opción Intercultural Basada en la Simetría Cultural

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

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

36 James A Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," in *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, ed. J.A. Banks and C.A. Banks, (London: Allyn and Bacon, 1989), 7.

37 Paciano Feroso, "Formación del Profesorado para la Educación Multicultural," en *Educación Intercultural*, ed. P. Feroso (Madrid: Narcea, 1992), 22.

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:³⁸

- a. Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia "fórmula cultural".³⁹
- b. Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.⁴⁰
- c. Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.⁴¹
- 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.⁴²
- e. La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.⁴³
- f. La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.

38 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.

39 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 Édicateurs*, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988-1990), 565-594.

40 S. Steele, *The Content of Our Character: A New Vision of Race in the United States* (New 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).

41 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 Édicateurs*, 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.

42 Camilleri, "Pertinence d'une Approche Scientifique de la Culture..."; J. Kleinfield, "Positive Stereotyping: The Cultural Relativism in the Classroom," *Human Organization* 34 no. 3 (1975): 269-274.

43 M. Nicolet, "Pédagogie Interculturelle, Identité des Élèves et Dynamique de la Situation Scolaire," en *Psychopédagogie Interculturelle*, dir. R. Dinello et A.N. Perret-Clermont (Friburg, 1987).

g. La fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.⁴⁴

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 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.⁴⁵

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.”⁴⁶

44 D. Ravitch, “Multiculturalism: E Pluribus Plures,” *American Scholar*, 337-35 (1990):4; P. D’Souza, *Illiberal Education* (New York: Free Press, 1991).

45 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.

46 Félix Etxebarria, “Interpretaciones del Interculturalismo en Europa,” en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, ed. *Sociedad Española de Pedagogía* (Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, 1992), 58.

Como lo dijera Henry Giroux,

El concepto de diferencia se ve despojado de su alteridad, acomodándose a la lógica de un 'educado humanismo cívico'. Es decir, la diferencia no simboliza ya amenaza de subversión; al contrario ahora se interpreta como una invitación dirigida a diferentes grupos culturales para que unan sus esfuerzos bajo la bandera democrática de un pluralismo integrativo. Merece la pena destacar que la relación entre diferencia y pluralismo es central en esta perspectiva, y sirve para legitimar la idea de que, a pesar de las diferencias externas en materia de raza, etnia, lenguaje, valores y estilos de vida, existe una igualdad subyacente entre los diversos grupos culturales que desautoriza cualquier privilegio a favor de uno de ellos....Se pretende la creación de una 'clase feliz y cooperante', la cual tendrá un papel fundamental en la instauración de un 'mundo feliz y cooperante'....Pero, más que educar a los estudiantes para las formas de lucha de los diferentes grupos en el contexto de unas relaciones de poder y dominación tal como se desarrollan hasta sus últimas consecuencias en el anfiteatro de la sociedad en general, estos enfoques subordinan los temas de lucha y poder a la tarea de desarrollar objetivos pedagógicos que fomenten el respeto y la comprensión mutuos entre diferentes grupos culturales....Lo preocupante de esta postura es su insensibilidad para comprender la cultura como campo de lucha... En resumen, la pedagogía del pluralismo normativo ha caído en la trampa de una perspectiva que idealiza el futuro, al tiempo que despoja al presente de sus profundamente enraizadas contradicciones y tensiones."⁴⁷

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.⁴⁸

Modelo de Educación Antirracista

Alegret expone 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

47 Henry A. Giroux, *Los Profesores Como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje* (Madrid: Paidós, 1990), 145-147.

48 Giroux, *Los Profesores como Intelectuales*; Henry A. Giroux, *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural* (Barcelona: Roure, 1992).

el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una Educación No-racista (neoliberal) parten del presupuesto 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 e 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.

Como medidas promotoras de la educación antirracista, Alegret propone entre otras:

- a. Erradicar la negligencia e indiferencia existentes ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad. Se procurará una toma de posición del centro educativo frente al racismo, dejando de considerar los problemas racistas como problemas individuales de los alumnos, padres o profesores.
- b. Pasar de "añadidos curriculares" a estrategias más globales e imaginativas, a acciones que impliquen a la escuela en su conjunto.
- c. Cambiar los objetivos cognitivos hoy vigentes por otros más afectivos que involucren a enseñantes y alumnos de forma más directa en la acción anti-racista.
- d. Promover investigaciones sobre "lagunas culturales," fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto o los procesos de socialización en contextos multiculturales.⁴⁹

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.⁵⁰ 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);

49 José L. Alegret, "Racismo y Educación," en *Educación Intercultural*, ed. P. Feroso (Madrid: Narcea, 1992), 93-110.

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

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 currículum 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.⁵¹

En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum 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 currículum 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."⁵²

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.⁵³

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

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

52 James A. Banks, "Teaching Multicultural Literacy to Teachers," *Teaching Education* 4 no.1 (1991):130.

53 Sales y García, *Programas de Educación Intercultural*; Ouellet, *L'Éducation Interculturelle*; M. Abdallah-Pretceille, "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity," in *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (London: Falmer Press, 1992); Carmell Camilleri, "From Multicultural to Intercultural," in *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (London: 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).

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.

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.⁵⁴

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.

Ouellet atribuye gran cantidad de controversias a la inexistencia de consenso entre los investigadores y teóricos acerca de tres cuestiones fundamentales: ¿La apertura de la escuela a la diversidad etnocultural, religiosa y lingüística es suficiente para asegurar a los miembros de grupos minoritarios una auténtica igualdad de oportunidades? ¿Hay peligro de que esta apertura de la escuela a la diversidad etnocultural pueda reforzar la discriminación que sufren los miembros de ciertas minorías? ¿Hasta qué límites puede llegar la apertura a otras culturas sin amenazar la cohesión social?⁵⁵

Las dos primeras cuestiones están subyacentes en la controversia entre los partidarios de la educación multicultural frente a los partidarios de la educación antirracista. No son incompatibles entre sí ambos modelos. Como afirman Craft y Klein, "los enfoques 'multicultural' y 'antirracista' no son alternativas, sino partes interdependientes de un todo; cada una de ellas no es suficiente por sí misma."⁵⁶

54 M. Pagé, *Courants d'Idées Actuels*, 101.

55 Ouellet, *L'Éducation Interculturelle*, 19.

56 Citado por D. Selby, "Educación para una Sociedad Multicultural," en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, ed. Sociedad Española de Pedagogía (Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, 1992), 372.

En torno a la tercera cuestión, la educación intercultural no debe preocuparse únicamente de la diversidad y de la equidad, sino también de la cohesión social. Es necesario cultivar simultáneamente una "cultura de convergencia", una "cultura pública común". Los conceptos de "ciudadanía" y de "educación para la democracia" son claves en este tema. Así Vázquez, después de afirmar que "la educación intercultural se conforma como una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades", considera que "la valoración de las finalidades de la educación intercultural adquiere una fuerza especial desde la perspectiva de la educación para la democracia."⁵⁷ Así la ha examinado Sarramona quien ha estimado que la educación intercultural ha de lograr que "el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones", haciendo óptimamente posible una "educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo."⁵⁸

La omnipresencia de los debates sobre la ciudadanía y la educación democrática puede hacer creer que la educación intercultural tuvo su época y debe ser reemplazada por la educación cívica. Creo, con Ouellet, que se trata de una falsa oposición. Insistiendo en la importancia de un "cuadro cívico común" y en la "común participación de los ciudadanos en el desarrollo y protección del patrimonio colectivo", se corrige un posible fallo de las corrientes multicultural y antirracista, pero no se reemplaza la necesidad de seguir atendiendo la pluralidad cultural. Precisamente "combinando los aciertos de las tres corrientes (multicultural, antirracista, cívica) y de la corriente de la educación desde una perspectiva mundial (educación global) es como se puede construir una concepción crítica e inclusiva de la educación intercultural"⁵⁹

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.

57 Gonzalo Vázquez, "¿Es Posible una Teoría de la Educación Intercultural?," en *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*, ed. M.A Santos Rego (Santiago: Universidad, 1994), 32.

58 Jaime Sarramona, *Cómo Entender y Aplicar la Democracia en la Escuela* (Barcelona: Ceac-OCDE, 1993), 34-44.

59 Ouellet, *L'Éducation Interculturelle*, 20.