

La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico

LA CRECIENTE DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA HA CONMOCIONADO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO Y NUESTRA VISIÓN DE LA REALIDAD. LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO ES UNA RIQUEZA POTENCIAL, PERO HACE MÁS DIFÍCIL QUE LAS ESCUELAS LO SEAN PARA TODOS. SE REVISAN OTRAS POSTURAS, Y ENTRE ELLAS EL MODELO SOCIOCÍTICO, QUE CORRE EL PELIGRO DE CONVERTIRSE EN UN PARADIGMA CERRADO, AL SERVICIO DE FINES DE PODER COMO LOS QUE CENSURA. ES PRECISO AVANZAR HACIA UN MODELO INTERCULTURAL FUNDADO EN VALORES UNIVERSALMENTE COMPARTIDOS, BASADOS EN LAS EXIGENCIAS DE LA DIGNIDAD DE TODAS LAS PERSONAS Y EN LOS DERECHOS HUMANOS FUNDAMENTALES CONSIGUIENTES.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD, RELATIVISMO CULTURAL, DIGNIDAD PERSONAL, DIVERSIDAD CULTURAL.

INCREASING CULTURAL DIVERSITY IN OUR SCHOOLS IS TRANSFORMING OUR EDUCATIONAL SYSTEM AND OUR VISION OF REALITY. STUDENT DIVERSITY IS A POTENTIAL SOURCE OF ENRICHMENT. HOWEVER, THE SAME PHENOMENON COULD MAKE IT MORE DIFFICULT TO ATTAIN THE IDEAL OF A SCHOOL-FOR-ALL. DIFFERENT VIEWS ARE EXAMINED AND IN PARTICULAR THAT OF THE SOCIO-CRITICAL MODEL. THIS TENDS TO PROMOTE A RESTRICTED PERSPECTIVE. IN PARTICULAR, IT COULD SERVE THE INTEREST OF THOSE IN POWER AND OF THOSE WHO ARE CRITICAL OF SUCH DIVERSITY. AS AN ALTERNATIVE, IT IS NECESSARY TO DEVELOP AN INTERCULTURAL MODEL WHOSE FOUNDATION IS ANCHORED ON SHARED UNIVERSAL VALUES, THE DIGNITY OF ALL PERSONS AND THE CORRESPONDING FUNDAMENTAL HUMAN RIGHTS.

KEYWORDS: INTERCULTURALITY, CULTURAL RELATIVISM, PERSONAL DIGNITY, CULTURAL DIVERSITY.

Na004

Andrés
Jiménez Abad

Jefe de Sección de
Atención a la Diversidad y
Multiculturalidad.
Departamento de
Educación y Cultura
Gobierno de Navarra
ajimenea@cfnavarra.es

1. EL AGUDO CHESTERTON, LOS CHINOS Y EL PELUQUERO

G. K. Chesterton escribió, con la agudeza que le ha hecho famoso, que “uno no puede amar a los chinos, a los que no ve, si no ama a su

peluquero, al que sí ve”. Esta irónica paráfrasis joánica es una llamada al sentido común que recuerda que el amor es un asunto personal sólo verdadero cuando se hace efectivo y se concreta. Pero también es una contundente andanada contra cierta filantropía que no genera un compromiso tangible hacia los más próximos. Amor es cercanía.

Sin embargo, esta idea merece ser iluminada desde otra consideración, hoy de extraordinario relieve. Es la presencia creciente en nuestros días de personas de diferentes culturas en el mismo espacio social y educativo. La presencia en el escenario educativo ordinario de personas “diversas”, no sólo por su origen geográfico y sus costumbres o cultura, sino también por sus capacidades, situación, historia de aprendizaje personal y disposiciones, forma parte de las señas de identidad más características de los sistemas educativos de Occidente en estos momentos. Las tendencias integracionistas del modelo de *escuela comprensiva* se han venido a dar la mano con la aparición de una extraordinaria diversidad de culturas en el espacio educativo. Hoy más que nunca, para nuestra escuela, lo diverso es lo más normal. Esto, como es evidente, plantea no pocas novedades, problemas y expectativas en ámbitos muy distintos, pero de modo muy particular para el profesorado.

La diversidad cultural ha hecho, literalmente, que nuestro vecino no sea ya el peluquero, como diría Chesterton, sino posiblemente otras personas procedentes de lugares sumamente distantes. Y no obstante, mientras tanto, la relación con nuestro peluquero parece no haber mejorado mucho. Efectivamente, como ha señalado Ana Marta González, “en medio de una de las crisis más profundas de su historia, Occidente se ve en la tesitura de acoger en su seno culturas muy diversas que, al no estar señaladas como la europea por la autocrítica, pueden presentarse, al menos en un primer momento, con más solidez y consistencia” (González, 1999, pp. 54-55).

2. UN MODELO IGUALITARIO DE ESCUELA

Los sistemas educativos occidentales se han visto también removidos en los últimos tiempos por corrientes y modelos que han llevado a pensar la escuela, no ya como el lugar por antonomasia en el que se produce la transmisión de los saberes, sino –dependiendo de las posturas ideológicas que agitan hoy el panorama educativo– ante todo como un eficaz cauce de socialización, de integración e incluso de transformación social. Desde este punto de vista, se reclama para la escuela el mayor protagonismo como agente socializador.

El modelo de escuela propugnado por la LOGSE en España es un claro ejemplo de ello. Se trata de una ley concebida para hacer posible la igualdad social (Jiménez Abad, 2001). En ella se ofrece el perfil de una escuela en la cual la integración y la formación social ocupan un papel sobresaliente. Según esto, la enseñanza no sólo ha de ocuparse de la transmisión del saber, ni siquiera ha de ser ésta la finalidad primera y fundamental de la

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

institución escolar. El saber es valorado más bien por su relevancia para la cohesión o para la transformación de las sociedades y de los grupos humanos. Dicho de otro modo, en el marco de la reforma educativa promovida por la LOGSE, lo más importante en la educación es su potencialidad para la transformación social; la educación tiene una función de incorporación activa de los individuos a la comunidad; los individuos se integran en el sistema social través de la escuela y ésta sería sin lugar a dudas el instrumento más eficaz al servicio de la igualdad social.

De este modo, el texto legal destaca en su preámbulo la lucha contra la discriminación y la desigualdad como una dimensión básica de la educación. Se presenta la actividad educativa como elemento prefigurador del futuro social, y se añade un juicio histórico que la sitúa frente a sistemas cerrados, generadores de elitismo y propagadores de ortodoxias excluyentes. El papel de la educación se precisa al señalar que cualquier transformación comprometida con el progreso social es acompañada o precedida por una revitalización de la educación. La configuración de esta última como derecho social básico y su extensión social refuerzan sus posibilidades transformadoras¹.

La LOGSE pretende ser una ley concebida para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades en la educación, y para convertirse en instrumento al servicio de la igualdad entre los ciudadanos. No entramos aquí a discutir las múltiples perspectivas de esta pretensión, ni las ambigüedades y expectativas generadas por el proceso de reforma del sistema educativo canalizado por la ley de 1990². No obstante, es obligado

¹ De hecho, la LOGSE se justifica a sí misma como una ley generadora de igualdad. En los primeros párrafos del Preámbulo, donde se recapitulan, junto con los objetivos primeros y fundamentales de la educación, sus intenciones fundamentales, puede leerse: "La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. [...] A lo largo de la Historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas" (LOGSE, Preámbulo, párrafos 5 y 6).

² Así, por ejemplo, en un aula que reúne a alumnos diferentes por su interés, capacidad, actitud, trayectoria intelectual y académica, cultura, lengua..., el profesor se tiene que multiplicar para intentar satisfacer las expectativas y posibilidades de un grupo muy heterogéneo. Por este motivo, si se quiere llegar a todos los alumnos, es fácil tomar como referente a los de más bajo nivel de aprendizaje, haciendo injusticia así a los que tienen derecho a que se les ayude a sacar el máximo partido de sus posibilidades y presentan ritmos de aprendizaje, necesidades, posibilidades y expectativas de mayor envergadura. La verdadera igualdad de oportunidades depende de una atención personalizada a las necesidades y expectativas de los alumnos que les permita acceder del modo más adecuado a los objetivos generales desarrollando sus posibilidades reales, y no

centrar nuestra reflexión sobre el panorama educativo presente, surgido en el seno de una tendencia general hacia el modelo de la escuela comprensiva, pero que hace imprescindible un serio replanteamiento de la dimensión personalizadora de la educación al hilo de la necesaria atención a la diversidad del alumnado.

En la última década, la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales ha puesto en tela de juicio formas y modos de llevar a cabo la intervención educativa en las aulas ordinarias. En este momento, la creciente afluencia de alumnos extranjeros la ha agudizado de forma notable, reclamando nuevos marcos y criterios de organización y de actuación en el sistema educativo.

La diversidad del alumnado en los centros educativos es una riqueza potencial, cargada de dificultades pero abierta también a grandes posibilidades de enriquecimiento del currículo. La presencial del *otro* puede ser vista como una complicación de la convivencia y del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también puede entenderse como una oportunidad para conocer más, para aprender a superarse, para crecer en capacidad de acogida, respeto, solidaridad y amabilidad. Por otra parte, el entorno socioeducativo en el que viven los alumnos y sus familias ha pasado a ser objeto de reflexión para la propia escuela y demanda acciones integradas que faciliten su labor.

No olvidemos, por otra parte, que existen muy serias lagunas en orden a la integración del alumnado que el sistema educativo español aún no ha visto resueltas. Aquí apuntaremos sólo dos de ellas: la integración escolar del alumnado gitano –es muy escaso por no decir inexistente el éxito escolar al llegar a secundaria–, y la intolerancia y agresividad con la que se han planteado ciertos modelos nacionalistas de inmersión escolar y de lucha por el control de la escuela en distintas comunidades autónomas de España. “Asignaturas pendientes” como éstas hacen pensar que los procesos de integración a través del sistema educativo son mucho más complejos que lo que sugieren discursos teóricos y modelos de interpretación al uso.

No sería realista caer en un romanticismo del tipo “los extranjeros y los gitanos son todos maravillosos”; pero tampoco sería humano y justo inclinarse por procesos y actitudes de marginación hacia las personas que llegan a nuestro entorno o ámbito territorial, o que ya se encuentran en él, y que el sistema educativo hiciera cristalizar estas actitudes.

Esta realidad emergente, el hecho de la diversidad cultural en las aulas, se ha producido en España de un modo relativamente súbito en los últimos años, lo cual ha producido un nuevo ingrediente de ansiedad en muchos docentes,

otras, supuestamente generales, que sin embargo no son las suyas. Paradójicamente, una pretendida integración escolar forzada y uniformadora llevaría en la práctica a una falta de integración social (Jiménez Abad, 2001).

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

preocupados ya por ciertos síntomas de malestar en el ejercicio de su labor, debidos entre otras causas a la creciente desestructuración social y familiar en nuestro entorno occidental, y a las generalizadas expectativas de que las carencias sociales han de ser resueltas y compensadas por el sistema educativo.

No es exagerado, por lo demás, referirse a cierto isomorfismo entre la institución escolar y el sistema social. Lo que le pasa a la sociedad también le pasa a la escuela. Así, lo que se vive en las familias, lo que se percibe en la calle, lo que mana de los medios de comunicación de masas, lo que demandan o imponen el sistema económico y las tecnologías, tiene gran repercusión en los currículos escolares y en las relaciones humanas que se establecen en el ámbito educativo formal.

Esto, sin embargo, no significa que la escuela haya de ser necesariamente una especie de correa de transmisión de fuerzas, estructuras o movimientos sociales que pugnan por el cambio en el ejercicio del poder en la vida social, aunque no faltan corrientes pedagógicas y de pensamiento que así lo sostienen y proceden de acuerdo con este paradigma, para el cual el conflicto es el motor de la vida social.

En estos momentos, nuestro sistema educativo contempla cómo al modelo de la *escuela comprensiva* viene a sucederle la propuesta de la llamada *escuela intercultural e inclusiva*, con la finalidad de configurar *una escuela para todos*.

3. ALGUNAS ALTERNATIVAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Caben varias posturas, en general, ante el hecho de la diversidad cultural y, más en concreto, ante la presencia de alumnos procedentes de la emigración en el ámbito social y en el educativo. Quizás no se dan en realidad de forma tan nítida, pero permiten efectuar una clarificación conceptual bastante útil (Muñoz, 2002).

a) La más obvia y elemental sería **no hacer nada**. Es decir, pensar que el asunto no nos afecta de modo directo y que ya hay a quien le toca –o debería tocarle– ocuparse de él. “Que otros lo hagan”. Pensar, tal vez, que es problema de quienes han tomado la decisión de venir hasta aquí y que es asunto suyo el “buscarse la vida”. Es el caso de quienes, ante la llegada de alumnos emigrantes a un centro escolar, se limitan a pedir a la Administración o a la dirección que ponga a un profesor nuevo para ocuparse (en exclusiva) de ellos. No sería en absoluto una actitud de respeto hacia las culturas que llegan, sino de omisión culpable por no hacer algo para acoger, atender y ayudar a los que llegan, carentes de medios y de orientación.

b) Una segunda postura sería la **marginación**: establecer barreras físicas, económicas, culturales, mentales o políticas a los que han llegado a un país, ciudad, centro educativo o de trabajo..., por considerar de algún modo inferiores o menos dignos a los inmigrantes que tienen otra cultura y no disponen de recursos. Esto no quiere decir que no existan condiciones jurídi-

cas para organizar y regular la llegada de personas inmigrantes, sino que estas condiciones no sean humillantes o marginadoras en sí mismas, en su aplicación o en sus consecuencias. Se trataría, según esta postura, de segregar la vida social para que algunos, incluso muchos, mantengan sus privilegios a costa de negárselos a otros mediante un reparto injusto de recursos, de servicios y de oportunidades. Sería el caso, por ejemplo, de no dejar acceder a determinados servicios públicos, como los educativos, a personas extranjeras por el hecho de serlo. A esta postura se refieren las disposiciones denominadas de *guetización*³ o separación en espacios y ámbitos diferenciados con el fin de evitar contactos que contaminen la propia identidad, incluso recíprocamente. Este último fenómeno se puede dar, efectivamente, como medida de autodefensa por parte de los colectivos minoritarios que no se sienten arraigados en la cultura de acogida.

c) La tercera postura a la que nos referimos es la **asimilación**. El ideal de la asimilación es la unificación cultural a través de la imposición de la cultura de la sociedad de acogida, ignorando el valor del mestizaje cultural como posible factor de enriquecimiento. Se presupone de algún modo que las culturas son realidades estáticas y recíprocamente impermeables. No olvidemos, sin embargo, que la civilización occidental nació de la fusión de elementos procedentes de culturas diversas, aunque ello desde luego no ocurrió de forma súbita e inmediata, sino con el largo paso de las edades y desde perspectivas predominantes de universalidad.

En cierto modo, la asimilación es un intento positivo de brindar a la población inmigrante mejores posibilidades de adaptación a la sociedad y la cultura de acogida, permitiéndole acceder a los mismos recursos y oportunidades que la población autóctona; pero exige a los inmigrantes que dejen a un lado sus pautas culturales de origen, con el consiguiente efecto de rebajar su autoestima. Esto último ha recibido críticas notables bajo la severa acusación de *etnocentrismo*, es decir, de interpretar y juzgar exclusivamente desde la propia cultura los comportamientos de otros grupos, razas y sociedades. No se considera la diversidad cultural como un valor, y la población autóctona, supuestamente mayoritaria y más poderosa, no modificaría para nada sus actitudes ante la presencia de las personas inmigrantes. Se acepta un contacto entre las culturas y las personas de diferente origen, pero no se produciría una integración efectiva y real, un encuentro enriquecedor para ambas partes, estereotipándose más bien los

³ En un primer momento, el término *gueto* alude a la constitución de barrios en los que eran reducidos los judíos en determinadas ciudades italianas y de otros puntos de Europa, o en los que voluntariamente éstos se agrupaban como una forma de autodefensa. Por extensión, el término se ha aplicado a zonas suburbanas en las que viven personas del mismo origen, marginadas por el resto de la sociedad. Finalmente, ha venido a aplicarse a la situación o condición marginal en que vive un pueblo, clase social o grupo de personas.

rasgos diferenciales que, en el caso de los más débiles –los más pobres o los menos adaptados al *ethos* dominante–, adquieren una consideración peyorativa.

Es presumible que el asimilacionismo llegue a generar posturas radicalmente enfrentadas, con las que las personas inmigrantes reafirman sus peculiaridades y se oponen de algún modo a la cultura dominante. Sería el caso, por ejemplo, de las mujeres magrebíes que han reaccionado, ante las presiones de un estado laico uniformizador como el francés en el famoso asunto del *chador*, llenando los lugares públicos con sus atuendos y expresiones culturales. También lo es el de numerosos fundamentalistas turcos, antiguos emigrantes en Alemania que han regresado a su país, y que se radicalizaron precisamente para preservar su identidad por medio de la afirmación islámica, frente a la actitud asimilacionista sufrida por ellos en el país germánico.

A menudo se ha producido también el fenómeno de la *superadaptación*: jóvenes de la segunda generación de emigrantes que afrontan un conflicto de socialización provocado por las presiones para la asimilación en el país de acogida –bajo amenaza de marginación– y las exigencias familiares de permanecer fieles a la cultura de origen, y cuya reacción consiste en manifestarse más extremistas a favor de los valores del ámbito de acogida que la misma población autóctona, para verse aceptados por el grupo mayoritario o por su concreto grupo de iguales.

d) La cuarta postura es lo que ha dado en llamarse **multiculturalismo**. Considera de forma más positiva la diversidad cultural, pero fundándola en la “impermeabilidad cultural”; todas las culturas son igualmente dignas de respeto, y una sociedad multicultural vendrá a ser como una “sociedad tipo ensaladera”, en la que cada cultura es un ingrediente distinto de los demás y que no se ofrece a una comunicación interior⁴. Se opone al etnocentrismo. Existen normas de coexistencia que se apoyan en el respeto por la diferencia. En los currículos y en las actividades que organiza la escuela se introducen “ele-

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

⁴ Este modo de definir el multiculturalismo recoge un proceso no exento de imprecisiones. Aunque el término parece haberse decantado hacia la descripción que hemos realizado, en un primer momento ofrecía una significación más amplia, queriendo acoger la potencial riqueza del encuentro entre las culturas. Así, el *Thesaurus of Psychological Index Terms* (2001, p. 125) definía la educación multicultural como “Los programas de educación que envuelven dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad étnica y cultural y para apreciar la de otros. El principal propósito consiste en reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural”. Se aprecia una voluntad de favorecer la conexión entre los valores y las aportaciones de los diversos grupos culturales. En este sentido se ha dicho que la educación multicultural es “aquel sistema que debe tratar de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas) afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos, dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales” (Verma, 1984, p. 140).

mentos” de distintas culturas que permiten el conocimiento (información) acerca de las demás culturas con las que se convive. Existe interés por el otro, y cierto respeto hacia él. Pero “él y yo no tenemos realmente nada sustancial que aportarnos”, no hay una integración recíproca. Esta postura es un tanto proclive a la guetización, a la separación funcional entre culturas.

Tras esta postura se aprecia un *relativismo cultural* de fondo, directamente contrapuesto al etnocentrismo: Todas las culturas se aceptan en términos de igualdad. No se cuestionan necesariamente las expresiones culturales, cualesquiera que sean (infanticidio para eliminar a las niñas en la cultura china, aborto provocado y fabricación de embriones humanos en Occidente, ablación del clítoris y sometimiento de la mujer en ciertas expresiones del Islam, etc.). Se aprecia aquí una visión estática y cerrada de las culturas⁵. En ningún caso, al parecer, se reconoce pretensión de universalidad a éstas, que vendrían a ser como el correlato colectivo de lo que representa toda *opinión* individual. No se educa para el encuentro y la resolución efectiva y constructiva de los conflictos por no favorecer la comunicación.

No han faltado voces que critican en el multiculturalismo, por una parte, la impermeabilidad que se establece entre las culturas y la falta de propósitos de nivelación socioeconómica, y, por otra, cierto resentimiento antioccidental y, más en concreto, anticristiano (Sánchez Cámara, 2002). Se trataría, en este último supuesto, de una reacción contra el supuesto etnocentrismo que ha supuesto la presencia de lo cristiano en la historia de la civilización occidental y un intento de ahondar en el proceso de secularización que ésta atraviesa en el transcurso de la modernidad.

e) La postura que en los últimos tiempos se presenta, más allá del multiculturalismo, como más adecuada para la comprensión del fenómeno de la diversidad cultural, es la que se conoce con el nombre de **interculturalidad**. No estamos sólo ante un tipo de respuesta a la presencia de inmigrantes en la escuela. Nos hallamos más bien ante una propuesta muy amplia, al abrigo de una noción polisémica que se interpreta todavía con distintos acentos y enfoques. Se presenta incluso, en muchos casos, como un nuevo modelo de escuela –“una escuela para todos”– que avanza sobre el modelo de la escuela comprensiva, e incluso se insinúa como una forma general de pensamiento y un nuevo paradigma para la educación⁶.

⁵ Si cada cultura se autojustifica, y no puede comprenderse y juzgarse cuando se pertenece a otra, no cabe un criterio único en virtud del cual se pueda juzgar de forma universal sobre la bondad o maldad de las manifestaciones culturales de los distintos grupos humanos. Dicho de otro modo, la cuestión acerca de la verdad, como acuerdo con lo real, ha sido excluida (García Amilburu, 1996, pp. 105-106).

⁶ “La interculturalidad no se limita a descubrir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia; y es también una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque” (Leurin, 1987).

En este nuevo paradigma se verían implicadas, sin la suficiente claridad por el momento, y entre otras, cuestiones de fondo como los conceptos de cultura y de historia, los procesos de socialización, la relación entre la institución escolar y los fenómenos sociales, el desarrollo de la libertad individual, la noción de identidad, el fenómeno de la globalización, las estructuras económicas y políticas de poder, la propuesta por parte de algunos sectores de un modelo social evolucionista e igualitario, la posibilidad de apelar a la verdad, a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas como fundamento de la dignidad moral, la educación moral misma, los radicales de la sociabilidad y de la convivencia, las funciones y naturaleza de los currículos escolares, la enseñanza de la religión en los centros escolares, y la índole y el papel de los valores morales y sociales en la educación.

La educación intercultural apunta en todo caso a un cambio de actitudes, de respeto y apertura entre las personas, desde el reconocimiento de la diversidad de culturas y con vistas al encuentro y enriquecimiento mutuo entre ellas. No se trataría sólo de potenciar a las minorías que afluyen, sino de que las culturas de acogida modifiquen sus perspectivas y hagan posible la interacción a partir del reconocimiento de los valores propios y de los que aportan las personas que proceden de otras culturas. El modelo intercultural se asienta en el respeto a las minorías culturales y étnicas, pero creando además espacios más amplios de comprensión y de interacción para el enriquecimiento mutuo.

Se trataría de que tanto la población autóctona como las personas que afluyen conozcan –y, si es el caso, modifiquen– los estereotipos y prejuicios recíprocos, de que favorezcan el conocimiento y la estimación positiva y crítica de los valores y comportamientos propios y ajenos; que difundan la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo y de contribuir solidariamente a su logro evitando discriminaciones, promoviendo relaciones positivas, brindando oportunidades a las personas y colectivos más desfavorecidos económica y culturalmente. Se trata de que la escuela potencie los procesos de acogida, adaptación y socialización que están a su alcance.

4. EL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO DE LA INTERCULTURALIDAD

El modelo de la escuela intercultural nace en cierto modo de la conciencia de que las posturas anteriormente descritas, a pesar de sus posibles aportaciones, son insuficientes para hacerse cargo del complejo momento social y educativo presente. Una sociedad multicultural sería un ámbito común en el que varias culturas se dan cita bajo una actitud compartida de respeto hacia las minorías, pero provocando la aparición de *grupos de identificación* basados en el hecho diferencial, lo que generaría una asimetría social entre las culturas y, con ella, estereotipos y actitudes de rechazo.

Suele señalarse a determinados movimientos sociales –asociaciones,

colectivos, ONGs, agentes socioeducativos, sindicatos, etc.– como los pioneros en el modelo de la educación intercultural. Entre muchos de ellos, asomados al sector educativo, predomina un *enfoque sociocrítico del currículo y de la educación* en su conjunto, y se propugna el igualitarismo, que incluye la igualdad entre todas las culturas, y que suele presentarse con el término *equidad*⁷.

Para los seguidores de este enfoque, el descubrimiento de los valores que aportan otras culturas requiere el “desarme cultural”, especialmente de la cultura mayoritaria que las recibe, y más en concreto de la cultura occidental “europea-norteamericana”. Se busca acabar definitivamente con el etnocentrismo, promoviendo “la renuncia consciente y explícita a la propia ‘seguridad’ cultural, como única forma posible de ver y comprender el mundo. Este **desarme cultural** de la propia identidad es el único camino posible para recrearla y enriquecerla” (Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega, 1998, p. 108).

Reconocer y valorar positivamente las diferencias sólo cabe, para esta postura, desde la igualdad en las condiciones de acceso al escenario que hace posible dicho reconocimiento. La igualdad de oportunidades parte, por consiguiente, del reconocimiento del pluralismo cultural⁸ y se vincula a la igualdad y la *simetría* de las culturas.

El respeto por la diversidad cultural se abre paso aquí, no sólo hacia el encuentro y el enriquecimiento mutuo de las culturas, sino que, según esta propuesta de interculturalidad, trasciende la cultura misma para incidir en la transformación de las condiciones y de las estructuras socioeconómicas, enfrentándose a las estructuras de poder que generan desigualdad, exclusión y discriminación. Se trata de implicar a la escuela en el proceso de construcción social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. En el trasfondo de esta posición, como ya se advirtió más arriba, se considera el conflicto como motor del cambio y –lejos de evitarlo o de buscar soluciones aparentes que mantienen o consolidan las diferencias de poder, generalmente a favor de la cultura mayoritaria y más poderosa– la interculturalidad, que viene a ser en cierto

⁷ Una exposición clara y sintética de esta postura puede encontrarse, por ejemplo, en: Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega (1998). Quizás el autor de referencia más destacado, dentro de este enfoque, es Giroux (1992). A este respecto se insiste radicalmente en la “simetría cultural”, más allá del mero reconocimiento de las diferencias entre culturas, propio del multiculturalismo y de una no bien definida interculturalidad: “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” (Etxeberria, 1992, p. 58).

⁸ Más precisamente aún, se parte del reconocimiento de que nuestras sociedades occidentales son racistas y de que nuestros sistemas educativos son elementos reproductores de esta ideología. La tarea principal de la educación –y a eso apuntarían algunas reformas de los sistemas educativos– debería ser combatir contra dicha ideología (Muñoz, 2002, p. 51).

modo una nueva versión del pacifismo, promueve el avance histórico, junto con otros movimientos sociales como el feminismo o el ecologismo, hacia un modelo igualitario de sociedad y de humanidad. “Ningún modelo de pedagogía intercultural puede ser autoritario, militarista, desarrollista, *armonioso* o sexista”⁹.

Esta versión radical o sociocrítica de la interculturalidad sostiene asimismo la necesidad de intervenir con las “mayorías” culturales lo mismo que con las “minorías”, para que unas y otras confluyan en la construcción de una nueva realidad social. Conviene observar que la distinción entre “cultura mayoritaria” y “minoritaria” conlleva claras connotaciones dialécticas de opresión, caracterizándose en términos de poder.

El desarme cultural de las mayorías conllevaría el abandono de los estereotipos y prejuicios que originan modelos de imperialismo cultural, imposición y discriminación. Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura.

Se achaca aquella función impositiva a la pretensión de algunas culturas de ser portadoras de la verdad, lo que las convertiría en culturas superiores dentro de un esquema de confrontación de poder, y supondría una inadmisibles forma de fundamentalismo y de *esencialización* de los rasgos culturales, que llevaría a la impenetrabilidad recíproca y a la tentación asimilacionista y de etnocentrismo. Frente a ello, se sostiene que las culturas son fuerzas o dispositivos de adaptación ante nuevas situaciones, dinamismos vivos que evolucionan y están llamados a la interacción¹⁰. El mero respeto no asegura el contacto y es además compatible con los guetos. El conflicto es el modo de entrar en relación y de construir conocimiento; y afrontar el conflicto de forma positiva es generar cambios para mejor, incrementos históricos.

⁹ Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega (1998, p. 109). Subrayado de los autores. Con la expresión “armonioso” se refieren aquí a la posición que pretende evitar el conflicto como forma de relación entre ideas, posiciones y personas, y que con ello impide la confrontación dialéctica que provoca la transformación social. “Se trata, pues, terminan, de un proceso permanente que no concluye en el aula, sino que se amplía hacia la realidad, al tiempo que recibe el impulso y el trabajo de los movimientos sociales, las plataformas de solidaridad, las organizaciones no gubernamentales, etc., para orientarlo y darle unas bases conceptuales y estratégicas amplias y profundas” (p. 113).

¹⁰ Se aprecia una aproximación a un modelo *evolucionista multilineal*, que sostiene la existencia de un proceso de adaptación por parte de todas las culturas, cada una de las cuales tendría su propio patrón de desarrollo, no comparable a los demás: las diferentes culturas serían el resultado de adaptaciones diferenciales ante contextos asimismo diferentes. Cada cultura es una forma particular de resolver determinados problemas también particulares. Todas las culturas serían en esto semejantes y acreedoras de una igualdad básica. Todas vendrían a tener el mismo valor como creación humana; ninguna sería superior o inferior de suyo. Ahora bien, las culturas interactúan entre sí, y del conflicto resultante surge una construcción superadora que significa un progreso dentro de la immanencia del todo humano y vital, el cual vendría a ser el verdadero sujeto del cambio. Estamos ante una concepción holística de la realidad, en la que la totalidad es superior a la persona.

Las culturas estarían llamadas a un encuentro transformador en términos de igualdad y de simetría. Ninguna de ellas sería superior a ninguna otra por sí misma –en razón de sus valores y claves de comprensión y de orientación–. Ninguna tendría derecho a mostrarse como absoluta ni a proponer valores que lo fueran, sino que todas las culturas serían “relativas”, en el sentido de que forman un todo integral, como una red de interacciones recíprocas. La interculturalidad, la educación para la paz y otros movimientos pedagógicos y sociales, como la promoción de nuevos derechos humanos –reproductivos, de opción sexual, etc.– y la sustentabilidad del desarrollo económico, serían los cauces para una adecuada regulación de los conflictos.

5. HACIA UN MODELO PERSONALISTA DE INTERCULTURALIDAD

La interdependencia creciente de los pueblos y el fenómeno de la globalización del conocimiento, de las tecnologías y de los procesos económicos, conducen de modo inexorable a una relación cada vez más amplia entre las diferentes culturas. Esta diversidad de culturas, fruto de las contingencias históricas y de la libertad humana, es una riqueza potencial; el que llegue a constituirse como una riqueza efectiva es en el fondo una tarea ética de gran calado, fruto y argumento del diálogo, la comprensión mutua y la corresponsabilidad. El diálogo se impone como cauce necesario de interacción entre las culturas; sin embargo, éste únicamente será posible si se comparten los mismos valores esenciales. El enriquecimiento intercultural sólo es viable y constructivo en un ámbito de valores universalmente compartidos. Ahora bien, es preciso advertir que sólo habrá verdadera universalidad si ésta se basa en el reconocimiento de la persona humana y de su dignidad constitutiva.

El modelo de la educación intercultural se ofrece como una oportunidad para reflexionar sobre lo que todos los seres humanos tienen en común, es decir su naturaleza constitutiva y su dignidad de personas, y de brindar con ello un fundamento sólido a los desafíos educativos que presenta el panorama de la globalización en el tercer milenio.

Para que se produzca un encuentro intercultural es preciso que las culturas no se conciban como compartimentos estancos, sino como lecturas de la realidad abiertas siempre a una mejor comprensión de ésta y, por lo tanto, “medibles” y evaluables por su hondura y por su adecuación a lo real; y de modo singular, por el grado en que hagan justicia al valor y dignidad del ser humano. No todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor¹¹. Esto requiere, al mismo tiempo, la superación rotunda de toda

¹¹ ¿Se puede conceder el mismo valor (epistemológico) a las concepciones mágicas de ciertas culturas sobre la salud que a las científicas de otras sociedades? ¿Se ha de considerar equivalente (éticamente) la discriminación patente entre ambos sexos, propia de algunas culturas,

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

forma de relativismo cultural, y para ello hacen falta referentes “transculturales” o “metaculturales” de valor universal que puedan servir de criterio para un juicio sobre los diferentes elementos de las culturas. Lo contrario, educar sin un sistema de valores basado en la verdad sobre el ser humano y el orden real de las cosas, significa abandonar a las personas a la confusión moral, a la inseguridad existencial y al riesgo evidente de manipulación. Si no existe una verdad última, fundada en lo que las cosas y las personas son, las ideas y juicios humanos pueden ser instrumentalizados fácilmente para fines de poder. Si no se admite la existencia de unos elementos éticos objetivamente dignos de respeto, es imposible la convivencia, porque de nada sirve estar de acuerdo en las formas y procedimientos si no se está de acuerdo en los principios y justificaciones que sostienen y orientan la vida en común. Se acabará por acudir a la violencia.

Una cultura no es una configuración o una visión de la vida y del mundo construida de modo cerrado y autosuficiente; no es tampoco un sistema mejor o peor trabado de símbolos e interpretaciones dotado de valor meramente *sintáctico*, sin referencia ni contraste de significado con relación a algo externo a ella misma. Toda cultura es un modelo de representación *de la realidad*. Es una imagen existencial, humana, cargada de significados y de sentido. Para medirla, no basta con apreciar su trabazón y su coherencia, sino también su elevación moral, estética, epistemológica; es preciso discernir lo que en ella se afirma y se niega del ser humano, lo que en ella hay de verdad, de bien y de belleza.

No sería justo enjuiciar una cultura concreta desde fuera de ella misma, utilizando criterios de valoración pertenecientes a otra cultura concreta. Pero sí es posible que una cultura acceda a aspectos de la realidad que sobrepasan lo particular y lo histórico para situarse, lisa y llanamente, en el ámbito de lo verdadero, de lo justo y de lo legítimo porque acierta con lo real y con lo auténticamente humano; y, por ello, que lo que esa cultura aporta sea significativo para cada persona concreta lo mismo que para la humanidad en toda su extensión. Dicho de otro modo, a toda cultura, en la medida en que ofrece pretensiones de verdad, le es exigible acceder al ámbito de *lo universal*. Sus aportaciones válidas dejan de ser, de este modo, un mero *constructo*, y se convierten en un descubrimiento, en un hallazgo, pasando a ser patrimonio de todos los seres humanos y nunca “propiedad”

a la firme voluntad de igualar los derechos de los hombres y las mujeres característica de otras? O, en otra dirección, ¿es igualmente valioso el intenso sentimiento individualista generalizado en nuestras culturas occidentales que aquel otro más comunitario presente en otros grupos culturales? Dicho con otras palabras: la EI (educación intercultural) no sería coherente con su filosofía básica si en la práctica escolar quisiera incluir en el currículo el máximo de elementos culturales, con el simple argumento de que son valiosos porque son diferentes” (Generalitat de Catalunya, 1996, p. 16). Traducción nuestra.

exclusiva de una concreta tradición o grupo de individuos¹². Una cultura no es un absoluto, pero puede ser cauce hacia lo absoluto, ámbito de adquisiciones y logros metaculturales. Las distintas tradiciones culturales han hecho aportaciones diversas a lo largo de la historia al caudal común de la sabiduría humana accediendo al ámbito de los valores universales.

En la medida en que todas las culturas ofrecen una visión de la realidad, y se refieren de algún modo a *lo mismo*, cabe establecer formas de entendimiento y de interacción recíprocas. Y también de contraste y comparación entre ellas. Sólo es posible el encuentro de culturas, el diálogo intercultural verdadero, sobre la base de unos valores universales compartidos.

Pero hay que hacer patente la existencia de *algo universalmente válido* para todos los hombres y pueblos, que es lo que da sentido y permite la comunicación entre las culturas. Es perfectamente compatible sostener la validez universal de unos principios éticos y al mismo tiempo una legítima divergencia entre culturas, abiertas, no obstante, a una comprensión y a un acercamiento mutuo. Lo único que puede satisfacer esta doble exigencia es la verdad común acerca de lo humano y el respeto a la libertad de una conciencia que pueda vincularse a la verdad, ya que no es posible un progreso auténtico sin el respeto del derecho originario de todo ser humano a conocer la verdad y a vivir de acuerdo con ella.

Una cultura se mide por lo que aporta al mejor conocimiento del ser humano y de la vida, y a su elevación. Es culturalmente más valioso lo que de modo efectivo contribuye a que el ser humano sea más humano y el mundo más habitable para todos los hombres y mujeres.

Las exigencias relativas a la dignidad de la persona humana, y los derechos humanos fundamentales consiguientes, configuran un orden de principios y valores morales de alcance universal que permiten –aunque en la práctica esto sólo pueda alcanzarse con gran dificultad¹³– mantener por una parte la propia identidad cultural, entendida como una lectura abierta de lo real y de lo humano, y, por otra, lo que es imprescindible para elevarse a una dimensión universal y a un espacio de convivencia regulado por el Derecho. También es el referente que marca límites a la tolerancia con respecto a las costumbres de unos y de otros.

¹² En esto se diferencia la cultura de la ideología. Esta última no es una mera representación intelectual o racional acerca de la realidad y del mundo, sino un sistema de representaciones que buscan su autoimposición efectiva; brota, no de una búsqueda de la verdad, sino de una voluntad de poder. Entre las ideologías sólo cabe el conflicto, nunca el encuentro enriquecedor del diálogo y la búsqueda compartida de la verdad. Las ideologías son "condiciones de eficacia impuestas por el deseo de poder y, por ello, eficaces de suyo" (Volkmann-Schluck, 1967, p. 108).

¹³ No se nos escapa el hecho de la grave "crisis de identidad" por la que atraviesa el mundo occidental en los dos últimos siglos, que reclama un redescubrimiento de sus raíces espirituales y éticas, puestas bajo sospecha por una gigantesca crisis de la razón (Berciano Villalibre, 1998; González, 1999).

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

No es acertado entender la interculturalidad como una exigencia de simetría a ultranza o como un sincretismo cultural, en los que no existen referentes comunes fundamentales –como los contenidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*¹⁴–, o en los que para aceptar las posturas culturales ajenas es preciso renunciar a principios y convicciones esenciales de la propia cultura, sin tener en cuenta si con ello se hace justicia a la verdad sobre el valor de las cosas y de lo humano. Porque no todas las culturas valoran siempre de modo adecuado al ser humano.

Sin pretender una asimilación cultural fruto de una posición de privilegio, es preciso que unos y otros se esfuercen por asumir los elementos fundamentales de la dignidad de la persona humana, base de toda convivencia fecunda, y con ellos los aspectos positivos y valiosos que aportan todas las culturas. No se trata de promover una suerte de hibridación cultural por yuxtaposición y mezcla de valores y mentalidades, sino el conocimiento concorde, la comprensión y el enriquecimiento mutuo mediante experiencias y aprendizajes basados en lo mejor de cada cultura, tomando como metro común la dignidad innegociable de toda persona humana. Por así decirlo, se trata de promover situaciones sociales y modos de comprensión donde la identidad fundamental sea la humana, y las demás características individuales y culturales, tanto las autóctonas como las foráneas, se atengan a las exigencias éticas derivadas de la dignidad personal y de los derechos humanos.

Justamente porque se fundamenta en esa dignidad inalienable, es posible el reconocimiento de una plena igualdad de derechos y deberes fundamentales para todos, con independencia de su origen, de su etnia y de su situación económica, entre otros aspectos. En este marco se hace posible el respeto a la diferencia, bajo el compromiso de construir una sociedad abierta y fundada sobre los derechos fundamentales de toda persona humana. La educación intercultural, en consecuencia, se planteará como objetivo primero el reconocimiento y aprecio de la dignidad personal y de sus exigencias universales y concretas, de la libertad de conciencia, de la solidaridad y el respeto mutuo y de la corresponsabilidad de las distintas comunidades.

Es preciso que los ciudadanos que acogen y los que llegan como emigrantes, conozcan y discernan las convicciones, los usos y la mentalidad de *los otros*. El encuentro y el diálogo deben buscar el mejor conocimiento mutuo, la colaboración en las tareas que implica la convivencia y la búsqueda común de los fines que dan sentido a la vida social que se

¹⁴ Desde los sufrimientos de la guerra, con sus hondas laceraciones, y tras los agravios cometidos contra la dignidad del hombre y de los pueblos, la humanidad se unió para afirmar “el valor de la persona humana” –como dice la *Carta de las Naciones Unidas* en su Introducción– en el respeto y la tutela que le son debidos.

comparte; pero también se exige buscar la ayuda recíproca para alcanzar una visión más honda y rica de la naturaleza humana. Es preciso trabajar para configurar modos de organización, estrategias pedagógicas y valores de sentido que unos y otros puedan promover y compartir juntos; y para mantener la propia identidad en el seno de una sociedad plural, enriqueciéndola con lo más valioso de quienes participan en el mismo ámbito de convivencia.

La escuela intercultural es una escuela que se sitúa en el seno de una sociedad plural, fomentando una cultura de la paz, un modo de ver a las personas, las cosas y los acontecimientos que permita afrontar y resolver los conflictos y las diferencias por medio de la participación y la negociación, ayudando a cada uno a ponerse en el lugar de los otros, y detectando la raíz de esos conflictos para abordarlos desde ésta y, si es posible, para evitarlos.

La escuela intercultural ha de plantearse entre otros principios y finalidades:

- *El cultivo de actitudes positivas*: eliminación de prejuicios, respetar y tolerar formas diferentes de entender la vida, valorar las posibles aportaciones históricas y culturales de otros grupos humanos, apertura a la incorporación de elementos positivos de otras culturas, empatía...
- *Cuidar y mejorar el autoconcepto* personal, cultural y académico de los alumnos, especialmente de los foráneos: acoger y aceptar a todos los alumnos de forma incondicional como personas, favorecer la seguridad socioafectiva de quienes se saben miembros de un grupo cultural determinado, resaltar los puntos fuertes de la personalidad de los alumnos procedentes de otras tradiciones y culturas, estimular la participación escolar de todos los alumnos evitando toda marginación, introducir en los currículos y en las actividades del centro aspectos de las tradiciones foráneas...
- *Facilitar y potenciar la convivencia y la cooperación* entre los alumnos de diferentes culturas: estimular aprendizajes y juegos cooperativos, potenciar el contacto amistoso y la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar, facilitar la resolución positiva de conflictos...
- *Fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso al currículo y en su desarrollo*: realizar adaptaciones curriculares estimulantes, fomentar el aprendizaje significativo partiendo de centros de interés compartidos, evaluar de manera diferenciada, manifestar expectativas positivas acerca de las posibilidades y competencias del alumnado minoritario...
- *Estimular la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa* en la acogida y en el desarrollo de una educación integradora: instando a las familias a que colaboren en actividades y actitudes favorables a la integración de los alumnos inmigrantes y de sus familias, facilitando la inserción socioafectiva de éstas, desarrollando planes de acogida y asumiendo tareas de apoyo complementarias, colaborando en la

- promoción y mejora de la imagen y la realidad del centro educativo, en la eliminación de estereotipos discriminadores, en el compromiso con los derechos de las personas...

En última instancia, la verdadera interculturalidad habrá de consolidarse como un modelo capaz de fundar la voluntad de integración y de aceptación recíproca entre miembros de diferentes culturas, haciendo así posible una convivencia enriquecedora y un desarrollo humano integral, y promoviendo una cultura de la paz y la corresponsabilidad.

Pero fundar este modelo de convivencia requiere aprender a ver en los otros el rostro de la persona humana. Importa el valor inmediato, tangible, de las personas concretas. De cada una. La educación intercultural que quiera ser verdadera educación y no mera ideología ha de fundarse sobre la conciencia de que cada persona es importante. ■

NOTAS

LA INTERCULTURALIDAD
Y LA DIGNIDAD
DE LA PERSONA.
MÁS ALLÁ DEL MODELO
CRÍTICO

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (2001). *Thesaurus of Psychological Index Terms*. Washington, DC: American Psychological Association (AMA).
- Aranguren Gonzalo, L.A. y Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya-Alauda.
- Asunción-Lande, N.C. (1988). Comunicación Intercultural. En C. Fernández Collado y Dahnke Gordon L. (Eds.): *La comunicación humana* (pp. 177-197). México: MacGraw-Hill.
- Berciano Villalibre, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Etxeberria, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, tomo I (pp. 39-66). Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Eunsu.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1996). *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Giroux, H.A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- González, A.M. (1999). *Expertos en sobrevivir*. Pamplona: Eunsu.
- Jiménez Abad, A. (2001). La LOGSE, una ley para la igualdad. *Cuadernos de Pensamiento*, 14, pp. 211-223. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Jordán, J.A. (1994). *La Escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Leurin, M. (1987). *Multicultural Education within European traditions*. En M. Galton y A. Bliyh (Eds.), *Handbook of Primary Education in Europa* (pp. 354-368). London: Fulton Pb. Council of Europa.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En A. C. del Canto, R. Cleminson, A. J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (Coords.), *La educación intercultural: un reto en el presente de Europa* (pp. 47-53). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Sánchez Cámara, I. (2002). Multiculturalismo contra integración, [versión electrónica]. ABC Digital. Disponible: <http://www.abc.es/> [2002, febrero].
- Verma, G. K. (1984). Educación multicultural: problemas de la investigación. En T. Husén y S. Oppen (Eds.): *Educación multicultural y multilingüe* (pp. 134-140). Madrid: Narcea.
- Volkmann-Schluck, K.H. (1967). *Introducción al pensamiento filosófico*. Madrid: Gredos.

Copyright of Estudios Sobre Educacion is the property of Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.