

Educación intercultural: Modelos básicos

Alfonso García Martínez, Juan Sáez Carreras y Andrés Escarbajal de Haro

Dpto. de Tª e Hª de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Resumen

Aproximarnos a la comprensión de los fenómenos propiciados por la presencia de distintas culturas y de sus portadores humanos en un mismo espacio geográfico no es una tarea sencilla que se nos haga intuitivamente evidente. De hecho, en la realidad sociocultural, las situaciones y procesos que esta situación produce dan origen a una red, a menudo confusa, de relaciones entre seres humanos y prácticas socioculturales. Profundizar en el análisis de los elementos subyacentes a estos fenómenos implica proceder analíticamente, apreciando no sólo las prácticas interculturales tal y como se producen en la realidad, sino también los referentes científicos e ideológicos que, de manera más o menos consciente, las apoyan y orientan. En este artículo procedemos a explicitar sus rasgos más sobresalientes y a valorar su impacto socioeducativo en la perspectiva intercultural.

Palabras clave: Modelos, Interculturalidad, Educación Intercultural.

Abstract

Approaching us to the comprehensive about the phenomena raised because of the presence of diverse cultures and from its human carrier in the same geographic space isn't a easy task us to be

clear, intuitively. As a matter of fact, in the sociocultural reality, the situations and processes this situation produce, give an origin to a net that it is often confused about relationships between human beings and their sociocultural practices. Studying in depth about the analysis of the underlying elements to this phenomena means to act in an analytic way, assessing not only the intercultural practices produced in the reality, but also scientist and ideologist references which in a conscious way more or less, supply and guide. In this paper we try to make explicit the most excellent features and assessment its socioeducational impact in a intercultural approach.

Key words: Educational models, interculturality, intercultural education.

1. Introducción: Los modelos interculturales básicos

La práctica totalidad de la producción teórica intercultural se sitúa entre los referentes de los grandes modelos de conocimiento que han sido generados en este terreno o que han sido trasplantados desde marcos de conocimiento más amplios. A su vez, estos modelos articulan los distintos componentes de estas teorías y les confieren un sentido de totalidad dentro de un contexto de interpretación cognoscitiva del mundo mucho más

amplio que el terreno específico que intentan explicar. A estos modelos o plataformas interactivas del conocimiento, vinculadas a diversas comunidades investigadoras, se les conoce también como paradigmas (Kunh, 1971) o enfoques científicos o teóricos, que, en el ámbito educativo, han sido objeto de una amplia revisión analítica por parte de autores como Popkewitz (1978, 1980, 1984), Sáez (1989), Carr y Kemmis (1988), etc.

Así, también las distintas propuestas orientadoras que han surgido en el terreno intercultural, y muy significativamente en la parcela de la Educación Intercultural, se han ido integrando dentro de esas plataformas de la racionalidad educativa y social. Su análisis nos permitirá comprender mejor las propuestas educativas que emanan de las distintas apreciaciones de la Educación Intercultural. Por tanto cuando hablamos de modelo o paradigma intercultural hemos de entender por ello una plataforma cognoscitiva y analítica que da cuenta y oferta alternativas a los problemas planteados por la complejidad cultural. Esto es, los paradigmas no operan en tanto que teorías, sino como esquemas o modos de pensar o como modelos para la investigación que orientan el desarrollo de las teorías desarrolladas por los individuos o grupos pertenecientes a una comunidad investigadora. Ellos reflejan, por tanto, las diferentes maneras de aproximación a un ámbito de conocimiento determinado y prefiguran las formas que adoptan las soluciones propuestas a los interrogantes formulados en la investigación. Así, normalmente, el desarrollo de la ciencia y la investigación social opera dentro de la estructura de una escuela de pensamiento que define

sus propios objetivos, el inicio del que partir, los métodos a utilizar y los conceptos interpretativos de su investigación. Lo cual no impide, como observaron Kunh (1971) y Lakatos y Musgrave (1970), que dichos desarrollos puedan efectuarse mediante el recurso a una utilización híbrida de elementos pertenecientes a una pluralidad de escuelas de pensamiento.

En el ámbito de la Educación Intercultural podemos detectar varios de estos enfoques que, en sus rasgos fundamentales, parecen coincidir con los ya señalados por los autores arriba mencionados para el campo general de la educación: tecnológico, hermenéutico y crítico. A continuación, analizaremos cada uno de ellos.

2. El modelo tecnológico

Para este modelo la resolución de los problemas planteados por la interculturalidad en el sistema educativo estriba en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos que serían implementadas por expertos educativos. Su orientación es de carácter fundamentalmente técnico (Verma, 1984) y compensatorio (Banks, 1986), ya que el objetivo de la Educación Intercultural no es otro que el de compensar los déficits de las culturas distintas de la mayoritaria, tanto si esas carencias son reales (no saber leer o escribir, sobre todo en la lengua de la cultura mayoritaria) o inventados (consideración de lo diferente como inferior). Claramente, los referentes de este modo de racionalidad se sitúan en el plano de considerar que la única opción que les queda en el terreno sociocultural a las minorías es la de la

integración por asimilación, es decir, una elección que se reduce a una única salida: la aculturación total, con la consiguiente pérdida de los referentes culturales de origen. Las destrezas aportadas por la Educación Intercultural representan, esta perspectiva, una plataforma para la rendición sin condiciones a las estructuras sociales y culturales mayoritarias por parte de los individuos que no forman parte de ella y el abandono de sus diferencias culturales.

Así planteado, las alternativas que este enfoque deja a los miembros de las minorías culturales caso de no aceptar la asimilación, son el apartamiento total (*apartheid*) o la marginación de los recursos sociales y materiales (segregación) y la militancia activa contra el sistema de la mayoría, con la pretensión de desplazarla de las fuentes de poder (incluida la escuela). Pero, la asimilación es un concepto que no sólo se detiene en lo cultural o escolar. Abarca igualmente muchas otras dimensiones prácticas (Lynch, 1986) con repercusiones sociales y personales: en el terreno familiar y marital, en la presencia estructural en los grupos y organizaciones de la mayoría, en la identificación con las apariencias externas propias de la mayoría, en el terreno cívico, en las actitudes y conductas hacia los miembros de la mayoría, etc. , etc.

Desde esos presupuestos y en relación con el campo intercultural, es legítimo suponer que una perspectiva unificadora, simplista y reductora de la complejidad real a un esquema formal de actuación sobre ella es una perspectiva que, a pesar de los atractivos de simplicidad y orden que pueda tener, no permite dar cuenta del interculturalismo ya que

su objetivo teórico y práctico apuntan a su resolución por medio de la 'disolución' de su problemática. Esta tentativa de simplificar la realidad reduce el conocimiento del interculturalismo a una unidimensionalización de las situaciones que le dan sentido y, como consecuencia de ello, representan un sostén de un cierto tipo de etnocentrismo o, aún más crudamente, simplemente pretende el mantenimiento del *status quo* etnocéntrico. Esta clase de orientación es la que se encuentra adscrita a los presupuestos del modelo tecnocrático, y para la Educación Intercultural representa una verdadera mistificación porque su punto de partida y su punto de llegada se confunden en tanto implican la negación de la paridad en la relación intercultural mediante la reducción a un tipo cultural único y universalmente válido.

3. Apreciación socioeducativa del modelo tecnológico

La propuesta emanada de la visión que el modelo tecnológico de racionalidad proyecta sobre los fenómenos socioeducativos es puesta nuevamente en cuestión desde la perspectiva de la interculturalidad. Señalaremos algunas de las razones explicativas de este hecho.

1º La dinámica social y las posibilidades que en su evolución se pueden dar potencialmente son de carácter abierto y hasta cierto punto imprevisibles; su contemplación desde posiciones fijistas que niegan la dinámica sociocultural evolutiva y sostienen su integración sistémica, no responden a la realidad observable ni a las características de las relaciones interculturales.

- 2° La educación —incluida la intercultural— es una realidad que se construye a partir de la interacción de los diferentes sujetos participantes en el proceso. En ella se producen situaciones diversas y se alimentan perspectivas contradictorias que solamente pueden ser explicadas parcialmente desde modelos de racionalidad abiertos a las posibilidades que esas nuevas realidades pueden originar.
- 3° El modelo de ciencia empírica propuesto por la racionalidad tecnológica, deja de lado los fines de la praxis socioeducativa y convierte la Educación Intercultural en la herramienta de una teoría que determina *a priori* los procesos de la educación y que comprime la práctica educativa a los límites de los presupuestos establecidos en la teoría.

A partir de estas guías, la racionalidad que se implementaría para la Educación Intercultural estaría determinada por valores y prácticas que habrían de adecuarse a una especie de teleología técnica en la que las reglas de funcionamiento no derivarían de las experiencias prácticas de los sujetos implicados, sino de las estipulaciones funcionales establecidas por los teóricos interculturales. De este modo, los productores de significados sociales, los agentes sociales constructores de la realidad educativa intercultural se verían expropiados de su protagonismo y de su capacidad de orientar, también teóricamente, el desarrollo de sus condiciones de aprendizaje y su transposición a la vida social grupal e intergrupal.

Es así como la mediación social queda separada de aquellos que la producen y la educación se reconduce como un

proceso tecnológicamente mediado para ser adaptada a las características formalizadas exigidas por el modelo tecnológico. Sin embargo, no parece que este modo de operar basado en el tratamiento prescriptivo sea adecuado para el análisis y la resolución democrática de los problemas derivados de la diversidad cultural y social que constituyen el espacio propio de los procesos socioeducativos ligados a las relaciones interculturales. La aceptación de la incertidumbre, propia de los procesos educativos y sociales, es incompatible con modelos de racionalidad deterministas. Y ese rasgo es especialmente adjudicable a la complejidad que caracteriza a la interculturalidad. Pero, al mismo tiempo, esta incertidumbre no equivale a la aceptación de un relativismo absoluto de los valores culturales ni de los fines y propuestas sociales que cada cultura incorpora.

Para poder dar razón de las nuevas realidades interculturales, un modelo de racionalidad no puede enquistarse en certezas a ultranza que han servido para justificar históricamente la dominación y la opresión de unas poblaciones y sus logros culturales. Antes al contrario debe recurrir a un pluralismo metodológico que vaya más allá de los corsés impuestos al conocimiento social por el darwinismo metodológico y por el determinismo tecnológico (García, 1990).

Por otra parte, además de reconstruir la escindida relación entre teoría y praxis, una orientación contraria a la aceptación de estos límites ha de plantearse otras importantes cuestiones que están en relación directa con el objetivo de la eliminación de los obstáculos que entorpecen el desarrollo de valores y prácticas socioeducativas vinculadas a

los procesos de emancipación de los sujetos intervinientes en los procesos socioeducativos propios del contexto intercultural. De este modo se recupera la relación entre las prácticas sociales de tipo científico e investigador con sus repercusiones en el terreno social y político y se amplía tanto el propio objeto de la ciencia como sus practicantes (Moreno, 1993) que articulan el conocimiento de su realidad con sus prácticas comunitarias.

La realidad socioeducativa en general y la realidad intercultural en particular, por lo tanto, entendemos que han de ser contempladas desde plataformas diferentes a las que postulan una racionalidad limitadora y parcial. La proliferación de opciones científicas y sociales (Feyerabend, 1975; García, 1990) y la inserción del conocimiento científico en sus contextos históricos debería servir de antídoto a toda pretensión reduccionista que, en el caso de las Educación Intercultural, equivaldría a la adecuación de toda cultura a lo estipulado por la dominante. Una cultura dominante que, por cierto, asume la racionalidad tecnológica como la propia. Como ha sido observado por Saifullah-Khan (1984: 103), "las estructuras y conceptos subyacentes que influyen en la organización de la 'educación multicultural' determinan también la distribución del conocimiento. Pero en una sociedad que se definiese como multicultural éste no es o no debería ser un proceso en una sola dirección para dispensar la sabiduría de la cultura dominante." Por esa razón, la comprensión de la complejidad social y cultural habrá de abordarse desde esas otras plataformas de pensamiento crítico; un pensamiento abierto a salidas intercultural-

rales no prescritas y estimulante de opciones consensuadas, en las que junto a los factores objetivos aparece la subjetividad de los actores sociales afectados por situaciones concretas de relación intercultural. Una presencia y un proceso que posibilite realmente la utilización compartida de los recursos educativos y sociales.

4. El modelo hermenéutico

Este modelo sugiere que la Educación Intercultural debe tener como núcleo de su proyecto la mejora del conocimiento de sí mismos por todos los alumnos para estimular el desarrollo de la cooperación intercultural y reducir los prejuicios y discriminaciones. Esta plataforma, también denominada como 'reformista', sugiere que la implantación de una serie de materias en el curriculum, desarrolladas por un profesorado competente y que utilice una metodología no directiva, puede producir "desplazamientos moderados pero estadísticamente significativos hacia actitudes tolerantes y a orientaciones interpersonales" (Verma, 1984: 139).

A partir de este proyecto, la Educación Intercultural es presentada como un proceso gradual en el reconocimiento de la diversidad. Pero esta gradualidad, que preserva las tradiciones culturales, no pone en cuestión claramente los límites de la cultura mayoritaria. Sin embargo, la Educación Intercultural, en tanto que proceso educativo, *ergo* cultural, no puede ser sino dinámica y permanente: se adapta a las circunstancias y genera nuevas expectativas que trascienden la simple comprensión y aceptación de la diversidad cultural. Por lo tanto, reducir el

proceso de cambio de las relaciones entre poblaciones y culturas a la modificación de las percepciones interpersonales, por muy importante que esto sea, significa renunciar al análisis y a la transformación de las estructuras sociales que permanentizan la dominación y frenan una relación intercultural igualitaria. La modificación, persona a persona, de las condiciones socioculturales que dificultan o imposibilitan una relación intercultural libre y abierta parece haber olvidado el contexto donde esa relación interpersonal se produce. Esta es la gran limitación de la orientación educativa intercultural del modelo de racionalidad hermenéutico, pero también significa, en buena medida, su mayor acierto al poner de relieve que los procesos sociales tienen su plasmación en la relación comunicativa que, normalmente, se establece (o deja de producirse) entre personas concretas que son los reales portadores de las culturas.

Por ello no es despreciable ni debe ser minusvalorada la propuesta hermenéutica de laborar educativamente para que los jóvenes posean una visión cultural compleja del mundo en que están. Lo que les habrá de permitir abordar de manera diferente su participación en los diversos ámbitos de su vida comunitaria. Ahora bien, aunque es cierto que los individuos tienen a su disposición una amplia parrilla de interpretaciones, éstas están limitadas por las condiciones de la sociedad y la cultura concreta en la que se desenvuelven, con lo que la realidad social intercultural no puede ser entendida solamente como algo construido a partir de las interpretaciones subjetivas de sus miembros, sino que ella interviene activamente en la estructuración de las

interpretaciones que sobre la realidad se producen. Así, la realidad social intercultural no es un mero producto de interpretaciones de los distintos sujetos pertenecientes a los diversos grupos; se trata también de que la pertenencia a esos grupos condiciona de entrada el tipo de interpretación que sus miembros efectúan de sí mismos, de su propio grupo y de los grupos restantes.

De modo que, aún aceptando la importancia de ciertos postulados emanados del modelo hermenéutico, otra cosa bien distinta es la de mantenerse en los límites que parece establecer la propuesta interpretativa al confinar la práctica social a una tarea de explicitación intersubjetiva de los significados y de las reglas en torno a las que se articula su actuación y que dan razón de las “formas particulares de la vida social” (Carr y Kemmis, 1988: 105). Con ello es posible llegar a modificar las creencias y actitudes que condicionan la actual forma de actuar de los sujetos y, por lo tanto, la práctica social y educativa intercultural se modificaría en función de la propia comprensión que tenemos de ella. Sin embargo, los resultados hermenéuticos, de acuerdo con las críticas que se les dirigen, no tendrían en cuenta aspectos tales como el conflicto y el cambio social entre actores sociales que no siempre están dispuestos a intercambiar o consensuar sus significados. Por otra parte, el modelo de racionalidad hermenéutico está sometido a cuestionamiento en tanto que dejaría de lado la indagación y el cuestionamiento de los orígenes, las causas y los resultados sociales de las interpretaciones propias de cada sujeto.

Admitir en bloque la propuesta interpretativa equivaldría a aceptar que la mera existencia de una interpretación más convincente y racional bastaría para modificar las concepciones y los actos de los actores sociales. Lo que, como es fácilmente constatable, no sucede de ese modo. Los intereses individuales y grupales, vinculados a ciertas ideas, valores y creencias específicas de su estructura cultural, se presentan como mucho más determinantes de la actuación de los sujetos que la racionalidad de los argumentos y conceptos. De otro modo, difícilmente podría explicarse la recurrencia del racismo bajo cualquiera de sus caracterizaciones. De hecho, si los conflictos interculturales fuesen exclusivamente la manifestación de una equivocada interpretación de la realidad social, una buena campaña explicativa racionalmente fundamentada debería ser suficiente para acabar con él o, al menos, para hacer dudar a sus partidarios de lo fundado de sus posiciones.

El modelo interpretativo pretende, pues, cambiar la conciencia de los individuos acerca de la realidad social, pero sin articular las vías que conducen a la transformación de las condiciones reales de la vida social que producen dicha conciencia. Con ello cuestiona la racionalidad objetivista del modelo tecnológico y pone de manifiesto la importancia de los elementos subjetivos en el proceso educativo intercultural. Sin embargo, al desimplicarse de la modificación de las condiciones sociales que subyacen a las interpretaciones distorsionadas implícitas en las relaciones educativas interculturales y limitarse a su análisis, renuncia a contribuir a su transformación.

5. El modelo crítico

La propuesta de Educación Intercultural basada en las líneas maestras del modelo crítico de racionalidad se centra fundamentalmente en la modificación del currículum para adaptarlo a las exigencias planteadas por la democracia moral, incompatibles con la dominación cultural (y social) de unos grupos humanos sobre otros. Desde esta base la Educación Intercultural se plantea que profesores y alumnos se comprometan en la modificación de las situaciones sociales y de los soportes ideológicos que provocan la discriminación cultural y social.

Como puede apreciarse, la Educación Intercultural vinculada a la orientación crítica no opera en la misma dirección que la sustentada por el modelo tecnológico, toda vez que desde sus presupuestos no sólo se admite la complejidad sociocultural implícita en sus relaciones, sino que tampoco se plantea la regulación *a priori* de la misma y sí, por el contrario, una dimensión emancipadora que abarca todas las dimensiones de las relaciones interculturales. Una tarea que queda al arbitrio de las relaciones abiertas y paritarias de los interlocutores socioculturales. Lo que no significa ausencia de implicación racional o moral, sino la admisión epistemológica de que la complejidad ha de ser tratada complejamente y no prescriptivamente de forma que se prefigure el resultado de su acción sociocultural. Una convicción que admite que de ella se han de derivar contradicciones y conflictos, paradojas e incertidumbres que son una parte consustancial de la propia dinámica vital y social humana, pero que al mismo tiempo postula un modelo racional para la

resolución de la problemática intercultural.

Su punto de partida consiste en proponer a los sujetos y grupos que se reconozcan entre sí como 'iguales en la diversidad', sin atribuirse ninguna supremacía o mérito particular por pertenecer a una determinada cultura, y como capaces de convivir y de dirimir sus contradicciones por medio de un diálogo que permita el desarrollo de una acción social conjunta y concertada de los interlocutores. De este modo, se establece la perspectiva de una relación intercultural abierta y sin presupuestos previos de sus líneas de evolución ni de sus posibilidades futuras: reforzarse, integrarse, mantener espacios culturales propios o bien llegar a provocar el transcrecimiento cultural, esto es, originar nuevas culturas sin imposición externa, son algunas de las vías que se les ofrecerían a las culturas en relación. Para ello, el tratamiento de la interculturalidad y su complejidad no puede situarse lejos de estas premisas y requiere una aproximación interdisciplinar que permita, en lo posible, comprender las situaciones y ofertar los instrumentos precisos para abordarlas. Lo cual es incompatible con cualquier propuesta reduccionista y exclusivista.

Esta perspectiva crítica situada en el terreno de la complejidad, en vez de ocultarlas, pone de manifiesto las dificultades que comporta la aproximación al objeto intercultural (Clanet, 1990) no sólo por su configuración intrínseca de carácter socio-histórico, sino también por la pluralidad de disciplinas y campos de conocimiento que se ocupan o están relacionados con él. Sin embargo, epistemológicamente, esta misma pluralidad

representa en sí misma una forma de aproximación al tratamiento de lo que afecta a la interculturalidad y supone un enriquecimiento considerable de las perspectivas teóricas que se precisan para abordarla. Por otra parte, el propio relativismo de las culturas, entendido en su sentido histórico de cambio y adaptación permanente a la solución de los nuevos problemas planteados a los grupos humanos, es un factor que contradice los modelos tecnológicos de aproximación a la interculturalidad y a sus manifestaciones educativas.

En efecto, la permanente evolución de las culturas, ya sea lineal, mestiza o transformadora, implica un constante cuestionamiento de su realidad y de sus efectos tanto individuales como socio-educativos. Así, su realidad mutante es incapaz de ser asimilada y fijada en una única propuesta resolutoria. Y mucho menos desde los presupuestos de coherencia, estabilidad y fiabilidad que exigen las propuestas tecnocráticas en el terreno socioeducativo. Porque lo intercultural, contrariamente a lo supuesto por la racionalidad tecnológica, no es un sistema que se autorregula; es un campo de acción humana intencional y como tal ha de ser tratado mediante un proceso constante de reflexión y acción sobre las diversas realidades originadas por su existencia. En nuestra opinión, es a partir de estas bases como pueden articularse las metodologías y técnicas educativas interculturales. Elementos que, a su vez, se verán implicados y modificados por esa dimensión sociohistórica que los relativiza necesariamente. En todo caso, también en el marco intercultural, de lo que se trata es que sean el conocimiento de la realidad y la acción socioeducativa

subsecuente quienes determinen los presupuestos del conocimiento y no los presupuestos de partida los que exijan a la realidad que se acomode a ellos.

La tensión del conocimiento y su mediación praxiológica cuestionan, por tanto, de modo permanente los enfoques y los análisis de la realidad socioeducativa intercultural, provocando que las seguridades establecidas, los métodos universales, las técnicas contrastadas -desde el punto de vista de su autovalidación- sean puestas sistemáticamente en cuestión. Esta tensión mutua que se produce entre modelos teóricos y realidad, entre teorías y prácticas socioeducativas, es la que establece la posibilidad de desarrollar una Educación Intercultural no condicionante, no exclusivista y planteada como un proceso social no predeterminado desde los marcos orientadores de un modelo de racionalidad, cualquiera que éste sea.

Vista así, la percepción crítica del conocimiento y de la educación debería permitir a alumnos y enseñantes por igual situar sus prácticas educativas y su conocimiento en contextos reales y no en situaciones figuradas o artificiales. Simultáneamente, daría opción a aperturar los compartimentos estancos en que se han convertido las disciplinas, poniendo en relación los diversos campos de conocimiento y dándoles significación real como instrumentos para la configuración de la personalidad de los sujetos, para el dominio de sus condiciones de vida y, en definitiva, para promocionar tanto la autonomía del juicio personal como la acción concertada y solidaria con sus semejantes. Es en este sentido en el que la orientación crítica de la Educación Intercultural no se estructura única-

mente como un cierto bagaje de conocimientos a transmitir y a adquirir, sino como una guía para el desarrollo de actitudes vitales y valores sociales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más democrática.

Su objetivo se sitúa, pues, dentro de un contexto sociopolítico proclive al desarrollo de una vida democrática plural y solidaria, en la que el conocimiento no se encuentre alejado de las realidades de la vida cotidiana ni represente el refugio al que sólo unos pocos puedan acceder para su propio beneficio particular. Un contexto, por tanto, en el que la complejidad de las realidades pluriculturales anejas al fenómeno migratorio, que atraviesa la totalidad de las coordenadas sobre las que se asientan nuestras sociedades, pueda ser tratada sin exclusiones. Pero, si complejo es el tratamiento de la totalidad, igualmente compleja es la aproximación a las partes constituyentes de ese fenómeno. Desde la óptica sociopedagógica, sin embargo, no podemos olvidar esa referencia a la totalidad que debe representar el auténtico referente de las actuaciones parciales y sectoriales.

El tratamiento 'guetizado' de los temas interculturales, visto desde esta óptica, no tiene sentido alguno y tiene todas las trazas de representar un modo de dejación respecto de los mismos. La perspectiva crítica de la multiculturalidad es múltiple y precisa de enfoques y aportaciones de conocimiento variados y de actuaciones diversificadas. Esto es, no puede plantearse sino interdisciplinariamente y, a su vez, transversalmente para complementar las actuaciones, para captar los matices y para ser relevante para los intereses de todos los implicados. La perspectiva crítica de la intercul-

turalidad se aprecia, en consecuencia, como una opción sociocultural desde la que configurar las premisas necesarias para la construcción de nuevas formas de relación social en todos los sectores vitales. Pero, al tiempo, asume los valores de la 'democracia moral' (Carr, 1991) como plataforma para el desarrollo de esas nuevas pautas de convivencia social.

6. La orientación crítica y los valores culturales

Ni desde el punto de vista epistemológico ni desde el axiológico, la práctica educativa intercultural es vista, desde el modelo crítico, como algo aséptico o descomprometido: vertebrada sus análisis y sus actuaciones en la explicitación de los valores democráticos de igualdad y de solidaridad, sin prefigurar los modos de alcanzar su realización, pero rechazando de plano todas las manifestaciones que niegan la construcción de una forma de vida democrática en la diversidad. Una diversidad que abarca a todos y a todas las formas de vida, no solamente a las que provienen de allende nuestras fronteras o que pertenecen a minorías interiores, y cuyo tratamiento tiende a hacernos simétricos tanto en el plano cultural como social.

Quizá debiera bastar con decir que ha sido reconocido universalmente (UNESCO, 1973) que cada cultura tiene sus propios valores y que éstos deben ser conservados y respetados en tanto que patrimonio cultural de la humanidad, al igual que nuestro patrimonio natural y biológico, así como que es nuestro derecho y nuestro deber desarrollar nuestra cultura. Pero esto no se reduce a que una determinada cultura se desarrolle en su

propio espacio geográfico, sino allí donde se encuentren sus portadores. Entonces, ¿qué sucede cuando ciertas prácticas culturales entran en colisión con los mínimos axiológicos representados por los derechos humanos universales?

Desde una posición intercultural compatible con la tolerancia, pero que no renuncia a asumir el límite mínimo de actuación prescrito por los derechos humanos, la única forma de escapar a la contradicción es el diálogo sobre la plasmación práctica de esos principios (Camps, 1993, Cortina, 1986). Con ello es posible acceder a un proceso de recíproca aculturación a través del entendimiento dialógico y no sobre bases de imposición traumática. Aunque si realmente se quiere llegar a ello se precisará algo más: la modificación de las condiciones materiales de la vida de los diversos grupos en presencia.

En efecto, la respuesta dada por las mayorías a la copresencia de minorías grupales y culturales hasta el presente ha sido globalmente negativa, implicando reacciones defensivas y excluyentes destinadas a dejar incuestionada su hegemonía, y cuya transpolación escolar y educativa se ha manifestado en la desigualdad de oportunidades *de facto*, tanto a la entrada como a la salida del sistema educativo, para los integrantes de las culturas minoritarias. Ante tal reacción, la propuesta intercultural crítica postula la necesidad de comprometer a las minorías y a la mayoría en un discurso equilibrado como estrategia básica para el desarrollo de la interacción social de grupos humanos y culturas para la resolución de los conflictos de intereses que esa interacción suscite (García y Sáez, 1998). Es cierto que ello supone una

contradicción de los postulados tradicionales de carácter uniformista, entendidos como forma de preservación social. Sin embargo, ante la *inevitabilidad del pluralismo* en nuestras sociedades, parece que sólo los modelos de relación intercultural basados en los postulados críticos permitirán la legitimación de la cohesión social, sólo que ahora desde el fomento de la diversidad cultural y el establecimiento de una nueva racionalidad en sus relaciones sociales y culturales.

No se trata, por tanto, de pretender una legitimación carente de principios, sino de una perspectiva estructurada sobre la base de los valores que sustentan la Educación Intercultural y la práctica intercultural críticas. Es a partir de esa consideración que la propia educación puede jugar contra los mecanismos reproductores de la racionalidad asimilacionista o excluyente y potenciar la democratización y la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su adscripción cultural y de su pertenencia grupal. La ruptura de los privilegios educativos, se revela pues como un factor de inclusión social y de racionalidad intercultural que va de la mano del pluralismo intercultural inserto en los postulados críticos que sostienen la necesidad de alentar y apoyar la diversidad y la divergencia cultural como factores de enriquecimiento colectivo y de cambio social, es decir, de soporte de algo distinto a lo que nos intenta validar el *status quo*.

Bibliografía

- BANKS, J. A. (1986). "Multicultural Education. Development, Paradigms and Goals", en J. A. Banks y J. Lynch, *Multicultural Education in Western Societies*. Eastbourne: Holt Saunders.
- BANKS, J. A. (1989). "Multicultural Education: Characteristics and Goals", en J. A. Banks, A. Cherry y B. McGee (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon. pp. 2-26.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alanda.
- CARR, W. (1991). "Haciéndose ciudadano: Educación cívica en una sociedad democrática". Conferencia pronunciada en el *Symposium Internacional sobre "Desarrollo Humano y Educación"*. Universidad Complutense, Madrid, 28 al 30 de Octubre.
- CARR, W. y HARTNETT, A. (1994). "Civic Education, Democracy and The English Political Tradition", *Teoría de la Educación*, Vol. 6. pp. 77-92.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLANET, M. C. (1990). "Lo intercultural, de la teoría a la práctica", en Dirección General de Centros y Promoción Educativa (Ed.), *Hacia una educación intercultural*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- CORTINA, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA, A. (1990). *Ciencias Sociales y Epistemología. El caso de la Pedagogía Social*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA, A. (1991). *Trabajo Social y Animación Sociocultural. La dimensión pedagógica de la Acción Social*. Valencia: Nau Llibres.
- GARCÍA, A. (1992). "Interculturalismo y contradicciones sociales: nuevos muros se alzan", en SEP, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa*

- Unida. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca. Vol. I, pp. 105-106.
- GARCÍA, A. (1994). "La Educación Intercultural en los ámbitos no formales". *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre; pp. 147-159.
- GARCÍA, A. y MADRIGAL, P. (1984). "Multiculturalidad y procesos de marginación". *Anales de Psicología*, Vol. 10, nº 1. Universidad de Murcia; pp. 63-67.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KUNH, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (Eds.) (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education. Principles and Practice*. London: Rutledge and Kegan Paul.
- MCCARTY, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- MORENO, M. (1993). "Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia adelante", en M. D. Busquets et al. , *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- POPKEWITZ, T. (1980). "Paradigms in Educational Science: Different meanings and purpose to theory". *Journal of Education*, Vol. 102; pp. 28-46.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigms and Ideology in Educational Research*. Nueva York: The Falmer Press.
- REY, M. (1992). "Pièges et défi de l'interculturalisme", en *Rapport final du séminaire "Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école?"* Berne: C. N. S. UNESCO; pp. 149-158.
- RIST, R. (1984). "El contexto social de la educación multicultural y multilingüe en países de inmigración: algunas consideraciones sobre programas y políticas", en T. Husen y S. Opper, *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- RIZVI, F. (Ed.) (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, A. (1995). "Mercado de trabajo, xenofobia e intercultural". *Anales de Pedagogía*, nº15; pp. 159-176.
- SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación*. Valencia: ICE Universidad de Murcia.
- SAIFULLAH-KHAN, V. (1984). "Educación Intercultural y Perspectivas Comunitarias", en T. Husen y S. Opper, *Educación Multicultural y Multilingüe*. Madrid: Narcea.
- SAHLINS, M. (1980). *Au coeur des sociétés. Raison utilitaire et raison culturelle*. París: Gallimard.
- SERMAN, G. (1993). *Esperando a los bárbaros*. Barcelona: Seix Barral.
- THIEBAUT, C. (1994). "Democracia y Diferencia: un aspecto del debate sobre el multiculturalismo". *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 31 "Multiculturalismo y diferencia". pp. 41-60.
- UNESCO (1973). *Le racisme devant la science*. París: UNESCO.
- VERMA, G. K. (1984). "Educación Multicultural: problemas de investigación", en T. Husen y S. Opper, *Educación Multicultural y Multilingüe*. Madrid: Narcea.