



Foro de Educación
ISSN: 1698-7799
jlhuerta@mac.com
FahrenHouse
España

Leiva Olivencia, Juan José
Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad
Foro de Educación, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 169-197
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad

Conceptual foundations of intercultural education. From cultural diversity to the culture of diversity

Juan José Leiva Olivencia

e-mail: juanleiva@uma.es

Universidad de Málaga (España)

RESUMEN: Nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por su parte, y centrándonos en el contexto educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. No obstante, hace ya algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo. Por todo ello, resulta imprescindible trazar las características fundamentales de la educación intercultural, planteando los elementos fundamentales que la definen, esto es, diversidad, cultura, ciudadanía e identidad, para construir una educación intercultural que partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural, sea capaz de generar una cultura de la diversidad, un referente pedagógico inclusivo para unas instituciones educativas que quieren ser inclusivas e interculturales.

Palabras clave: educación intercultural; identidad; ciudadanía; diversidad.

ABSTRACT: Our land has been in recent decades as a country of emigrants to become the host country of immigrants from various places, ethnicities, customs, languages and religions. For his part, and focusing on the educational context, it is clear the existence of multicultural classrooms and multicultural phenomenon understood as the plurality of students from diverse educational environments in common. However, some years ago in education, many authors use the terms of intercultural school and intercultural education as a way of taking the educational model based on enriching interdependence of different cultural values in educational practice, while multiculturalism would be an expression describing the situation of coexistence of various cultures in the same educational space. Therefore, it is essential to outline the key characteristics of intercultural education, addressing key elements that define it, that is, diversity, culture, citizenship and identity, to build an intercultural education based on the recognition of cultural diversity, is capable creating a culture of diversity, a benchmark for inclusive teaching about educational institutions that want to be inclusive and intercultural.

Key words: intercultural education; identity; citizenship; diversity.

Recibido / Received: 17/09/2012

Aceptado / Accepted: 29/10/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>

Sobre la Diversidad

Partimos de diferentes preguntas para adentrarnos en lo que sería la educación intercultural y la cultura de la diversidad en la escuela. Y planteamos el concepto de cultura de la diversidad porque no podemos entender la diversidad en la escuela, y su relación con la educación intercultural, sino como un elemento definitorio de la actual situación social y educativa. Es decir, la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. La diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales, y en el ámbito educativo, la diversidad está más presente que nunca y es motivo de atención preferente en cualquier propuesta pedagógica de cierta entidad. La cuestión reside, desde nuestro punto de vista, en preguntarnos sobre cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural, y que respete la diversidad cultural en la escuela.

Ciertamente, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa desde una vertiente eminentemente práctica, pero desde nuestro punto de vista, creemos necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera pedagogía intercultural (Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003).

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica.

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante; esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva para todas y todos los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión -e innovación permanente- en la acción educativa cotidiana.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan

la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, es necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo en aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa, y por tanto, la «figura del educador es crucial, más aún, insustituible (...), y ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su «ser» y su «quehacer» diario, esa actitud de profunda deferencia hacia todos los alumnos sin excepción alguna» (Jordán, 2007, p. 94).

Así pues, y atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales*, entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo, es ya una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y, con toda seguridad, del futuro en las instituciones educativas españolas y europeas.

Además, hay que subrayar que el propio concepto de cultura de la diversidad, entendido como propuesta para la acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas, emocionales...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. En este punto, estamos de acuerdo con López Melero (2006, p. 21) cuando afirma que la cultura de la diversidad en la educación es «la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y como derecho (...) y no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino exige que sea la sociedad la que cambie en sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad».

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la cultura de la diversidad, la cual se encuentra inserta en todo un complejo y acelerado cambio de nuestro contexto socioeducativo, lo que está influyendo de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas. Ciertamente son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando

cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Jordán, 1999; Sabariego, 2002). Desde luego, como mencionamos al inicio de este escrito, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias. De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002; López Melero, 2004; Sharan, 2010).

La escuela actual debe ser capaz de articular propuestas efectivas que permitan impulsar prácticas pedagógicas que retomen la idea de la diversidad cultural desde una perspectiva eminentemente interactiva y en permanente análisis social (Jordán y Castilla, 2001). Los valores sociales cambian a la par que nuestras valoraciones sobre nuestro papel en la sociedad en que vivimos, y esto en el ámbito escolar se traduce en la ineludible necesidad de fomentar nuevas prácticas educativas que no excluyan a nadie, que sean promotoras de igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea.

Resulta necesario que seamos capaces de proponer actuaciones educativas que indaguen en el camino de la reflexión y la cooperación entre hombres y mujeres en la escuela, profesores y profesoras, alumnas y alumnos, madres y padres....entre todos, porque la escuela es un espacio privilegiado para trabajar la interculturalidad, para ir precisamente construyendo valores de igualdad en la sociedad intercultural, valores cargados de humanidad y sensibilidad, de apertura y reconocimiento de la otra persona como legítima en su diferencia persona, en su diferencia cultural (López, 2001). La diferencia no debe ni puede separarnos ni discriminarnos, al contrario, lo común es la diversidad, y potenciarla es un deber pedagógico-moral de primer orden en el pensamiento del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa.

Sobre la Cultura

Tenemos que señalar que la educación intercultural reconoce que la multiculturalidad, como fenómeno social es en sí misma conflictiva, esto es, es motivo y oportunidad para establecer, pese a la coexistencia de tendencias contradictorias, nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia. Por ello, ante esta situación propone la utilización de los conflictos para establecer entre los diferentes grupos unas relaciones de interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo (Leiva, 2007 y 2012). La educación intercultural cuestiona los valores y las estrategias edu-

cativas utilizadas en numerosas escuelas (Santos Rego, 1994), ya que, pretende que estas instituciones no sean un elemento que socialice desde el punto de vista de una única cultura –hegemónica–, sino que constituya una herramienta que facilite a todos los miembros de la comunidad educativa la importancia de comprender la diversidad como hecho humano, y a poder enfrentarnos a los desafíos que implica. Para eso, la educación intercultural plantea una serie de medidas educativas que sean cruciales y decisivas para el establecimiento de una sociedad más justa y solidaria, superando el etnocentrismo, y abriendo la comunidad a una diversidad cultural que enriquece las relaciones y dinámicas socioculturales de nuestra sociedad.

En verdad, es difícil avanzar si restringimos la intervención intercultural tan solo al ámbito educativo (Carbonell, 2002), pero es lógico pensar que desde la escuela en particular es donde podemos trabajar de una manera privilegiada, y donde el respeto hacia lo diferente, y la profundización en una sociedad más plural, más variada y más rica, es un espacio idóneo donde poder combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia. De ahí, la renovación e impulso que toman los planteamientos educativos desde la perspectiva intercultural, para precisamente poder indagar en claves desde donde promover –y alcanzar– que la diferencia cultural, presente ya en muchos de los centros educativos de nuestro entorno, sea percibida como una riqueza, como un motivo de desarrollo sociocultural democrático y solidario, basado en el respeto a la diversidad cultural y su concepción positiva. Asimismo, y como plantearemos más adelante, la educación intercultural nos puede proporcionar claves necesarias de comprensión que nos ayuden a replantear los conflictos que surgen en el marco escolar, para que éstos no sean vistos como elementos negativos en el funcionamiento y dinámica escolar, sino más bien al contrario, para que puedan servir realmente como verdaderos instrumentos de aprendizaje para los alumnos, los profesores, las familias y la comunidad educativa en general.

Tal y como señala Jordán (1994), las culturas se entienden como significados compartidos, que dan sentido a los hechos y a los fenómenos sociales, pero no de forma monolítica, sino que las culturas cambian, no permanecen de forma estática, ya que se enriquecen con los cambios sociales y humanos, y sirven como referentes –o redes de significados– donde las mujeres y los hombres se construyen como seres humanos en una nueva era de aprendizaje e intercambio fundamentalmente presididos por la omnipresencia digital (Pérez, 1998 y 2012). Podemos decir que los cambios culturales son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones y experiencias vitales sociales –colectivas e individuales–, ya que mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo todos –y de manera interactiva– elementos culturales diversos. En verdad, es en el contacto cultural donde definimos, configuramos y construimos nuevas prácticas

sociales y de convivencia, de acuerdo a las características y peculiaridades de las situaciones nuevas.

Además, la cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Pérez, 1998). Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Bartolomé, 2002). En efecto, es la cultura la que da sentido a la propia realidad, ya que impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales e históricamente contruidos y compartidos por los miembros de una comunidad. En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. En este punto, compartimos con Ruiz (2003) que la cultura es «un conjunto de significados adquiridos y contruidos» y que la persona «adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad» (Ibíd. p. 14).

Asimismo, hay que señalar que la cultura es transmitida –y compartida– mediante símbolos e interacciones simbólicas. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de multitud de interacciones simbólicas, la más importante es el lenguaje, medio y canal primordial de la comunicación humana. En este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta. Es asimismo determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Sabariego, 2002) Bartolomé 2002; Aguado, 2003). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden

desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2009). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial (Bartolomé, 2002). Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria.

En verdad, tal y como plantea Rascón (2006), el proceso de socialización primaria, que generalmente se produce en las familias pertenecientes a grupos minoritarios se puede ver trastornado desde el momento en que los chicos de origen inmigrante se escolarizan en nuestro sistema educativo. Esto se debería a que en los dos contextos de referencia primordiales, el familiar y el escolar, el niño desarrolla su proceso de socialización entre dos mundos de valores, entre dos formas de ver y mirar la vida sociocomunitaria, ya que los sistemas de referencia utilizan unos códigos diferentes, por lo que los valores y concepciones que transmiten también son distintos. Esto implica que en muchas ocasiones pueda llegar a producir conflictos interculturales entre la cultura escolar, fuertemente inspirada por la cultura social de la mayoría de la ciudadanía, y la de origen de carácter minoritaria y de menor peso cualitativo en el contexto social, lo que desde luego determina y condiciona el propio proceso de construcción de la identidad de los alumnos de origen inmigrante.

Ciertamente, podemos decir que en el marco de la pluralidad existente en nuestra sociedad, como sabemos, destacan hoy unas culturas nuevas en nuestro contexto social, que son las que aportan los trabajadores inmigrantes y sus familias; y en verdad, son «culturas que de una forma más o menos tímida y desde una posición de desventaja, debido a los procesos de marginación y exclusión que viven gran parte de estas personas, piden estar presentes, ser reconocidas como parte de la cultura social y escolar» (Essomba, 1999, p. 82). Por ello, es muy importante esta idea, ya que reconocer la visibilidad de los valores y las culturas de los colectivos inmigrantes implica advertir del riesgo de consolidar en la escuela modos y formas que apelen a una cultura hegemónica, la cual anula o neutraliza –de manera etnocéntrica– las diferencias culturales en vez de aceptarlas y respetarlas desde su propia idiosincrasia. Por esta razón resulta clave el reconocimiento de sus culturas y de sus identidades diferenciales en el seno de una escuela democrática y de una cultura escolar intercultural.

Además, hay que señalar que «el mundo contemporáneo ha creado universales redes de comunicación (...) y ha creado sistemas para la transferencia de la

información, aunque la fuente de la misma y la propiedad de la tecnología se encuentre concentrada» (García, 1992, p. 16). Esto puede que esté consolidando una cultura hegemónica –occidental–, que, canalizada a través de los grandes medios de comunicación de masas, esté favoreciendo el choque o los conflictos entre determinadas culturas, fundamentalmente –y lo vemos actualmente con mayor fuerza– entre todo lo que implicaría la cultura occidental con la cultura islámica. Desde luego, esto tiene importantes repercusiones en el ámbito de la educación, dado que ya no es el contexto de mayor influencia socializadora tras la familia, sino que actualmente los medios de comunicación superan esa capacidad de transmisión de información de forma absoluta y sin precedentes en toda la historia de la humanidad. En efecto, en los últimos tiempos las continuas referencias y vinculaciones entre terrorismo e Islam podrán ocasionar problemas o conflictos racistas o xenófobos en nuestros contextos sociales y educativos.

Sobre la Ciudadanía

Respecto al concepto de ciudadanía, ya hemos mencionado anteriormente que constituye un eje vertebrador en los planteamientos constitutivos de la educación intercultural, puesto que la interculturalidad se orienta fundamentalmente a la construcción de una sociedad intercultural, justa y solidaria (Aguado, 2002). Ante ello, Bartolomé (2002) defiende una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables –valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad–, así como de una reflexión profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría fundamental la construcción de «una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica» (Ibíd., p. 46).

Bárceña y Otros (1999) plantean la enorme importancia de desarrollar en la escuela pública y democrática los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo fueran baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad. En tal sentido, y siguiendo con los planteamientos anteriormente mencionados de Bartolomé (2002), tenemos que señalar que para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos. En este punto, Sabariego (2002) nos hace considerar lo valioso que sería el desarrollo de una identidad cívica donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar democráticamente con todos los miembros de los diferentes grupos culturales. Ciertamente, esta consideración

nos lleva a plantearnos que la diversidad es algo positivo que debe promoverse desde el respeto, puesto que «los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura» (Bartolomé, 2002, p. 47).

Además, como hemos citado anteriormente, una ciudadanía activa y responsable constituiría una excelente oportunidad para profundizar en los valores de la democracia, haciendo de la participación comunitaria una herramienta en alza, y promoviendo una recuperación de los espacios públicos de manera compartida y cooperativa entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en nuestra sociedad plural. Esta iniciativa de participación sería fundamental en el seno de las escuelas interculturales, puesto que permitiría avanzar en el fortalecimiento de los lazos de apoyo social y emocional de las familias de origen inmigrante con las familias autóctonas, superando prejuicios y discriminaciones. Esto es clave, ya que supone ir abriendo nuevos horizontes de convivencia democrática desde y en la diversidad cultural como algo enriquecedor para el contexto educativo y la comunidad social en general. En este punto, hay que señalar que la participación en contextos educativos multiculturales constituye una oportunidad de aprendizaje intergeneracional e intercultural, puesto que atañe a los alumnos y a sus familias, así como a profesores y a otros agentes de la vida socioeducativa de las escuelas interculturales, interesadas en desarrollar diseños de participación escolar donde una ciudadanía activa y responsable haga valer sus derechos y responsabilidades en el marco de una educación democrática e intercultural.

Asimismo, es necesario fomentar una ciudadanía crítica, en tanto las desigualdades sociales impregnan las realidades de nuestros contextos educativos y socioculturales, de tal manera que es clave un mantenimiento activo de los canales de participación democrática, a fin de que los procesos de exclusión social no penetren en el ámbito escolar. Es decir, que las comunidades educativas interculturales supongan un impulso para la reivindicación permanente de la igualdad de oportunidades, a la vez que emerjan procesos de reflexión cooperativa que cuestionen y promuevan cambios cualitativos en las propias instituciones educativas que faciliten la profundización en los valores de igualdad, justicia y solidaridad. En este sentido, «la educación es decisiva para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que haga frente a la exclusión. Para lograrlo hay que integrar en el currículo la educación en derechos humanos, valores cívicos y prácticas participativas, y democratizar el funcionamiento del centro y las actividades escolares» (Aguado, 2002, p. 16). Por tanto, podemos destacar que las comunidades educativas interculturales se constituyen como una herramienta fundamental para paliar y compensar los procesos de exclusión social, de los que la escuela pública y democrática no puede quedar al margen de ninguna manera, tanto en su análisis como en sus propuestas de acción educativa y social.

Por otra parte, no cabe duda que la institución escolar, y los procesos educativos que se dan lugar dentro de ella, cumplen una función importante en la socialización de la infancia y la adolescencia. En la escuela se transmite toda una serie de conocimientos, actitudes, valores, normas de convivencia necesarias para desarrollarse tanto en el ámbito personal como social, pero esa socialización se ha caracterizado por la transmisión de un determinado modelo de homogeneidad cultural. La escuela cumplía así, con la socialización política a través de un caduco modelo de ciudadanía nacional sobre la base del ajuste entre cultura, sociedad y territorio.

En este sentido, los cambios que genera la multiculturalidad en la sociedad no sólo van a requerir respuestas de las instituciones escolares, sino que se hace necesario que se articulen respuestas sociales y políticas en consonancia con las educativas. En este punto, podemos decir que si la educación ha de contribuir a la cohesión social, deberá incorporar en sus prácticas habituales la dimensión política, es decir la formación para la participación en los problemas que afectan a una comunidad determinada.

Así pues, la educación entendida como formadora de individuos y fundamento de un orden social, va a desempeñar un papel relevante en la construcción de una nueva formación para la ciudadanía. En este sentido, un primer paso que implique a la educación en el desarrollo de la ciudadanía consiste en dar a conocer los derechos, junto a sus recíprocos deberes. Se trata, en definitiva, de crear las condiciones que posibiliten el ejercicio de los derechos, puesto que la infancia y adolescencia son sujetos de derechos, su reconocimiento favorece una mayor conciencia ciudadana y atenúa una posible exclusión social.

Son muchos autores los que han puesto de relieve la necesidad de construir una educación para la ciudadanía que actúe frente a los nuevos retos y los cambios que se están produciendo en las sociedades actuales (Bartolomé, 2002; Santos y Lorenzo, 2012; Soriano, 2009; Pérez, 2012). No vamos a detenernos mucho en este punto, no obstante, si que apuntaremos algunas breves orientaciones que se están llevando a cabo en esta línea.

Así pues, Jordán (2007), considera que ser ciudadano significa tener demandas -en base a valores, conceptos y actitudes- ante lo social y comunitario, que supone ejercitar derechos y responsabilidades políticas, y significa también aspirar a extender y cualificar nuestra condición y papel en ese sentido relevante y cotidiano. En verdad, atender al ámbito de la educación cívica, significa concebir una determinada cultura cívica que suponga la adquisición de conocimientos sobre la vida socio-política, el aprendizaje práctico del ejercicio de la ciudadanía y la consecución de adhesión a unos valores, objetivos todos ellos con un marcado carácter formativo que se pretenden lograr desde la implicación pedagógica.

En esta misma línea se sitúa Gimeno (2003), al afirmar que la ciudadanía más allá de disponer de un estatuto jurídico como persona, implica crear un vínculo social entre los ciudadanos en el seno de una comunidad donde desarrollamos la vida social. Y no solo eso, sino que además la ciudadanía es una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad, un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender. En este sentido, la ciudadanía hace referencia a un modelo de persona, una forma de ser personal y de un código de conducta para comportarse. No obstante, si la educación para la ciudadanía consiste en una manera de ser y no solo de pensar, entonces solo practicando, participando y ejerciendo de ciudadanos, se puede aprender a serlo.

Asimismo, siguiendo con el mismo autor, toda intervención educativa desarrollada en este sentido, debe contemplar al menos, dos orientaciones complementarias: la de proporcionar «capacitación negativa» para que el sujeto pueda evitar los obstáculos al ejercicio de sus derechos y la «capacitación positiva» para vivirlos, desarrollarlos, hacerlos avanzar, colaborar con los demás, solidarizarse con ellos en el desarrollo de los Derechos Humanos.

No cabe duda, que una pedagogía intercultural que quiera centrar su ámbito de estudio en los procesos migratorios, deberá atender a toda la sociedad en su conjunto y no solo al colectivo inmigrante, puesto que ello será necesario para construir una sociedad inclusiva, reforzando así la cohesión social. En este sentido, si los planteamientos a favor de una educación para la ciudadanía, revitalizará la democracia y los vínculos sociales y políticos que en ella se desarrollen, cuando analizamos la situación de la población de origen inmigrante, observamos que presentan un estatuto jurídico diferenciado al de los ciudadanos autóctonos, tal y como lo hemos señalado, relegándolos a un estadio inferior en el reconocimiento de sus derechos. Así pues, una pedagogía intercultural e inclusiva que responda a los retos que presenta la inmigración, deberá contemplar, a nuestro entender, la lucha contra todas las formas de desigualdad social y de exclusión social, ya no sólo las que se puedan dar en el proceso educativo, sino también las que se producen en todos los ámbitos de la sociedad.

Otro plano de análisis que tenemos que abordar, será aquel centrado en torno a lo *social*. Con ello queremos enfatizar la importancia del acceso a los derechos sociales y económicos de los inmigrantes. La igualdad de trato y la igualdad de oportunidades de los inmigrantes en el acceso a los servicios y bienes públicos, va a ser un factor determinante en el desarrollo de las políticas sociales y educativas por parte de los poderes públicos, que en el caso de los inmigrantes, deberán tener como finalidad su integración social y escolar. Ya hemos mencionado que la inmigración es multidimensional y que afecta a todos los aspectos de la vida política y social de los Estados, es por tanto primordial desde la pedagogía plantearse la formación de las capacidades sociales de los ciudadanos, así como

una educación que rechace todos los tipos de exclusión social por razones étnicas y culturales, para la creación de un modelo de educación para la convivencia intercultural en el que participen tanto los autóctonos como los inmigrantes.

Sobre la Identidad cultural

En la actualidad el debate en torno al concepto de identidad cultural¹ y su propio proceso de construcción en el marco de sociedades culturales plurales como la nuestra, está siendo de gran importancia para el marco de la educación intercultural (Soriano, 2009). Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (1997b, p. 289) «la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas». Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia –y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria–. Todo ello debido precisamente a ese universalismo cultural, en parte definido y condicionado por el actual marco de relaciones políticas y económicas entre los distintos países, determinado por un neoliberalismo dominador de la mundialización o globalización social y cultural.

Por ello, desde la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y del futuro, y es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía²

¹ Concepto de extraordinaria relevancia en la discusión sobre la educación intercultural, ya que los procesos de construcción de las identidades culturales de los niños y jóvenes inmigrantes ahondan en el debate sobre los choques culturales y los conflictos interculturales que pueden acontecer en la escuelas y en la propia sociedad de acogida. En este sentido, Ruiz (2003) plantea la importancia de atender a los procesos de construcción identitaria desde la multiplicidad de significados y adscripciones que una misma persona puede implicar(se) en su propio «ser» y «estar» consigo mismo y con los demás. De esta manera, podemos señalar que existen diferentes perspectivas que entienden la identidad cultural, como una clave individual, comunitaria o mediada por una multiplicidad de perspectivas que confluyen en la consideración positiva de que una misma persona posee y construye múltiples identidades en múltiples contextos sociales, no de manera lineal o yuxtapuesta, sino de manera interactiva y dinámica.

² En un sentido amplio, la educación intercultural pretende promover una educación donde se preparen ciudadanos críticos y reflexivos en relación al mundo que les ha tocado vivir. Sin embargo, este concepto es sumamente complejo, y existen divergencias en torno a si debe centrarse en un conocimiento sobre las pautas y comportamientos sociales, o si se debe orientar hacia la reflexión para la acción de efectivas competencias participativas y democráticas.

(Gimeno, 2001). En efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está claramente vinculado con la búsqueda de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbres e interrogantes sociales. El problema puede radicar en que las identidades culturales sean vistas como entidades aisladas, sin capacidad para adaptarse a los cambios sociales y culturales, como consecuencia de unos rígidos procesos de aprendizaje en el ámbito de la socialización primaria y secundaria. En efecto, el tema de la identidad cultural está claramente relacionada con la construcción de los sentimientos de pertenencia a una comunidad política y cultural determinada (Aguado, 2003). En este punto, Bartolomé (2002) señala que la clave de que las identidades culturales se construyan y desarrollen desde un mayor dinamismo, está relacionado con la valoración crítica de la propia cultura, así como con la apertura a otras culturas, descubriendo las potencialidades y valores culturales de las mismas, todo ello para poder ser capaz de desarrollar unas óptimas competencias interculturales³. Asimismo, Essomba (1999) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos «preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad» (Ibíd., p. 38). Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues «en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo (...) y no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados» (Ibíd., p. 39).

Por otra parte, debemos destacar que es necesario reconocer las dificultades que pueden tener determinados grupos culturales minoritarios para poder construir de manera activa sus propias identidades culturales, puesto que la mayoría (cuantitativa o cualitativamente más relevante) puede imponer sus valores culturales hegemónicos, o bien pueden carecer de los instrumentos y de las habilidades precisas para poder desarrollar sus sentimientos de pertenencia desde el respeto y la consideración a la pluralidad y a la diversidad cultural. Por ello, no se puede plantear la promoción de valores culturales cada vez más alejados o amplios a los niveles cercanos de referencia cultural, dado que se puede producir una desconexión entre los mismos, debido a la falta de procesos socioculturales más concordantes y equilibrados, tanto a nivel social y económico, como a nivel

³ Entendidas como aquellas habilidades para interpretar y comprender las interacciones interculturales, mostrando conocimiento, respeto y empatía (Aguado, 2003).

social, así como a las carencias de habilidades para adaptarse a comunidades sociales y políticas cada vez más amplias. En este sentido, cabe aquí destacar el debate entre lo global y lo particular, entre lo universal y lo relativo. Desde luego, es esta una cuestión de enorme envergadura e importancia, que entronca con el tema de la ciudadanía, elemento fundamental dentro de las bases conceptuales de la educación intercultural. No obstante, y volviendo al concepto de identidad cultural, tenemos que señalar que según Bartolomé (2002), aún reconociendo la oportunidad que nos brinda la pluralidad cultural para el crecimiento –y el enriquecimiento– de nuestros contextos sociales, es importante destacar que nuestro sistema de relaciones se ha hecho cada vez más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas, valores de referencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad. En este sentido, Bartolomé (2002, p. 46) afirma que «crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla, que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo».

El tema de la identidad es básico para poder tratar la cuestión de las relaciones interculturales, ya que cada grupo cultural posee unas características propias que conforman su identidad. Sin embargo, en todos los grupos hay personas que, en muchos casos, han tenido que realizar un esfuerzo para que ciertas dimensiones de sus identidades personales coincidan, confiriendo al grupo una idiosincrasia que, por una parte les identifica como grupo, y por otro lado les confiere singularidad frente a las demás colectividades.

La identidad es una característica exclusivamente humana, uno de los factores fundamentales que diferencian al hombre de todas las demás criaturas. La identidad personal no es algo meramente innato, sino que su formación, consolidación y evolución están directamente relacionadas con factores sociales, culturales, emocionales, familiares, históricos, etc.

Según Erikson (1989), la identidad individual es una definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona adulta elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue reelaborando a lo largo de toda la vida. Esta conceptualización del término identidad individual nos aporta algunas de sus características fundamentales, es decir, su dinamismo y su posibilidad de cambio y por tanto de adaptación. Ciertamente, tal como afirma Maalouf (1999, p. 35) «la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia».

El individuo, al reelaborar dicha identidad personal tiene la capacidad de adaptarse a contextos donde las identidades externas difieran de la suya propia.

A pesar de ello, los sujetos tienden a defender su propia identidad personal, a la vez que necesitan compartir dicha identidad con los miembros de su propio grupo cultural, social, religioso político, etc., conformando lo que denominamos identidades colectivas.

Para Merino (2004), la identidad personal es el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo, el reconocimiento de que mi yo, que vivió, participó y tomó decisiones en tiempos y lugares diversos a los actuales, es sin embargo idéntico: el mismo yo del presente. Tal unidad en la personalidad implica una estabilidad de la propia identidad. Cuando la persona no tiene una identidad estable se siente al borde la crisis, desarrolla sentimientos de inferioridad, su conducta se bloquea y es incapaz de funcionar con normalidad. De igual forma, todo individuo negocia su identidad con su entorno, por lo que se nos hace difícil tomar decisiones individuales que pudieran llevarnos a ser rechazados por el grupo. En caso de que se produzca tal rechazo, el sujeto busca otro grupo donde su identidad no sea rechazada.

Uno de los principales estudiosos sobre el tema de la identidad fue Erik Erikson, profesor de Desarrollo Humano en la Universidad de Harvard al que anteriormente hemos hecho referencia. Para este autor, la adquisición de la identidad se revela como la principal tarea de la adolescencia, implicando tres componentes: un sentido de unidad entre las autoconcepciones, un sentido de continuidad a través del tiempo de estos atributos propios y un sentido de la correspondencia mutua entre las concepciones que sostienen el individuo sobre sí mismo y aquellas que sobre él mantienen las personas significativas de su entorno (Erikson, 1989). Como podemos comprobar, Erikson hace referencia a la necesidad de reconocimiento, es decir, que para que mi identidad sea estable es necesario que sea reconocida por los demás, y en cualquier caso, será necesario que ese reconocimiento externo concuerde con lo que yo pienso sobre mí mismo. Erikson sitúa el problema de la adquisición de la identidad en la quinta de sus etapas evolutivas, denominada «identidad frente a confusión de la identidad». Para él, la identidad del adolescente debe realizar un trabajo de integración de las vicisitudes de su libido, las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y las oportunidades que se le ofrecen de adoptar diversos papeles sociales. Por lo tanto Erikson reconoce la importancia del medio social en la conformación de la identidad individual. Obviamente, el individuo se desarrolla inmerso en una sociedad, y necesita ser aceptado por el grupo. Para que esto suceda será necesario que la identidad personal no entre en conflicto con la identidad del grupo, por lo que podemos establecer una clara relación entre identidad individual e identidades colectivas.

Según Taylor (1996, p. 10) «la identidad individual define de alguna manera el horizonte de mi propio mundo moral». Esta tesis se justifica con la afir-

mación de que el individuo, a partir de las características de su propia identidad, establece una escala de valores en la que queda reflejado aquello que resulta más o menos importante para él. En definitiva, a partir de nuestra propia identidad nos vamos a permitir o a prohibir conductas y acciones; aquélla va a resultar de esta forma esencial en nuestra propia visión del mundo.

Hemos de aclarar que para que la identidad sea sólida y estable, ésta debe haberse desarrollado en un contexto de libertad, ya que «la identidad es algo personal, potencialmente original e inédita y, por consiguiente, inventada o asumida en cierta medida» (Taylor, 1996, p. 12). Efectivamente, elaborar la propia identidad es un privilegio que sólo ejercen quienes tienen la posibilidad de elegir y luego mantienen el esfuerzo de pensar, por lo que las personas que viven en sociedades no democráticas se ven imposibilitados de realizar una libre elección de la identidad, ya que aunque haya individuos que salvaguarden su propia identidad individual, ésta viene impuesta mayoritariamente por la presión del grupo, lo cual comporta la instauración de una uniformidad. En estos casos, podríamos decir que identidad individual e identidad colectiva forman un todo que se deriva de la imposición de la mayoría dominante. Es por ello que el mantenimiento de la propia identidad posee un componente de lucha y exige un esfuerzo crítico por defenderla.

Ahora bien, como hemos señalado anteriormente, esto no implica que el individuo pueda conformar su identidad sin tener en cuenta el entorno, ya que todos tenemos el deseo de ser aceptados, de poder identificarnos con los demás, de ser reconocidos, por lo que nos vemos obligados a negociar nuestra propia identidad con nuestro entorno hasta encontrar un punto de equilibrio entre nuestra identidad personal y la identidad colectiva, lo cual no equivale a aceptar una identidad impuesta; como bien afirman los profesores Jordán, Ortega y Mínguez (2002, p. 113) «la identidad personal es, en efecto, el *proprium* de cada ser humano, en cuanto tal, el producto autónomo y libre que cada cual, desde la edad más temprana, ha ido construyendo a través de sus interacciones con los otros en entornos como los nuestros, cada vez más plurales». En cualquier caso, podemos constatar que cuando hablamos de interculturalismo, el tema de la identidad es crucial, ya que lo que pretendemos es lograr la libre expresión de nuestra propia identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por los demás y no rechazada por el simple hecho de diferir de la identidad de la mayoría.

De la misma manera que los individuos necesitan desarrollar una identidad estable y sólida que les permita definir quiénes son ellos mismos, las colectividades necesitan definir sus propias identidades. Son muchos los términos que se utilizan al respecto tales como identidad social, identidad cultural, identidad étnica, etc. En cualquier caso, de lo que se está hablando es de una colectividad de individuos que desarrollan sentimientos de pertenencia a un grupo determi-

nado, con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de las otras colectividades.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre tales conceptos; para Aguirre (1993, p. 359) la identidad étnica es «un sistema cultural de referencia, a partir del cual una comunidad define su identidad grupal». Para Merino (2003, p. 292), la identidad social puede ser entendida como «aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con la significación emocional y valorativa asociada a dicha pertenencia».

La cuestión será determinar cual es el proceso de formación de tales identidades comunes. Para Nieto y Bode (2011), la respuesta es simple ya que tales identidades se derivarán de la historia, de la lengua y tal vez de la religión. Ahora bien, en tal exposición no se tiene en cuenta que los grupos están formados por individuos que poseen identidades propias, es decir, tal como defiende Merino (2004) se olvidan del peso que las biografías de los individuos tienen en la construcción de los grupos, sin olvidar que tales identidades son una parte de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto (Aguado, 2003). Asimismo, y tal como expone el mismo Merino (2004), tales características son precisamente aquellas cosas que no se comparten en un Estado Multinacional.

Consideramos que esta idea expuesta por Merino (2004) es fundamental en el tema del interculturalismo, ya que plantea el problema base de los conflictos interculturales. Cuando se está hablando de relaciones interculturales, en parte, nos estamos refiriendo a la lucha por el reconocimiento de las distintas identidades que coexisten dentro de un mismo espacio. Obviamente esta pluralidad de identidades implica la existencia de elementos diferenciadores como la lengua, la religión, la historia, los valores, etc. Cuando una persona llega a una nueva sociedad puede descubrir que su identidad no es aceptada, ya que en muchos casos pueden existir elementos de tales identidades que entren en conflicto con las características identificatorias de la sociedad de acogida. En tal caso, la persona recién llegada tiene dos opciones básicas; por una parte puede optar por integrarse de pleno en la sociedad receptora haciendo suya la identidad de tal sociedad para lograr el máximo grado de aceptación (asimilación), mientras que una segunda opción puede ser establecer una lucha por el reconocimiento de su propia identidad, lo cual puede dar lugar al segregacionismo cuando tales identidades no son aceptadas por el grupo mayoritario.

Por lo tanto, el objetivo a perseguir será la asunción por parte de las sociedades del pluralismo cultural que está presente en ellas. En este sentido Stickel (1987) estima que son necesarias cuatro condiciones para que pueda crecer el pluralismo cultural:

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad
- Interacción inter e intragrupos
- Los grupos deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas
- La sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas

En cualquier caso, para el desarrollo del interculturalismo es condición sine qua non que los distintos grupos adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros. Mi deseo de que reconozcan y respeten mi identidad implica también que yo respete y reconozca la identidad de los demás, actitud que está en la base de la capacidad de enriquecimiento cultural. Ahora bien, es necesario que en primer lugar tengamos clara cuál es nuestra propia identidad, porque «si desconozco quién soy yo, no pura abstracción, sino existencia concreta, marcada por la raza, lengua, tradiciones y formas de vida, es decir, la cultura, no acertamos a ver como es posible ayudar a que los otros (educandos) descubran también quienes son como seres humanos, que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana» (Ortega y Mínguez, 1997, p. 46).

Desde nuestro punto de vista una fuerte identificación colectiva por parte de la sociedad receptora puede resultar positiva al actuar como atenuante ante la aparición de los sentimientos de pérdida de la propia identidad, ya que dicho temor «contribuye a reaccionar de forma que, cuando no opera la clara exclusión, predominen las estrategias de larvada aculturación o absorción de los extraños» (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002, p. 103). Dicha estabilidad de la identidad (colectiva en este caso) servirá de fundamento para afrontar el contacto intercultural como una fuente de enriquecimiento mutuo y para evitar el temor ante la denominada «invasión cultural». Hemos de ser conscientes de que las identidades no son estáticas, sino que están en constante estado de evolución y que pueden ser enriquecidas con las aportaciones que desde otras culturas se reciban. Tal y como afirma Ruiz (2003) las culturas no tienen membranas impermeables, al contrario, necesitan para su vitalidad el contacto con las otras culturas, recibiendo de ellas, mediante una asimilación selectiva, elementos dinamizadores (comunicación intercultural). Por otra parte, para mantener dentro de una misma sociedad un proceso de diálogo intercultural, se hace preciso un mínimo de cohesión, es decir, un esfuerzo por conocerse, escucharse y comprenderse, sin el cual no hay deliberación común, porque si un grupo considera que no es escuchado por los demás o que su punto de vista no es tenido en cuenta, se cuestiona la legitimidad democrática del grupo. Como plantea Merino (2004), la estabilidad no puede asegurarse más que cuando la

legitimidad parte de un compromiso común, a partir de una deliberación común en la que es tenida en cuenta la opinión y el punto de vista de cada uno de los subgrupos. En caso contrario, puede aparecer la fragmentación y la disolución de los lazos que unen a los distintos grupos.

El propio concepto de cultura puede proporcionarnos claras pistas para entender mejor la problemática que estamos tratando: para Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 181), «la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas (...)». Pues bien, si nos centramos en dicha definición podemos llegar a entender más claramente el por qué de la resistencia de ciertos grupos ante el miedo a lo que se ha venido a denominar «invasión cultural», es decir, el miedo a la convivencia con valores o personas de diferentes culturas. Para estas personas, teniendo en cuenta que la cultura propia constituye el «patrimonio singularizador», la presencia de elementos culturales ajenos es vista como un atentado contra la propia cultura ya que podría traducirse en un posible debilitamiento de la identidad del grupo. Por otra parte y dado que la cultura es uno de los elementos fundamentales constituyentes de cualquier sociedad, esta presencia extranjera podría derivar en una pérdida de consistencia en la cohesión social. Ahora bien, cabría preguntarse si esto sucede con los grupos cuya identidad es sólida y estable. Parece demostrado que las sociedades o los grupos tradicionalmente en minoría rechazan en mayor medida la influencia cultural externa, algo que podría responder a un mecanismo de defensa motivado por la imposición histórica de una cultura ajena y consecuentemente a la instauración obligada de una identidad cultural que no dejaba de ser ficticia. El problema es que en la actualidad, los grupos sociales que se niegan al contacto intercultural están abocados al aislamiento, lo cual se traduce en una decadencia de esas sociedades. Hoy más que nunca se habla de la denominada «aldea global» donde el contacto intercultural es una característica configuradora.

De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad

La interculturalidad en la escuela es un paso educativo de relevancia social en la medida en que se considera que ayuda y favorece la constitución de una cultura de la diversidad que va más allá de aceptar sin más la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008).

Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben restringirse al ámbito puramente académico, aunque como es lógico pensar es obvio que la escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo práctico de la interculturalidad. Es más, la institución escolar se convierte así en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria.

Si al analizar los discursos que existe entre el profesorado ante la presencia de alumnos inmigrantes en el sistema educativo, y en definitiva, ante la inmigración, se constata la gran diversidad de opiniones y percepciones al respecto, no ocurre menos cuando se indaga en los discursos procedentes de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas (Leiva, 2007). Por una parte, aparecen aquellos relatos que muestran el claro respeto hacia la diversidad cultural y que además consideran que es positivo y enriquecedor para sus hijos las relaciones interculturales. Y, por otra parte, también hay familias reticentes al intercambio cultural, no tanto por las connotaciones específicas de índole cultural o identitaria, sino sobre todo por las posibles repercusiones que dichas connotaciones pueden influir en el rendimiento académico de sus hijos y el nivel educativo de los centros escolares.

Según Sabariego (2002) la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, y de manera interdependiente, escuela, familia y sociedad aparecen como ejes relevantes e imprescindibles en el mismo. En torno a esta idea, que se refiere a las responsabilidades de los diferentes agentes en los procesos educativos, es necesario prestar atención a la participación de padres y madres en las escuelas interculturales e inclusivas. Es cierto que la falta de participación familiar, el escaso protagonismo y compromiso de algunos padres y madres de alumnos en la educación de sus hijos se muestra como una de las principales preocupaciones por parte del colectivo de profesores en la actualidad, y es que se confirma la tendencia general y creciente de que los padres tienden a delegar exclusivamente la educación de sus hijos en la escuela, lo que constituye una dejación o desinterés de su responsabilidad familiar en la tarea educadora. Ante ello, el docente es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino

también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo. Tal y como subraya Soriano (2009), el protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad la definen, es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social.

La práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del profesorado. Estos dos aspectos son básicos para entender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria.

Partimos de la idea que construir interculturalidad precisa de la necesaria posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica (Aguado, 2003). Es así como, desde la expresión de la diversidad, la relación intercultural puede construirse en un medio de cohesión e integración social. Y, lo más difícil, el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en condiciones de igualdad de oportunidades. El fin de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos. A pesar de ello, sabemos que uno de los problemas que repetidamente se manifiesta a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales ha sido la relevancia que hemos otorgado a las diferencias en detrimento de los aspectos que nos unen, que nos igualan, y en la base de dichos aspectos hay uno fundamental: todos somos personas que tenemos múltiples identidades personales. Precisamente ese debe ser el fundamento de la educación intercultural, es decir, para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los alumnos, que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quiénes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia. Por todo ello, el centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida cultura y comunitaria. Es decir, los colegios e institutos de

un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria, ser permeables y estar abiertos a conformar en ellos una cultura escolar diversa, compleja y dinámica. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica (López, 2006). La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad.

Los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extra-académicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002). En este marco de reflexión pedagógica, inscribimos algunas reflexiones de docentes que tienen una visión crítica de la interculturalidad. Una visión que va más allá de la educación compensatoria y de la educación para la paz. En efecto, la educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria. Por esta razón, este posicionamiento inclusivo es el que apuesta para que el docente participe activamente no solamente en el plano meramente escolar, sino también en el plano de la participación y la vida política local. En verdad, no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad.

Por otro lado, Sabariego (2002) y Santos (2009) ya apuntan a cómo la participación de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día

más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización pedagógica (Irvine, 2003). Así mismo, hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa. El reto está en consolidar este trabajo a través de dos estrategias metodológicas de enorme potencialidad educativa: la acción tutorial del profesorado y el aprendizaje servicio. En ambos elementos es necesaria la formación del profesorado en competencias interculturales y se requiere un trabajo formativo de carácter interdisciplinar entre profesores, familias, mediadores interculturales, educadores sociales y trabajadores sociales. Es cierto que la primera estrategia es básica y se viene desarrollando entendiendo la interculturalidad como un constructo más en la educación en valores o como tema transversal.

Es absolutamente necesario caminar por el complejo sendero que nos lleve de la multiculturalidad a la interculturalidad, lo cual desde un punto de vista organizacional y de convivencia escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en la escuela española (Leiva, 2012). No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela. Eso sí, valoración positiva de todas las diversidades sin ningún tipo de exclusión, tampoco la cultura social mayoritaria puede estar al margen del conocimiento y aprovechamiento recíproco en tanto hay centros educativos donde la norma es precisamente la existencia de pocos alumnos autóctonos (Coulby, 2011). No cabe aquí discutir si se puede hablar de guetización o no en determinados centros educativos, especialmente de titularidad pública, al escolarizar alumnado mayoritariamente de origen inmigrante (obviamente sí existen procesos de guetización). Como apuntan Perry

y Southwell (2011), es momento de establecer procesos educativos innovadores, creativos y críticos donde se favorezca una interculturalidad donde todo el cromatismo cultural esté presente en condiciones de equidad para el aprovechamiento y su enriquecimiento en una educación en valores que pueda ser asumida por todas y todos en una convivencia fructífera.

Conclusiones finales

La necesidad de interculturalizar el curriculum es una demanda didáctica que se da en diferentes contextos educativos que apuestan por la inclusión educativa, no sólo en España, sino en la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en la escuela (Leiva, 2012). Dicho esto, para establecer procesos innovadores de organización y gestión educativa que atiendan a la cuestión de la interculturalización curricular, es necesario atender a varios factores o parámetros que pueden negar o, por lo menos, dificultar esta necesidad cada vez más emergente (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009):

a) *La minimización de lo cultural como factor pedagógico*

Esto significa que haya equipos docentes o agentes educativos (familias, etc...) que no contemplen la diversidad cultural como un elemento sociocultural de interés y relevancia para su tratamiento educativo, e incluso, la negación de la diversidad. En este sentido, este tipo de comportamientos o de actitudes son claramente perjudiciales no sólo para la población escolar de origen inmigrante y sus familias, sino también para el resto de la comunidad educativa. En efecto, esta minimización supone que a los más jóvenes les nieguen la posibilidad de tomar conciencia crítica y ética sobre las problemáticas de toda índole que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida.

b) *La rutinización de la interculturalidad y como moda educativa pasajera*

Son muchos los centros escolares que todavía persisten en un enfoque romántico y/o folclorista de la diversidad cultural en las escuelas. Las fiestas denominadas interculturales, así como las actividades puntuales de exaltación de aspectos superficiales de determinadas culturas son un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural. El problema, a nuestro juicio, reside en que este proceso de rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, es cierto que asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos factores: la crisis económico que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la edu-

cación intercultural en la práctica escolar, con lo que se ha venido confundiendo o, mejor dicho, *fusionándose* con cualquier tipo de activismo pedagógico que supusiera una novedad en la vida de las escuelas, así como con educación para la paz y educación compensatoria.

c) *La compasión como talante pedagógico ante la diversidad cultural*

El hecho de que algunos docentes y también familias muestren actitudes de compasión entendida como lástima y pena, y por tanto, el surgimiento de la caridad por ser diferente y, ante todo, por estar en circunstancias socioeconómicas desfavorables no ayuda en nada al cambio y a la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que promueva la dignidad, la alteridad, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado. Esta compasión como talante pedagógico está presente en determinadas prácticas educativas de matiz compensatorio, donde se trata al alumnado culturalmente minoritario como un alumno no con dificultades escolares «normales», sino como un alumno estigmatizado como de necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello puede ser la falta de oportunidades de aprendizaje en condiciones de inclusividad cuando algunos docentes prefieren que sus «alumnos inmigrantes» permanezcan más tiempo del debido —y del legalmente establecido por normativa educativa— en el aula de adaptación lingüística o de apoyo curricular mientras el resto de alumnos aprenden matemáticas, conocimiento del medio u otras materias en función de los niveles educativos existentes (Leiva, 2012).

Ante todos estos factores de riesgo, de falta de equidad y de exclusión escolar, vamos ahora a centrarnos en una dimensión educativa que puede facilitar un cambio de mirada pedagógica desde el punto de vista de la mentalidad docente. Así, defendemos la necesidad de articular todo tipo de iniciativas educativas que tengan como objetivo indagar en la idea de transformar en libertad los centros educativos en comunidades de aprendizaje que tengan en la interculturalidad un soporte, un pilar fundamental de sus prácticas educativas. Para ello, planteamos las siguientes propuestas de revitalización de la educación intercultural en la escuela española:

- Implantar y desarrollar modelos participativos para la promoción de la interculturalidad.
- Promover la formación de todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, mediadores, educadores, personal de servicios...) en materia de interculturalidad.
- Establecer procesos participativos de recogida de propuestas libres y creativas para su debate y posterior puesta en práctica.

- Generar comisiones o grupos de trabajo, no sólo de docentes, sino de carácter mixto, donde familias, alumnos y profesorado puedan repensar la interculturalidad desde la triangulación de sus miradas educativas.

En definitiva, aparece con fuerza la necesidad de imbricar la interculturalidad dentro del curriculum escolar y también implicando acciones educativas que conecten la educación con el servicio a la comunidad, esto es, que se diseñen y desarrollen propuestas que el alumnado pueda desarrollar en sus contextos más cercanos (familia, barrio, asociaciones de vecinos, etc...) para la promoción de la interculturalidad y la cultura de la diversidad (p. e. realizar estudios sobre la inmigración en el barrio, analizar la integración del colectivo inmigrante, hacer juegos cooperativos de paz y diversidad, estudiar conflictos interculturales, etc...). Para poder construir una escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (Santos y Lorenzo, 2012). Con prácticas pedagógicas simples, dogmáticas o reduccionistas no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja y humana donde las personas y las culturas diferentes puedan aprender a aprender en libertad y a convivir desde la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. Y esto supone abrirse a una perspectiva inclusiva y holística que aglutine lo positivo de las diferentes miradas educativas interculturales de los docentes con el objetivo de ir construyendo la interculturalidad en la escuela de manera eminentemente práctica, sin caer en activismos militantes ni en posicionamientos idealizados, y sí en acciones educativas rigurosas que fomenten el intercambio, la participación democrática, la libertad, el aprendizaje cooperativo, la innovación curricular y, sobre todo, la mejora de la convivencia, el bienestar y el aprendizaje escolar.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Bárdenas.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Bennett, J. M. Y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En Paige, R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, (pp. 109-135). Yarmouth: Intercultural Press.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación educativa*, 65, pp. 63-68.
- Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education*, 22(4), pp. 253-261.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Erikson, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- García, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Bordón*, 44(1), pp. 7-21.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. en Essomba, M. A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, pp. 65-73.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.
- Hernández, F. y Marshall, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I'd like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice. *Journal of School Leadership*, 19(3), pp. 299-333.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 59-94.
- Jordan, J. A., y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Jordán, J. A.; Ortega, P. ; Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, pp. 93-119.
- Kroeber, A. L; Kluckhohn, C. (1952). Culture, a critical review of concepts and definitions. *Papers of the Peabody Museum*, 47(1).

- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M^a C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: GDU.
- Lopez Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'Ecola que inclou*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp. 11-52.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Merino, D. (2003). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Spicum.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 16, pp. 49-64.
- Nieto, S. Y BODE, P. (2008). *Affirming Diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Allyn Bacon.
- Pérez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), pp. 453-466.
- Rascon, T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Spicum.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, M. A. (1994). *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Santiago de Compostela: PPU.
- Santos, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), pp. 195-203.
- Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

- Stickel, G. W. (1987). Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism. En *Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington, D.C.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*. 6, pp. 10-19.

