

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA RESPUESTA A LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES DEL SIGLO XXI.

INTRODUCCIÓN

Sin duda vivimos tiempos de importantes transformaciones a nivel planetario que van desde el preocupante [cambio](#) climático hasta la [revolución](#) en el campo las comunicaciones y la [información](#) con el auge de las nuevas tecnologías, sin [olvidar](#) el reparto cada vez más desigual de la [riqueza](#) o las nuevas dimensiones del problema terrorista. Entre estos cambios [también](#) podemos señalar, sin lugar a dudas, el [fenómeno](#) de los movimientos migratorios que, aún no siendo nuevo, tiene hoy en día, en el marco de los procesos de globalización, unos perfiles muy especiales.

El [fenómeno](#) de la [inmigración](#) conlleva la presencia en un mismo espacio –país, [región](#) o ciudad-- de grupos sociales muy heterogéneos en aspectos como la etnia, la religión, la cultura,... [Nuestro](#) país no es ajeno a ello, más bien podríamos decir que se encuentra en estos momentos embarcado de lleno en la nueva problemática que la [inmigración](#) viene presentando en las sociedades europeas, ya de por sí multiculturales. Así, constatamos con preocupación cómo los fenómenos del [racismo](#) y la xenofobia, y [también](#) los conflictos culturales –en definitiva, de convivencia--, crecen en los últimos años en la mayor parte de los países de la Unión Europea, presentándose como uno de los retos más importantes que hoy deben [afrontar](#) las sociedades democráticas.

En el [ámbito](#) educativo institucional se va haciendo cada vez más [notable](#) la presencia de alumnos hijos de inmigrantes, presencia que parece habernos pillado por sorpresa generando gran [desconcierto](#) en gran parte de los centros educativos. En este [sentido](#) podemos [afirmar](#) que la propia [administración](#) educativa ha sido poco previsoras; quizás por ello encontramos pocas normativas, orientaciones y [recursos](#) para afrontar, desde una opción educativa clara y decidida, una [realidad](#) cada vez más pluriétnica y pluricultural que va conformando nuestra [sociedad](#) y por ende nuestra escuela. No obstante, muchos centros educativos, y muchos profesionales, han ido abriendo [camino](#) y gracias a ellos contamos [también](#) con interesantes experiencias en este campo. De la misma manera, debemos [constatar](#) que existe abundante [legislación](#) –desde la misma [Constitución](#) Española hasta las diferentes leyes educativas en vigor– como para considerar que contamos con un adecuado marco desde el que [desarrollar](#) la tarea educativa que la presencia de un [número](#) ya significativo de hijos de inmigrantes y una [sociedad](#) cada vez más multicultural y compleja demandan.

Por todo lo señalado, cabría insistir en la [necesidad](#) de optar decididamente por la [educación](#) intercultural como el enfoque pedagógico que permite [atender](#) la [realidad](#) multicultural de nuestra [sociedad](#) y, por consiguiente, de nuestras aulas, haciendo especial [hincapié](#) en sus [aportaciones](#) con respecto a la [adquisición](#) de las competencias sociales necesarias para [convivir](#) y relacionarnos.

ESCUELA Y [SOCIEDAD](#) MULTICULTURAL

El [fenómeno](#) de la inmigración, en las formas y proporciones en que hoy se presenta, unido a otros factores como la [creciente](#) democratización de los Estados, el aumento de la [sensibilidad](#)

a favor de los [derechos](#) humanos, la mundialización de la [economía](#) y de las relaciones comerciales, el auge en el [desarrollo](#) de los medios de [comunicación](#) y las nuevas tecnologías, y una [visión](#) más dinámica de la cultura, está configurando unos marcos sociales cada vez más pluriétnicos y pluriculturales (Andrés y Sánchez, 2002). De esta compleja, que no nueva, [realidad social](#) se nutre [también](#) la escuela, sobre todo por la presencia directa de personas o grupos de distintas etnias, culturas, religiones,... y por la [permeabilidad](#) a los fenómenos sociales que se dan en su entorno.

Las relaciones entre [escuela](#) y [cultura](#) ha sido un tema abordado por innumerables autores y desde diferentes perspectivas en un intento de [clarificar](#) términos y de establecer sus interrelaciones. Así, Lerena, citado por Juliano (1993, 13) afirma que *“la [función](#) primaria del [sistema](#) de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de [imponer](#) la legitimidad de una determinada cultura, lo que conlleva [implícito declarar](#) al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”*. Estas palabras, por duras que puedan parecer, van en la línea de lo que otros muchos autores consideran que es el eje [entorno](#) al que giran las relaciones entre [escuela](#) y cultura, algo así como el [ejercicio](#) de un poder legitimado por la institución, en este caso, escolar. Ciertamente, esta marcada [tendencia](#) al etnocentrismo es una característica diríamos casi “connatural” a todas las culturas y suele tener su traducción en la [escuela](#) en la [configuración](#) de un *currículum* que propone una cosmovisión unilateral del mundo, de la historia, de la cultura,... que supone a su vez una deslegitimación de lo diverso y una [comprensión](#) cerrada, pasiva, monolítica del hecho cultural (García [Castaño](#) y Pulido Moyano, 1994; Jordán, 1996). Sin embargo, una [concepción](#) abierta y dinámica de la [cultura](#) nos permite [afrontar](#) el hecho pluricultural con una [perspectiva](#) más positiva y esperanzada. En este [sentido](#) son muy interesantes las [aportaciones](#) que se van abriendo paso [entorno](#) al nuevo [paradigma](#) de la [cultura](#) de la diversidad (López Melero, 1998; López López, 2002). En sintonía con la afirmación de Juliano (1993, 14) diríamos que *“el [desafío](#) consiste en ver la diferencia cultural, no como un [obstáculo](#) a [salvar](#) sino como un [enriquecimiento](#) a lograr”*.

En los últimos años se viene generando una [corriente](#) a favor del reconocimiento positivo de toda [cultura](#) en sí misma (*multiculturalismo*) que viene a [suponer](#) una dura [crítica](#) al etnocentrismo pero que, por contraposición, ha venido a caer en su opuesto, el relativismo cultural. Debemos decir que ambas posiciones son inadecuadas y quedan lejos de ser herramientas que contribuyan a un mayor progreso [social](#) y cultural de nuestras sociedades. Parece pues más sensato [adoptar](#) una postura intermedia en la que optemos por [educar](#) conjuntamente a personas de diferentes culturas posibilitando un espacio cultural común que no suponga pérdidas de [identidad](#) sino [enriquecimiento](#) de ésta y [apertura mental](#) y vital a lo diferente (Wulf, 2002).

Desde una [perspectiva](#) realmente democrática se comprende la educación, y [también](#) la escuela, como [instrumento](#) al servicio del [desarrollo integral](#) de las personas y de la mejora de la sociedad. Así, [nuestro](#) propio [sistema](#) democrático[1] recoge este [espíritu](#) al reconocer los diferentes pueblos de España, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones, al [apostar](#) por una [sociedad](#) plural, por el respeto a la diversidad de ideas, creencias,... y al proclamar los [valores](#) superiores de igualdad y justicia. Por tanto, desde estos planteamientos, la [escuela](#) aparece como un lugar de [encuentro](#) donde se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales, como un espacio privilegiado donde, [frente](#) a las desigualdades, se ofrece la

posibilidad de reconocer la igual dignidad de todos. En consecuencia, la [escuela](#) debe pasar de ser una reproductora de la [cultura](#) mayoritaria, o dominante, a ser generadora de [construcción](#) cultural (Jordán, 1996; Aja y otros, 1999).

Indudablemente, [también](#) todos esos acontecimientos a los que aludíamos al principio han obligado a los sistemas educativos a adaptarse a las nuevas demandas sociales, de [manera](#) que ahora podemos ver con [claridad](#) cómo *“a la [escuela](#) se le confiere el deber de dotar a las personas de las [actitudes](#) y [capacidades](#) necesarias para vivir en esas sociedades plurales, complejas, en continuo [cambio](#) y [conflicto](#)”* (López López, 2002, 20) para [contribuir](#) así a la [formación](#) de una verdadera [ciudadanía](#) democrática y solidaria.

Desde esta perspectiva, en pos de esa [ciudadanía](#) democrática y solidaria (Delors, 1996; López López, 2001),[2] debemos [entender](#) que la [vitalidad](#) de una [cultura](#) viene determinada por su potencialidad de cambio, por sus posibilidades de [seguir](#) generando nuevas formas y [productos](#) culturales. Por ello, la existencia en una [sociedad](#) de diversos grupos o minorías no debe ser percibida únicamente como [conflicto](#) o como problema, ni dar pie a una supuesta [pérdida](#) de [identidad](#) o de [derechos](#) sociales, más bien diríamos que se presenta como ocasión propicia para generar potenciales alternativas culturales, para [desarrollar](#) la diversidad cultural como un bien en sí mismo, desde una interrelación y un diálogo [constructivo](#) que a todos enriquezca (Mas, 2001; Zamagni, 2001; Besalú, 2002,).

Por tanto, debemos reconocer la diversidad cultural como un hecho incontestable y a la vez como un bien para la humanidad. Esta diversidad hace [referencia](#) a cada uno de nosotros, como ser [original](#) e irrepetible, pero [también](#) a los diferentes grupos, motivaciones, pensamientos, costumbres, producciones,... Sin embargo, hay que reconocer que resulta difícil [concretar](#) estos planteamientos en la escuela, que lo fácil es [desarrollar](#) acciones educativas individuales para personas diferentes —y ahora no nos referimos sólo al alumnado inmigrante—, [cuando](#) el nuevo [paradigma](#) —diversidad cultural, [ciudadanía](#) democrática y solidaria, [educación](#) global— nos indica que *“toda la [cultura escolar](#) se ha de preñar de diversidad”* (López Melero, 1998, 34). La [cultura](#) de la diversidad es una [manera](#) nueva de [educar](#) (nos) que parte del respeto a la diversidad como valor. La escuela, especialmente la [escuela](#) pública, ha de hacer suya, con todas sus consecuencias, la [cultura](#) de la diversidad y abrir espacios para la participación real y efectiva de las culturas minoritarias en la toma de decisiones, para la [expresión](#) y el intercambio cultural, de [manera](#) que contribuya efectivamente al [desarrollo](#) de una [sociedad](#) más humana, menos discriminatoria, más democrática, más justa y solidaria (Pajares, 1998; Abdallah, 2001; Jordán, Mínguez y Ortega, 2002; Pérez Tapias, 2002). La [construcción](#) de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y planteamientos educativos democráticos, que respeten las particularidades de cada [persona](#) y de cada grupo, posibilitará al alumnado, a los padres y al profesorado una nueva axiología al introducirse en el [colegio](#) nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad,...

Sin embargo, la experiencia nos dice que la convivencia de distintas culturas en un mismo espacio sólo es posible si existen unas reglas comunes, unos mínimos éticos y morales que permitan a todos expresarse y ser quienes son, desde el respeto al otro. Por ello, ha de ser tenida en [cuenta](#) la [consideración](#) que Siguan (1998, 144) expresa así: *“No es posible [montar](#)*

un [sistema](#) educativo en el que simultáneamente se exalten culturas con [valores](#) contradictorios entre sí igual que es [imposible montar](#) un [sistema](#) educativo que renuncie a hacer [ningún juicio](#) de valor. La [educación](#) siempre, explícita o implícitamente, se apoya en un [sistema](#) de valores, en una responsabilidad compartida, en unos deberes y [derechos](#) que hagan posible la vida social”.

EL ALUMNADO INMIGRANTE, UNA [REALIDAD CRECIENTE](#) EN NUESTRAS AULAS

Los movimientos migratorios internacionales surgidos en los últimos tiempos se caracterizan porque afectan a la mitad de los estados existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas de éste que quedan al [margen](#) de las corrientes migratorias. Pero además, los colectivos de personas que migran no cesan de [crecer](#) en los últimos veinte años y por otra parte no responden a un [modelo](#) o [patrón](#) único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes,... y coexisten personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad (Mas, 2001; Andrés y Sánchez, 2002).

Nuestro país, sin embargo, y en [contra](#) de lo que la [mayoría](#) de la [opinión](#) pública pueda pensar, quizás por los interesados mensajes que continuamente lanzan muchos medios de [comunicación](#) y algunas formaciones políticas, sigue siendo un país más de emigrantes que de inmigrantes. En este [sentido](#) se calcula que, en 2001, [todavía](#) hay 2,2 millones de españoles residentes en el extranjero, [mientras](#) que el [número](#) de extranjeros residentes en España sobrepasa ligeramente el millón[3]. No obstante, hay que señalar [también](#) que las tendencias de los últimos años indican que España se está configurando cada vez más como país receptor. [También](#) cabe reseñar que, aún no siendo muy significativo el [número](#) de extranjeros residentes en España (2’2 % sobre la población total) si lo comparamos con otros países europeos (Luxemburgo, 33’5%; Suiza, 18%; Bélgica, 9%; Alemania, 8’8%; Francia, 6%), sí que es significativa la presencia de éstos en algunas zonas del [territorio](#) nacional[4]; especialmente destacan, por este orden, Madrid, Cataluña, Andalucía y la [Comunidad](#) Valenciana, más la particular [realidad](#) de Ceuta y Melilla.

Por otra parte, sería un error [pensar](#) que ha sido el [actual fenómeno](#) migratorio el que ha introducido la diversidad en la escuela. La diversidad cultural y lingüística, [además](#) de social, se viene dando cita en nuestras aulas, como en las demás esferas de la vida, desde siempre. Esta presencia multicultural y [lingüística](#) no ha [estado](#) exenta de tensiones y conflictos en un [modelo](#) de [enseñanza](#) que se ha distinguido históricamente por su rigidez y por el hecho de ser heredero y [reproductor](#) de un [estilo](#) de [educación](#) tendente a la uniformidad, [celoso](#) de [lograr](#) la [unidad](#) ante el miedo a la diversidad.

Pues bien, cada día va haciéndose más [notable](#) la presencia de alumnos hijos de inmigrantes en nuestras aulas. En el [conjunto](#) del [Estado](#) el MECD indica la cifra de 142.687 alumnos hijos de inmigrantes para el curso 2001-2002 en [Educación](#) Primaria y Secundaria Obligatoria, el 21’4% sobre el total de alumnos, [cuando](#) en el curso 1992-1993 eran 46.845, representando [entonces](#) sólo el 5’68% (MECD, 2002; CCOO, 2002). En Andalucía la Consejería de [Educación](#) y [Ciencia](#) ofrece datos de escolarización de alumnos hijos de inmigrantes que suponen un [incremento](#) del 142% con respecto al curso anterior, habiendo pasado de 22.494 en el curso 2001-2002 a 26.683 en el presente 2002-2003 (CEC, 2002).

Por tanto, los datos y los procesos mundiales actualmente en curso nos llevan a pensar, en una [perspectiva](#) de futuro, que el [número](#) de niños y jóvenes culturalmente diferentes en edad [escolar](#) irá creciendo en los próximos años en todo el [conjunto](#) de la Unión Europea, especialmente en la etapa de [educación](#) secundaria, y no sólo por los que lleguen desde otros países, sino [también](#) por quienes serán los “inmigrantes de segunda generación” (EUROSTAT, 2002).

LA [ESCUELA](#) ANTE EL ALUMNADO INMIGRANTE

El [derecho](#) de *todos* a la educación, aunque reconocido y garantizado por la [Constitución](#) Española (art. 27), no ha sido regulado para todos los alumnos hijos de inmigrantes hasta hace unos años, es decir, para todos los niños y jóvenes en edad [escolar](#) independientemente de la [situación](#) legal de sus familias; más recientemente, este [derecho](#) ha quedado más explicitado en la Ley Orgánica 8/2000, sobre los [derechos](#) y libertades de los extranjeros en España y su [integración](#) social[5]. No obstante, como acertadamente señala Aja (1999, 70) “*no basta con el reconocimiento de igualdad en el [acceso](#) a la educación, porque la [situación social](#) y cultural de muchos inmigrantes (no de todos), como [también](#) de niños españoles en situaciones desfavorecidas, les dificulta el progreso [normal](#) de los ciclos educativos*”, por tanto, continua este autor, “*el establecimiento de medidas para [compensar](#) las dificultades...estimula a los poderes públicos para [remover](#) los obstáculos que se opongan a la igualdad real y efectiva*”.

En [cuanto](#) a la escolarización de los alumnos hijos de inmigrantes, el principal problema ha sido su [concentración](#) artificial en algunas escuelas públicas, porque a la [concentración natural](#) de la [inmigración](#) en algunos barrios se añade la huida de los alumnos autóctonos a otras escuelas sin hijos de inmigrantes, [generalmente](#) concertadas. Se inicia así un proceso de segregación desde la [escuela](#) que, además, puede significar la guetización de algunos centros escolares. Otra problemática [notable](#) es la [educación](#) de los hijos de inmigrantes de incorporación tardía al [sistema](#) escolar, que se ha incrementado en los últimos años por el [desarrollo](#) de las reagrupaciones familiares, que suele [llevar](#) aparejadas mayores dificultades para el [aprendizaje](#) del español —y lenguas oficiales de las CCAA— y un [incremento](#) de las fricciones o choques con las ideas culturales dominantes.

Por tanto, esta presencia cada vez más perceptible de alumnos hijos de inmigrantes en nuestras aulas ha llevado a [adoptar](#) medidas para [facilitar](#) su [integración](#) en la [sociedad](#) que los acoge, medidas que normalmente tienen por [objeto compensar](#) los déficits que les impiden [alcanzar](#) esta [integración](#) a [través](#) de la escuela. Sin embargo, señala Siguan (1998, 139), “*la insuficiencia de estas medidas para [alcanzar](#) los resultados propuestos ha llevado progresivamente al convencimiento de que no se trata sólo de unos déficits lingüísticos o de conocimientos sino que la [integración](#) de los inmigrantes encuentra una dificultad de fondo y es la distancia cultural que no sólo dificulta su [adaptación](#) a las prácticas escolares sino que [produce](#) en la población de [acogida](#) una [actitud](#) de [superioridad](#) o de rechazo*”. Será pues [necesario cambiar](#) la [perspectiva](#) desde la que se suele [abordar](#) la [integración](#) de los inmigrantes. Para ello todos los que forman la [comunidad](#) educativa deberían [admitir](#) que los inmigrados representan unos [valores](#) culturales legítimos y respetar los comportamientos inspirados por ellos. Por su parte, los inmigrantes deben reconocer no sólo la [validez](#) de la [cultura](#) de la [sociedad](#) a la que se incorporan sino la [necesidad](#) de adaptarse en alguna [medida](#)

a ella. Planteado así el problema, la [acción](#) que debe [desarrollar](#) la [escuela](#) no puede tener por [objetivo](#) exclusivo a los inmigrantes sino que debe [implicar](#) a la totalidad de la [comunidad](#) educativa (Colectivo AMANI, 1995; Jordán, 1996; Cascón y González, 1998; Essomba, 1999). Precisamente por vivir en una [sociedad](#) cada vez más plural, dinámica y compleja, es urgente, quizás más que nunca, [incidir](#) en la [necesidad](#) de [educar](#) para hacer posible la [adquisición](#) de competencias que nos cualifiquen para una convivencia y unas relaciones entre ciudadanos muy diversos, entre pueblos y culturas diferentes (Gimeno, 2001; Zamagni, 2001).

Es evidente pues que en las sociedades plurales de nuestros días, [ningún](#) otro [objetivo](#) puede compararse en [importancia](#) al de una [educación](#) para la tolerancia, la convivencia y la paz. Nuestras sociedades, en este [comienzo](#) del siglo XXI, se han convertido definitivamente en sociedades multiétnicas y pluriculturales. Este hecho está exigiendo una [política](#) educativa que insista en el valor de la diversidad y el respeto a la diferencia. La convivencia entre culturas es hoy, y lo será más en el futuro, el reto primero que debe [orientar](#) la [acción](#) educativa, por lo que es fácil de [comprender](#) que numerosos países, sobre todo en Europa, hayan introducido estos [valores](#) entre los principios que inspiran su [política](#) educativa (Besalú, Campani y Palaudarias, 1998; Gimeno, 2001) .

Aunque el [concepto](#) y contenido de la [educación](#) intercultural está aún lejos de [quedar](#) clarificado y bien delimitado, es esta opción pedagógica la que realmente puede abrir nuevos horizontes para [abordar](#) los retos educativos que se presentan en nuestras sociedades pluriétnicas y pluriculturales. Aunque lo abordaremos a continuación, podemos [apuntar](#) que *“el interculturalismo es un [proyecto](#) pedagógico cuyo [objetivo último](#) es la plena [integración social](#) de las minorías étnicas y la eliminación de toda [fuente](#) de discriminación. Trata de [lograr](#) la convivencia armónica y estable entre culturas distintas y parte del postulado de que una [auténtica comunicación](#) intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no-discriminación y el respeto a la diversidad”* (Abad, Cucó e Izquierdo, 1993, 49).

LA [EDUCACIÓN](#) INTERCULTURAL

En primer lugar, habría que dejar claro que la [educación](#) intercultural no es una [educación](#) compensatoria, ni una [educación](#) para extranjeros, aunque así lo entiendan algunas corrientes anglosajonas. [Tampoco](#) es una [educación](#) con [sentido](#) sólo en aquellos colegios o aulas donde existen diferentes culturas, donde hay niños y niñas visiblemente diversos por su color de piel, idioma, país de origen, etc. Desde esta posición se está negando al resto de la [comunidad](#) educativa el [conocimiento](#) explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los “otros”, y con ello el [ejercicio](#) de la tolerancia, el [conocimiento](#) y el respeto de las otras culturas y la promoción de [actitudes](#) antirracistas, en definitiva, todos aquellos [valores](#) que favorecen la convivencia y las relaciones sociales en armonía.

La [educación](#) intercultural es la [educación](#) centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una [educación](#) para los culturalmente diferentes (Jordán, 2001). La [educación](#) intercultural [también](#) se opone a la [integración](#) entendida como [asimilación](#) y, por supuesto, a la [educación](#) antirracista. Finalmente, la [educación](#) intercultural [tampoco](#) rehuye el [análisis](#) estructural de la sociedad, en sus aspectos económicos, políticos e ideológicos, poniendo de [manifiesto](#) que las diferencias culturales no pueden ser la [coartada](#) que justifique desigualdades o injusticias de [cualquier](#) índole.

Desde la [perspectiva](#) que aquí se ha adoptado, y [considerando](#) las múltiples y variadas “lecturas” que el [término](#) *educación intercultural* ha generado, quizás las más acertadas para nuestros propósitos puedan ser estas dos:

· “La [educación](#) intercultural tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el [enriquecimiento](#) multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de [comunicación](#) y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria” (Morales, 2000, 9).

· “La [educación](#) intercultural pretende [formar](#) en todos los alumnos de todos los centros una **competencia cultural** madura; es decir, un [bagaje](#) de aptitudes y de [actitudes](#) que les capacite para [funcionar](#) adecuadamente en nuestra [sociedad](#) multicultural y multilingüe” (Jordán, 2001, 49).

Por tanto, en la opción que representa la [educación](#) intercultural existe una clara [apuesta](#) por [ofrecer](#) respuestas válidas y realistas a los retos que suscita la convivencia en nuestras sociedades multiculturales y multiétnicas, por dotar efectivamente a todas las personas de un estatuto de ciudadanos con igualdad de derechos, por hacer posible unas relaciones afectivas, cordiales y enriquecedoras para todos, por ser una [contribución](#) a la convivencia y a la paz (Zamagni, 2001; Jordán, Mínguez y Ortega, 2002). En esta perspectiva, habría que destacar que la [educación](#) intercultural encierra en sí misma todo un [proyecto](#) de transformación de la [sociedad](#) al poner en cuestión, sin que ello suponga caer en el relativismo, los principios y fundamentos de “nuestra cultura” para, en diálogo e interrelación con las “otras culturas”, ir reconfigurando y reconstruyendo una nueva [realidad](#) basada en principios aceptados por todos los ciudadanos, sujetos de [derechos](#) y deberes.

Llegados a este punto nos encontramos con la difícil tarea de plasmar estos planteamientos en la práctica educativa, como parte a su vez de un [proyecto](#) educativo *intercultural*[6]. Ello pasa ineludiblemente por [abordar](#) el [espinoso](#) tema del *currículum*, pues se trata de hacer de la [interculturalidad](#) el eje que vertebré la [acción](#) educativa y no un añadido para días o temas puntuales, o el [calificativo](#) que acompaña a algunas actividades complementarias y extraescolares (Cascón y González, 1998; Morales, 2000). Por tanto, todos los aspectos curriculares (fines, objetivos, contenidos, metodologías, recursos, actividades y evaluación) serán [objeto](#) de esta tarea.

Finalmente, quedaría por [apuntar](#) otro [elemento](#) fundamental en la [contribución](#) que la [educación](#) intercultural puede [realizar](#) de cara a la [adquisición](#) de competencias para la convivencia y las relaciones sociales en las sociedades del siglo XXI, a saber, la [formación](#) de actitudes, o la “*predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones*” (Sales y García López, 1997, 87). Estas autoras nos recuerdan [también](#) que una [actitud](#) tiene tres componentes: uno cognitivo, referido a creencias, otro afectivo, referido a sentimientos, y otro conductual, referido al tipo de respuesta o [acción](#) que se realiza. Este [aspecto](#) de la [formación](#) de [actitudes](#) es muy importante por [cuanto](#) no hemos de [olvidar](#) que en el tema de las relaciones interculturales y en las percepciones sobre grupos étnicos y modos culturales funciona con mucha [facilidad](#) el prejuicio. Por tanto, será ésta una tarea esencial de la [educación](#) intercultural a fin de [lograr](#) los objetivos que plantea.

AUTOR

Francisco Ramírez Trapero.

Maestro de [Pedagogía Terapéutica](#) y Doctorando de Ciencias de la Educación. [Universidad](#) de Granada.

Dirección de [correo electrónico](#): prami@supercable.es

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, [Editorial](#) Popular-JCI.

ABDALLAH, M. (2001): *La [educación](#) intercultural*. Barcelona, Idea books.

AJA, E. y Otros (1999): *La [inmigración](#) extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona, [Fundación](#) la Caixa.

ANDRÉS, T. y SÁNCHEZ, G. (2002): [Globalización](#) y multiculturalidad: dos referentes en los procesos migratorios. En C. Palomeque y Otros, *Migraciones y redes sociales*. Salamanca, [Universidad](#) de Salamanca.

BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDARIAS, J.M. (1998): *La [educación](#) intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Madrid, Pomares-Corredor.

BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

CASCÓN, F. y GONZÁLEZ, M. (1998): *Vivamos la diversidad: materiales para una [acción](#) educativa intercultural*. Madrid, Libros de la Catarata.

CCOO (2002): *Informe de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid, CCOO.

CEC (2002): *La [educación](#) en Andalucía 2002-2003*. www3.cec.junta-andalucia.es/

COLECTIVO AMANI (1995): *Educación intercultural: [análisis](#) y [resolución](#) de conflictos*. Madrid, [Editorial](#) Popular.

DELORS, J. (1996). *La [educación](#) encierra un tesoro. Informe* a la [UNESCO](#) de la [Comisión Internacional](#) sobre la [educación](#) para el siglo XXI. Madrid: [UNESCO](#) / Santillana.

EDUPAZ (1998): *Vivamos la diversidad. Materiales para una [acción](#) educativa intercultural*. Madrid, Catarata.

ESSOMBA, M.A. (Coord.) (1999): *Construir la [escuela](#) intercultural. Reflexiones y propuestas para [trabajar](#) la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.

EUROSTAT (2002): Annuarie 2002. Les hommes et les femmes en Europe.
www.europa.eu.int/eurostat

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994): *Antropología de la educación*. Madrid, Eudema.

- GIMENO, J. (2001): *Educar y [convivir](#) en la [cultura](#) global*. Madrid, Morata.
- INE (2002): *Anuario Estadístico de España 2001*. Madrid, [Instituto](#) Nacional de Estadística.
www.ine.es
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de [educación](#) intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.
- JORDÁN, J.A. (coord.) (2001): *La [educación](#) intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, EDIUOC.
- JORDÁN, J.A., MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2002): Inmigración: una respuesta desde la [pedagogía](#) intercultural. En E. Gervilla (coord.), *Globalización, [Inmigración](#) y Educación. Libro de Actas del XXI Seminario Interuniversitario de [Teoría](#) de la Educación*. Granada, [Universidad](#) de Granada.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. [Escuela](#) y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (Ed.) (2001): *Educar para la [ciudadanía](#) y la paz como [proyecto](#) intercultural*. Granada, Grupo [Editorial](#) Universitario.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002): *Diversidad sociocultural y [formación](#) de profesores*. Bilbao, Mensajero.
- LÓPEZ MELERO, M. (1998): Ideología, diversidad y cultura: una nueva [escuela](#) para una nueva civilización. En E. Rubio y L. Rayón, *Repensar la [enseñanza](#) desde la diversidad*. Morón (Sevilla), Kiriki.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la [formación](#) del profesorado en [Educación](#) Intercultural*. Madrid, MEC.
- MANOS UNIDAS (1995): *[Educación](#) para la igualdad en la diferencia. Guía de [recursos](#) para maestros y maestras*. Madrid, Manos Unidas.
- MAS, C. (2001): *Rompiendo fronteras: una [visión](#) positiva de los inmigrantes*. Barcelona, Intermón.
- MECD (2002): *Datos básicos de la [Educación](#) en España en el curso 2002-2003*.
www.mec.es/estadistica
- MORALES, M. (2000): *Convivencia, [tolerancia](#) y multilingüismo: [educación](#) intercultural en secundaria*. Madrid, Narcea.
- PAJARES, M. (1998): *La [inmigración](#) en España: retos y propuestas*. Barcelona, Boston Women's...
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2002): *Educación democrática y [ciudadanía](#) intercultural: cambios educativos en época de globalización*. III [Congreso](#) Nacional de Educación. Córdoba, Ar.
- SALES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997): *Programas de [educación](#) intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

SIGUAN, .M. (1998): *La [escuela](#) y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.

WULF, C. (2002): El otro como punto de [referencia](#) para la [educación](#) en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, nº 221, 5-25.

ZAMAGNI, S. (2001): Migraciones, multiculturalidad y políticas de identidad. *Revista de [Fomento Social](#)*, nº 56, octubre-diciembre, 555-588.

[1] Ver consideraciones al respecto en la propia [Constitución](#) Española (1978) en su [Título Preliminar](#), art. 1, 3.3, 9.2; o en su [Título I](#), art. 14, 16, 20, 23 y 27.

[2] Delors, J. (1996). En el [capítulo](#) 1, sobre pistas y recomendaciones, el [informe](#) perfila esa [filosofía](#) de la [educación](#) que puede hacer posible esa otra utopía social:

“-La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época.. Actúan ya en el presente y marcarán con su [impronta](#) el siglo XXI. Hoy hacen ya necesaria una [reflexión](#) global –que trascienda ampliamente los ámbitos de la [educación](#) y la cultura—sobre las funciones y las estructuras de las organizaciones internacionales.

- El principal [riesgo](#) está en que se produzca una [ruptura](#) entre una [minoría](#) capaz de moverse en ese mundo en [formación](#) y una [mayoría](#) que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para [influir](#) en el destino colectivo, con [riesgo](#) de retroceso democrático y rebeliones múltiples.

- La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en [lograr](#) que el mundo converja hacia una mayor [comprensión](#) mutua, hacia una intensificación del [sentido](#) de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de [aceptar](#) nuestras diferencias espirituales y culturales. Al [permitir](#) que todos tengan [acceso](#) al conocimiento, la [educación](#) tiene un papel muy [concreto](#) que [desempeñar](#) en la realización de esa tarea universal: [ayudar](#) a [comprender](#) el mundo y a [comprender](#) al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo.”

[3] Según datos del INE, el [número](#) de extranjeros residentes en España en el año 2001 es de 1.109.060

[4] En [cuanto](#) a estadísticas y diferentes datos sobre número, procedencia, distribución y demás características de la población extranjera en España se puede [consultar](#) el [artículo](#) elaborado por el [Colectivo IOE](#), La [inmigración](#) extranjera en España, 2000. (p. 13-67) en AJA, E. y Otros (1999): *La [inmigración](#) extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona, [Fundación](#) la Caixa.

[5] El art. 9, [Derecho](#) a la educación, dice así:

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen [derecho](#) a la [educación](#) en las mismas condiciones que los españoles, [derecho](#) que comprende el [acceso](#) a una [enseñanza](#) básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica [correspondiente](#) y al [acceso](#) al [sistema](#) público de becas y ayudas.

2. Los extranjeros tendrán [derecho](#) a la [educación](#) de [naturaleza](#) no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán [derecho](#) a [acceder](#) a los niveles de [educación infantil](#) y superiores a la [enseñanza](#) básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al [acceso](#) al [sistema](#) público de becas y ayudas.

3. Los extranjeros residentes podrán [acceder](#) al desempeño de actividades de [carácter](#) docente o de investigación científica de [acuerdo](#) con lo establecido en las disposiciones vigentes. [Asimismo](#) podrán crear y dirigir centros de [acuerdo](#) con lo establecido en las disposiciones vigentes.

[6] Propuestas y [recursos](#) concretos en este [sentido](#) pueden encontrarse en Manos Unidas, 1995; EDUPAZ, 1998; Morales, 2000; Jordán, 2001.