

Identidad y Pedagogía Intercultural

Georgios NIKOLAOU
Antonios KANAVOURAS

Correspondencia:

Georgios Nikolau
Antonios Kanavouras

Universidad de Ioannina,

PTDE * 45221, Ioannina, Grecia

Tel: (30) 2651-0-95736

Fax: (30) 2651-0-95832

E-mail:

gnikolau@cc.uoi.gr

Http://www.uoi.gr

Recibido: 10-01-2006

Aceptado: 10-02-2006

RESUMEN:

Las actividades humanas, de ayer y de hoy, han provocado y siguen demandando, más que nunca, importantes reestructuraciones sociales, económicas y políticas, cuyo resultado, a menudo, ha estado relacionado tímidamente con eso que hoy denominamos con tanto entusiasmo "multiculturalidad", en un intento de presentarlo, analizarlo e interpretarlo como si fuera la excepción y no la regla. Y si en nuestros días se habla más de la diversidad, la multiculturalidad y las posibles maneras de afrontar dichas situaciones, las razones han de buscarse más en los cambios que se han producido a nivel geopolítico y económico, que en dramáticos cambios demográficos dentro del mundo desarrollado. La cuestión de la diversidad cultural se ha convertido en un tema fundamental en multitud de Estados y sociedades del mundo. No obstante, el propio término de educación intercultural, aunque en los últimos años tiende a predominar en Europa, no es utilizado del mismo modo en el mundo anglosajón, donde se prefiere el término educación multicultural (multicultural education).

PALABRAS CLAVES: Multiculturalidad, Diversidad, Cultura, Educación intercultural, Educación Multicultural, Cambios demográficos.

Identity and intercultural pedagogy

ABSTRACT

Past and present human activities have caused and continue claiming for, more than ever, important social, economical and political reconstructions. The results of these

reconstructions have often been slightly related with what we nowadays enthusiastically call “multiculturalism”, in an attempt to display, analyze and interpret it as if it was the exception, not the rule. The reasons why nowadays more is said about multiculturalism and the possible ways to face these situations have to be sought in the dramatic geopolitical changes that have taken place in the developed world. The issue of cultural diversity has become fundamental in many states and societies all over the world. However, the term intercultural education, although it has tended to prevail in Europe for the last years, it is not used in the same way in the Anglo-Saxon world. Instead of this term, the Anglo – Saxons prefer the term multicultural education.

KEYWORDS: Multiculturality, Diversity, Culture, Intercultural education, Multicultural education, Demographical changes.

1. A modo de introducción: algunas cuestiones teóricas

El diálogo que se está generando, de manera intensa en los últimos años, acerca de las cuestiones de la diversidad, la identidad cultural y la pedagogía intercultural¹, viene siendo objeto de atención preferente en no pocas páginas de las revistas, especializadas y no especializadas, de tal manera que especialistas y “menos especialistas” airean sus respectivos puntos de vista, aún a riesgo de que, la mayoría de las veces, no se basen en un conocimiento científico estricto sino, más bien, en una simple ideología pedagógica².

Es cierto que las sociedades occidentales modernas se han convertido en un lugar de destino preferente, muy apetecido por los inmigrantes procedentes de países con graves problemas económicos o políticos. Pero ¿se trata de un fenómeno nuevo o, más bien, de un hecho preocupante que sucede con mayor frecuencia e intensidad que en el pasado? La respuesta a la primera parte de la pregunta es indudablemente negativa. No creemos, pues, que sea necesario realizar un exhaustivo repaso de las fuentes históricas para demostrar que la historia de la Humanidad es una continua historia de desplazamientos, posteriores

-
1. Encontraremos más habitualmente el termino ‘educación intercultural’. GOTOVOS, A. (2002). *Educación y diversidad*. Atenas: Metaichmio, pp. 1-2., hace un repaso histórico de los términos ‘educación’, ‘enseñanza’ y ‘pedagogía’, aclarando que mientras que el término enseñanza remite al sistema educativo y al ejercicio institucionalmente establecido de influencias educativas sobre el medio, el término pedagogía remite al discurso científico sobre educación y enseñanza. Tras esta aclaración, con la que estamos conformes, no hay ningún margen para malas interpretaciones.
 2. GOTOVOS, A. (2002), op.cit., pp. Ver también GOTOVOS, A. (1992). “El siglo de oro de la ideología pedagógica y la aparición de la ciencia pedagógica: influencias extranjeras en la teoría pedagógica griega e investigaciones”. En Gotovo, A. Mavrogiorgos, G. & Papakonstantinou, P. (1992). *Pedagogía crítica y práctica educativa*. Atenas: Gutenberg, pp. 25-32, donde el autor explica las diferencias existentes entre ciencia pedagógica e ideología pedagógica.

establecimientos, expansiones y “ocupaciones”. Estas actividades humanas, de ayer y de hoy, han provocado y siguen demandando, más que nunca, importantes reestructuraciones sociales, económicas y políticas, cuyo resultado, a menudo, ha estado relacionado tímidamente con eso que hoy denominamos con tanto entusiasmo “multiculturalidad”, en un intento de presentarlo, analizarlo e interpretarlo como si fuera la excepción y no la regla.

Por otra parte, si intentásemos responder a la segunda parte de nuestra pregunta, es decir, si en la actualidad este fenómeno de los desplazamientos de población se observa con mayor frecuencia e intensidad que en el pasado, podríamos dar una respuesta eventual, pero en ningún caso segura. Es verdad que los avances tecnológicos y la evolución de los medios de transporte nos harían suponer que existe una movilidad más cómoda y fácil. Esto seguramente es válido para algunos casos aislados, de personas que pueden permitirse coger el avión, el tren o el barco para desplazarse a otro país mas rápida y cómodamente. Pero ¿es válido, también, para los desplazamientos masivos? ¿Son éstos tan frecuentes e intensos como en el pasado? Lo dudamos. Y en los casos en que éstos se producen de forma masiva, no se ven facilitados, precisamente, por la tecnología, ya que la mayoría de las veces tienen un carácter imprevisto e indeseable –cuando no ilegal–, que no permitiría que se realizaran con las líneas aéreas regulares o en barco³.

Con esto queremos decir que, desde el punto de vista histórico, la multiculturalidad ha sido la norma y no la excepción. Y si en nuestros días se habla más de la diversidad, la multiculturalidad y las posibles maneras de afrontar dichas situaciones, las razones han de buscarse más en los cambios que se han producido a nivel geopolítico y económico, a los cuales nos hemos referido con anterioridad, que en dramáticos cambios demográficos dentro del mundo desarrollado. Por lo demás, éstos, cuando se producen, son consecuencia, por lo general, de la situación social, económica y política, ciertamente dramática, que se están viviendo en los países de origen de los inmigrantes.

La modernidad, con la idea unificadora y homogeneizadora del Estado-nación, como forma de constitución política, es cierto que nos ha asegurado cinco siglos de una cierta ‘tranquilidad’, tras haber ‘puesto en orden’ y haber limitado en el marco de los Estados-nación las cuestiones de la diversidad, cada una de las cuáles, dependiendo de cómo podían hacer un servicio al mismo, configuraban su ideología nacional y la forma de subordinación étnica, unas veces mediante el ‘derecho de sangre’ (*ius sanguinis*), otras mediante el ‘derecho de territorio’

3. Un reciente desplazamiento de este tipo es el de los inmigrantes albaneses hacia nuestro país, que se produjo, desde luego, de manera ilegal, cruzando la frontera a pie, a través de regiones montañosas de difícil tránsito, en embarcaciones o, más raramente, escondidos en camiones.

(*ius solis*). En cada uno de los casos, los nuevos Estados funcionaron basándose en la lógica de la homogeneización, que puede definirse como «el proceso de integración de los miembros de una sociedad o una parte de los miembros de la misma en grupos ‘compactos’, estableciendo como punto de referencia ciertos criterios sociales y estructurales. Tales criterios son, por regla general, la cultura, la lengua y/o la religión»⁴. De modo paralelo, se produjo el proceso de diferenciación (heterogeneización), a través del control y de la disociación de lo ‘idéntico’ y lo ‘no idéntico’, que llevó a la formación de minorías y de desigualdades sociales en el marco de un Estado nacional⁵. Con la educación por arma –el principal mecanismo con el que cuenta el Estado para la transformación de la población en nación–, los Estados modernos han conseguido configurar y conservar, por un largo espacio de tiempo, la deseada homogeneidad, tolerando o marginando, según los casos, a las minorías que vivían en ellos. Y, lo más importante, pretendieron, por medio de la educación, convencer de que las naciones constituyen entes naturales universales, independientes del tiempo y del espacio, así como de que la identidad nacional es la fijación obvia e inalterable de la unidad espiritual y la cohesión de la nación⁶.

Es lógico deducir, siguiendo este análisis, que la identidad nacional/étnica es más una construcción social, basada en las grandes narraciones históricas realizadas *a posteriori* por la modernidad, que una forma ejemplar y universal de vínculos sociales, basados en experiencias comunes y objetivas (lengua, historia, cultura), que nos remiten a la idea de la raza de los románticos del siglo XIX. Por una parte, tenemos, por tanto, el esencialismo metafísico; por otra, el constructivismo social.

El pensamiento contemporáneo se centra en la diversidad, partiendo de ciertos presupuestos básicos, como los siguientes:

- Que la Humanidad no evoluciona de forma monótona ni uniforme, sino a través de una variedad inimaginablemente rica de formas sociales y políticas⁷.
- Que ninguna civilización está sola.
- Que las civilizaciones interaccionan, se mezclan y evolucionan.

4. GOVARIS, CH. (2001). *Introducción a la Educación Intercultural*. Atenas: Atrapos, p.29.

5. op.cit., p. 31

6. AVDELA, E. (1998). “Identidad nacional y colegio”. En Dragona/Fragkoudaki (Edic.). *Etnocentrismo en la Enseñanza*. Atenas: Alexandria, pp.6-31.

7. LEVI-STRAUSS, C. (1987-4ª Ed.). *Razas e Historia*. Atenas: Bairon, p.8.

- Que es necesario conservar la gran variedad de culturas existentes en un mundo que pelagra por culpa de la monotonía y la uniformidad⁸.
- Que la coexistencia paralela y la convivencia armónica se articulan sólo en un marco de tolerancia, entendimiento y respeto mutuos.

La noción de contexto cultural, tal y como fue establecida y justificada por los antropólogos, provocó muchos y complejos interrogantes. El contexto cultural no se hereda, sino que se transmite de generación en generación a través del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, se asegura la continuidad cultural de una sociedad y, al mismo tiempo, se regula su grado de evolución posterior⁹. Michael Herzfeld formuló al respecto una crítica lacónica, pero muy acertada, al señalar que «los hechos culturales no se transmiten de forma pasiva, sino que se reciben y se recomponen creativamente. No se transmiten como situaciones dadas, sino como interacciones dinámicas, reflexivas, entre sujetos igualmente activos, que ocupan diferentes posiciones en el reparto unitario del proceso cognoscitivo»¹⁰.

La civilización es un concepto amplio, que incluye muchos aspectos de la vida de un grupo¹¹. Es un conjunto multipotencial y complejo de sistemas que incluye conocimientos, creencias, artes, normas morales, costumbres, lenguas y comunicación no verbal. Banks define la civilización como una forma y una actitud de vida, que se configuran en unas circunstancias históricas, sociales, económicas y políticas concretas¹². Está compuesta por esquemas de comportamiento, símbolos, coyunturas, valores, normas, perspectivas y otros factores que hacen del grupo un miembro de la sociedad y lo diferencian de los demás grupos sociales. La identidad cultural del individuo y del grupo es producto del proceso de ‘culturización’ que tiene lugar bajo las recién mencionadas circunstancias¹³. La

8. Op.cit., p.73

9. CHOURDAKIS, A. & KARAGIORGOS, D. (1999). “Acercamientos teóricos al estudio y el aprendizaje de la Cultura y la Historia, en relación con la valoración del material didáctico existente y formulación de propuestas básicas”. En *Educación de Inmigrantes*. Ep. Damanakis, E.DIA.M.ME. Rethymno, pp.161-163.

10. HERZFELD, M. (1998). *La antropología a través del espejo. Etnografía crítica de Grecia y de Europa*. Atenas: Alexandraia, p.12.

11. SEELYE, H. N. (1991). *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, p.13.

12. BANKS, J. A. (1991-5ª Ed.). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston, MA: Allyn and Bacon, pp.70-76.

13. DAMANAKIS, M. (1997). *La enseñanza de los repatriados y los alumnos extranjeros en Grecia*. Atenas: Gutenberg, p.32.

cultura se aprende, se transmite, es dinámica, es selectiva, tiene bases conectadas entre sí, es etnocéntrica¹⁴.

De acuerdo con Gotovo, cada ser humano pertenece, de todos modos, a múltiples colectivos; es un sujeto con muchas identidades desde el punto de vista social, y lo que finalmente constituye la diversidad cultural y, por extensión, la identidad cultural particular, con sus diferenciaciones a nivel nacional, étnico, religioso y lingüístico¹⁵.

«El término identidad cultural aparece casi siempre en combinación con una de las mencionadas categorías de la nacionalidad, el etnos, la religión y la lengua, determinando, en cierto modo, el contenido de la correspondiente diferencia. Así, la relación entre la identidad cultural y los otros tipos de identidad es una relación de 'cáscara/contenido'; no se trata de un quinto tipo de identidad, autónomo, de un tipo más de pertenencia a un colectivo de otro orden»¹⁶.

Investigaciones experimentales, como la de Campbell, realizadas en los últimos años, nos descubren interesantes aspectos del proceso de formación de la identidad cultural y confirman lo que Gotovos insinuaba con anterioridad. De la investigación de Anne Campbell¹⁷ se demuestra que es posible:

1. Que ciertas personas se identifiquen con más de un grupo.
2. Que cambien su identidad cultural en un nuevo contexto cultural.
3. Que desarrollen la capacidad de moverse entre diferentes ámbitos de referencia cultural, sin perder el sentimiento de su identidad personal.

Teorías más recientes sobre la identidad cultural, remiten el tema de la complejidad de la identidad cultural individual, a la necesidad de crear una múltiple identidad cultural, en la que la identidad nacional coexista con una identidad particular y distintiva adicional (por ejemplo, religiosa: alemanes católicos, alemanes protestantes), o aún con una identidad europea, aunque se atribuyen desventajas a los alumnos de minorías en estas políticas. La solución, según Anne Campbell, se encontraría en la posibilidad de que un individuo perteneciera a más de un grupo cultural y de que se moviera entre ellos. Estas identidades culturales

14. PAPAS, A. (2001). *Pedagogía Intercultural y enseñanza*. Atenas, p.325.

15. GOTOVOS, A. (2002). op.cit., pp.10-11.

16. Ibidem. pag.11.

17. CAMPBELL, A. (2000). "Cultural Identity as a Social Construct". En *Intercultural Education*, Vol. II, Nr.1, pp. 43-44

no se excluyen entre sí, sino que se presentan como ‘capas superpuestas’, en las que el contexto cultural directo determina cuál es el nivel respectivo en cualquier período de tiempo.

A lo señalado con anterioridad, y especialmente en cuanto a la definición de la diversidad cultural realizada por Gotovos como ‘cáscara/contenido’, dentro de la cual se encuentran las diferencias nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas, nos gustaría añadir, por nuestra parte, las diferenciaciones de clase, es decir, aquellas que se originan por la diferente procedencia social del individuo, y que configuran una fisonomía particular de estos sujetos, como factor constitutivo de sus valores, sus actitudes, sus preferencias, sus aspiraciones, los códigos de comunicación de que disponen, etc.¹⁸ Ciertamente, en Grecia no existe la larga tradición obrera que se encuentra en países que vivieron la revolución industrial y la formación del proletariado moderno. Está clara, sin embargo, la existencia de una identidad obrera particular, con características concretas, la cual, aunque asume nuevas características en la actualidad, puesto que también está sujeta a los cambios registrados a nivel mundial que ya hemos señalado, no deja de diferenciar, de manera importante, a las personas que la poseen, en relación con las personas que detentan el poder. Así, los ciudadanos que en la primera parte de nuestro libro hemos denominado ‘trabajadores-terminales’, los que viven al margen de la vida social y económica, los que no han tenido la oportunidad de ir al colegio, personas a menudo fuera de la ley y del sistema, configuran un código de valores, ético y comunicativo, diferente al dominante, el cual, a pesar de su multiformismo y de sus eventuales diferenciaciones internas, no deja de ser un elemento de la identidad cultural particular de cada uno de estos grupos. De este modo, podemos encontrar situaciones de gran interés, en las que la existencia de diferencias etno-religiosas no constituye una muestra de diversidad, al menos en la medida en que lo son las diferencias de clase en individuos con la misma nación, lengua o religión. Por ejemplo, los alumnos de un colegio privado de alto nivel económico, que eventualmente pertenecen a diferentes nacionalidades, dogmas o religiones, constituyen, sin embargo, un grupo más homogéneo que los alumnos de un colegio público de un barrio de clase media, al que acuden hijos de obreros junto a hijos de ‘buenas familias’, aunque no haya ningún inmigrante ni ningún niño de otra religión entre ellos. La diferenciación, en este caso, tal vez se oculte tras la manera de utilizar la lengua, a pesar de que todos ellos ‘hablan’ griego. Por este motivo, la asignatura de lengua se considera tan importante, no sólo porque

18. En la medida, por supuesto, en que nuestro tema es la enseñanza y el éxito escolar de los alumnos, el tema de los códigos lingüísticos de comunicación tiene una importancia decisiva. Sean deficitarios (BERNSTEIN), sean diferentes (LABOV), conducen al fracaso a los alumnos que los poseen y están obligados a aprender en un colegio que funciona con una sola cultura.

a través de ella se transmiten ideas y mensajes sino, también, porque todo se aprende utilizando la lengua como vehículo, y esta última es también un indicador claro del futuro académico y profesional de los jóvenes. Por consiguiente, la lengua influye de manera decisiva en las tres funciones del colegio (transmisión de conocimientos, función reguladora, función selectiva)¹⁹. Para cerrar este asunto, nos gustaría, no obstante, señalar la coincidencia entre status socio-económico 'bajo' en inmigrantes, al menos en una primera fase.

Pero ¿por qué hoy en día se observa esa tendencia a destacar la cuestión de la identidad cultural y por qué los temas relacionados con la diversidad provocan una polémica tan grande? Creemos que el primer capítulo de nuestro libro explica de manera satisfactoria cómo funciona hoy el debilitamiento de los Estados-nación. A través del prisma de la postmodernidad nihilista, resultan un intenso cuestionamiento de sus características nacionales y un giro hacia la individualización y la consumación personal de cada individuo. En este proceso se incluye, por último, el especial énfasis que se está dando a las fuerzas centrífugas de aquellas sociedades que, en el pasado, se llegaron a distinguir por su coherencia y por el espíritu de igualdad que habían conseguido afianzar entre sus miembros. El infortunio es que este nuevo acercamiento filosófico de la configuración política y social no se distingue, respectivamente, por una nueva perspectiva, sobre todo en sus manifestaciones más extremas y nihilistas. Podríamos entender, eventualmente, una deconstrucción del sistema dominante mediante la denuncia de las ideologías nacionalistas de los Estados modernos si, al menos, hubiera en su lugar una nueva perspectiva, universalista (?), como se ha registrado históricamente en el pensamiento occidental y con el universalismo cultural (MARX, WEBER, PIAGET, PARSONS, CHOMSKY)²⁰. Pero no es el caso. El cuestionamiento llevado a cabo por los postmodernos se realiza sin la perspectiva de nuevos valores colectivos: adquisición de una conciencia de la identidad, emancipación, historia personalista y consumación individual de la persona. El mensaje contiene contradicciones morales de importancia²¹, incluso para los más fanáticos liberales, que, aunque momentáneamente lo adoptaron, en muchos casos pronto se vieron obligados a abandonarlo, al darse cuenta de su vanidad. La discusión se está realizando de nuevo en los términos de la última modernidad, también denominada segunda o incompleta, ya que los antiguos valores dejan paso a otros nuevos, la

19. Para las funciones del colegio, cf. KONSTANTINOOU, CH. (1998). *Realidad Escolar y Socialización del Alumno. Esbozo de los mensajes socializadores del colegio y de los enseñantes*. Atenas: Gutenberg, pp.74-78.

20. Cf. En relación con el tema, GOVARIS (2001). Op.cit., p.81.

21. ELLIOTT, A. (2000). "The ethical Antinomies of Postmodernity". En *Sociology*, Vol.34, pp.335-340.

deconstrucción no es la meta, y es seguida siempre de reconstrucciones en nuevos marcos sociales, la crítica de las sociedades tradicionales modernas presupone, pero también produce, una comunicación que exige plataformas culturales comunes, y, en suma, todavía no hemos enterrado a los Estados-nación, aunque estos últimos ya admiten que se renegocien sus términos nacionales, algo que no es necesariamente malo, más bien al contrario. Este es, por tanto, el estadio en el que nos encontramos. Lo que ‘descubrimos’ como multiculturalidad no es más que la simple aceptación y la desincriminalización de una situación que siempre ha existido y que ahora abordamos en nuevos términos²².

Se trata, esencialmente, del gran paso de la aceptación de la diversidad y de la adhesión dialéctica de la misma a una nueva colectividad, con principios y valores universales, producto de la crítica, la comunicación y el consentimiento, sin miedo a los cambios y las transformaciones sociales que puedan suceder y sin negarlas. No obstante, hablamos siempre de sociedades y no puede hablarse, exclusivamente, de diversidad, sin tener en cuenta otros tres principios igualmente importantes: la cohesión social, la igualdad y la justicia. Esta observación tiene una gran importancia, en la medida en que abordaremos el concepto de interculturalidad y sus prolongaciones pedagógicas, como discurso científico sobre la educación y la enseñanza, en correlación con la diversidad.

Interculturalidad – Educación intercultural

La cuestión de la diversidad cultural, como hemos señalado con anterioridad, se ha convertido en fundamental en multitud de Estados y sociedades en el mundo. Y sería un lugar común subrayar que la interculturalidad está también de moda. A pesar de que en nuestro país la discusión se limita, principalmente, al discurso pedagógico, es verdad que la amplitud de la interculturalidad se extiende a campos científicos, tan afines como dispares entre sí, como son la psicología, la filosofía, la ética, la historia o la antropología, pero, igualmente, las ciencias económicas, las matemáticas o la biología. Las causas de esta evolución son complejas. Podríamos enumerar, entre otras, la aparición de una nueva y más dilatada aproximación a la cuestión de los derechos humanos, las provocaciones y las conquistas de los nacionalismos periféricos, el desarrollo de un proceso de construcción europea, el reconocimiento de los principios del derecho a la diferencia y la igualdad de las minorías nacionales tradicionales y, por último, las demandas y exigencias, cada vez más relevantes y subrayadas, de los inmigrantes, sobre todo de los que no

22. Govaris distingue cuatro tipos de sociedad multicultural basándose en las pretensiones. 1.º El multiculturalismo étnico. 2.º El multiculturalismo liberal. 3.º El multiculturalismo de izquierdas-liberal. 4.º El multiculturalismo crítico-reflexivo. En GOVARIS (2001). Op.cit., p.74.

proceden de países europeos. En el fondo de todo ello se encuentran la aceptación de la diversidad como realidad y la necesidad, ya, de gestionarla a nivel social, estatal, económico y educativo.

La gestión de la multiculturalidad es, como puede imaginarse cualquiera, un asunto muy antiguo, que en la historia se ha resuelto de una manera o de otra, con mayor o menor eficacia. Así, la historia de la Humanidad está llena de limpiezas étnicas y genocidios, al mismo tiempo que de sociedades multiétnicas/multinacionales divididas y hechas añicos. Pero hay también ejemplos de otras sociedades, que, a pesar de su composición multicultural, consiguieron crear un espacio común de entendimiento, convivencia y, lo más importante, de acción política común, sobre todo en la época moderna.

No es nuestra intención en este estudio realizar un análisis detallado de las diferentes formas o modelos de afrontar la multiculturalidad. Es algo que se ha realizado en el pasado en numerosas ocasiones, y de manera bastante exhaustiva por parte de no pocos especialistas en el tema y de los autores del presente artículo, de manera que consideramos que una repetición de lo dicho y escrito sería, simplemente, aburrida²³. Por contra, nos gustaría comentar los avatares del término multiculturalidad y dejar clara nuestra posición sobre lo que entendemos exactamente por él. Y ello porque hasta nuestros días, en el nombre de la interculturalidad, se han adaptado decenas de políticas educativas, que partían de los límites de la asimilación y concluían en las cercanías del relativismo cultural. No obstante, el propio término de educación intercultural, aunque en los últimos años tiende a predominar en Europa, no es utilizado del mismo modo en el mundo anglosajón, donde se prefiere el término educación multicultural (multicultural education). Por supuesto, para nosotros, el término educación multicultural nos remite al relativismo cultural (relativisme cultural), algo que no es necesariamente válido para los anglosajones (sin que ello signifique que no pueda serlo). Más o menos aquí es donde empieza la confusión, que se hace mayor aún cuando revisamos todos los términos que en diferentes momentos se han utilizado, y se utilizan todavía, para referirnos al hecho de la, por decirlo de alguna manera, educación de los individuos con particularidades culturales²⁴. Así, tenemos: educación antirracista, multicultural, bilingüe, multiétnica, multinacional, multirracial, plural, bicultural, etc.

23. Quien desee más información al respecto, puede recurrir a las obras de Marcos, Damanakis, Gotovos, Spinthourakis, Georgogiannis, Govaris, Tsiakalos, Bakalios, Athanasiou, Papas, Papakonstantinou, Kanakidou Nikolaou, etc.

24. El término 'individuos' o 'alumnos con particularidades culturales' es el que utiliza el legislador en el marco legal sobre la enseñanza intercultural 2413/96.

Es difícil imaginar que la abundancia de términos no significa, al mismo tiempo, una polisemia general en cuanto a su contenido, sino una confusión, ya que, como hemos dicho, el mismo concepto se percibe a menudo de diferentes maneras. Un estudio realizado en 1993 por Michael Piaget distinguía siete diferentes corrientes de ideas que aparecen latentes en las acciones sobre los elementos etno-culturales en la enseñanza, todas ellas denominadas 'interculturales':

- La corriente compensatoria.
- La corriente de conocimiento de las culturas.
- La corriente del heterocentrismo equivalente.
- La corriente aislante.
- La corriente antirracista.
- La corriente de la educación social.
- La corriente de la colaboración²⁵.

Grand, Sleeter y Anderson²⁶ dan cinco interpretaciones diferentes del concepto de educación intercultural, tal y como la vive y la comprende la comunidad educativa:

- Una primera interpretación se refiere a la enseñanza que se proporciona a cuántos son culturalmente diferentes. La vida educativa se desarrolla sin que los grupos minoritarios se vean obligados a abandonar su identidad cultural particular.
- La segunda atañe a los estudios que abordan el establecimiento de relaciones positivas entre los alumnos procedentes de tradiciones culturales diferentes.
- La tercera agrupa los trabajos que pretenden aumentar los conocimientos relativos a la enseñanza de los grupos particulares como, por ejemplo, de los gitanos, de los hispanos, etc., a fin de concentrar todos los datos suplementarios en cuanto a su historia, sus experiencias y sus aspiraciones, para preparar al grupo sometido a estudio y que pueda alcanzar un status social integral.

25. PAGE, M. (1993). *Courants d'idées actuels en education des clienteleles scolaires multiethniques*. Quebec : Conseil Superieur de l'Education (coll.Etudes et Recherches), pp.11-12.

26. GRANT, C., SLEETER, C. & ANDERSON, J. E. (1993). «The Literature of Multicultural Education. Review and Analysis, Part II ». En *Educational Studies*, 13, 47-71.

- Los mismos autores definen la enseñanza intercultural como la que reforma el programa escolar oficial, de manera que éste refleje las aportaciones y las aspiraciones de cada colectivo. La cultura de cada colectivo es tenida en cuenta por el material didáctico de apoyo y la forma de su educación se adapta a sus experiencias y hábitos de aprendizaje especiales.
- Por último, otra interpretación de la enseñanza intercultural es intentar que el alumno perciba y se instruya en el modo de analizar la estructura de la sociedad y la opresión derivada de ella. De esta manera, se le sugiere una forma de acción social futura.

Otros intentos de conceptualizar los términos intercultural y enseñanza intercultural nos ofrecen (una vez más) interpretaciones diferentes entre sí²⁷:

- Programa de interacción convalidable de las culturas, con el objetivo de traspasar sus límites y de configurar una identidad supracultural (REY VON ALMEN).
- Vaguedad en la interpretación de la preposición ‘inter’: ¿mediación de la educación entre las culturas para conseguir el entendimiento y la aceptación mutuas?, ¿distinción de los elementos comunes de dos culturas por medio de la educación?, ¿educación que tiene como punto de partida principios comunes a todas las culturas? (DICKOPP).
- Rechazo de la idea del desarrollo de una rama pedagógica específica de pedagogía intercultural, porque dicha pedagogía, por un lado, se legaliza sólo cuando incluye en su programa cuestiones generales, teorías y métodos (HOHMANN), y, por otro lado, porque no debe constituir una enseñanza específica, sino una dimensión de la enseñanza general que ofrece el colegio. Es la respuesta a la realidad del pluralismo lingüístico y cultural (REICH).
- Ocasión para la crítica y la deconstrucción del colegio tradicional nacional del Estado-nación de la época moderna y, al mismo tiempo, determinación de los modelos y las normas que eran válidas por evidentes, y que ahora ya no tienen sentido en la situación de la multiculturalidad (KRUEGER-PORTRATZ).
- Desarrollo de la pedagogía crítica como multicultural, ampliando el objetivo pedagógico tradicional de la constitución de una identidad auténtica del ‘yo’ a la confrontación crítica con los procesos de constitución de las identidades colectivas (NIEKE).

27. GOVARI (2001). Op.cit., pp.79-80.

Recientemente, Gotovos ha expuesto un punto de vista meticuloso e intrépidamente claro²⁸, estableciendo los límites entre la enseñanza intercultural y el relativismo cultural, independientemente de si el último reivindica también el calificativo de intercultural. Se trata, esencialmente, de una elección política de importancia vital, de la que depende, también, el modo en que gestionaremos las diferentes identidades colectivas en el ambiente educativo griego. Se plantea un apremiante dilema: ¿debemos insistir en creer en la conservación, con las regulaciones y adaptaciones necesarias, del Estado nacional como modelo de composición política, económica y social, o, por el contrario, encantados por las sirenas de las interpretaciones posmodernistas, estamos preparados para hacerlo añicos, compartimentarlo, deshacerlo, en una palabra, a través de los conflictos que inevitablemente vendrán como consecuencia de haber aceptado los argumentos simplistas del relativismo cultural? Si la interculturalidad se agota en los límites de eso que algunos denominan 'ecología cultural', entonces con razón hay quienes la integran en el contexto de la postmodernidad, con la diferencia de que «llevar el modelo ecológico de la naturaleza a la enseñanza es impropio»²⁹. Y esto, desde luego, porque hay una dinámica social que convierte a las identidades 'bajo mantenimiento' y 'bajo cautela' en sistemas trascendentales, dinámicos, variables e imprevisibles. En este sentido, cualquier intento de conservar y proteger las identidades de eventuales influencias (asimilaciones) oculta una lógica más bien conservadora, que, por diferentes motivaciones, encuentra partidarios desde la extrema derecha hasta la extrema izquierda. Los resultados de esta lógica simplista nos conducen, en lo que se refiere a la educación y al ambiente escolar, a situaciones:

- De censura de valores y de pobreza o, por contra, de 'polifonía' y confusión.
- De conflicto en cuanto a su marco regulador, que deberá admitir, también, otras lógicas.
- De separación de los colegios, con diferenciación de sus programas analíticos y de sus manuales para cada grupo social específico, hecho que puede conducir al cuestionamiento general de la función reguladora –entre otras– de la institución escolar. Las consecuencias son más serias de lo que podemos suponer. Si hasta ahora los experimentos de este tipo se han limitado, principalmente, a los Estados Unidos de América, como hemos visto con anterioridad, esta lógica no está lejos de justificar ya en nuestra conciencia la existencia de unos colegios para los hijos de los médicos, otros

28. Cf. GOTOVOS, A. (2002). *Enseñanza y diversidad*. Atenas : Metaichmio, passim.

29. Op.cit., p.98

colegios para los hijos de los abogados, otros para los de los ingenieros o de los educadores y, desde luego, colegios especiales para cada minoría y, eventualmente, también para las subdivisiones de la minoría.

- De neutralización del colegio. Esta última es, por supuesto, la situación ideal para el liberalismo clásico, pero la concepción sociocéntrica del colegio y de su papel nacionalizador no ha permitido hasta hoy la difusión a gran escala de estos puntos de vista. El colegio ha conservado su función reguladora, que ahora, sin embargo, como vemos, se discute.

El modelo teórico del relativismo cultural adolece de un gran problema: 'la excesiva simplicidad'³⁰. Resumiendo esta postura, podríamos decir que el modelo multicultural³¹:

- No se tiene en pie, excepto en la dimensión etnológica del término cultura (la cultura de los antropólogos), y silencia su dimensión humanista y racionalista (la cultura de los filósofos y los pedagogos). Se niega a ver que 'la cultura' (en su sentido filosófico) y 'las culturas' (en su sentido etnológico) no son de la misma naturaleza.
- Hace destacar sólo uno de los aspectos o de los elementos que conforman el sistema cultural, principalmente 'la tradición', 'las raíces', 'el origen'. Esta óptica monodimensional de las culturas ignora la complejidad, las diferencias y la dinámica de las mismas. Conduce a la categorización de los individuos y los colectivos conforme a algunos elementos fragmentarios o a una única característica, por ejemplo: 'la cultura' de los antepasados, el origen étnico, la procedencia geográfica, la clase social, etc.
- Exagera la conexión y la unidad de las culturas, e intenta presentarlas como un 'bloque monolítico'. Esta óptica total –si no totalitaria³²– desemboca en la idea de que «la integración en una cultura es un 'todo o nada': o te integras totalmente o no te integras en absoluto y eres considerado un 'traidor' de tu cultura y de tu origen»³³. En realidad, prohíbe todo cuestionamiento de las costumbres y niega toda diferenciación cultural en nombre de 'la defensa de las civilizaciones'.

30. BOUDON, R. Y BOURRICAUD, F. (1982). "Culturalisme et culture". *Dictionnaire critique de la Sociologie*. París: PUF.

31. NIKOLAOU, G. (2000). *Integración y educación de los alumnos extranjeros en el colegio*. Atenas: Ellinika Grammata.

32. PENA-RUIZ, H. (1993). "Histoire et actualité le laïcité". *Les voies de l'integration*. París : Inspection academique, p.143.

33. Op.cit., p.143.

- Limita los mecanismos del cambio cultural al par ‘subordinación/traición’. Volvemos a encontrar esta lógica dentro de la, bien conservada, amalgama entre aculturación y deculturación, y en la monosémica definición de la asimilación. Para los partidarios de la ‘multiculturalidad’, el extranjero que adopta nuevas prácticas culturales (aculturación) es ‘obligatoriamente’, ‘en cualquier caso’, un ser que pierde –o al que le quitan– su cultura (deculturación). Para ellos es siempre la sociedad de acogida la que asimila al extranjero (pasivo) y nunca es él quien (activamente) se asimila.
- Da excesivo valor a los factores culturales en relación con otros factores sociales, económicos, psicológicos o institucionales. Por ejemplo, el acercamiento a los problemas de los inmigrantes no se realiza más que a través de términos como ‘origen cultural’, ‘doble cultura’, ‘shock cultural’, ‘problema de identidad’, ‘particularidad’, ‘distancia cultural’ o ‘incompatibilidad’. O, aún más, interpreta el problema de las zonas infravaloradas partiendo de la dificultad de la convivencia de grupos étnicos diferentes o de culturas diferentes.
- Por último, se centra exclusivamente en las ‘diferencias culturales’, presentando –por no decir cultivando o exagerando– ‘la disparidad’ y el relativismo cultural. Desemboca en la limitación y el cierre de cada uno en ‘su capacidad cultural’; en otras palabras, en la refutación de la obligatoria interdependencia³⁴. Por su parte, Pierrot señala «El relativismo cultural conduce más fácil y lógicamente a la legalización del etnocentrismo, a pesar de su superación...’, como señaló, para sorpresa de todos, el mismo Levi-Strauss hace 25 años en la UNESCO, o como piensa, todavía hoy, el filósofo americano Richard Rorty, igualmente partidario del relativismo, pero también abiertamente etnocentrista... En Francia, los círculos conservadores pudieron rápidamente darse cuenta del provecho que podrían hipócritamente obtener de la confusión teórica que llevó a la izquierda francesa al ‘laberinto’ del relativismo cultural. En realidad, si cada cultura nacional es diametralmente opuesta a las demás y ha de conservarse dentro de una sociedad multicultural, lo conseguirá mejor si los sistemas educativos para cada minoría son diferentes. La extrema derecha francesa, racista, se sentía muy cómoda con el relativismo cultural radical. Decidida a excluir cada ‘diferenciación’ o a ‘despedirla’ a su cultura, con el único objetivo de conservar ‘pura’ la identidad cultural mítica francesa, reivindicó, de modo igualmente hipócrita, el derecho de los inmigrantes a la

34. CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995). “L’ecole, la culture, et les cultures”. En *Migrants Formation-Identites et cultures a l’ecole*, n.º.102, CNDP, pp. 6-19.

diferenciación, es decir, a ‘permanecer en su cultura’, a ‘volver a sus raíces’, y haciendo esto, a seguir también ‘la vuelta’ a sus países de origen»³⁵.

- En esta misma línea, G.Chauveau y E.Rogovas-Chaveau³⁶ distinguen en el relativismo cultural radical posturas extremas, que, en nombre del respeto a la diferencia cultural y nacional, llevan a la aceptación de situaciones y prácticas que en cada caso son inaceptables en nuestra sociedad occidental. Así, pues, a los siguientes principios obvios: ‘Prohibido pegar a un niño’, ‘El individuo tiene el derecho a elegir libremente su compañero sexual’, ‘El cuerpo de los niños no deben convertirse en un producto de explotación sexual’, ‘Hay que prohibir toda clase de mutilación’³⁷, los partidarios del relativismo cultural radical no dudarían en caracterizarlos de ‘propaganda de los ‘psicólogos blancos’, únicamente porque estos principios están en oposición directa con las antiguas tradiciones y prácticas de pueblos, algunos de los cuales viven como inmigrantes entre nosotros³⁸.

En los años 80, en el ambiente educativo, muchas de las iniciativas que se tomaron para hacer frente a las provocaciones del pluralismo etnocultural tuvieron como resultado consecuencias indeseadas, que se encontraban en las antípodas de las generosas intenciones de los educadores que las habían adoptado y puesto en práctica. Siete de estas ‘consecuencias perversas’ ya han sido señaladas por muchos investigadores:

- El atrincheramiento de los individuos en una identidad cultural estable e inmóvil³⁹, que les priva de la libertad de elegir su propio ‘tipo cultural’ específico.
- El fortalecimiento de las líneas separadoras entre los colectivos, y el aumento del peligro de la intolerancia y del rechazo del otro.
- El fortalecimiento de las dificultades que los inmigrantes y los miembros de colectivos minoritarios encuentran para acceder a la igualdad de oportunidades.

35. PIERROT, A. (1995). “A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la theorie et de la pratique”. En *Identites et cultures a l’ecoles*, n.º 102 /Septiembre, CNDP. Migrants-Formation, p. 23.

36. CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995). “*L’ecole, la culture...*”, op.cit., p. 15

37. Los autores aquí insinúan las prácticas de clitoridectomía, tan habituales en algunos países africanos y musulmanes.

38. CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995). “*L’ecole, la culture...*”, op.cit., p. 14.

39. Cf. NOUTSOS, P. (2003). *En busca de ‘identidad’*. Atenas: Autoeditorial, pp. 109-127.

- La perplejidad que paraliza al educador que, en el nombre del relativismo, no sabe qué tiene derecho a enseñar o no, si quiere respetar la cultura de los alumnos pertenecientes a una minoría.
- La estigmatización y la marginación de los alumnos de las minorías, a los que caracterizamos con una identidad socialmente infravalorada.
- La demonización y la 'folklorización' de la cultura, que deja así de ser un modo de vida.
- El trituramiento del programa analítico, bajo la presión de las reivindicaciones particulares⁴⁰.

En las antípodas, Gotovos, auténtico representante de la escuela crítica en Grecia, se niega a pronunciar la oración fúnebre del Estado-nación y a dar un sentido diferente al contenido de la educación intercultural. El desarrollo de la identidad colectiva (nacional) se aleja de los conceptos de la procedencia y del carácter nacional como requisitos para la inscripción del alumno en una identidad étnica/nacional. Se orienta hacia los siguientes conceptos:

- De participación, o sea, que «la 'pertenencia' a un colectivo se conecta con una participación en el devenir social y comunicativo, pero también con una participación en el producto derivado de la comunidad nacional».
- De acceso, en el sentido de la igualdad de oportunidades y de la meritocracia.
- De responsabilidad, en el sentido de la conciencia de las obligaciones que surgen del hecho de 'pertenecer' a una colectividad⁴¹.
- «Resumiendo, ¿caso la educación intercultural es la aplicación de esa pedagogía crítica que cuestiona la mitología en la que se basan las ilusiones establecidas sobre las diferencias culturales sustanciales entre unos y otros?»⁴², se pregunta, haciendo a continuación la correspondencia entre la diversidad y la integración social que causa, justamente porque existe una relación ('presenta conexión') con la desigualdad social, geográfica y económica, aisladas o en conjunto⁴³. En otras palabras, ¿que necesidades

40. OUELLET, F. (1992). "L'education interculturelle: les risques d'effets pervers". En *L'Interculturel: une question d'identité*. Quebec: Musee de la Civilisation, pp. 61-108.

41. GOTOVOS, A. (2002). Op. cit., p. 129.

42. Ibidem, p. 71.

43. GOTOVOS, A. (2002). Op. cit., p. 130.

exactas impondrían la toma de medidas educativas especiales para los hijos de un embajador albanés en nuestro país, que estudian en un colegio privado de alto nivel económico de los barrios ricos de Atenas, junto a los hijos de las clases sociales y económicas mas elevadas, griegas o extranjeras?

Podemos darnos cuenta de que, a través de esta óptica, el diálogo adquiere una nueva base. La interculturalidad concierne ya al edificio educativo en su conjunto y no se configura ocasionalmente, es decir, según si tenemos o no alumnos culturalmente diferentes dentro de él. Cada colegio es, en potencia, intercultural, y la existencia de colegios específicos de enseñanza intercultural tendrá que volver a ser examinada en cuanto a su finalidad⁴⁴. La integración del alumno 'diferente' es un proceso dinámico, que incluye admitir que el colegio tiene, en cuanto a sus funciones, una mínima autoridad. El colegio es único y uniforme, y no compartimentado. Tiene que ser un lugar que una y favorezca la comunicación, y no un colegio 'piso', en el que cada vivienda se corresponde con una identidad colectiva específica (fantástica). Si queremos que el colegio cumpla con las funciones que la sociedad le ha encargado, entonces las lógicas de todo tipo de discriminaciones (positivas o negativas), de las 'excepciones', de los programas analíticos diferentes, de las muchas velocidades, lenguas⁴⁵ y culturas, no caben dentro de él.

En este marco, tienen especial valor los llamados principios de la educación intercultural, que han sido formulados por Helmut Essinger y que concentran el conocimiento acumulado hasta hoy y las conclusiones del diálogo científico en relación con la cuestión de la gestión de la multiculturalidad dentro del ambiente escolar. El lector distinga que, a pesar de su generalidad, los principios de la educación intercultural no dejan margen a malas interpretaciones, relativizaciones o cuestionamientos del colegio modernista.

1. Educación para la empatía, que significa que el individuo aprende a comprender a los otros, a ver sus problemas bajo su propio prisma y, gradualmente, a cultivar simpatía por ellos.

44. Sólo un carácter experimental, piloto, de estos colegios podría justificarse en nuestra opinión. Tendrá que asegurarse el estudio en ellos de nativos y alumnos 'culturalmente diferentes', y las novedades que se aplican en ellos tendrán que difundirse luego al colegio normal.

45. Queremos decir aquí que no estamos de acuerdo con la educación por separado de cada grupo específico en su lengua, ignorando la lengua dominante. Por contra, con la adopción de programas bilingües para todos los niños, extranjeros y nativos, estamos básicamente de acuerdo, ya que así se produce un enriquecimiento lingüístico, que consideramos muy útil. Más cosas puede encontrar el lector en el apartado sobre el bilingüismo.

2. Educación para la solidaridad, donde el individuo está llamado a construir en común con los otros la conciencia colectiva y, paralelamente, a dejar a un lado las desigualdades sociales y las injusticias, superando los límites del grupo, de la raza y del Estado.
3. Educación para el respeto intercultural, en el sentido de que nuestra apertura a las otras culturas constituye una invitación a los demás a que participen en nuestra propia cultura, cultivando, de esta manera, el respeto por la diversidad cultural.
4. Educación en contra del modo de pensamiento etnocentrista, que supone un intento de los individuos por liberarse de los estereotipos y los prejuicios nacionales que obstaculizan la comunicación de los pueblos entre sí⁴⁶.

En lo que se refiere a los principios-objetivos de la educación intercultural, que tiene que regir la práctica didáctica, la interculturalidad, según Nieke, es obligatorio que recorra todos los contenidos de aprendizaje que se enseñan en el aula. Además, menciona que la importancia de la información vence a la ignorancia y el miedo a la diferencia, derrotando al etnocentrismo al adoptar una conducta lógica y desembocar en la aceptación, la solidaridad y el enriquecimiento cultural mutuo.

El colegio de integración: un colegio para todos⁴⁷

Nos resulta especialmente difícil e ideológicamente ‘indigerible’ aceptar un sistema educativo compartimentado, con pequeñas isletas culturales esparcidas por todas partes, que produzcan ciudadanos del mañana que no hayan vivido ninguna experiencia común, que hayan reproducido la soledad de su identidad específica y hayan reforzado todos los estereotipos y prejuicios que nutren unos a otros. Colegios que se parezcan a los viejos “asilos para niños ‘inadaptados’, ‘anormales’, ‘retrasados’, etc.”, niños, en una palabra, de los que la sociedad ‘quería deshacerse’, separándolos del conjunto ‘natural’ y normal. La proporción tal vez se considere algo exagerada, pero no lo es. Y en los dos casos está latente

46. ESSINGER, H. (1988). “Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung”. En Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*: Frankfurt, pp. 58-72. También en ESSINGER, H. (1990). “Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften”. En *Die Bruecke*, pp. 22-31.

47. Con el colegio de integración concretamos y especializamos algunas propuestas que el lector ha encontrado en el primer capítulo, sobre el colegio y la ‘repatriación’ del hombre o el colegio supertemático. Ahora se ha añadido a la discusión el factor ‘alumnos con particularidades culturales’.

el miedo al contacto, a la mezcla y a la ‘contaminación’ del diferente. Punto de vista que ha sido teorizado por los partidarios del relativismo, como vimos antes, con motivaciones ideológicamente heterogéneas.

La pedagogía de la integración, que fue formada, no como una rama específica de la pedagogía, sino como un principio pedagógico fundamental⁴⁸, «se define como el conjunto de las teorías y las prácticas interpedagógicas y educativas que tienen como finalidad el respeto y el reconocimiento de la diversidad, acabar con los prejuicios y los estereotipos contra lo diferente, y dar a todos las mismas oportunidades y posibilidades para una participación equivalente e igual en el devenir político, social y educativo»⁴⁹. La pedagogía de la integración no atañe sólo a los niños con necesidades especiales, como en un principio había predominado como punto de vista, sino al conjunto de la sociedad⁵⁰, especialmente hoy, cuando se intenta la legalización de tantos compartimentos y separaciones en nombre de la diversidad.

Un “colegio para todos” es la demanda que se formula con énfasis desde el campo de la Pedagogía especial; un colegio que integre y no separe, un colegio dentro del cual aprendamos a vivir juntos de acuerdo con una de las preferencias que se han establecido para la educación en el siglo XXI⁵¹. Un lugar ideal para acabar con los estereotipos y los prejuicios en contra del ‘otro diferente’. Tal vez algunos consideren que la conexión entre pedagogía especial y alumnos con peculiaridades culturales es exagerada. Es verdad que hay una diferencia en lo que se refiere a las causas y las características cualitativas de la diversidad, su integración y las consecuencias escolares y de aprendizaje adicionales que se derivan. Por otra parte, nadie puede negar fácilmente que los individuos con peculiaridades culturales, como portadores de otras características lingüísticas, comunicativas, éticas, religiosas, étnicas/nacionales, es posible que hagan frente, también, a dificultades de aprendizaje dentro de un colegio que funciona en una sola dimensión y por separado. Son éstas la dificultades que dan lugar al diálogo y, por extensión, a la polémica sobre la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa. Si no existieran estas diferencias, nadie hablaría de nada y sólo, tal vez, algunos fanáticos saldrían cada año a la luz con su ‘batalla de la bandera’. Tenemos que subrayar que, ante todo, son las dificultades escolares –y principalmente las de aprendizaje– las que son invocadas por los activistas de la educación intercultural

48. SOULIS, S. G. (2002). *Pedagogía de la Integración*, Vol. Atenas: Tipothito-Giorgos Dardanos, Serie Pedagógica Especial, pp. 47-48.

49. Op.cit., p. 47

50. Op.cit., p. 48.

51. DELORS, J. & ALT. (1996). *L'éducation, un trésor est cache dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle*. Editions Odile Jacob: UNESCO.

para promover las políticas de ‘discriminaciones positivas’, el fortalecimiento de la identidad y ‘el giro multicultural’ del colegio. Las mismas dificultades, pero partiendo de otro punto de partida ideológico, son invocadas, también, por los fanáticos nacionalistas, que exigen el alejamiento de los extranjeros del colegio para que no caiga el nivel del mismo a causa de su bajo rendimiento.

Nadie, sin embargo, ha reivindicado algo similar también para los alumnos nativos con bajo rendimiento escolar, y cada vez que se han formulado reivindicaciones similares se han quedado en papel mojado⁵². Si hay alguna conexión entre el bajo rendimiento y la procedencia del alumnado y su identidad colectiva, ésta tendrá que escrutarse primero dentro de la familia, es decir, habrá que hacer una ‘radiografía’ de todos los factores socioeconómicos que pueden influir en la actitud positiva o negativa del niño frente al colegio como valor y, por extensión, del grado de ‘inversión’ que están dispuestos a hacer él y su familia. La citada ‘radiografía’ tendrá que realizarse, también, en el colegio, para que se destaquen todos aquellos factores negativos que retienen u obstaculizan totalmente el progreso de los alumnos con peculiaridades culturales. Cualquier otra conexión se referiría a una discusión fisiocrática, que despediría olor a racismo, una vuelta atrás, es decir, a teorías biológicas sobre posibilidades racialmente definidas, y un éxito genéticamente predeterminado (determinismo biológico), o, por contra, a una ‘reproducción social’ de rancio marxista, que desembocaría, también, en la confirmación de la debilidad de la educación, dentro de otro nuevo determinismo, en este caso, sociológico.

Tanto la conferencia de Salamanca, de 1994, sobre niños con necesidades educativas especiales, como las discusiones realizadas en diferentes momentos con expertos en pedagogía especial, abogan por la idea de que los problemas escolares y de aprendizaje de los niños con peculiaridades culturales podrían integrarse en el ámbito más amplio de la pedagogía especial, en el sentido de que estos problemas necesitan ser afrontados de manera específica, dentro de un ‘colegio real para todos’. Así no se relativiza el fracaso ni la dificultad, atribuidos, ambos, al factor etnocultural, es decir, a la negación de su existencia, sino que, por el contrario, se afrontan, después de un diagnóstico de las causas que los originan, y de una acción pedagógica específica, dentro de prácticas didácticas concretas. Porque el ‘colegio para todos’ no es un colegio virtual, individualizado y compartimentado. Es un lugar integrado en el contexto social, que se suministra de sus valores y se subordina a su control. Sin embargo, es, al mismo tiempo, un colegio que tendrá que escuchar con atención las nuevas exigencias de los tiempos. Un colegio que integre, abierto a la sociedad, que dé a los alumnos la oportunidad

52. GOTOVOS., A. (2002). Op. cit., p. 46.

de acercarse activa y críticamente al conocimiento, y no pasivamente, de manera reproductiva y ‘rumiando’. Un colegio que explote el nuevo ambiente informativo-comunicativo, asegurando la alfabetización en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y rechazando, así, la aparición de nuevas desigualdades más profundas. Un colegio que encarne la reivindicación más importante de la educación en el siglo XXI⁵³: aprender a vivir con los demás.

El colegio de la integración se interesa por el futuro del alumno y por su nivel de preparación de cara a la nueva integración del día de mañana: la integración en el ambiente social y profesional. Si aceptamos que la nacionalidad es ya una cuestión de residencia y no de origen⁵⁴, y que los alumnos, culturalmente diferentes, de hoy, son potenciales ciudadanos griegos del mañana, el colegio tiene la obligación moral de prepararlos adecuadamente como tales (es decir, como ciudadanos). De esta manera, el colegio de integración está llamado a jugar otro papel: el de la consolidación de la conciencia de ciudadano en todos los alumnos, independientemente de su origen.

Al mismo tiempo, el colegio forma parte de un sistema más general, que no se limita ya a los estrechos límites de la ciudad, la provincia o el Estado. El mundo es una aldea global y las interdependencias son más decisivas que nunca. El concepto de desarrollo en los últimos tiempos es, cada vez, más actual, y se expresa con mayor intensidad. Una angustia por el futuro del planeta en relación con este desarrollo anárquico e incontrolado que despilfarra recursos, contamina las aguas, destruye la capa de ozono, es indiferente ante la amenaza nuclear, explota abusivamente el subsuelo y destruye los pulmones del planeta y sus bosques. El desarrollo viable, continuo o sostenible⁵⁵, está conectado de forma muy sólida al respeto a la cultura específica del otro, a la necesidad de un acercamiento empático hacia las otras culturas y la conservación de las mismas, en su contexto, y no fuera de él, porque entonces tendremos una repetición del fenómeno a la inversa. En este sentido, el colegio de integración crea conciencia ecológica en sus alumnos, con el valor primario del respeto al ambiente, al planeta Tierra y a sus recursos naturales.

El colegio que integra es democrático y pacífico; soluciona conflictos y no crea otros nuevos. Respeto el derecho democrático de la mayoría a decidir y a

53. DELORS, J., Op. cit., p. 64

54. NIKOLAOU, G. (2002). “Aprendiendo a vivir juntos y a construir un mundo mejor en el ámbito del colegio”. En *Ciencias de la Educación. Ejemplar especial dedicado a la Enseñanza Intercultural*, Vol. 4/2002, pp. 116-125. Atenas: Ellinika Grammata.

55. Sustainable development en inglés, developpement durable en francés. En Grecia se han utilizado y se utilizan aún los tres términos, siendo el de sostenible el que tiende a dominar.

materializar políticas. Pero, al mismo tiempo, respeta, también, el derecho de la minoría a expresarse y a enriquecer la vida democrática con su conocimiento. Este equilibrio es frágil y es, realmente, difícil que alguien encuentre sus límites en una sociedad, en una sociedad a pequeña escala como es el colegio. Desde un punto de vista crítico-comunicativo, Habermas propone el patriotismo constitucional⁵⁶ para la construcción de una sociedad democrática, y diríamos que esto constituye una base satisfactoria y 'moralmente admisible' para que se lleve a cabo el diálogo.

El colegio de integración no es un supermercado de valores, en cuyos estantes hay de todo y el alumno elige lo que quiere y le interesa. El colegio es también político y produce política. Y, por encima de todo, produce (conforma) ciudadanos. El colegio de integración borra estereotipos y prejuicios (o al menos lo intenta), ataja demonizaciones, favorece la comunicación y la colaboración entre sus alumnos, adoptando la apertura hacia la comunidad educativa. No es un organismo esterilizado, protegido, sin que esto signifique que esté preparado para subordinarse a un realismo acrítico y sin valores. El colegio tiene sus valores, que explota comunicativamente y que transmite dialécticamente a sus alumnos.

El colegio de integración es intercultural porque puede moverse a través de culturas específicas, sin que éstas le provoquen problemas, obstaculicen su obra o refuten su misión. Porque la obra y la misión del colegio es una misión determinada y está definida por las mayorías democráticas, y cualquier refutación de las mismas sería un cuestionamiento precisamente de esta función democrática de la sociedad. Al mismo tiempo, sin embargo, el colegio respeta, reconoce y tiene en cuenta a las culturas particulares, en el sentido de que facilitan su obra y su mejor y más eficaz funcionamiento. No las ignora. No las anula. Las explota creativamente, dentro de algunos presupuestos básicos, a los que nos hemos referido antes:

56. En el diálogo que se produjo en Alemania occidental, el concepto de 'patriotismo constitucional' fue formulado por primera vez hace 30 años por Sternberg (BROSDA, 1996, p. 60). Este concepto indica el consentimiento en cuanto a los valores que están en la base del régimen concreto. En este contexto, se considera que en una sociedad democrática la sensación de la 'comunidad' no puede ser producto de la participación en un grupo con características culturales/étnicas, etc., especiales. Así, según Habermas (1981, 1986, 1993), quien transformó el sentido de 'patriotismo constitucional' en propuesta política para la construcción de una sociedad democrática, la sensación de la comunidad hoy en día presupone, como cimiento, derechos sociales y políticos comunes. Es decir, la sensación de la participación en una sociedad y la identificación con ella en el marco de las democracias contemporáneas no pueden basarse en características políticas comunes, sino que deben y pueden basarse en la aceptación y el sostenimiento de valores comunes constitucionalmente garantizados dentro de un Estado, que como forma política no puede identificarse con una 'nación'.

- Reconocimiento de la diversidad.
- Cohesión social.
- Igualdad.
- Justicia.

Con este objetivo, el colegio de integración o 'colegio real para todos', puede funcionar basándose en eso que denominamos marcha intercultural.

La marcha intercultural dentro del colegio real de integración

La marcha intercultural se entiende en torno a una serie de pasos (procesos) que, desde luego, se basan en unos principios teóricos concretos, pero que tienen un carácter fundamentalmente práctico. En realidad, hacemos modelo de la relación interpersonal, que no se produce obligatoriamente entre personas de diferentes naciones o religiones, pero que, sin embargo, es siempre intercultural, porque cada uno de nosotros transmite su propia biografía personal, preferencias, referencias, etc., que se abrazan en el sentido de la identidad especial personal o de la cultura personal. La marcha intercultural contiene los conceptos siguientes:

- ***Del conocimiento del otro.*** Es el requisito imprescindible para acabar con los estereotipos y prejuicios. Estos últimos están basados, fundamentalmente, en la ignorancia del 'otro', de la persona de al lado, a la que, exactamente, a causa de esta ignorancia, interpretamos, categorizamos y clasificamos de un modo más o menos improvisado. Los estereotipos son pensamientos (puntos de vista) generalizadores, valorativos, exagerados y, en cualquier caso, sin fundamento, que tenemos de otra persona como miembro de una categoría concreta (p.ej. profesores, médicos, asiáticos, etc.). El prejuicio es la postura que tengo ante el otro y que, a menudo, se alimenta del pensamiento tópico. Mientras que el estereotipo es la representación del otro, con el prejuicio se expresa la prontitud a una postura positiva o negativa ante el otro.⁵⁷ Cuando pasamos ya al nivel de la acción, movidos por el pensamiento tópico y por nuestros prejuicios, entonces hablamos de discriminación. Las discriminaciones pueden ser positivas o negativas. Se supone que el punto de vista personal y crítico del 'otro', del diferente, y el contacto con el mismo, con la interdependencia que se desarrolla, nos permiten configurar opiniones personales más creíbles sobre él, y de este modo ser menos víctimas de los

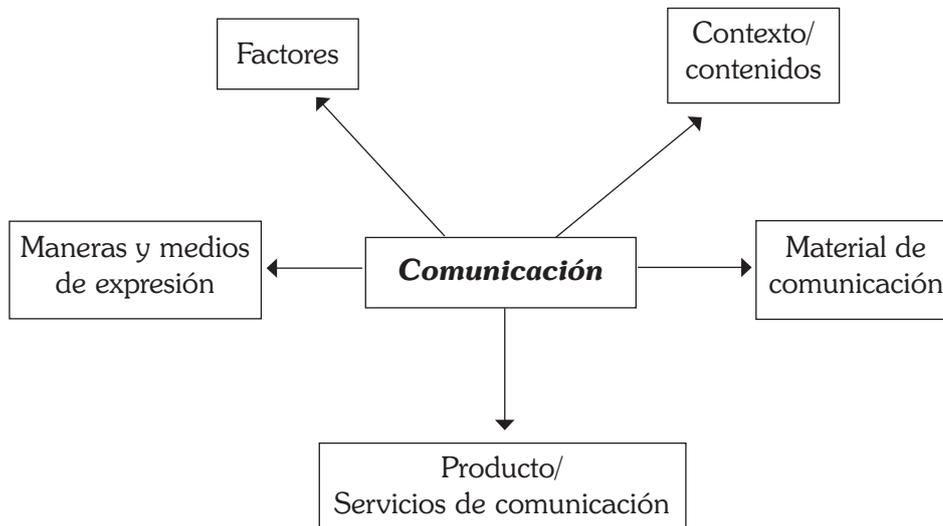
57. GOTOVOS, A. (1998-2ª Ed.). *Racismo, aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos de una ideología y de una práctica*. Atenas: IPEPTH-GGLE, pp. 16-28.

estereotipos y de los prejuicios. En pocas palabras: acabar con los estereotipos y los prejuicios pasa por nuestro conocimiento sustancial del 'otro'.

- **Adquisición de confianza mutua.** Es algo eventual. No es seguro que esto suceda. A menudo se observa también lo contrario, es decir, que tengamos una imagen generalmente buena de alguien (estereotipo positivo) y que estemos dispuestos a establecer un buen contacto y a colaborar con él (prejuicio positivo), y que, finalmente, tras un conocimiento fundamental, concluyamos que no era tal y como lo esperábamos y, en consecuencia, lo rechazamos. El conocimiento del 'otro' no funciona sólo en el sentido de la aceptación. Es posible, también, el rechazo. La marcha intercultural no intenta 'santificar' al 'otro' diferente. No acepta, sin embargo, el rechazo, a priori, o su demonización.

Los dos pasos anteriores conducen a una comunicación lo mejor posible. El conocimiento y la confianza entre 'emisor' y 'receptor' facilitan la comunicación, pues el mensaje que emite el emisor sufre menos alteraciones por parte de los 'filtros' que influyen en los mecanismos perceptores del receptor. A menudo, estos filtros se basan exactamente en el pensamiento estereotípico. Es lógico que la respuesta del receptor se corresponda a lo que entendió, y no siempre al sentido real del mensaje inicial. Cuantas menos alteraciones sufra el mensaje, tanto más hablaremos de una comunicación buena y sólida; algo que es, en suma, lo que se persigue, no sólo en el colegio sino, también, en cada uno de los aspectos de nuestra vida social. Especialmente, cuando el emisor y el receptor pertenecen a colectivos (grupos) culturales diferentes de los que también surgen dificultades, hablamos de comunicación intercultural.⁵⁸ Podemos fácilmente darnos cuenta de la importancia y el papel que juega la lengua en la realización de esta comunicación, aunque el habla no es el único modo de comunicación, ya que existen códigos de comunicación no verbales, como el lenguaje corporal, las bellas artes, etc. Sin embargo, en el ambiente escolar, que, como hemos dicho, tiene unas funciones concretas que cumplir, por economía el uso de la lengua dominante es el modo de comunicación más eficaz y apropiado.

58. Un acercamiento más detallado sobre el tema de la comunicación intercultural se realiza en el capítulo siguiente.

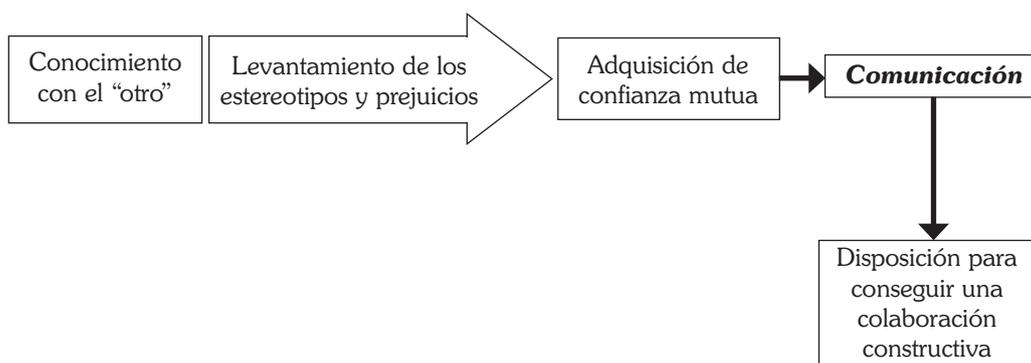
CUADRO 1: La Comunicación: Conceptos Básicos

Es fácil darse cuenta, pues, de la importancia que tienen el buen conocimiento y el manejo correcto de la lengua, y más aún en un cierto nivel (aunque improvisado), como es la lengua del colegio⁵⁹. Es evidente, desde luego, que hablamos de una lengua común, si queremos que haya comunicación, y ésta aclara la ingenuidad de cuantos defienden el ‘derecho’ de los diferentes grupos ‘minoritarios’ a una enseñanza totalmente en su lengua. Realmente, se trata del ‘derecho’ a la marginación y el aislamiento. No es lo que pretende el colegio de integración.

El siguiente paso, que es el objetivo final de esta ‘marcha intercultural’, tal y como la hemos denominado, es la posibilidad de una colaboración entre las personas que componen nuestra sociedad, sea perceptible a nivel pequeño (la clase en el colegio), a nivel medio (colegio) o a nivel más amplio (la sociedad). Esta colaboración es lo que se persigue, al menos, en la esfera de lo ‘público’, porque en la de lo ‘privado’ cada uno puede elegir su vida de acuerdo con las peculiaridades y tradiciones de su cultura; basta, por supuesto, que estas peculiaridades y tradiciones no sean incompatibles con la cultura dominante. Esquemáticamente, la marcha intercultural podría representarse del siguiente modo:

59. Aquí, por supuesto, puede abrirse el diálogo sobre los códigos lingüísticos (deficitarios o diferentes Bernstein versus Labov), o sobre ‘arbitrariedad cultural y hábitos’ de Bourdieu, que daría sentido, en gran parte, al problema real en la enseñanza intercultural.

CUADRO 2: La ‘marcha intercultural’



Fuente: Georgios Nikolau, 2003.

La marcha intercultural presupone la aceptación de los conceptos de cultura, identidad cultural y diversidad, pero también de la conexión entre el modelo de ‘marcha intercultural’ y el concepto de ‘relativismo cultural’. Los principios teóricos de dicho modelo exigen la aceptación de identidades colectivas diferentes por parte del colegio moderno y la abolición de los prejuicios, de los estereotipos y de las discriminaciones frente al ‘otro’ diferente. Esto no significa que el acercamiento intercultural se inscribe, obligatoriamente, dentro del concepto de modernidad, ya que el “colegio para todos” constituye el lugar ideal para consolidar la conciencia de ciudadano en todos los alumnos, independientemente del ambiente del que procedan. Pero, ¿de qué manera puede el modelo de ‘marcha intercultural’ llevarnos a alcanzar la comunicación intercultural?

El reconocimiento de las diferentes culturas por parte del colegio, con la aceptación de sus diferencias, puede ayudarnos en este sentido. La posibilidad de colaboración entre los individuos que componen la sociedad y que influyen en la limitación de las alteraciones que se pueden producir en los mensajes que emite el “emisor” hacia el “receptor”, en el marco de la comunicación intercultural, expresa colectividades culturales diferentes, de las que difícilmente surgirá comunicación intercultural. Sin embargo, el ambiente escolar, con las funciones que cumple y con la explotación del instrumento lingüístico, nos habrá de conducir a la colaboración entre individuos de tradiciones y culturas diferentes y a la integración de los mismos en nuestra sociedad. Sólo si una sociedad multicultural consigue conformar en sus ciudadanos una conciencia intercultural por medio de la educación y del colegio,

sólo en ese caso conseguirá poner los cimientos de una sociedad con valores democráticos, culturales y globales; es decir, nuestro objetivo es posible sólo si reconocemos la identidad cultural y personal de los individuos y su derecho a vivir en un ambiente que esté dispuesto a aceptar todo tipo de diferencias.

Referencias bibliográficas

- AVDELA, E. (1998). "Identidad nacional y colegio". En Dragona/Fragkoudaki (Edic.), *Etnocentrismo en la Enseñanza*. Alexandria: Atenas.
- BANKS, J. A. (1991-5.ª Ed.). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- BOUDON, R. & BOURRICAUD F. (1982). *Culturalisme et culture*, Dictionnaire critique de la Sociologie. París : PUF.
- CAMPBELL, A. (2000). "Cultural Identity as a Social Construct". En *Intercultural Education*, Vol.II, Nr.1.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS, E. (1995). "L'école, la culture, et les cultures". En *Migrants Formation-Identites et cultures a l'école*, n°.102, CNDP, pp. 6-19.
- CHOURDAKIS, A. & KARAGIORGOS, D. (1999). "Acercamientos teóricos al estudio y el aprendizaje de la Cultura y la Historia en relación con la valoración del material didáctico existente y formulación de propuestas básicas". En *Educación de Inmigrantes*. Rethymno: Ep.Damanakis, E.DIA.M.ME.
- DAMANAKIS, M. (1997). *La enseñanza de los repatriados y los alumnos extranjeros en Grecia*. Atenas: Gutenberg.
- DELORS, J. & ALT. (1996). *L'éducation, un trésor est cache dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIeme siecle*. París: UNESCO-Editions Odile Jacob .
- ELLIOTT, A. (2000). "The ethical Antinomies of Postmodernity". In *Sociology*, vol.34, pp.335-340.
- ESSINGER, H. (1988). "Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung". In Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*.
- ESSINGER, H. (1990). "Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften". In *Die Bruecke*, pp.22-31.

- GOTOVOS, A. (1998-2.º Ed.). *Racismo, aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos de una ideología y de una práctica*. Atenas: IPEPTH-GGLE.
- GOTOVOS, A. (2002). *Enseñanza y diversidad*. Atenas: Metaichmio.
- GOTOVOS, A., MAVROGIORGOS, G. & PAPAKONSTANTINOY, P. (1992). *Pedagogía crítica y práctica educativa*. Atenas: Gutenberg.
- GOTOVOS, A. (2002). *Educación y diversidad*. Atenas: Metaichmio.
- GOVARIS, CH. (2001). *Introducción a la Educación Intercultural*. Atenas: Atrapos.
- GRANT, C., SLEETER, C. & ANDERSON, J. E. (1993). "The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis", Part II. In *Educational Studies*, 13, 47-71.
- HERZFELD, M. (1998). *La antropología a través del espejo. Etnografía crítica de Grecia y de Europa*. Atenas: Alexandria.
- KONSTANTINOY, CH. (1998). *Realidad Escolar y Socialización del Alumno. Esbozo de los mensajes socializadores del colegio y de los enseñantes*. Atenas: Gutenberg.
- LEVI-STRAUSS, C. (1987-4ª Ed.). *Razas e Historia*. Atenas: Bairon.
- NIKOLAOU, G. (2000). *Integración y educación de los alumnos extranjeros en el colegio*. Atenas: Ellinika Grammata.
- NIKOLAOU, G. (2002). "Aprendiendo a vivir juntos y a construir un mundo mejor en el ámbito del colegio". En *Ciencias de la Educación, ejemplar especial dedicado a la Enseñanza Intercultural*, vol. 4/2002, pp.116-125. Atenas: Ellinika Grammata.
- NOOTSOS, P. (2003). *En busca de 'identidad'*. Atenas: Autoeditorial.
- OUELLET, F. (1992). *L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers*. En *L'Interculturel: une question d'identité*. Québec: Musée de la Civilisation.
- PAGE, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation (coll. Etudes et Recherches).
- PAPAS, A. (2001). *Pedagogía Intercultural y enseñanza*. Atenas: Autoeditorial.

- PENA-RUIZ, H. (1993). *Histoire et actualité de la laïcité. Les voies de l'intégration*. París: Inspection académique.
- PIERROT, A. (1995). "A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique". En *Identités et cultures à l'école*, num.102 / Septiembre. París: CNDP, Migrants-Formation.
- SEELYE, H. N. (1991). *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- SOULIS S. G. (2002). *Pedagogía de la Integración*, Vol. I. Tipothito-Giorgos. Atenas: Dardanos, Serie Pedagogía Especial.