

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y PARTICIPACIÓN: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE JOHN DEWEY

Tamar Shuali Trachtenberg
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Fechas de recepción y aceptación: 10 de mayo de 2010, 20 de mayo de 2010

Resumen: El presente trabajo analiza el debate pedagógico actual sobre el papel de la educación en una sociedad democrática y multicultural. Frente al constante aumento del fenómeno de la diversidad cultural, tanto en España como en Europa, en general, la educación, para ser eficaz en términos políticos y sociales, ha de integrar la política de reconocimiento de las diferentes identidades y minorías culturales como un elemento constitutivo fundamental. Con la finalidad de apoyar esta postura, el trabajo parte del concepto de educación formulado por J. Dewey en sus estudios sobre democracia y educación. En este sentido, a pesar de que Dewey no puede ser vinculado al discurso pedagógico de la política de reconocimiento de la diversidad cultural, que se formula más tarde, se puede afirmar de que su concepto de “common intelligence” se basa en la misma filosofía educativa y, por lo tanto debe ser considerado como uno de los pilares sobre los que se asientan las dos grandes concepciones pedagógicas que hoy abordan la cuestión de la diversidad cultural: la educación multicultural y la educación intercultural.

Palabras clave: John Dewey; educación multicultural, educación intercultural, democracia, participación, sociedad multicultural, diversidad cultural.

Abstract: This paper analyzes the current pedagogic debate on the role of education in a democratic and multicultural society. In order to deal with the expanding phenomenon of cultural diversity, as much in Spain as in Europe in general, and to be effective in both political and social terms, education must integrate the policy of recognition of the different identities and cultural minorities as a fundamental-constitutive element. With the purpose of supporting this position, this paper departs from the concept of education elaborated by J. Dewey in his studies on democracy and education. In



this vein, although Dewey cannot be linked to the pedagogic theory of recognition concerning cultural diversity, which would be elaborated later on, it could be said that his concept of “common intelligence” is based on the same philosophy of education in which the latter is also grounded, and it must be considered therefore one of the pillars on which the two largest pedagogic theories that today deal with the phenomenon of cultural diversity are founded: multicultural education and intercultural education.

Keywords: John Dewey; multicultural education, intercultural education, democracy, participation, multicultural society, cultural diversity.

1. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y SOCIEDAD MULTICULTURAL

La mayoría de los Estados son hoy en día culturalmente diversos. Ya a finales de la última década del siglo XX, los 184 Estados independientes del mundo contenían más de 600 lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos (Kymlicka, 1995). En un informe elaborado por el sociólogo Jan Niessen para el Consejo de Europa, se precisa que un total de 125 millones de personas (el 2% de la población mundial) viven hoy fuera de su país de nacimiento. De ellos, aproximadamente el 55% se concentra en los países del mundo desarrollado, mientras que el 45% se dispersa entre los Estados en vías de desarrollo (Niessen 2000). La diversidad cultural es hoy, pues, un hecho incontestable y generalizado, no sólo por la conformación histórica de los Estados, sino también por los procesos de migración masiva. Esta realidad conocida bajo el concepto de sociedad multicultural es un hecho que repercute, o debe repercutir necesariamente en la definición actual que debemos tener de la educación, de sus propósitos y de sus contenidos curriculares.

El gran reto que plantea la sociedad multicultural para los Gobiernos democráticos es la articulación de un sistema educativo capaz de integrar los valores de la sociedad democrática avanzada con el reconocimiento y respeto de las culturas minoritarias, tanto las autóctonas como, en lo que aquí interesa, de las de origen foráneo. En otras palabras, el reto es adaptarse a una realidad social que ha dejado de ser homogénea y que es culturalmente compleja y diversa. En este sentido, el hecho de la diversidad cultural provoca con frecuencia situaciones de incoherencia entre los valores preconizados por el discurso político o en el espacio público y los que son preconizados por los individuos o grupos pertenecientes a minorías étnicas y culturales; y esta incoherencia nos lleva de nuevo al antiguo y permanente debate que se produce en la filosofía de la educación: el de las relaciones entre democracia y educación.

Ya en la época de la polis griega, Aristóteles decía que “la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto” (Aristóteles

1974:143). En el mundo moderno, esta visión se ha convertido en una máxima ética que ha sido traducida en un derecho fundamental: el derecho a la educación. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de las Naciones Unidas, de 10 de diciembre de 1948, establece en el párrafo 1º de su artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación”, a lo que se añade inmediatamente que “La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”, y que “La instrucción elemental será obligatoria”. Y, a mayor abundamiento, el párrafo 2º del mismo artículo establece lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Si bien el derecho a la educación establece, por tanto, que la sociedad democrática ha de proporcionar educación a todos sus miembros y que, además, la educación es una herramienta para el desarrollo de la persona, lo que queda por determinar es cómo ha de realizarse.

Muchos son los autores que han tratado de dar una respuesta a esta cuestión y cuyas reflexiones han sido de extraordinaria importancia para la formación y la evolución del pensamiento pedagógico. Y, al hacerlo, han contribuido también al debate sobre la cuestión que aquí nos ocupa. En este trabajo, sin embargo, nos centramos fundamentalmente en las aportaciones del filósofo y educador norteamericano John Dewey; y lo hacemos así por su labor e insistencia en el desarrollo de la educación desde los valores democráticos. En este sentido, Dewey se adelanta en el tiempo y va más allá de lo previsible en su época al elaborar enfoques educativos cuya implantación nos parece hoy una necesidad para poder mantener el compromiso educativo con la democracia en la presente y compleja realidad socio-cultural. Ello se aprecia, por ejemplo, en la interpretación que da a los conceptos de cambio, cultura, o conocimiento, a los que nos vamos a referir a continuación.

Dewey afirmaba que una autentica sociedad democrática debería promover una educación que entendiera el cambio no únicamente como un hecho sino, más bien, como un valor. Así, decía Dewey (1955: 77):

La educación variará con la calidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspira simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres.



Si estudiáramos esta misma idea de Dewey ambientada en un contexto contemporáneo, en donde uno de los factores determinantes de la sociedad –el que representa el cambio más sustantivo– es su diversidad cultural, podríamos concluir, tal y como sugería Dewey, que dependiendo de cual sea la gestión que dé el Estado al factor de la diversidad cultural, resultará el grado de coherencia entre la realidad de la sociedad y el compromiso democrático de la misma. En este sentido, dando un salto en el tiempo, podríamos decir que la concepción de Dewey encaja en la línea seguida hoy por estudiosos del tema que aquí nos ocupa, como Kymlica (1989), Taylor (1994), o Gundara (2000), y, en España, Aja (2000), Escámez (2002), o Aguado (2003), en lo que se refiere a la defensa del principio del reconocimiento en la diversidad cultural como eje principal de la política educativa que debe asumir el Estado democrático. Una política que más adelante se denominará *multicultural*.

Para Dewey, pues, la educación inspirada en valores democráticos es siempre inclusiva y significa desarrollo y crecimiento tanto para el individuo como para su comunidad. Esta visión sigue siendo hoy de máximo interés y adquiere aún mayor relevancia ante el reto que plantea la integración de la diversidad cultural en la sociedad contemporánea. En este sentido, en las líneas que siguen se tratará de analizar –como pretendía Dewey– la conciliación de lo aparentemente irreconciliable: las libertades individuales y las colectivas, el reconocimiento de la diversidad cultural y la cohesión social.

1.1 *Dewey y la Educación*

La educación en su globalidad, y la escuela en particular, determinan la idea que los individuos y los grupos tienen de ellos mismos y de su vida social. La institucionalización de la educación y su control por parte del Estado ha hecho de la escuela un poderosísimo agente socializador y ha establecido un medio con capacidad para fomentar, legitimar, o para desacreditar la cultura dominante (Al-Haj, 1995).

Ya en 1916, Dewey desarrollaba en su ensayo *Democracia y Educación* los contenidos fundamentales de su concepción sobre el papel de la educación y su propósito en una sociedad democrática. Sorprende como, al inicio mismo del siglo XX, Dewey formula ya los componentes filosóficos básicos que hoy subyacen en las políticas educativas dirigidas al tratamiento de la diversidad cultural. Así, afirma la función social de la educación –su papel como agente socializador– y subraya cuatro principios que forman parte de lo que es su credo pedagógico: la participación, el conocimiento, la diversidad cultural y la comunidad.

1.1.1 Participación

Para Dewey, la educación es siempre inclusiva y significa desarrollo y crecimiento personal. La educación tiene que ofrecer experiencias de participación en la vida del grupo, de tal forma que contribuya al desarrollo personal del educando, de acuerdo con los fines sociales marcados por la propia sociedad. Dewey sostiene que el tipo de experiencias educativas que ofrezca la sociedad determinará la calidad de la educación y, por tanto, el propio carácter de la sociedad. Si se pretende tener adultos que participen democráticamente en la vida pública, hay que construir la experiencia de la participación desde los espacios escolares, y garantizar que llegue a todos los miembros de la sociedad. Esto significa que las vivencias escolares tienen que reflejar la vida real y tienen que reproducir situaciones vinculadas con la vida pública y social del educando. La calidad de la educación aportada al educando dependerá del conjunto de las experiencias que él viva en su entorno.

1.1.2 Conocimiento

Según Dewey, tanto los contenidos de la educación como las normas de la sociedad son dinámicos. El dinamismo de la educación se debe percibir no sólo como una característica sino, más bien, como un valor. La necesidad de cambiar el tipo de experiencias educativas, de modificar el cuerpo canónico de la educación, se debe al proceso de desarrollo de la sociedad. La sociedad es cambiante y, por tanto, las necesidades de la educación también lo son. Esta es la única postura aceptable si se quiere respetar los códigos éticos establecidos por la democracia. Tal planteamiento se entiende mejor si tenemos en cuenta que en el fondo de la propuesta educativa de Dewey se encuentra la formación ética, que él percibe como el desarrollo de las habilidades humanas que promuevan los valores de la igualdad y de la justicia social. Una postura muy frecuente hoy en día en el campo de la educación para la paz y de la educación intercultural.

En este sentido, aunque no se puede atribuir a Dewey el inicio de la filosofía de la diversidad cultural, no puede dejar de observarse una relación estrecha entre su credo pedagógico y los actuales enfoques pedagógicos sobre la diversidad cultural. Para sostener este argumento, es suficiente con analizar algunos de los textos elaborados en la actualidad por autores como James Banks (1989), o Sleeter y Grant (1987).



1.1.3 Diversidad cultural

Otro aspecto que merece una atención especial en el discurso de Dewey es su trato temprano del fenómeno de la diversidad cultural. Así, en el trabajo mencionado de 1916, sostenía lo siguiente:

En muchos Estados modernos y en algunos antiguos hay gran diversidad de población, de lenguas, religiones, códigos morales y tradiciones. Desde este punto de vista, muchas de nuestras unidades políticas menores, por ejemplo, una de nuestras grandes ciudades, son un conglomerado de sociedades laxamente asociadas, más que una comunidad general y compenetrada de acción y pensamiento. (Dewey 1995: 77-78).

Dewey, pues, no sólo constata la diversidad de la sociedad moderna, sino que afirma que, a menos que haya una voluntad conjunta y deliberada de establecer los valores comunes, la sociedad no llegará a transformarse en *comunidad*.

1.1.4 Comunidad

La creación de una comunidad se produce cuando se establece comunicación entre sus miembros. Dewey no se refiere meramente a la comunicación verbal, sino, más bien, a la comunicación como un intercambio entre los miembros de un grupo que les hace conscientes de su fin común: “La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (Dewey 1995: 16). Se trata, pues, de establecer un proceso de comunicación que permita la conciliación de objetivos, creencias, aspiraciones y conocimientos. El conjunto de estos elementos es lo que permite que una sociedad tenga una base común; una base que denomina “*common intelligence*” (inteligencia común, o entendimiento compartido).

La inteligencia común, o entendimiento compartido, es lo que determina la existencia misma de una comunidad. Sin la consolidación de ella no es posible hablar de una comunidad genuina. En última instancia, es la existencia de un fin común, el reconocimiento del mismo y el interés de los miembros del grupo en su realización, lo que hace la comunidad. No basta, por tanto, con vivir cerca, en una proximidad física, o trabajar por un mismo objetivo, se requiere la consciencia del fin común (Dewey 1995).

En la misma línea, entiende la participación en los propósitos de la comunidad como una condición fundamental para formar parte de ella: “Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad

equitativa para recibir y tomar de los demás [...] de otro modo las influencias que educan algunos para señores educarán a otros para esclavos” (Dewey 1995: 79).

Dos aspectos de máxima relevancia se destacan en su pensamiento: el primero es la necesidad de establecer las condiciones oportunas para que todos los miembros de la comunidad aporten sus respectivas experiencias –también las culturales– en el proceso del desarrollo de la inteligencia o entendimiento común. El segundo aspecto viene determinado por el primero y establece la necesidad de convertir los espacios educativos en lo que Martínez Guzmán denomina *comunidad de comunicación* (2005: 63), o la reunión de seres competentes para comunicarse como interlocutores válidos.

2. LA COMUNIDAD Y LA POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO

El sentido de pertenencia a la comunidad depende tanto de que el individuo se sienta representado por ella, como de la propia voluntad del individuo de vivir dentro de los códigos vigentes y de adaptarse a la misma (Stenhouse, 1971). En este sentido, Stenhouse, establece una comparación entre la definición de comunidad y la de cultura, por ser ambas caracterizadas por una serie de códigos y normas que las distinguen. En muchas ocasiones es precisamente el factor cultural, en su acepción antropológica, lo que condiciona la continuidad y la relación entre ambas. En la sociedad pluricultural se hace más difícil conseguir esta continuidad.

El discurso político democrático del siglo XXI, se encuentra en un difícil momento en cuanto a la reconciliación entre dos aspectos fundamentales en la vida de la sociedad. Su propia creación, que está basada en un objetivo común último, que determina su cohesión y permanencia, y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural en su seno por parte de las instituciones que la gobiernan.

Charles Taylor afirma que la identidad del grupo, o del individuo, se forma en parte por el reconocimiento o por la ausencia del mismo (Taylor 1994). La ausencia de reconocimiento, o un reconocimiento equivocado, pueden provocar enormes daños y pueden constituir una forma de opresión. Si su sociedad les devuelve una imagen degradante o deleznable de ellos mismos, se puede producir una genuina distorsión de la persona o del grupo. Taylor menciona, en este sentido, que en los estudios sobre la mujer y sobre la cultura afroamericana, se ha observado que los sujetos que reciben una imagen degradante de sí mismos, interiorizan la imagen de su propia inferioridad hasta el punto de que, incluso, cuando se les da la oportunidad de recuperar su estatus y dignidad, son incapaces de aprovecharla y sufren una baja autoestima.

Las teorías actuales que sostienen las políticas y enfoques pedagógicos de la diversidad cultural intentan reconciliar la necesidad de participar, por un lado, con el mantenimiento de la identidad cultural, por otro. En estas políticas se trata de defender la participación



del individuo en la vida social, al tiempo que se reconoce su pertenencia simultánea a distintas comunidades-culturas. Este enfoque permite dar una mayor coherencia entre la vida privada y social del individuo. En las líneas que siguen abordaremos el concepto de cultura con el fin de resaltar esta complejidad.

La UNESCO define la cultura como:

el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Preámbulo de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, de 2 de noviembre de 2001).

Aunque existen diversos enfoques para la definición de cultura, tanto los sociólogos como los antropólogos tienden a coincidir en tres características destacables de la misma: la cultura engloba una herencia o una tradición social, y se transmite; la cultura se aprende, no es una expresión de la constitución genética del ser humano; y, por último, la cultura se comparte, lo que significa que es simultáneamente el producto y el determinante de los sistemas de interacción social humana. Desde este punto de vista, cabe hacer las siguientes observaciones:

a) La cultura tiene un carácter dinámico, al igual que sus contenidos y manifestaciones, que dependen y son fruto tanto de los que la consumen como de los que la producen. Su pervivencia está condicionada por la asimilación por parte de los miembros del grupo que la practican.

b) Una cultura representa, por definición, un consenso social en el marco del grupo de referencia. Sin embargo, la sociedad pluricultural, supone igualmente por definición, la existencia de varios grupos, con culturas diferentes y, por tanto, diferentes percepciones del consenso social. La cohesión y la convivencia sociales, necesarias para la cooperación y, por tanto, para que la sociedad en su conjunto funcione, requieren la convivencia pacífica de las diferentes culturas. Ahora bien, es evidente que no todas las culturas se adaptan plenamente a los valores dominantes de la sociedad democrática occidental, tales como el pleno respeto de los derechos fundamentales o de los procedimientos políticos democráticos –representación política, elecciones periódicas, imperio de la ley, etc. En este sentido, es notable, por ejemplo, el trato discriminatorio que sufre la mujer en el seno de algunas culturas provenientes de zonas económicamente subdesarrolladas, discriminación que llega al abuso y al maltrato físico. ¿Cuál es, pues, el límite del respeto y de la capacidad de integración de las culturas minoritarias en el seno de la cultura dominante de la sociedad democrática y desarrollada occidental? El límite está, sin duda alguna, en el respeto mismo a los derechos fundamentales, tal y como son reconocidos

en las constituciones estatales democráticas y en las cartas internacionales de derechos –de las Naciones Unidas, del Consejo de Europa, de la Organización de los Estados Americanos, de la Organización de la Unidad Africana, etc.– las cuales, por otra parte, han sido ratificadas por casi todos los Estados del mundo, aunque sean cotidianamente violadas por la mayoría de ellos.

Es así como el 2 de noviembre de 2001, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO establece en su Art. 4 que “Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”. Y con mayor precisión, este principio ha sido formulado de nuevo por la UNESCO en el marco de su *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, firmada en París el 20 de octubre de 2005. Así, el artículo 2 de la mencionada Convención establece lo siguiente:

Sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales. Nadie podrá invocar las disposiciones de la presente Convención para atentar contra los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizados por el derecho internacional, o para limitar su ámbito de aplicación.

En este sentido, debe subrayarse el papel fundamental que desempeñan las leyes, las políticas educativas y los mismos educadores, a la hora, tanto de intervenir y de condicionar las tendencias de la cultura dominante y, por tanto, de determinar sus valores, como a la hora de buscar la integración y de condicionar las tendencias y valores de las culturas mayoritaria y minoritarias. Si la educación es la nave que nos introduce en nuestra cultura y, en última instancia, en la sociedad, los centros de enseñanza juegan un papel primordial en la afirmación de las referencias culturales válidas de cada sociedad y, en esta misma línea, también pueden determinar las relaciones entre los distintos grupos culturales y su estratificación social.

3. POLÍTICA EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL

La concepción de *diversidad cultural* es algo debatido que va desde las visiones amplias, omnicomprensivas, hasta la visiones restringidas o específicas.

En sentido amplio, la *diversidad cultural* abarcan todos los aspectos de la diversidad humana, desde la diversidad étnica hasta las minusvalías, pasando por los más diversos grupos sociales. En realidad, con ello se quiere hacer referencia a cualquier grupo en



busca de la igualdad de trato, o la justicia social (Sleeter y Grant, 1987). La diversidad cultural es entendida así como un derecho humano que tienen los grupos de personas tomados en conjunto.

En un sentido restringido, la *diversidad cultural* hace referencia al reconocimiento de las culturas minoritarias en el seno de las sociedades complejas del presente. El objetivo último, sin embargo, es exactamente el mismo: el reconocimiento y respeto de las minorías y el ejercicio de lo que se denomina libertad cultural (PNUD (2004: 16). En este sentido, diversidad cultural y libertad cultural no van intrínsecamente unidas, en la medida en que la primera sólo es concebible en una sociedad que reconozca la segunda y, por consiguiente, el valor que se reconozca a la segunda determinará la intensidad de la operatividad de la primera como factor de cohesión social.

En esta línea, la labor que desempeñan organizaciones internacionales tales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha sido determinante a la hora de promover el peso que la diversidad cultural ha de tener en el diseño y aplicación de las políticas gubernamentales y, muy especialmente, de las políticas educativas.

La UNESCO, por ejemplo, sostiene en su *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, de 2 de noviembre de 2001 que:

Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública. (Art. 2).

Y, en el artículo 4 de la misma *Declaración* se añade: “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana”. Esta misma explicación, fundada en el eje moral, es, en realidad, la que caracteriza también las concepciones teóricas defensoras de la diversidad cultural, expresadas por autores como Kymlicka, Taylor, Banks, Escámez, o Aguado –ya mencionados en páginas anteriores–, y consolidada como pilar filosófico tanto de la concepción multicultural de la educación como de la intercultural y de su gestión práctica.

El hecho de la diversidad cultural, pues, pone en evidencia la necesidad, cada vez más urgente, de políticas que atiendan los retos que ésta plantea en cada sociedad. El desarrollo de una política multicultural –que sitúa el factor de la cultura en el seno de la relación Estado-ciudadano– en contextos democráticos de igualdad y participación requiere un

esfuerzo especial. Este esfuerzo consiste en romper con las viejas tradiciones políticas que, en el pasado, trataban el fenómeno de la diversidad basadas en dos asunciones básicas: la superioridad de la cultura de acogida, o mayoritaria, y el establecimiento de relaciones entre los grupos mayoritario y minoritarios basadas simplemente en los principios de equidad y reconocimiento, ignorando la necesidad de la cohesión, de la participación y del diálogo social.

Aspectos como los derechos lingüísticos, la autonomía regional, la representación política, el currículo escolar e, incluso, los símbolos nacionales, son hoy objeto de debate. Tal y como señala Kymlicka (1995), estos aspectos no son ya símbolos inmutables de la identidad social –mayoritaria–, sino que se encuentran sometidos al embate de la nueva realidad y, por lo tanto, cuestionados y sujetos a la evolución misma de la sociedad a la que representan. Se trata, pues, de dar nuevas respuestas éticamente defendibles y políticamente viables a las nuevas realidades sociales de una manera dialogada y equitativa.

En este sentido, Kymlicka observa que, desde el final de la guerra fría, los conflictos de carácter etnocultural son la fuente principal del conflicto político y de la violencia alrededor del mundo. En su opinión, pues, el reconocimiento de la diversidad cultural y de su valor, el desarrollo de políticas basadas en la relevancia de la cuestión etnocultural y la búsqueda de la integración social basada en la aceptación de lo diferente, es la única solución a ese conflicto, y de ello no sólo se derivará la cohesión social y las relaciones pacíficas entre los ciudadanos, sino el enriquecimiento mismo de la sociedad.

3.1 Superando los límites del multiculturalismo: hacia una utopía intercultural

La educación es el instrumento de formación y de socialización de los jóvenes en los principios, valores y conocimientos que rigen y mueven la sociedad. La educación es, por tanto, también la herramienta básica y principal para la consecución de los objetivos últimos de la multiculturalidad.

La educación ha de preocuparse tanto por los fines sociales de la persona como por su pleno desarrollo. Y es en el pleno desarrollo de la persona justamente en donde intervienen tanto las concepciones multiculturales de la educación como las interculturales para proporcionar a los individuos una verdadera igualdad de oportunidades de desarrollo personal y de participación en la vida pública, evitando la marginación y la exclusión social.

El multiculturalismo es una concepción social que pretende la integración de las minorías étnicas y culturales en un contexto sociocultural plural, mediante su reconocimiento y respeto, y la aceptación misma de la realidad social como una realidad sustantivamente diversa desde el punto de vista cultural. Y, en esta línea, su correlato



en el ámbito educativo, la *educación multicultural*, es un instrumento o método de acción social que busca, a través de la educación, la plena integración y progreso de los individuos en ese nuevo marco social plural, mediante la enseñanza de la diversidad, de sus valores y aportaciones, y mediante su plena capacitación técnica e intelectual, a los efectos de que todos gocen de la misma igualdad de oportunidades.

La esencia de la educación multicultural se encuentra en la aceptación de la diversidad social como una realidad y como un valor. En este sentido, la relación que plantea entre las diversas culturas se basa en el mutuo reconocimiento y respeto, y, desde luego, en el derecho de todos sus miembros a la participación social y política, pero manteniendo los espacios propios de cada cultura. Se puede decir que la aportación positiva del multiculturalismo –si se le compara con las concepciones sociales previas de la diversidad cultural –, es también, quizá, una de sus debilidades y también el punto en el que se concentran todas las críticas.

Esta concepción, que es la que caracteriza en la actualidad la mayoría de las políticas educativas europeas, es criticada por poner demasiado énfasis en el respeto de la identidad diferenciada de los grupos y de los individuos y, por tanto, en la vinculación prácticamente exclusiva de los individuos a su grupo de origen. En este sentido, se sostiene que el multiculturalismo y la educación multicultural producen, como consecuencia, una minusvaloración del individuo en favor del grupo étnico, cultural o religioso. Y al priorizar el respeto de las culturas minoritarias de la población inmigrante, más que el diálogo y la convergencia entre todas ellas y con la cultura de la sociedad de acogida, el multiculturalismo dificulta la integración social dado que el grupo opera como filtro, como barrera a la permeabilidad social.

La concepción intercultural tiene una percepción diferente de la diversidad cultural. Parte también de la concepción de la sociedad actual de los países desarrollados como una sociedad plural, desde el punto de vista cultural, pero deduce de ello consecuencias y concepciones teóricas diferentes. Para el interculturalismo, las diferentes culturas existentes en el ámbito social no constituyen compartimentos estancos, sino que, aún conscientes de su propia identidad, conviven e interactúan –o deben hacerlo– en un diálogo enriquecedor del que se produce como consecuencia un proceso de integración y de cambio que afecta a todos: a la cultura de la sociedad receptora y a la cultura de los grupos inmigrantes.

En este sentido, la concepción intercultural de la educación se fundamenta en una visión del individuo que rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista de la cultura, ya que su interés principal es la producción de la cultura hecha por el mismo sujeto, y no por el grupo a través de la tradición. El individuo está cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece, “No es producto de su cultura, sino, por el contrario, el actor o agente de la misma” (Abdallah-Pretceille 2001: 39)

Este planteamiento está íntimamente unido a la concepción de las *identidades múltiples* del individuo; es decir, aquella que sostiene que el individuo no pertenece a un solo grupo social y que, por lo tanto, su identidad no es única, homogénea y exclusiva. Por el contrario las opciones de pertenencia y de identificación de los individuos y de los grupos son muchas, y no son excluyentes sino complementarias (Escámez 2002; PNUD 2004). Esta diversidad o heterogeneidad de la cultura y de las filiaciones se produce, por tanto, en el marco de la sociedad en su conjunto, pero también en el marco de los grupos etno-culturales, lo que no sólo permite que los individuos puedan tener afiliaciones múltiples, sino también que sean más fluidas las relaciones intergrupales y, en definitiva, que sea más fácil la integración y la cohesión sociales.

La opción por la educación intercultural significa tener en cuenta las diferencias pero sin pretender sustantivizarlas. En este sentido, se trata de superar lo que Aguado (2003) denomina *etnización forzada*, es decir, la consolidación de la división social en subgrupos étnicos y culturales. Desde la perspectiva del interculturalismo puede, por tanto, superarse la compartimentación social y evitar la exclusión o la segregación por grupos, previniendo la enclaustración del individuo y la limitación de la libre expresión de su propia identidad subjetiva.

En conclusión, es de primordial importancia potenciar la creación de un cuerpo epistemológico, científico y consolidado sobre la teoría y la práctica de la educación intercultural, que sirva de instrumento al servicio de una sociedad basada en el diálogo y en la cohesión. El lema escogido por la Unión Europea –*Unidos en la diversidad*– es, quizá, no sólo un objetivo político para la convivencia pacífica entre Estados, sino la mejor vía para la consecución de la paz y la convivencia entre los ciudadanos mismos de cada Estado y, desde luego, entre los ciudadanos de la Unión Europea en su conjunto. La cuestión está en determinar cuáles son los programas y los instrumentos educativos interculturales concretos que mejor se adecuen al objetivo último de conseguir una sociedad plural, diversa, justa y cohesionada.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001), *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.
- AGUADO, T. (2003), *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw Hill.
- AJA, E. (ed.) (2000), *La nueva regulación de la inmigración en España*. Valencia, Tirant lo Blanc.
- ARISTÓTELES (1974), *La Política* (en especial, Libro V: “*La educación en la ciudad perfecta*”). Madrid, Espasa.



- BANKS, J.A. (1989), "Multicultural education: characteristics and goals", en BANKS, J.A., CHERRY A. MCGEE BANKS (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.
- BANKS, J.A. et al. (2005), *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle, WA, University of Washington, Center for Multicultural Education.
- DEWEY, J. (1995), *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata (edición original de 1916).
- ESCÁMEZ, J. (2002), "Educación Intercultural", en Conill, J. (ed.), *Glosario para una sociedad Intercultural*. Valencia, Bancaja, 2002.
- GUNDARA, J.S. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*. London, Paul Chapman.
- KYMLICKA, W. (1989), *Liberalism, Community and Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (1995), *Multicultural Citizenship*. Oxford, Clarendon Press.
- NIESSEN, J. (2000), *Diversity and cohesion: New challenges for the integration of immigrants and minorities*. Strasbourg, Council of Europe, European Cultural Foundation.
- NODDINGS, N. (1995), *Philosophy of Education*. Boulder, Co., Westview Press.
- PNUD (2004), *Informe sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.
- SLEETER, C. E., Grant, C. A. (1987), "An Analysis of Multicultural Education in the United States", *Harvard Educational Review*, 57 (4): 421-444.
- STENHOUSE, L. (1971), *Culture and Education*. London, Redwood Press Limited.
- TAYLOR, Ch. (1994), "The politics of recognition", en Gutman, A. (ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, Princeton University Press, 25-73.
- UNESCO (2001), *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005): *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO, París, 20 de octubre de 2005 (CLT-2005/ CONVENTION DIVERSITE-CULT REV.).