

Una lectura histórica de la educación intercultural

Uma leitura histórica da educação intercultural

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca, jmhd@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7325-7398>

Recepción: 27/01/2024 - Aprobación: 26/02/2025

Resumen

El trabajo que sigue a continuación trata de ofrecer al lector una propuesta histórica y hermenéutica de la teoría y práctica de la educación intercultural en su génesis y desarrollo posterior, sobre todo en los siglos XX y XXI. Los sistemas educativos, y otros espacios institucionales de la educación contemporánea, han ido incorporando de forma pausada y progresiva a diferentes actuaciones sobre personas y movimientos sociales (feminismo, ecologismo, emigrantes, refugiados, inclusión de personas con discapacidad, entre otros). El camino de la educación intercultural ha transitado desde la exclusión inicial de temas y personas, hacia una aproximación multicultural y segregada, hasta adoptar criterios de decidida integración e inclusión. De ello se da cuenta en los diferentes epígrafes de este artículo.

Palabras clave: educación intercultural, sistemas educativos, movimientos sociales, siglos XX y XXI

Resumo

O trabalho que se apresenta a seguir busca oferecer ao leitor uma proposta histórica e hermenéutica da teoria e da prática da educação intercultural em sua gênese e desenvol-

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



vimento posterior, especialmente nos séculos XX e XXI. Os sistemas educacionais, assim como outros espaços institucionais da educação contemporânea, vêm incorporando de forma lenta e progressiva diversas ações voltadas a pessoas e movimentos sociais (feminismo, ecologismo, migrantes, refugiados, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros). O percurso da educação intercultural transitou desde a exclusão inicial de temas e sujeitos, passando por uma abordagem multicultural e segregada, até adotar critérios de integração e inclusão decididas. Essa trajetória é abordada nos diferentes tópicos deste artigo.

Palavras-chave: educação intercultural, sistemas educacionais, movimentos sociais, séculos XX e XXI

Introducción

La reflexión histórica sobre la educación intercultural casi siempre ha sido abordada con criterios teórico-prácticos derivados de las ciencias de la educación, principalmente desde la vía clásica de la pedagogía diferencial, pero apenas desde posiciones propias de un historiador de la educación. Para ratificar esta aseveración basta hacer un recorrido por los tratados de pedagogía editados en los siglos XX y XXI. Remontarse al siglo XIX resultaría una incongruencia puesto que, en el mundo pedagógico internacional, sobre todo el europeo, queda muy distante un planteamiento intercultural de las actuaciones pedagógicas. Hemos de esperar a la segunda mitad del siglo XX para ver emerger con cierto empuje las primeras reflexiones interculturales y las consiguientes actuaciones de las diferentes políticas educativas, dentro y fuera del sistema formal de educación.

Esta es la reflexión que nos indujo a pensar, desde una posición genética, sobre el camino recorrido por la educación intercultural desde sus primeras expresiones hasta nuestros días. Esta es nuestra propuesta de análisis histórico, construida desde un marco internacional, aunque sin duda pesan las influencias formativas de los modelos educativos europeos y latinoamericanos. Así lo trasladamos para su consideración y debate en el ámbito pedagógico en que también se inscribe la revista científica que lo acoge.

Sobre la educación intercultural

Para comprender el origen de la educación intercultural, su construcción genética hasta la presente segunda década del siglo XXI, proponemos echar diferentes miradas sobre nuestro entorno próximo y también el mundial, para poder así adoptar las mejores respuestas posibles sobre su significado. Al mismo tiempo, invitamos a tomar en consideración algunas de las pro-

puestas recientes que se han formulado sobre el tema (Saldaña Duque et al., 2019).

Constatamos un mundo y planeta tierra sumamente complejo, tal vez hoy más que nunca. Se corre el riesgo de que desaparezca como tal por una grave crisis medioambiental, nunca antes tan evidente, y reconocida en documentos como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, patrocinados por organismos del máximo nivel internacional como la ONU, o en la denuncia mantenida desde hace ya algunos años por líderes religiosos y morales, como el Papa Francisco en su encíclica “Laudatio si” (2015). Se vive con entusiasmo alocado en la era de la información (Harari, 2024; Castells, 1997), que se mueve en torno a la posmodernidad en sus formas de pensar, en un dominante pensamiento líquido, inmediateista y fácil, siempre transitorio, que ha renunciado a las grandes concepciones del proyecto hombre.

En consecuencia, nos situamos en una sociedad profundamente marcada por el individualismo, el consumo y la dominante expresión capitalista en su organización económica, social, siempre acompañada por la confrontación de grandes bloques en la geopolítica mundial. Es un mundo de clara división social, en los espacios locales, nacionales, o intercontinentales en los que se desenvuelve nuestro presente, en el que prevalece el afán de poder y dominio, la división social por razones económicas. Asistimos a un modelo de organización social que deja a los débiles en la cuneta de la historia, a las mujeres en segundo plano a pesar de los avances logrados en la última centuria, que mantiene a las etnias minoritarias y a las comunidades indígenas y pueblos originarios marginados y explotados. Es un sistema que genera víctimas que son consecuencia de la brutalidad de los conflictos armados, que ocasiona genocidios y migraciones masivas, refugiados políticos y los muchos millones de hambrientos que provoca la desigualdad social extendida por todas partes y continentes.

La pauta de vida dominante siempre concede preeminencia al “canon cultural occidental” (Bloom, 2013) y a su modus vivendi y operandi sobre todos los demás en los ámbitos de la vida cotidiana, en el consumo de la cultura, la música, la literatura, el deporte o cualquier expresión de los hombres y mujeres de nuestro tiempo. Observamos avances en el respeto a los derechos

humanos frente a tiempos pasados (que nunca fueron mejores), pero el contexto que nos rodea viene cargado de contradicciones, desigualdades y ausencia de equidad.

También observamos que para corregir esas diferencias y confrontaciones sociales se generan diferentes respuestas individuales y colectivas que buscan e intentan superar la división social a través de la lucha de clases, por vías parlamentarias y sindicales, también a veces por medio de la violencia revolucionaria. En todas estas propuestas siempre aparece la educación como el recurso final y más influyente para la transformación real de la sociedad, o para legitimar el statu quo dominante, dada su ambivalencia.

La educación, además de ser un proceso de maduración individual (alimentación, adquisición de hábitos y valores, de cultura y saberes técnicos), posee una ineludible dimensión social, como nos recuerda Kant en su bello opúsculo de 1776, titulado “Pedagogía”. Compartimos con el pensador alemán que el hombre solo madura y puede lograr su plenitud si lo hace en sociedad y mediante la educación, proceso de intercambio de adultos a jóvenes y de todos entre sí, que se transmite de generación en generación.

Pero esta dimensión social de la educación, y una de sus concreciones más señaladas como es la escuela como institución, así como el complejo sistema educativo que asiste a la formación de las sociedades contemporáneas, no nos pueden ocultar su carácter ambivalente. Dependiendo de quién maneje los hilos del telar de la educación, ésta puede erigirse en un instrumento de dominio y represión de unos sobre otros, o bien puede situarse a favor de la libertad. La educación no es neutra, pues se sitúa a favor de quienes ejercen la hegemonía social o, por el contrario, puede ser un instrumento de liberación de los dominados y oprimidos. La instrumentación que hacen las dictaduras y los fascismos de la educación, o la que sirve a los intereses de la burguesía y el bloque hegemónico de una sociedad concreta, se contraponen perfectamente a la educación como práctica de la libertad, a la denominada pedagogía de la liberación que propugna Paulo Freire, entre otros. El tempranamente malogrado Carlos Lereña utilizó de forma lúcida esa expresión tan clarificadora hace ya algunos años, para referirse

al papel de la educación: reprimir y consolidar el dominio de los poderosos, o liberar y facilitar procesos de libertad (Lerena, 1983).

La educación, como expresión pública, puede adoptar un formato uniforme y completamente homogéneo que beneficia a las minorías dominantes, o puede aceptar que la diversidad de personas y culturas es riqueza y no empobrecimiento; por ello la educación debe apostar por propuestas pedagógicas diferenciales. En ese marco conceptual nace la Educación Intercultural (EI), como aspiración a reconocer y cultivar mediante la educación los derechos y diferencias de personas y grupos humanos.

La Educación Intercultural es un concepto polisémico y poli-institucional, pues se expresa de formas muy variadas. Se puede manifestar en la educación reglada (instituciones escolares y en otras iniciativas educativas diferentes a la escuela) pero también de manera informal en otros espacios sociales, medios de comunicación, internet o redes sociales y otras tecnologías de la comunicación. Pero, ante todo, educación intercultural significa partir de la aceptación de la identidad diferenciada del otro en libertad; es reconocer la diversidad entre personas y culturas y apostar por el valor de la identidad personal o cultural de los otros, que son diferentes a nosotros y a la cultura dominante en que nos movemos con naturalidad y libertad.

En consecuencia, la educación intercultural ofrece siempre dos supuestos, uno de carácter individual y otro social. Primero, la conducta que cada persona adopta ante las expresiones de diversidad que ofrece la realidad se muestra a cada paso que toda persona da en la vida. A continuación, la dimensión pública, colectiva, social o incluso política de asumir, respetar y educar para la aceptación y el disfrute de la riqueza que encierran las diferencias, es una decisión colectiva, de las instituciones y de las políticas públicas. Y aquí emerge siempre la tensión entre unidad y diversidad, uniformidad o diferencias dentro de una cultura dominante o mayoritaria.

En consecuencia, la apuesta por la educación intercultural exige educar para el diálogo, para el consenso, para la tolerancia, para el encuentro, para la solidaridad y la cooperación entre personas diferentes. Pero este proceso no se produce de manera natural, fácil, ni inmediata, por lo que hay que educar a los receptores para que aprendan a valorar y cultivar la diversidad. Para ello es preciso explorar los vehículos o caminos necesarios que hagan posible la educación intercultural, que bien pudieran resumirse en tres vías principales.

La primera de ellas se sitúa en el sistema educativo, en las relaciones entre educación intercultural y cultura escolar, concepto pedagógico propuesto por el francés Dominique Julia en 1992. La cultura escolar se produce en las instituciones del sistema escolar en cualquiera de sus niveles, e incluye las políticas educativas oficiales a través del modelo de currículum (prescrito o abierto, explícito u oculto); los avances y recursos de la didáctica y de la pedagogía científica; y sobre todo el clima de la clase que genera el profesor, con mayor o menor autonomía, porque lo importante siempre es el maestro —decía, en 1905, el reconocido pedagogo español M.B. Cossío—. La dimensión intercultural de la educación es posible de aplicar en todos los grados y niveles del sistema educativo, pero para ello se requiere la implicación de las administraciones públicas, de quienes manejan los hilos de las técnicas pedagógicas (materiales didácticos, métodos de enseñanza, recursos pedagógicos contrastados), y de forma especial se precisa el concurso y compromiso activo de los maestros y profesores, solos o en equipo, bien formados en lo científico y en lo pedagógico, motivados y bien reconocidos socialmente.

El segundo gran espacio para la educación intercultural lo representan las instituciones formativas y culturales distintas a la escuela, y muy heterogéneas entre sí: clubs de niños, de jóvenes y de mayores; movimientos juveniles; grupos rock, organizaciones religiosas; centros de sociabilidad; instituciones para la tercera edad; universidades de la experiencia, iniciativas de educación de calle; experiencias de educación en centros penitenciarios; programas de animación sociocultural, y otras.

Finalmente, una oferta educativa amplia, diversificada y difícil de ajustar, distinta a las anteriores, es la que representan los medios de comunicación clásicos (prensa escrita o digital, radio, televisión, series documentales), colecciones de libros o digitales, revistas de media y alta difusión, internet, redes sociales, la amplia gama de elementos publicitarios, y tantos más, que intervienen de forma continuada, persistente y con frecuencia incisiva sobre los diferentes estratos sociales, para conformar una determinada mentalidad y práctica social de fomento o rechazo hacia la educación intercultural. De especial significación formativa intercultural nos parecen los infinitos recursos pedagógicos que genera la ciudad, que debe erigirse en la gran potencia educadora (Trilla Bernet, 1990; Hernández Díaz, 2023).

Derecho a la educación, escolarización universal y primeras expresiones de la educación intercultural

Una de las principales herencias que nos deja el movimiento de las nuevas ideas de la Ilustración resultó ser la Revolución Francesa en el plano político, y las consecuencias socioeducativas que de ella se desprenden para buena parte del mundo. Nos referimos a la aparición y emergencia del concepto de ciudadanía, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos y, de ahí, el nacimiento de los sistemas nacionales de educación. Es indudable que el modelo organizativo de sistema escolar nacido en Francia, representado principalmente por Condorcet, alcanzará una proyección enorme por todo el mundo latino, mediterráneo y americano.

Sin embargo, desde la raíz común de este liberalismo republicano burgués se articulan varios modelos de práctica política y educativa, que han defendido la eliminación de la sociedad estamental, pero mantienen la división social en clases sociales, a la que contribuye la escuela y la educación. Por ello son partidarios de promover lo que ellos mismos denominan “Educación para todos sí, pero no para todos de la misma manera”. Este eslogan del libe-

ralismo europeo y del republicanismo burgués hace que la educación escolar sea diferente para hombres y mujeres, para ricos y pobres, para europeos y para beneficiarios de otras procedencias étnicas y culturales.

Son variadas las consecuencias que se desprenden de los sistemas educativos burgueses. Es cierto que crece el número de personas que acceden a los beneficios de la escuela, pero persiste hasta bien avanzado el siglo XX el analfabetismo en muchos países y sectores, por una deficiente escolarización para la mayoría, en especial de las niñas, y de los sectores más humildes. Se mantiene una clara división del mundo en cuanto al acceso universal a la educación obligatoria, con retrasos frente a Occidente en otras regiones del mundo. El ejemplo, tan visible como infame, del reparto de África (1885), genera nuevos colonialismos y neocolonialismos, manteniendo desigualdades y arbitrariedades sin fin, incluidas las educativas, y ejerciendo una hegemonía cultural occidental sin límites sobre las culturas consideradas inferiores por las mismas potencias occidentales.

Ahora bien, ya en los finales del siglo XIX es innegable una cierta generalización de la escuela primaria en todo el mundo, en particular en los países más avanzados, casi siempre sustentada en un modelo pedagógico uniformizante. Desde ahí emergen las diferencias en la población infantil que hasta entonces simplemente permanecían ocultas. Con la llegada a la escuela de un elevado número de niños, que hasta entonces no lo hacían, aparecen niños sordos y ciegos, niños con deficiencias físicas, niños inadaptados familiar y socialmente que expresan en la escuela conductas disfuncionales y fracasan, o van siendo segregados, y que hasta que el niño como concepto pasa a ser escolar, habían pasado desapercibidas y fácilmente olvidadas. La nueva categoría de ser escolar que comienza a aplicarse a la infancia produce cambios cualitativos muy importantes desde el punto de vista pedagógico.

En ese nuevo marco de expresiones socioeducativas que caracteriza a los sistemas educativos de finales del siglo XIX y comienzos del XX, nace una nueva ciencia, la paidología, que con su carácter holístico pretende resolver científicamente problemas pedagógicos distintos que

emergen en la praxis cotidiana de las escuelas, los maestros y de los sistemas educativos más desarrollados, con magnitudes hasta entonces desconocidas, porque las diferencias entre niños no habían aflorado en una infancia sin escolarizar. La paidología, o estudio científico del niño, representa una aproximación experimental y sociológica a los problemas de la infancia desde su nacimiento en los EE. UU en 1899, de la mano de Christman, su primer formulador. Pronto se difunde por varios países europeos y algunos de América del Sur, y desde ella se propone articular medidas educativas diferenciadoras para niños que han aparecido, diferentes al alumno tipo tratado de forma homogénea (Hernández Díaz, 2005). A ello conviene añadir el nuevo clima paidocéntrico que genera el movimiento de la Escuela Nueva —ya sea el Círculo de Ginebra o el de Chicago—, que busca atender de forma individualizada, y no homogénea, a cada uno de los niños escolarizados.

Comienzan a darse los primeros pasos hacia la aparición tímida de la pedagogía diferencial, en apariencia aséptica y neutral: hombres y mujeres; religiones diversas; niños “normales y anormales”; etnias y razas; distribuidos por edades —infantil, infancia, adolescencia, juventud, madurez, tercera edad—. Nos encontramos en la primera mitad del siglo XX ante el inicio de la tímida aparición de la educación intercultural en el contexto más amplio de la pedagogía diferencial. Por otra parte, la generalización de las primeras expresiones del discurso político sobre la discriminación y la desigualdad en la educación, a instancias del floreciente movimiento obrero marxista y anarquista, sitúa a la naciente educación intercultural en el marco del conflicto de clases, y por ello representa una posición socioeducativa alternativa a las opciones puramente burguesas.

Los sistemas educativos y la educación intercultural (1945-1990)

Son varios los efectos directos y colaterales de la Segunda Guerra Mundial que van a resultar decisivos para la emergencia posterior de la educación intercultural como concepto, y

de la implantación progresiva de prácticas educativas decididamente interculturales a partir de 1945. La denominada Guerra Fría establece un nuevo orden mundial, diferenciando dos grandes bloques geopolíticos que buscan en la educación elementos de cohesión interna y de diferenciación externa. Nacen la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en San Francisco- EE. UU (1945), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Londres (1945), como dos grandes organizaciones pensadas para la aproximación política, el diálogo y el encuentro a través de la cultura y la educación de ambos bloques y también de los países no alineados. Nace también en 1951, y en los Tratados de Roma de 1958, la organización que más tarde pasará a denominarse la Unión Europea, que al día de hoy acoge a 27 países del continente europeo.

El bloque llamado occidental adopta una versión neocapitalista —consumismo acelerado, obsolescencia programada, psicología de la publicidad y el mercado— que se ratifica, afianza y legitima mediante el respectivo sistema educativo de cada país. Tampoco es casual la elaboración de la teoría del capital humano por los norteamericanos Schulz y Becker, a comienzos de los años 1960. Estos premios Nobel de Economía defienden de forma expresa cómo la inversión en educación genera plusvalía, frente a las antiguas postulaciones del capitalismo concurrential del siglo XIX que prefería trabajadores analfabetos para conseguir una mayor explotación laboral, sirviéndose de su ignorancia. De ahí se derivan estrategias muy bien pensadas por los EE. UU para Europa y para el mundo, como por ejemplo el plan Marshall, la aplicación del modelo de Chicago para América Latina, y la creación de una poderosa Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta organización, conformada por los países más ricos del mundo, promueve políticas que favorecen la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar de las personas, dentro de un orden de valores. El mejor ejemplo que hoy tenemos de las aspiraciones de la OCDE para la educación es el programa PISA, que tanto influye en el diseño de las actuales políticas educativas de todo el mundo.

Desde tales planteamientos, los países miembros de este bloque apuestan por una educación pragmática, utilitaria, por una determinada formación profesional, y por políticas educati-

vas de corte tecnocrático, como expresan la Ley General de educación de España en 1970, o la de Portugal en 1973. Además, tales políticas tecnocráticas parecen coexistir sin problemas con varias dictaduras políticas de Europa y América Latina, y con un descarado neocolonialismo en varios continentes (sobre todo África e Iberoamérica). El Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO, creado en 1963, con sede en París, se erige en otro elemento técnico que contribuye a legitimar y afianzar este modelo económico y educativo del neocapitalismo occidental.

Desde el otro gran bloque político, militar, económico e ideológico que capitanean la entonces Unión Soviética y China, pero que aglutinan a un amplio espectro de países con gobiernos de inspiración marxista, se proponen políticas educativas acordes con sus aspiraciones, aunque con modelos muy diferentes. A veces son estalinistas, comunistas, asamblearias, de los movimientos anticoloniales de liberación; en otras ocasiones, las ideas de procedencia marxista en educación emergen dulcificadas en el seno de las denominadas socialdemocracias occidentales europeas, que han tenido éxito, o lo mantienen, impulsando políticas educativas hacia la igualdad de derechos sociales, educativos y de calidad de vida. También habría que incluir aquí el impacto de los grandes movimientos de independencia y anticolonialismo activos, diseminados y regados por varios continentes, así como la emergencia de países miembros de la OPEP, en varios casos contaminados con el peso de prácticas culturales y religiosas ancestrales, como sucede con la musulmana.

Desde este complejo marco de situaciones diferenciadas en el mundo, que genera una gran movilidad demográfica en todas partes, van a comenzar a surgir las primeras grandes apariciones de conceptos y realizaciones como la educación permanente de adultos (emanada desde la Unesco), la animación sociocultural (de origen anglosajón, para incentivar una mayor inserción del individuo en la vida pública), la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (de especial impacto en países de América Latina y del Sur de Europa), las pedagogías alternativas —hablemos del movimiento Freinet, de experiencias pedagógicas asamblearias y anarquistas, el Movimiento de los Educadores Milanianos, de los denominados Movimiento de Reno-

vación Pedagógica, (Hernández Díaz, 2018), entre otras—, de la presencia del concepto de transversalidad en el currículum escolar —cuestiones de igualdad de género en la educación, educación para el consumo, educación para la paz, educación ambiental, entre otros—, y de la educación intercultural también.

Desde este complejo contexto es posible preguntarse por las razones que motivan el surgimiento del concepto de la educación intercultural, así como las dificultades para abrirse paso entre políticas educativas promotoras de asimilación o, en el mejor de los casos, de multiculturalidad. Asistimos a una tensión incuestionable tanto en el plano conceptual como en las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela.

El creciente movimiento migratorio que vive el mundo desde 1945 en adelante, los graves conflictos políticos y bélicos que han generado millones de refugiados y desplazados, las consecuencias del hambre en millones de hombres, mujeres y niños, y de la marcada desigualdad social que subsiste; la movilidad interna de espacios geopolíticos como la Unión Europea, el despertar de los pueblos originarios indígenas, son factores que interpelan a todos los sistemas educativos, sean o no escolares, a las respuestas que han de ofrecer las iniciativas públicas o particulares de cualquier país del mundo.

Los medios de comunicación, las instituciones educativas de toda clase han de atender responsablemente al problema de las diferencias culturales, étnicas, sexuales, intelectuales, geográficas, lingüísticas, religiosas, partiendo del principio del derecho a la educación de todos los ciudadanos. De ninguna manera se admite ya que quienes no se sometan al modelo uniforme de educación implantado por el bloque hegemónico, los considerados como diferentes, queden relegados en la cuneta de la historia.

La respuesta educativa que se ha dado al problema de estas diferencias ha sido de tres tipos. La primera, mayoritaria y dominante durante siglos, ha sido la de la integración por asimilación. Es decir, someter a quienes se consideran diferentes a un único formato de concebir la

educación, el propio de quienes ejercen el dominio en todos los vectores de la sociedad, que ha sido adoptado como lo natural. Así fue siempre comprendido por todos los imperios, desde la lejanía de la historia más antigua hasta llegar a nosotros. Lo hizo el imperio chino, el sumerio, el egipcio, el de Alejandro Magno, el imperio romano, el sacro imperio en Europa, el imperio español, el portugués, el francés, el inglés. Hoy lo ejerce y lleva a cabo, de forma más sutil pero no menos eficaz e incisiva, los EE. UU y, por extensión, el modelo occidental anglosajón de organizar la educación, implantando un formato canónico y excluyente para todas las expresiones culturales, sean las informativas, literarias, artísticas o educativas. La integración de las diferencias en el sistema educativo se producía, y en buena medida hoy pervive, por asimilación, por eliminación de lo menor y residual, y por imposición de lo dominante.

La segunda modalidad de integración educativa y escolar de los diferentes se propone como la multiculturalidad, desde el respeto y la tolerancia de las diferencias, pero ofreciendo espacios e instituciones también distintos de quienes llegan o viven en un modelo educativo considerado como dominante. Es decir, la multiculturalidad acepta a regañadientes la existencia de los diferentes, pero los segrega a permanecer en instituciones o ghettos concretos donde se les ofrecen servicios pedagógicos específicos. Existe una aceptación tolerante de ellos, pero no se alcanza una integración real de unos y otros en la comunidad de referencia. Se acepta la multiculturalidad, se permite que existan múltiples culturas, pero con escasa o nula comunicación entre ellas.

La tercera opción para promover la integración real de los diferentes en una sociedad, en su sistema educativo y en todas sus expresiones formativas diferentes a las de la escuela, es la de la interculturalidad. Es la opción que comprende la riqueza que encierra compartir las diferencias, lo que nos une y lo que nos distingue. La educación intercultural apenas si es todavía hoy una bella declaración de intenciones para los poderes públicos y buena parte de la población, pero es el camino que tenemos que transitar si de verdad aspiramos a una ciudadanía participativa y feliz, en nuestros respectivos países, localidades y regiones, si deseamos construir una ciudadanía mundial, cosmopolita, un determinado ideal de huma-

nidad mediante la educación, como nos han propuesto desde la Ilustración autores como Kant o más tarde Krause.

Movimientos sociales y educación intercultural (1990- 2024)

El panorama dominante en el mundo es poco favorable para ese formato intercultural de la educación que hemos apuntado, porque existen condicionantes muy adversos que lo dificultan en estas últimas décadas. Pongamos un punto de esperanza a nuestra reflexión, aunque teñido de dificultades en su aplicación.

La caída del muro de Berlín en 1989 abre nuevos espacios de libertad, aunque prevalezca años después una incertidumbre manifiesta, como nos permite observar hoy la guerra en Ucrania. La generalización a partir de 1990 del internet, y pocos años después de la telefonía móvil y las redes sociales, en apariencia abren también espacios de libertad cultural y educativa, pero encierran riesgos tremendos en el control, dominio y uniformización de los mensajes y la información por parte de quienes ejercen la hegemonía económica y social, y a veces también política (Castells, 2002; 2014). Es indudable el éxito del liberalismo anglosajón y de las posiciones reaccionarias que le acompañan, no solo en el ámbito de influencia directa de las sociedades occidentales, sino en la forma en que el paradigma del mercado-consumo-individualismo-pragmatismo recorre el mundo como un nuevo fantasma, desde China a América, pasando por Europa y países africanos. Es un panorama pérfido para los intereses de una educación intercultural.

En contrapartida, anunciados e incipientes desde los años 1970, emergen varios movimientos sociales con gran proyección sobre la educación intercultural, que solo ahora enumeramos, aunque convenga tenerlos muy presentes en toda acción intercultural.

Así, el feminismo, iniciado a finales del siglo XIX en algunos países occidentales, pero hoy ya generalizado en todo el mundo, se expresa a través de la educación, en la defensa y consolidación de los derechos políticos, escolares, laborales y sociales de las mujeres. Por ejemplo, el movimiento feminista contribuye a corregir las imágenes de la mujer en publicidad, en los currículos, en los materiales docentes, en los libros escolares, en los programas políticos, y en las defensas jurídicas, sindicales y salariales. Es imprescindible romper la hegemonía de lo masculino en las prácticas socioeducativas, más aún las expresiones violentas o su insinuación en diferentes formatos audiovisuales, escritos o hablados (Ballarin Domingo & Iglesias Galdo, 2018).

El movimiento ecologista se traduce en la educación ambiental en el plano de la educación, aunque se exprese de forma obligada en otras movilizaciones sociopolíticas. La concienciación, el refuerzo de una conciencia y ética medioambiental, resultan perentorios para lograr el reconocimiento de la diversidad natural y social, porque el medio ambiente siempre tiene esa doble dimensión natural y social (Caride & Meira, 2018; Martín Sosa, 1994). Es indudable que debe acompañarse de una educación consumerista, de una educación para el consumo responsable (Arana Martínez & Castro Cardoso, 2015).

Uno de los fenómenos sociales que a nivel mundial resultan más impactantes desde los inicios del siglo XXI es el de la emigración. El crecimiento del ciclo migratorio se ha convertido en un fenómeno, y a veces también problema, geopolítico y social de primera magnitud en el concierto internacional. Viene motivado por el aumento de la pobreza, la creciente desigualdad socioeconómica entre países y continentes, los conflictos bélicos y los efectos del neocolonialismo. El viaje de esperanza emprendido desde el Sur al Norte, con frecuencia fracasado en el mar, concluye a veces en una nueva tierra de promisión, que no suele ofrecer una acogida afectuosa al emigrante. A los nuevos inquilinos de Occidente se les facilitan algunos servicios sanitarios, sociales o educativos, pero no una oferta digna de integración acogedora que respete su identidad de procedencia mediante una acción educativa intercultural.

Algo muy parecido suele suceder con un sector particular de la emigración, como son precisamente los refugiados, quienes huyen de la brutalidad de la guerra, de la represión política o de quienes ponen en peligro su vida y la de su familia. Este es un enorme reto que se les plantea a los sistemas educativos de los países de recepción, que son los del Norte, los pudientes. Aquí es imprescindible apostar por una acción educativa que responda al principio de la interculturalidad para lograr de forma progresiva una integración libre de los emigrantes en la sociedad y en el sistema educativo al que se incorporan (Hernández Díaz, 2021).

La apuesta por el pacifismo, el antimilitarismo y la objeción de conciencia, que forma parte nuclear de las iniciativas de educación intercultural, encuentra sus primeros precedentes en los años 1920, después de la Gran Guerra. La temática pacifista recibe una gran acogida en el movimiento de la Escuela Nueva en Europa, apostando por la escuela y la educación frente al horror generalizado de millones de muertos en los frentes de guerra y las penosas condiciones de vida de la población civil de los países más directamente implicados en el conflicto (Lázaro Lorente, 2016). El antimilitarismo y la objeción de conciencia se fraguan de nuevo entre los jóvenes de los países occidentales que se oponen a procesos históricos coloniales y a la barbarie que genera una guerra como la de Vietnam a comienzos de los años 1970. Serán abundantes las experiencias de educación para la paz que promueven por todo el mundo maestros sensibilizados ante el grave problema de la guerra, que urden propuestas culturalmente diferenciadas y con frecuencia no violentas.

El Movimiento LGBTQIA+(lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer, intersexuales, asexuales y otras identidades no binarias), en plena emergencia en todo el mundo desde fines del siglo XX hasta hoy, va a ir exigiendo a educadores y políticas educativas respuestas interculturales de nuevo cuño, hasta hace bien poco desconocidas. Este movimiento alternativo expresa una realidad insoslayable que interpela día a día a los sistemas educativos, y les pide respuestas interculturales justas y pedagógicamente bien fundamentadas (De Palma & Cebreiro López, 2018).

La adecuada atención social y educativa a las personas con discapacidad es ya un derecho no discutido, y por fortuna desde todas las administraciones hoy se van disponiendo los medios oportunos para hacer realidad esa aspiración, rompiendo así una secular tradición de olvido y marginación. En el siglo en que vivimos, el mundo ha tomado conciencia de la situación y se van asignando recursos educativos humanos y materiales para mitigar la desigualdad que supone para un buen número de personas su situación de discapacidad. La Declaración de Salamanca (1994) representó en el mundo un aldabonazo extraordinario hasta alcanzar cotas de merecida dignidad conceptual y posterior aplicación educativa, pero queda un largo camino por recorrer hasta alcanzar cuotas de dignidad en los planos social y educativo (UNESCO, 1994; Echeita Sarrionandia & Verdugo Alonso, 2004; Ainscow, 2011). Si la atención educativa a la discapacidad dio origen en gran medida a la pedagogía diferencial e intercultural, en nuestros días esta pauta de acción compensatoria no puede ser descuidada en ningún caso en la aspiración a una educación intercultural. El paso que en todo el mundo se va dando desde la educación especial a la educación inclusiva debe acelerarse y sedimentarse con políticas educativas sólidas desde una perspectiva intercultural.

Otra de las más recientes y fecundas aportaciones a la educación intercultural en nuestros días procede del despertar expansivo de lo que podríamos denominar el paradigma indigenista. Expresado de forma muy creativa, principalmente en América Latina y África, esta nueva vía de actuación socioeducativa viene diseminando y defendiendo en las últimas décadas propuestas reivindicativas sobre los derechos históricos conculcados a los pueblos originarios por las potencias coloniales, mayoritariamente europeas, pero siempre occidentales. La defensa de los derechos, las lenguas y culturas indígenas es una realidad emergente en la sociología y la pedagogía actual, y por ello se erige en uno de los polos imprescindibles de atención y cultivo de la educación intercultural.

En conexión con lo que precede, es necesario incorporar aquí el concepto de la decolonialidad, con presencia relativamente reciente en el cuadro mundial de las ciencias sociales. La decolonialidad va más allá de la descolonización de muchos países respecto a las potencias

imperialistas, producida sobre todo en el siglo XX, aunque todavía perviven casos de flagrante neoimperialismo y dominio colonial clásico. De manera muy resumida, podemos aceptar que la decolonialidad —concepto fecundo en particular en América Latina— representa una apuesta por afirmar lo que Boaventura de Sousa Santos denomina las Epistemologías del Sur, frente a las supremacías intelectuales impuestas por Occidente en el pensamiento y los sistemas educativos. Es lo que también propone Harold Bloom cuando cuestiona la literatura, los libros de texto de escuelas y centros de educación secundaria, los canales informativos, los modelos educativos; la exclusividad de la verdad representada por el “canon occidental”, fuera del cual todo es error o producto cultural de segundo nivel, proceda de la cultura que sea, pero diferente a la occidental. Traducido en palabras llanas, la cultura y la ciencia deben soltar el lastre de la exclusividad supremacista en contenidos de los currículos, la uniformidad en el uso de los instrumentos de difusión (el uso exclusivo de la lengua inglesa, por ejemplo), y ser más sensibles a las aportaciones de otros continentes, comunidades indígenas de procedencia amerindia, culturas africanas o asiáticas, que van a enriquecer la perspectiva de los saberes dando entrada a otras formas de generar el conocimiento, o de contemplar el valor radical que tiene la naturaleza; es un gran reto para enriquecer y aportar diversidad a la educación del siglo XXI. Occidente no puede despreciar otras formas de comprender el mundo y de transmitirlos así a las nuevas generaciones (Mendes, 2022; Meneses & Bidaseca, 2018).

Son varios más los capítulos que deben formar parte de una atención intercultural dentro de los sistemas educativos, y sobre todo en la mentalidad y los valores dominantes en un tiempo que busca la interculturalidad. Así sucede, por ejemplo, con los movimientos que afloran en varios países en defensa de la escuela rural en pro de un más armónico desarrollo regional; o mencionar la importancia de preservar y aprovechar pedagógicamente el patrimonio público inmaterial de miles de comunidades con identidad propia; o la necesidad de cultivar los valores de una ciudadanía activa y responsable en la calle con una adecuada educación vial. Una pedagogía de la diversidad, de la tolerancia, del diálogo y del encuentro, en los centros escolares y en otras instituciones educativas, en medios periodísticos y redes de comunicación, debe formar una de las principales señas de identidad de la pedagogía de nuestro tiempo.

A modo de conclusión.

¿Hacia dónde vamos con la educación intercultural?

La formación de la competencia ciudadana entre profesores y estudiantes es la principal vía de éxito para quienes reciben alumnos inmigrantes, y para los que entre ellos buscan integrarse en un clima de interculturalidad. Este es el marco propicio, ya sea en la escuela, en otras instituciones de asociación educativa, o en el sector de los medios de comunicación y redes sociales. No es una tarea sencilla, pero es la única que garantiza continuidad en los procesos de afirmación intercultural.

De forma sincrónica, es perentorio fomentar y aplicar políticas educativas públicas de apoyo a la interculturalidad, al tiempo que se combaten las posiciones xenófobas, las excluyentes que defienden ciertos populismos partidarios de la homogeneización extrema, de la uniformización a través de la educación. Es imprescindible apostar por la diversidad de las culturas y por la educación intercultural dentro y fuera del sistema educativo formal, en todos los espacios públicos donde se manifiestan actuaciones educativas.

La educación intercultural no propone aceptar acríticamente determinadas prácticas que afectan a algunos derechos básicos de la persona, por muy ancestrales que sean tales prácticas en la comunidad de origen, o que respondan a determinados planteamientos religiosos. Se impone, en consecuencia, una tarea explicativa y pedagógica, con los alumnos, pero también con sus familias de procedencia.

La construcción de una sociedad participativa y de una escuela pública democrática, pasa por combatir toda manifestación de segregacionismo y exclusión. A su vez, requiere defender y conceder visibilidad a las modestas o grandes iniciativas educativas de raíz intercultural que se promuevan en los centros escolares, en las asociaciones ciudadanas, juveniles y de adultos, de mujeres y de ancianos.

En consecuencia, si se considera que este es el camino por seguir, no queda más opción que cuidar y formar mucho mejor a los maestros y profesores, a todos los educadores sociales, políticos y administradores de la educación, que son quienes van a ser promotores de la nueva sensibilidad intercultural entre los niños y jóvenes, comprendiendo la fuerza socializadora que tiene siempre la institución escolar en cualquiera de sus niveles. La escuela es la gran institución formadora de ciudadanía, y en concreto es la encargada de sentar las bases de las prácticas interculturales en los hábitos y conductas de niños y mayores. Sin embargo, requiere una colaboración comprometida por parte de los centros educativos y sus profesores.

Si se nos permite emular la obra clásica de John Dewey, este es nuestro credo pedagógico intercultural. Creemos que no es fácil de aplicar en las prácticas de vida de nuestros ciudadanos, porque con frecuencia caminamos a contracorriente, pero es posible y mucho más agradecido y viable de ser incorporado en los centros educativos. Así, discursos muy genéricos que destilan posibles acciones interculturales, desde grandes declaraciones intergubernamentales —como sucede con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU para 2030— no quedarán evaporados por el lenguaje diplomático envolvente y la falta de concreción pedagógica.

En un mundo tan diverso en razas, etnias, lenguas, culturas y religiones, se ha abierto camino el paradigma de la interculturalidad aplicado a la educación. No podemos adoptar la respuesta del avestruz y dejar de reconocer la evidencia del hibridismo, de la mezcla. Hemos de mirarnos al espejo para reconocer esa diversidad incuestionable que se desprende por todos los poros de nuestras sociedades, en cualquiera de los continentes, aunque los países desarrollados crean que pueden poner puertas al campo. La educación tiene asignado aquí un papel decisivo para ayudar a construir, de forma transversal, conciencias comprometidas con la ciudadanía, abiertas, receptivas, solidarias. En consecuencia, hay que huir de prácticas educativas de asimilación y optar por acciones de integración intercultural que penetren por todos los poros de la piel de la sociedad en que nos movemos.

Referencias

- Ainscow, M. (2011). Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8396>
- Arana Martínez, J. M. & Castro Cardoso, D. (Coords.) (2015). *Consumir sin consumirse. Educación para el consumo*. Editorial Pirámide.
- Ballarin Domingo, P. & Iglesias Galdo, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 37-67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Bloom, H. (2013). *El canon occidental*. Editorial Anagrama.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2018). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación*, 37, 165-197. <https://doi.org/10.14201/hedu201837165197>
- Castells, M. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia Dossier*, (50), 6-13. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/351968>
- Castells, M. (2002). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Debolsillo.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Alianza Editorial.
- De Palma, R. & Cebreiro López, M. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación*. 37, 199-222. <https://doi.org/10.14201/>

[hedu201837199222](#)

- Echeita Sarrionandia, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (Coords.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la Inteligencia Artificial*. Debate Libros.
- Hernández Díaz, J. M. (2023). *Salamanca ciudad educadora y pedagógica*. Centro de Estudios Salmantinos.
- Hernández Díaz, J. M. (2021). Emigrantes, refugiados y educación en España en la Fiesta de la Ciencia de la universidad. ETD. *Educação Temática Digital*, 23(3), 605-625. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664057>
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Hernández Díaz, J. M. (2005). Los manuales de Paidología en España. En J. L. Guereña, G. Ossenbach & M. M. Pozo (Dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 179-193). UNED Ediciones.
- Lázaro Lorente, L. M. (2016). El espíritu de Ginebra y los educadores españoles de entre-guerras. En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 37-52). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*.

neas. Ediciones Akal.

Meneses, M. P. & Bidaseca, K. (Coords.). (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.

Mendes, V. H. (2022). Giro decolonial e educação no contexto latino-americano. *Aula*, 28, 41-53. <https://doi.org/10.14201/aula2022284153>

Saldaña Duque, R. & Vélez de La Calle, C. P. (2019). Educación e interculturalidad. En J. M. Hernández Díaz, A. Pozzer & E. Cechetti (Coords.), *Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos* (pp. 41-58). Argos Editorial.

Sosa, N. M. (1994). *Ética ecológica: necesidad, justificación y debate* (2.^a ed.). Universidad liberarías.

Trilla Bernet, J. (Coord.). (1990). *La ciutat educadora*. Ajuntament de Barcelona.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* [Sesión de Conferencia]. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>