

# En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica<sup>1</sup>

## Intercultural Education. A Critical Review

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182

Carmen Osuna Nevado

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Grupo INTER. Madrid, España.

### Resumen

El objetivo de este artículo es contribuir al análisis de la educación intercultural partiendo de la paradójica cercanía de los contextos europeos y latinoamericanos. Si bien surgen en momentos diferentes y por motivos aparentemente opuestos, es mi intención demostrar a lo largo de mi argumentación que tendencias comunes como la «esencialización» y «reesencialización» de conceptos como cultura y etnicidad desembocan en modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural diferentes que, lejos de contribuir a la transformación de la escuela y de la sociedad, tienden a hacer que las desigualdades sociales sean más profundas. A través de una lectura crítica de aportaciones de diversos teóricos y estudiosos procedentes de ambos contextos y de diferentes disciplinas, me propongo analizar los posibles resquicios que la llamada «educación intercultural» esconde tras una desbordante atención ante las diferencias o semejanzas «grupales y de identidad» en detrimento de una atención a «las personas». En este camino, destaco ideas que considero fundamentales como, por ejemplo, el permanente cuestionamiento de nuestro papel como agentes en la sociedad, el sistema que nos rodea, nuestras prácticas y sus consecuencias. Mi principal contribución se centra en una nueva propuesta de educación intercultural que, inserta en un enfoque holístico, se basa en el apoderamiento de una educación antirracista. Dado que los niños viven a diario en contextos desiguales permeados de un universo infinito de formas de discriminación, planteo la importancia de una educación que no aspire a superar el racismo (utópico desde mi punto de vista) sino a generar

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II* (FFI2009-08762).

espacios de diálogo en los que se ofrezcan herramientas para enfrentar las desigualdades estructurales y las adscripciones de identidad que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria. Una nueva propuesta de educación intercultural que intenta ser válida más allá de la geografía.

*Palabras clave:* educación intercultural, diversidad cultural, políticas culturales, diferencias culturales, desigualdad social, racismo.

### **Abstract**

This paper's aim is to contribute to the analysis of intercultural education, using as a starting point the paradoxical closeness between European and Latin-American contexts. Intercultural education on the two sides of the Atlantic started at different times and because of apparently different reasons, but it is the author's intention to show that both perspectives essentialize and re-essentialize concepts such as culture and ethnicity, that these processes have the same effects in policies and programmes designed to address diversity, and finally that they deepen social inequality at the same time. Thanks to a critical review of the main academic contributions to the analysis of cultural diversity from both contexts and from different disciplines, the author will show that group identities are overrepresented in the scaffolding of intercultural education, to the extent that individuals as such seem to have been left out of the process. Some ideas are stressed that the author feels are of top importance, such as the relevance of reflections on our own practices and their implications. The paper's main contribution is to propose a new intercultural education approach framed within a holistic approach and based upon a process of empowering people, thanks to anti-racist education. Since children live daily in unequal contexts surrounded by an infinite universe of forms of discrimination, the author proposes an education whose goal is not to try to overcome racism itself (a Utopian aspiration in the author's opinion), but to open up spaces for dialogue and provide tools for overcoming structural inequalities, while avoiding identity assignments that have been not voluntarily chosen or accepted. This proposal thus attempts to overcome geographic contexts.

*Key words:* intercultural education, cultural diversity, cultural policies, cultural differences, social inequality, racism.

## Introducción: Geografía aparte

Se podría afirmar que la educación intercultural está asociada con la «eficacia escolar» que se centra, entre otras cosas, en una mejora real de la escuela a través de la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gray et ál., 1999). Una mejora real de la escuela supone (debería suponer), entre otras cosas, atención a la diversidad cultural de los estudiantes. ¿Y cuál, si no, fue el foco principal del surgimiento de la educación intercultural tanto en España y Europa como en América Latina?

En el contexto latinoamericano, la educación intercultural (y bilingüe) surgió desde (y para) los pueblos indígenas como una política de apoderamiento (*empowerment*) para revalorizar y conservar sus lenguas y culturas. Se consolidó en un contexto de redefinición de las relaciones entre los diferentes estados y los pueblos indígenas en el que los movimientos indígenas se enfrentaron a la tendencia unificadora y «mestizante» de las autodefinidas «sociedades nacionales» y propusieron la interculturalidad y la educación intercultural (y bilingüe) como alternativa (López, 2001). Así, a finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo XX, organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Naciones Unidas (ONU) dictaron una serie de medidas que configuraron un escenario apropiado para que diferentes países se plantearan incluir la diversidad cultural en sus constituciones políticas. Esto condujo, entre otras cosas, al reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe como una política pública.

En el contexto europeo (concretamente en el español), la educación intercultural surgió al aparecer en las aulas «población ‘diferente’ a la habitual» (García Castaño y Granados, 1999, p. 9) por lo que era necesario dar respuesta a la ‘nueva’ diversidad cultural con nuevas medidas. En este sentido, Alcalá del Olmo (2004) se refiere a las respuestas que los gobiernos autonómicos buscaron para atender a nuevos alumnos que, en muchos casos, no conocían «el idioma del territorio» (p. 92). Por su parte, Gil-Jaurena (2008) muestra que en España la educación intercultural se refiere mayoritariamente a dos categorías: la «inmigración» y los «gitanos», y señala que aunque por un lado, se mantiene un discurso abierto y no categórico sobre la diversidad cultural y la educación intercultural, por otro, se investiga en relación con grupos específicos y minorías<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> También lo señala Besalú (s.f., p. 2) al afirmar que la asociación entre inmigración e interculturalidad ha contaminado el discurso, la formación, los encuentros científicos, la producción bibliográfica y una parte significativa de la investigación.

En ambos casos, vemos que la atención a la diversidad cultural surge (bien como demanda, bien como respuesta) como una medida educativa diferencial para atender a aquellas personas que se consideran (o se *autoconsideran*) pertenecientes a otros grupos (étnicos) debido a su diferente «cultura».

A través de un análisis sustentado en la idea de que la educación intercultural –basada en una atención a la diversidad cultural donde la cultura se *esencializa*– no mejora la «realidad escolar» y genera prejuicios y estereotipos que ahondan la desigualdad social, es mi intención mostrar –a partir del análisis crítico de conceptos clave, modelos y enfoques comunes– que ambos contextos no están tan alejados como geográficamente parece.

Propongo, como resultado de mi argumentación, un enfoque intercultural en educación, que se basa en las conocidas ideas de «deseencialización cultural» y «educación antirracista», y en el que la educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico, de manera que «intercultural» no sea un adjetivo, sino un «todo» que debería permear toda práctica y sistema educativo independientemente de su contexto geográfico.

## **Esencialización de conceptos clave, políticas y utopías «culturales»**

Desde un punto de vista antropológico, en el que el término *cultura* es tan discutido y al que se le presume un carácter dinámico, no puede sino afirmarse que la diversidad cultural «siempre ha estado presente de forma más o menos visible en todo grupo humano» (Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito, 2005, p. 19). Sin embargo, la diversidad cultural se concibe como «la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo» (Dietz y Mateos Cortés, 2009, p. 49); así pues, la diversidad cultural es a menudo negada en espacios (escuelas) considerados «homogéneos» por la *no presencia* de minorías (Osuna Nevado, 2009).

Teniendo esto en cuenta, para acercarse a la diversidad cultural, considero imprescindible un análisis crítico de ambos conceptos (cultura y etnicidad) que ponga de relieve cómo su «esencialización» puede conducir a legitimar desigualdades a partir del «derecho a la diferencia».

Si en antropología el término *cultura* se discute y se cuestiona (Fox, 1999; Brumann, 1999; Díaz de Rada, 2010), el uso de este término en muchos ámbitos públicos y en otras disciplinas está cada día más extendido y aceptado, de manera que, como dice Pulido Moyano (2005, p. 29), «parece como si todos, teóricos, investigadores, educadores y demás productores de discurso, se hubiesen puesto de acuerdo en que, más o menos, todos entendemos con suficiente claridad qué es eso de la cultura». Y en ese «entendimiento general» destaca una interpretación peligrosa que implica categorizar y estereotipar a los individuos como si estuvieran «esencialmente definidos» (Grillo, 1988; citado en Dietz, 2003, p. 34).

Gil-Jaurena (2008) nos dice que un concepto de cultura muy citado en el ámbito educativo es el propuesto por Carmel Camilleri (1985, p. 105), según el cual *cultura* sería el «conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conduce a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tiende a perpetuarse en el tiempo». No obstante, Gil-Jaurena es crítica con este concepto puesto que, a pesar de reconocer la influencia de lo que llama «herencias culturales» en los individuos, entiende a las personas como «creadoras o recreadoras» de los símbolos y significados que configuran sus «universos culturales» (p. 107). Como afirma Sewell (2005; citado en Rockwell, 2007) no es posible suponer que las culturas poseen una coherencia inherente y esencial. La cultura, por tanto, no es una maleta que se puede transportar; es un proceso, es la organización de la diversidad (García Castaño y Granados, 1999). Y, sin embargo, la «cultura» se convierte en el eje en torno al que gira el reconocimiento de la «diversidad cultural» a través de los movimientos que buscan el derecho a la diferencia; por su parte, el multiculturalismo se reconvierte en un elemento de anclaje de los individuos. La «cultura» se torna, también, en elemento de anclaje de todas las personas que, sin pedirlo, son clasificadas como «pertenecientes a».

En cuanto a la *etnicidad*, Giddens (2000, p. 278) entiende este concepto como «las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas», lo que hace que las personas se vean a sí mismas como culturalmente diferentes y que sean percibidas por los otros de la misma manera. Ofrece la lengua, la historia, la ascendencia real o imaginaria, la religión y la forma de vestirse o adornarse como características habituales para distinguir a unos grupos étnicos de otros. Pero ¿cuándo surge la etnicidad? La diferencia cultural no se define necesariamente como étnica; la identidad étnica («etnicidad») surge cuando los grupos (o individuos adscritos a ciertos grupos) recalcan «supuestas raíces foráneas» (Baud et ál., 1996, p. 11). Barth (1976) sostenía -junto a otros autores- que la etnicidad se expresa con mayor

«fluidez» y fuerza en contextos en los que la identidad está más amenazada, es decir: donde hay más contacto «cultural» entre diferentes grupos. Es en estos casos en los que la «etnicidad es la ideología en la que toman forma las diferentes etnias» (Baud et. ál., 1996, p. 18).

Por supuesto que en este debate de la «etnicidad» no solo está en juego la definición de características específicas que puedan diferenciarnos de «otros» (o forzar diferencias con ellos) sino que, como dice Degregori (1993, p. 115), permea y está presente en «dimensiones como la distribución del poder y la jerarquización entre diferentes grupos». Y en estas dimensiones lo educativo no se queda fuera, en tanto que la atención a las diferencias étnicas y culturales ha oscilado, y oscila, desde la negación «hasta su valoración como recurso educativo y social» (Aguado Odina, 2006, p. 119). Los problemas pueden agudizarse, y se agudizan, en el momento en que, además, estas diferencias «culturales o étnicas» se «esencializan», es decir, sirven para legitimar desigualdades sociales, categorizaciones sociales, imágenes hipertrofiadas..., tanto en la teoría (políticas educativas), como en la práctica: aulas y escuelas. Volviendo a Barth (1976), la etnicidad puede convertirse en un «estigma»; y las asociaciones a dicha etnicidad también.

La búsqueda del «derecho a la diferencia» por parte de los movimientos multiculturalistas y el reconocimiento de la diversidad y del carácter «multicultural» de una sociedad determinada desde conceptos estáticos de «cultura» y «etnicidad» conlleva hacer un «mapa de diversidad cultural» en el que diferentes «culturas» conviven, pueden ser contabilizadas, descritas, analizadas y defendidas o atacadas como entes cosificados y *categorizables*; por ende, esta misma lógica silencia y menosprecia «el carácter negociado de las diferencias intraculturales» (Dietz, 2003, p. 81).

En cuanto a las políticas que se construyen en torno a esta diversidad, si bien la multiculturalidad es innata a la humanidad, su construcción y teorización (el multiculturalismo) es mucho más reciente (Pulido Moyano, 2005, p. 24). Delgado Ruiz (2005, p. 62) define la *multiculturalidad* como «la pluralidad reunida de estilos de hacer, de pensar y decir» y el *multiculturalismo* como «un diálogo permanente entre maneras de ser y de estar que reconocen mutuamente la parte universal que todas ellas contienen y, por tanto, lo que tienen en común». ¿Y la interculturalidad? Malgesini y Giménez (2000) opinan que la aparición de este término surge «motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social» que más bien reflejarían, como si de una fotografía se tratara, una «situación estática social» de coexistencia de «distintas culturas». Estos autores hablan de la validez –en los años sesenta y setenta– de «la expresión multicultural como sinónima

de pluricultural». Por tanto, presentan en plano de sinonimia ambos términos, si bien Jiménez Naranjo (2005) nos introduce en el debate de si los términos «multicultural, pluricultural e intercultural» deben ser considerados sinónimos o afines. Así, relata que la interculturalidad es vista (en una relación afín) como diversos modelos que se implantan dentro de los marcos jurídicos y filosóficos que defienden el pluralismo cultural y, para Sichra (2009), esa interculturalidad no puede ser entendida haciendo «caso omiso a las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores». Así, «la interculturalidad como proyecto político y postura individual» permitiría la transformación del mundo al priorizar relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento a la diferencia. En este mismo sentido, Gil-Jaurena (2008) habla de la interculturalidad como una propuesta sociopolítica ambiciosa que pretende conciliar derechos y libertades individuales y convivencia social. Y es, precisamente, en esta «pretensión» en la que Malgesini y Giménez hacen hincapié al advertirnos de que la interacción se produce casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquía etnoraciales (Malgesini y Giménez, 2002; citados en Pulido Moyano, 2005, p. 27). Por último, Baumgartl y Milojevi (2009, p. 91) hablan de la interculturalidad como una «habilidad necesaria en el siglo XXI», en el sentido de que permite «hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva» (p. 96).

Por lo tanto, la multiculturalidad es la coexistencia de «culturas» con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia pero no hace nada al respecto, al tiempo que la interculturalidad (interculturalismo), en vista de todas las aportaciones aquí señaladas, sería un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía. En este sentido, Viaña (2009, p. 156) señala que, mientras mantenga su noción conservadora (y, por tanto, no emancipadora), la interculturalidad seguirá siendo «una utopía irrealizable».

¿Son las utopías totalmente imposibles de alcanzar? Aguado Odina (2009, p. 20) recoge una cita de Appadurai: «Pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas»; a partir de ella, Aguado Odina reflexiona y afirma que (2009):

Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente de lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural (p. 20).

¿Son estos espacios sociales utópicos? Desde mi punto de vista, en cierto sentido sí. Generar nuevos espacios con normas de negociación y creatividad conjunta supondría la eliminación de las jerarquías sociales y «culturales» y, por tanto, de la premisa racista –con la que estoy de acuerdo– por la que una de las principales finalidades del racismo es la preservación de las jerarquías y privilegios (del Olmo, 2009; Grupo INTER, 2007).

## ¿Dónde quedan las personas? Enfoques y modelos de atención «grupal»

Malgesini y Giménez (2000) señalan que las primeras formulaciones de la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron vinculadas al campo educativo. La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) dice en su articulado:

... toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (art. 5).

La Unesco atribuye a la educación un papel protagonista en la valoración y el mantenimiento de la diversidad cultural a partir de una educación respetuosa con las «prácticas de su propia cultura». En los principios y orientaciones de esta declaración, se reconocen los paradigmas que –como respuesta a los movimientos multiculturales de revitalización étnica– formularon y conceptualizaron autores como Bataalan (1983), Banks y Lynch (1986), así como los paradigmas de Grant y Sleeter (1989) y los análisis de Sonia Nieto (1996).

Basándose en estos y otros autores, Gil-Jaurena (2008) y García Castaño y Granados (1999) se acercan a la diversidad cultural y a su tratamiento en el ámbito educativo formal desde dos disciplinas: Ciencias de la Educación, la primera y Antropología de la Educación, los segundos. Me baso principalmente en ellos –pero también en otros autores indispensables– para presentar a continuación una serie de enfoques y modelos:

- *Asimilación cultural*: este enfoque, que para Gil-Jaurena (2008) engloba los modelos asimilacionista, segregacionista y los programas de educación com-



pensatoria, busca «igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes» (García Castaño y Granados, 1999, p. 50). Se entiende, por tanto, que «el fracaso escolar» se debe a los propios estudiantes, a su desventaja cultural y económica. John Ogbu (1993 [1981]) rebatió de manera brillante la teoría del déficit al demostrar que las diferencias culturales, por sí mismas, no son suficientes para explicar la situación de las minorías en la escuela, sino que es indispensable analizar el valor que la sociedad dominante otorga a estas diferencias a través de la historia de contactos entre ambos grupos y las respuestas colectivas que la minoría ha ido creando ante estas relaciones.

- *Valoración de las otras culturas:* este enfoque guarda relación con el paradigma de la promoción del pluralismo cultural de Banks (1986). Así, en el marco de sus modelos, se comienza a hacer algo con respecto a la diversidad cultural, aunque sea tímidamente. Gil-Jaurena (2008) nos habla de diferentes modelos como el de la inclusión de contenidos étnicos en el currículo (aunque sin más pretensión); el modelo correspondiente a la promoción del pluralismo, que parte de que la diversidad cultural es un valor y, por tanto -como señalan García Castaño y Granados (1999, p. 53)-, «hay que aprender acerca de los diversos grupos culturales desde la apreciación de las diferencias»; el modelo de orientación multicultural para favorecer el «autoconcepto» de los alumnos de minorías étnicas; y por último, el modelo de educación antirracista que, aunque importante, es insuficiente, puesto que el racismo se observa desde una perspectiva individual y no desde la institucional (Gil-Jaurena, 2008).
- *Educación bicultural:* según este enfoque, la enseñanza multicultural debe producir sujetos competentes en dos culturas diferentes de manera que los miembros del grupo minoritario no tengan que perder su identidad cultural o su lengua (García Castaño et ál., 2007). A pesar de que, como indica Hirmas (2008, p. 22), se le atribuye a este enfoque la «compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios [y] el aislamiento cultural», esta idea de competencia en dos culturas está -todavía hoy- presente en ciertos discursos educativos.
- *Enfoque sociocrítico:* responde a los modelos antirracista y radical. Promueve la construcción de una sociedad más justa, en lucha contra la asimetría cultural, social y política<sup>3</sup>. De acuerdo con el modelo radical, se considera que la escuela es un mecanismo de control social que educa a los estudiantes para

---

<sup>3</sup> Para Carbonell (2000, p. 90) la equidad es el principio fundamental que debe guiar toda actuación educativa intercultural.

que acepten su estatus y «reproduzcan la estratificación social» (Gil-Jaurena, 2008, p. 81), por lo que hay que desarrollar los niveles de consciencia sobre las condiciones sociales de las minorías, con objeto de capacitarlos para «la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad» (García Castaño et ál., 2007, p. 201). Esta perspectiva también contempla la educación antirracista y entiende el racismo como un proceso complejo y estructural; la escuela debe luchar contra el racismo institucional a través de diferentes medidas (Gil-Jaurena, 2008). A este enfoque corresponde la teoría educativa de la construcción cognitiva del aprendizaje de Vigotsky, según la cual es la experiencia directa en el aprendizaje la que contribuye a generar conocimientos (García Castaño et ál., 2007).

Pese a estas divisiones, considero que los enfoques, los modelos y sus contenidos no son compartimentos estancos. Las denominaciones «multicultural» e «intercultural» se utilizan muchas veces de forma indistinta y, por tanto, sin significados claramente diferenciados. Dicho de otro modo: hasta en modelos «antiinterculturales» podemos encontrar prácticas interculturales y, por lo tanto, entiendo que la educación intercultural podría alimentarse de ideas de diferentes modelos y enfoques, junto con nuevas dimensiones o prácticas que no se han tenido en cuenta antes. Puede ser que la educación intercultural sea más fácil de atender -y de entender- si, como afirma Abdallah-Preteuille (2001, p. 19), se restara atención a la excesiva preocupación por las diferencias «culturales intergrupales» y se atendiera a las «interindividuales». Es decir si los estudiantes dejaran de ser miembros de culturas para recuperar su papel de «individuos».

## **Diferentes ergo desiguales. El estigma de medidas «interculturales»**

Batallán y Campani (2007, p. 160) señalan que el respeto a la diversidad trajo consigo tanto principios renovadores como «el incuestionado paradigma de la alteridad que lo sustentaba, concomitante a un concepto esencialista de cultura». Teniendo en cuenta esta problemática, Aguado Odina et ál. (2006) plantean una serie de puntos que se deben tener en cuenta para tratar de manera adecuada la diversidad cultural en educación. Se enfatiza la necesidad de: *evitar una visión superficial o frívola de la cul-*

*tura*<sup>4</sup>; tener en cuenta otro tipo de diversidades más allá de las «tradicionales» como son grupos étnicos, lingüísticos, etc.; tener en cuenta la vivencia específica de cada persona en torno a «su cultura»; considerar las *diferencias culturales*<sup>5</sup> como constructos dinámicos, en vez de como características estáticas, y reconocer a la educación como un «intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos» (p. 121). Por último, señalan que la cultura no «dicta conducta» sino que influye en ella de manera que puede afectar a las estrategias que se utilizan y a la forma en la que se interactúa.

Además, Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito (2005) defienden que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes, tanto por coherencia con los principios de la sociedad democrática como porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales.

Sin embargo, la «atención a la diferencia» es una de las aristas de la educación intercultural, puesto que bajo el manto del respeto a la diferencia cultural a menudo se esconde la justificación y la inacción ante las desigualdades. Esto, desde luego, no es nuevo. Bourdieu y Passeron ([1970] 2001) ya hablaban de la escuela como aparato de reproducción de procesos de poder y por tanto de desigualdad social; pero si la educación intercultural es un tratamiento «adecuado» de la diversidad cultural, resulta chocante que se convierta en el vehículo de «desplazamiento y ocultación de realidades de desigualdad social» (Carrasco 2003; citado en Márquez Lepe y García-Cano, 2007) porque, peligrosamente, se pueden achacar las desigualdades a las diferencias «naturales» –no consideradas construidas-. Y este peligro alcanza al tan elogiado «diálogo intercultural» que se entiende como intercambio entre personas de diferentes «culturas» y que presupone que todos los participantes tienen el mismo acceso al capital cultural y que, contradictoriamente, puede reforzar la hegemonía de un grupo sobre otro (Gorski, 2008).

Por supuesto, cuando hablo de desigualdades, me refiero tanto a las sociales y económicas como a las que se producen en el proceso de aprendizaje, porque en este proceso casi siempre se contribuye a reforzar el papel de la escuela como espacio arbitrario de valoración del capital cultural. Es decir: ¿reside la solución en ofrecer una educación «diferente» de acuerdo con las diferencias «culturales»? Esto, por mucho que se haga en el contexto de las políticas llamadas «interculturales», puede estar reforzando estereotipos y afectando al «autoconcepto» (para volver a Banks) del estudiante. Porque, tal y como dice el Grup La Font (2006; citado en Aguado Odina, 2009, pp. 22-23), el simple

---

<sup>(4)</sup> El énfasis es del original.

<sup>(5)</sup> El énfasis es del original.

hecho de «colocar a determinados estudiantes en clases, programas o modelos diferentes» puede «estigmatizar al estudiante antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender».

Si una de las finalidades de la educación intercultural es intentar, en el marco de la convivencia, propiciar «mecanismos y normas de participación efectivas, colaborativas y solidarias» (Hirmas, 2008, p. 17), es lógico pensar que políticas educativas que fomenten la separación o estigmatización no pueden ser llamadas «interculturales» y, sin embargo, para algunos lo son: para el contexto español destaco el ejemplo de las llamadas aulas de enlace, que son vistas por profesores y agentes educativos como medidas de integración que únicamente pueden funcionar desde «perspectivas interculturales» (del Olmo, 2010). Para el caso latinoamericano, ya he señalado que la educación intercultural (y bilingüe) se entiende como educación «por y para» los pueblos indígenas. Tan visible es esta distinción que Sichra (2009, p. 99) apunta: «la interculturalidad desde la perspectiva de los no indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva de los indígenas».

Al hilo de estas «políticas de la diferencia» en nombre de la educación intercultural, cabe preguntarse si esta educación es *deseable*, siempre y cuando no afecte al orden sociopolítico existente y no problematice ni cuestione los privilegios de los grupos dominantes (Gorski, 2008).

## De receta mágica a enfoque holístico

Una de las principales críticas que ha recibido la educación intercultural ha sido, precisamente, su falta de potencial transformador al haber descuidado la atención a las desigualdades estructurales y a las situaciones cada vez más apremiantes de exclusión (Bartolomé Pina, 2002), situaciones que han sido definidas por Boaventura do Santos (2007; citado en Mata, 2009, p. 32) como las «cuestiones fuertes» de nuestra época. Y se le recrimina –también– que los conflictos racistas sigan creciendo sin que la educación intercultural ofrezca una solución auténtica (Sleeter, 1991; McCarthy, 1995; citados en Bartolomé Pina, 2002, p. 20). En este sentido, desde Latinoamérica se piensa en la perspectiva «decolonial» como fundamental para contribuir «a la lucha contra el racismo y la discriminación» (López y Murillo, 2006, p. 33), así como a la «edificación de sociedades más equitativas y justas» (Walsh, 2007, p. 85), donde no se someta a las personas a «estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación» (Patzí, 2007).

Pero ¿podemos hablar de soluciones auténticas? El problema de hacerlo es que las «soluciones auténticas» exigen medidas «auténticas», acreditadas y que funcionen. Quizá uno de los grandes peligros de la educación intercultural es que se entiende como una «receta mágica del qué hacer para enfrentarse a la práctica diaria» (García Castaño y Granados, 1999, p. 101) y, como anuncia el Grupo INTER (2006), la educación intercultural no consiste en buscar recetas para cuestiones específicas ni tampoco -añado- busca «soluciones auténticas» (p. 2). Quizá esa sea la diferencia entre la «educación intercultural» -con intercultural como adjetivo<sup>6</sup>- y el enfoque intercultural -como mirada holística- en educación.

Sobre el enfoque intercultural en educación, Aguado Odina (2003) y Gil-Jaurena (2008) exponen algunas bases teórico-conceptuales que -desde su punto de vista- responden a esta manera de atención a la diversidad cultural. Así, retoman las ideas de cultura (y todo lo que su reconceptualización implica) y de relativismo cultural, la de escuela como agente social y transformador (representada en el enfoque sociocrítico) y la del pluralismo cultural; también retoman los modelos cognitivos de Psicología Social referidos a los procesos discriminatorios; el paradigma histórico-cultural por el que se establece que los contextos en los que hay diversidad reconocida son escenarios idóneos para aprendizajes valiosos y están ligados a la idea, apuntada desde la Pedagogía, del «aprendizaje significativo» (el cual se define como partir de las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes); el enfoque socioafectivo que facilita la comprensión y la toma de posición frente a los objetos de aprendizaje y las teorías constructivistas de la Psicología, que parten de que construimos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras experiencias. Este enfoque exige además -o por tanto- tomar postura contra la exclusión, la dominación y contra sus mecanismos de apoyo (Mata, 2009, p. 44). Tomando como base la aportación de Allport (1979) de que los prejuicios y estereotipos se aprenden, el enfoque intercultural toma entonces protagonismo en el proceso de desaprendizaje de (o de reflexión ante) conductas racistas. De esta manera, el enfoque intercultural en educación puede ayudar a que seamos conscientes de nuestro papel en el complejo proceso del racismo (del Olmo, 2009; Grupo INTER, 2007). Y todo esto cobra importancia en el concepto de «ciudadanía».

La educación tiene un «papel fundamental que jugar tanto en la construcción y revisión constante del significado de la ciudadanía, como en la extensión de la misma» (Mata, 2009, p. 42) y, por supuesto, la educación intercultural (el enfoque intercultural en

---

<sup>6</sup> Según el *Diccionario de la Lengua Española*, la palabra *adjetivo* significa: 'Que califica o determina *al* sustantivo'. Pero también: 'Accidental, secundario, no esencial' (RAE, 1992).

educación) toma parte en este proceso. Cabrera Rodríguez (2002) nos conduce, en su análisis, por concepciones diferentes y nuevas de la ciudadanía, una vez que el concepto tradicional ha entrado en crisis debido a la aparición de nuevos fenómenos sociales que denuncian su carácter estrecho y rígido. Entre el abanico de «ciudadanías» que ofrece, se encuentra la propuesta de Cortina de ciudadanía intercultural, en la que destacan las siguientes dimensiones: diálogo entre culturas; no recrearse en las diferencias; respeto a las diferencias, pero reconocimiento de que no todas (las diferencias culturales) son respetables o la idea de que comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia (Cabrera Rodríguez, 2002). De esta propuesta, poco crítica desde mi punto de vista, me preocupa ante todo la idea de que no todas las diferencias son respetables porque, si bien el relativismo no está de moda y últimamente parece asociarse a conceptos y valores negativos, no hay que perder de vista que cualquier asunto relacionado con el relativismo cultural topa con los valores universales favoritos de Occidente (Monge, 2009, p. 105) o, en su defecto, del grupo dominante. Por lo tanto: ¿quién decide qué diferencias son o no son aceptables y según qué criterios?

En un análisis sobre ciudadanía y educación intercultural, Mata (2009, p. 44) señala que la educación intercultural promueve la transformación educativa y social hacia la construcción de una ciudadanía activa y de una sociedad intercultural, relacionada con un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la «reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas» (Martinelli, 2000; citado en Mata, 2009, p. 44).

Por lo tanto, desde mi punto de vista, la educación intercultural (el enfoque intercultural) cobraría sentido a través de la reflexión sobre una nueva dimensión: el cuestionamiento del «yo», de mi posición, de mis referentes, de la situación que esos referentes me dan en un sistema social jerarquizado y de las herramientas de las que dispongo -y de por qué dispongo de ellas- para hacer frente a contextos y escenarios diversos. Como dice Gorski (2008), hay que comenzar reflexionando sobre el contexto sociopolítico que nos rodea y las consecuencias de nuestras propias prácticas.

## **Conclusión: propuesta de aproximación a la educación intercultural**

Quiero terminar este artículo con dos definiciones sobre educación intercultural. La primera es de Aguado Odina y la reproduzco porque es la que ha guiado mis reflexio-

nes. La segunda es una propuesta personal de acercamiento a la educación intercultural desde un enfoque intercultural.

Aguado Odina et ál. (2006) ofrecen la siguiente definición:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (p.125).

¿Es realista una educación que apunte a superar la discriminación? Los niños viven a diario en contextos desiguales y discriminatorios que les enseñan, desde pequeños, a naturalizar los privilegios y las diferencias. Existe un universo infinito de formas de discriminación invisibles, en el que las desigualdades se presentan constante e imperceptiblemente en situaciones cotidianas dentro del contexto educativo. Si las situaciones son tantas y tan diversas ¿no sería más plausible una educación dirigida a dotar a los estudiantes de herramientas para identificar, cuestionar y desafiar –desde un elevado autoconcepto y nunca desde la culpabilidad– las manifestaciones del racismo y la discriminación? En este sentido Kailin (2002) habla de la importancia no solo de sensibilizar a las personas sobre el racismo, sino de proveer de herramientas interpretativas que ayuden a entender las causas estructurales de las desigualdades, para tratar mejor las tensiones que surgen en el día a día.

Partiendo de lo anterior, ofrezco a continuación una propuesta de aproximación a la educación intercultural elaborada a partir de puntos que considero fundamentales:

La educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico en educación de manera que «intercultural» no sea un adjetivo sino un «todo» que debería permear toda práctica y sistema educativo. En este enfoque se debería:

- Valorar la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa en particular, teniendo en cuenta a todos sus actores sociales: personal del centro, estudiantes, padres de familia, personas que quieran acercarse al colegio, etc.
- Esto ha de hacerse así porque el espacio educativo se concibe como un espacio abierto a la comunidad y no restrictivo, en el que la participación y el trabajo colaborativo sean fundamentales para construir un espacio democrático en la escuela.

- En esta escuela se debe desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y las diferencias que se atribuyen.
- De esta manera, la cultura se «desesencializa» y se deja de percibir como algo que se puede cosificar y relacionar equivocadamente con ciertos comportamientos, actitudes, aspiraciones... que clasifican a las personas (en general) y a los estudiantes en el aula y el centro (en particular) en conceptos rígidos de identidad.
- Esto significa una educación en la que se reflexione críticamente sobre cómo se construyen las diferencias y qué valor se les atribuye en el contexto socio-histórico y actual.
- De esta manera, se formarán ciudadanos críticos que desarrollen habilidades y competencias para comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, conscientes del juego de relaciones de poder y de privilegios que pueden surgir en espacios que son, por definición, de conflicto (en mayor o menor grado).
- Por todo ello, el enfoque intercultural contemplaría de manera prioritaria el tratamiento del racismo y la discriminación como un tema transversal del currículo, no con aspiraciones de superarlo –lo cual es, desde mi punto de vista, utópico–, sino con la finalidad de sensibilizar, debatir y despertar la conciencia sobre el mecanismo racista<sup>7</sup>. Esto se haría desde una postura que evite disfrazar todo tipo de desigualdades y apueste por generar espacios abiertos y de diálogo en los que –desde el fomento de la autoestima y del respeto– se ofrezcan herramientas para que los niños sepan *con qué cartas juegan* en el sistema social, político y económico en el que están creciendo y que, dadas las desigualdades estructurales atribuidas a diferencias naturalizadas, les ofrece y les ofrecerá ventajas, desventajas y toda una serie de adscripciones identitarias que no siempre se eligen o aceptan de forma voluntaria.

En este enfoque, cobran mucha importancia las prácticas diarias en el aula. Los modelos y enfoques «grupales» se desdibujan para atender una diversidad cultural e individual conformada por bagajes, características y actitudes que superan contextos

---

<sup>7)</sup> En 2006 participé en la elaboración de una guía para trabajar sobre racismo en la escuela, en cuyo proceso llegamos a ciertos acuerdos en ideas fundamentales. Entre ellas, quiero destacar la de que el racismo sirve para legitimar las desigualdades entre las personas y que solo a través de «un proceso continuo de reeducación podemos aprender a estar en guardia y a desarrollar una actitud crítica» en vez de aceptar, sin más, ciertas ideas que ayudan a perpetuar relaciones de poder (Grupo INTER, 2007, p. 4).



geográficos y «pertenencias estáticas». Prácticas que permitan una mejora real de la escuela y de la sociedad, a través de la reflexión crítica conjunta, la toma de conciencia del peligro de la «naturalización de las diferencias» así como de su transformación en una justificación de la desigualdad social.

## Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, T. (Coord.). (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (15-29). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- , GIL-JAURENA, I. Y MATA BENITO, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata; MEC.
- ALCALÁ DEL OLMO, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- ALLPORT, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.
- BANKS, J. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. BANKS Y J. LYNCH (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BANKS, J. Y LYNCH, J. (Eds.). (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BARTH, F. (Ed.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2002). Introducción. Un reto a la educación intercultural. En *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (13-25). Madrid: Narcea.
- BATALAAN, P. (1983). Four Approaches to Multicultural Education. En L. VAN DER BERG-ELDERING, *Multicultural Education: A Challenge to Teachers*. Dordrecht: Foris Publications.

- BATALLÁN, G. Y CAMPANI, S. (2007). El «respeto a la diversidad» en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.
- BAUD, M. ET AL. (1996). *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala.
- BAUMGARTL, B. Y MILOJEVI, M. Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (91-104). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON J. C. (2001 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- BRUMANN, C. (1999). Writing for Culture. Why a Successful Concept Should Not Be Discarded. *Current Anthropology*, 40, Suppl.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. BARTOLOMÉ PINA (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (79-104). Madrid: Narcea.
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- DEGREGORI, C. (1993). Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú. En VV.AA., *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos* (113-133). Lima: IFEA, IEP.
- DELGADO RUIZ, M. (2005). Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. FERNÁNDEZ GARCÍA Y J. MOLINA (Coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (36-65). Madrid: Alianza.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras estupideces*. Madrid: Trotta.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Y MATEOS CORTÉS, L. S. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (47-67). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- FOX, R. G. (1999). Culture-A Second Chance? *Current Anthropology*, 40, Suppl.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- ET AL. (2007). Integración educativa. En A. BARAÑANO (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (196-203). Madrid: Complutense.
- GIDDENS, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- GORSKI, P. (2008). «Good Intentions are not enough»: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.

- GRANT, C. Y SLEETER, C. E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. En J. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- GRAY, J. ET AL. (1999). *Improving Schools. Performance & Potential*. Buckingham: Open University Press.
- GRUPO INTER (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson.
- HIRMAS, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC; Unesco.
- KAILIN, J. (2002). *Antiracist Education. From Theory to Practice*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad (253-259)*. Madrid: Catarata.
- MATA, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (31-46)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MONGE, F. (2009). A vueltas con el relativismo cultural. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (105-118)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- NIETO, S. (1996). *Affirming diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- OGBU, J. (1993 [1981]). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En A. DÍAZ DE RADA, H. VELASCO Y J. GARCÍA CASTAÑO (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores (145-174)*. Madrid: Trotta.
- OLMO, M. DEL (2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las «ventajas» del racismo. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (143-157)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- (2010). *Re-Shaping Kids Through Public Policy. Lessons from Madrid*. Viena: Navreme.
- OSUNA NEVADO, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Eds.), *La integración educativa a debate (218-232)*. Madrid: Pearson.

- PATZI, F. (2007). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.
- PULIDO MOYANO, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. FERNÁNDEZ GARCÍA Y J. MOLINA (Eds.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (19-35). Madrid: Alianza.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- ROCKWELL, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- SICHTA, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En L. E. LÓPEZ (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas y propuestas* (95-127). La Paz: Plural.
- VIAÑA, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*, 7, 81-89.

## Fuentes electrónicas

- BESALÚ, X. (s.f.). *Aspectos generales de la diversidad cultural y la educación intercultural*. Recuperado de [http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier\\_Besalu\\_Costa\\_Puesta\\_en\\_practica\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural\\_en\\_los\\_centros\\_escolares.pdf](http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf)
- GIL-JAURENA, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. Madrid: UNED. Recuperado de [http://www.uned.es/grupointer/tesis\\_ines\\_gil\\_jaurena.pdf](http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf)
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t\\_yjimenez.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf)
- LÓPEZ, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco. Recuperado de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=33](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=33)
- LÓPEZ, L. E. Y MURILLO, O. (2006). *La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba: Convenio Corporación Andina de Fomento; Organización de Estados Iberoamericanos para

la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://www.oeiperu.org/documentos/CAF\\_Informe\\_Bolivia.pdf](http://www.oeiperu.org/documentos/CAF_Informe_Bolivia.pdf)

MÁRQUEZ LEPE, E. Y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2004). *La educación intercultural en el sistema educativo. Resultados de investigación desde la acción*. Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Edición digital.

UNESCO (2001). Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**Dirección de contacto:** Carmen Osuna Nevado. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Grupo INTER. C/ Albasanz, 26-28; 28037 Madrid, España. E-mail: [cosuna@bec.uned.es](mailto:cosuna@bec.uned.es)