



# Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina

Inmaculada Antolínez Domínguez

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

Universidad Pablo de Olavide

E-mail: [iantdom@upo.es](mailto:iantdom@upo.es)

Papeles del CEIC

ISSN: 1695-6494



Volumen 2011/2

# 73

septiembre 2011

<b>Resumen</b> Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina.	<b>Abstract</b> Contextualization of the meaning of intercultural education through a comparative perspective: United States, Europe and Latin America.
El presente artículo plantea ciertas cuestiones sobre el concepto de interculturalidad y, concretamente de educación intercultural. Desde la premisa de que dicho concepto es un objeto históricamente construido, presentamos la dotación de sentido del término en tres contextos diferenciados e interconectados: Estados Unidos, Europa (atendiendo especialmente al caso de España) y América Latina (centrándonos en México). El recorrido por su historia nos permitirá atender a las controversias en torno a su génesis, por otro lado revisaremos las convergencias a partir de la teoría intercultural y, por último, ofreceremos una propuesta desde los enfoques decoloniales de cara a futuras investigaciones en el tema.	This article points out some issues related to the concepts of interculturality and mainly intercultural education. We assume that this concept is an historically constructed object, so we show the different meanings given to interculturality in three contexts interconnected: United States, Europe (with special attention to the case of Spain) and Latin America (focusing on Mexico). The history of the concept in every country will demonstrate the controversies around its origin and will allow us to review the convergencies through the intercultural theory. We finish the article offering a proposal from a de-colonial approach for future researches on these subjects.
<b>Palabras clave</b> Interculturalidad, historia de la educación intercultural, perspectiva comparativa, enfoque decolonial.	<b>Key words</b> Interculturality, history of intercultural education, comparative perspective, de-colonial approach.
<b>Índice</b>	
1) Introducción .....	2
2) Genealogías y/o migraciones del discurso intercultural .....	3
2.1 La educación intercultural y multicultural en Estados Unidos .....	4
2.2 La educación multicultural e intercultural en Europa. El caso de España.....	10
2.3 La educación intercultural y multicultural en América Latina. El caso de México...	17
3) Convergencias entre los tres casos: pistas en torno a la educación intercultural. ....	27
4) Decolonizando el concepto intercultural: contextualización de su sentido y recuperación de voces silenciadas.....	31
5) Bibliografía.....	33





## 1) INTRODUCCION

El punto de partida del presente artículo es que el concepto de interculturalidad, y su versión como educación intercultural en contextos educativos formales, es un término dotado de contenido semántico en los espacios y tiempos que enmarcan y contextualizan su enunciación (Cavalcanti-Schiel, 2007).

El proceso de dotación de significado es un proceso complejo y dinámico que tiene lugar en las prácticas sociales. En nuestra propuesta, nos centraremos en una visión comparativa del término en tres contextos: Estados Unidos, España y México. En cada uno de ellos, vamos a desarrollar una serie de puntos sobre el concepto de educación intercultural. En primer lugar, contextualizar su origen y antecedentes lo cual nos llevará a plantearnos la posibilidad de una migración del concepto de unos contextos a otros (Abdallah Pretceille, 2001; Muñoz Cruz, 2002; Dietz y Mateos, 2008; Mateos Cortés, 2009) frente a aquellas posturas teóricas que defienden la simultaneidad de los discursos y prácticas interculturales en diferentes regiones (Tubino, 2001; López, 2004; Pérez, 2009). En segundo lugar, atenderemos igualmente otros elementos tales como las medidas institucionales y legislativas vinculadas a la atención de la diversidad cultural, los movimientos existentes en su base y las influencias pedagógicas y/o filosóficas paralelas. Todos estos puntos, desarrollados en el propio discurso del texto, quedarán sintetizados en una tabla comparativa de los tres contextos.

Continuaremos el artículo señalando ciertos elementos en común encontrados en la revisión bibliográfica que nos servirán como pistas para reflexionar sobre hacia dónde transita la teoría intercultural y los Estudios Interculturales. Desde dichas convergencias, finalizamos el texto ofreciendo una propuesta de investigación desde un enfoque decolonial.



## 2) GENEALOGÍAS Y/O MIGRACIONES DEL DISCURSO INTERCULTURAL

Una de las tesis sobre el origen de la educación intercultural plantea que el nacimiento de la misma está estrechamente relacionada con la evolución del multiculturalismo<sup>1</sup> (Dietz, 2009). Entendemos por “multiculturalismo”, en este contexto, como el conjunto de movimientos sociales demandantes de su derecho a la diferencia en los Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta, trasladándose posteriormente a Europa donde se implementaría ganando peso el concepto de interculturalidad en la parte continental (Abdallah Pretceille, 2001). Finalmente, de ambos contextos se exportaría el término a América Latina donde se acogería gracias a la presión de los organismos financieros, los acuerdos y tratados internacionales y la labor de las agencias de cooperación internacional (Muñoz Cruz, 2002). Sin embargo, existen otras posturas que plantean que la interculturalidad y sus discursos relacionados pudieron tener su origen de manera simultánea en diferentes contextos, entre ellos, los latinoamericanos. Por ello, vamos a ofrecer un breve recorrido por

---

<sup>1</sup> Partimos de que los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad (y pluriculturalidad) son términos diferentes con contenidos semánticos diferenciados y nos sumamos a las posturas que defienden la necesidad de clarificar y distinguir su significado (Walsh, 2002; García Canclini, 2004; Gundara y Portera, 2008). Desde este punto de partida, entendemos por “interculturalidad” un término que refiere a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en “deseables” condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales. Frente a ello, la “multiculturalidad” sería un término puramente descriptivo que recoge la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado sin que haya una interacción necesaria entre ellos. Finalmente, por pluriculturalidad se sugiere una pluralidad histórica y actual en la que varias culturas comparten un espacio territorial y conforman una identidad nacional. Cabe mencionar la importante distinción entre “interculturalidad” y “multiculturalidad” frente a “interculturalismo” y “multiculturalismo”. Siguiendo a Dietz (2007), los dos primeros responderían al plano fáctico de los hechos que se dan mientras que los segundos se ubicarían en el plano normativo y de propuestas sociopolíticas y éticas. El multiculturalismo se basaría en el mero reconocimiento de la diferencia según los principios de igualdad y diferencia y el interculturalismo en la búsqueda de la convivencia en la diversidad según los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. Sin embargo, en este artículo, la necesidad de contextualización de uno de ellos (“interculturalidad”) nos va a obligar a atender constantemente a otros, los de “multiculturalidad” o “multiculturalismo” ya que históricamente, como veremos, se mantienen estrechamente relacionados. Por otro lado, el uso de uno u otro ha estado relacionado con el contexto geográfico en el que se ha desarrollado siendo mayoritario el uso del término “multicultural” en Estados Unidos y la Europa anglosajona frente al término “intercultural” en América Latina y la Europa continental. Es por ello que a lo largo del texto estaremos usando ambos conceptos por el uso que actualmente se hace de ellos en cada una de las regiones mencionadas.



cada una de las regiones mencionadas centrándonos en los puntos de controversia al respecto.

## **2.1 La educación intercultural y multicultural en Estados Unidos**

El multiculturalismo y educación multicultural presentan una serie de antecedentes de obligada referencia para comprender su génesis. Entre todos ellos, podemos encontrar el uso del término “educación intercultural” por primera vez en Estados Unidos en la década de los años veinte. Desde esta fecha hasta los años cincuenta se inicia todo un movimiento provocado por el aumento de población inmigrante tanto de diversas regiones de Europa como por la migración interna desde el sur rural hacia el norte industrializado. El incremento de las tensiones entre grupos étnicos, principalmente en la escuela, llevó a la creación de un servicio institucional llamado *Service Bureau for Intercultural Education* en 1934 (Nieto, 2009: 84). Las medidas desarrolladas por el mismo estaban destinadas a toda la población y radicaban, principalmente, en el intento de reducir los prejuicios hacia los grupos minoritarios (mayoritariamente afroamericanos) y en generar la aceptación interracial e intercultural entre los grupos a partir del desarrollo de curriculum educativos y materiales que respondieran a este propósito. Cabe señalar sin embargo, que todo este trabajo venía de la mano de los académicos blancos que apoyaban la causa.

De manera paralela, diversos autores señalan la importancia del movimiento temprano de los Estudios Étnicos que respondía específicamente a las necesidades y demandas de la población afroamericana en el país. Las medidas desplegadas desde este movimiento, que aglutinó a autores como G.W. Williams, Woodson o W.E.B. Du Bois, se destinaron a la creación de



conocimientos sobre la realidad afroamericana susceptibles de ser incorporados en los curriculum escolares (Banks, 1995: 7).

Siguiendo la tendencia del movimiento de educación intercultural en los años cincuenta aparece el *intergroup education movement* (movimiento de educación intergrupala). Dentro del mismo el *Committee of Intergroup Education in Cooperating Schools* desarrolló una serie de actividades relacionadas con la sensibilización hacia el prejuicio racial y el fortalecimiento de la interacción intercultural (Mitchel & Salsbury 1996). Sin embargo, mientras el movimiento de educación intergrupala propugnaba la convivencia pacífica y la aceptación interracial, prestaba poca atención al racismo institucionalizado y a la desigualdad estructural, temas hacia los que sí dirigían su mirada los tempranos Estudios Étnicos.

Finalmente, Banks (1995, 2009) sitúa como precedente de mayor importancia en el origen del multiculturalismo los movimientos de revitalización étnica que tuvieron lugar en las sociedades occidentales así como los Estudios Étnicos de 1960 y 1970. Los primeros empezaron a forjarse ante la insatisfacción que estaban provocando las respuestas institucionales de atención a minorías raciales basadas en la asimilación y fuertemente influenciadas por los trabajos de la Escuela de Chicago. Plantea Banks (2009) que en todas las sociedades, desde los afroamericanos en Estados Unidos y las Primeras Naciones en Canadá, se comienza a tomar conciencia de la situación de exclusión y discriminación histórica y de la incoherencia con los principios de las sociedades democráticas en las que se encuentran. Junto a ello, señala la importancia del sentimiento de “comunidad” y “unidad” que transmiten frente a la disolución de la autoridad moral en el que se hayan la mayoría de sociedades occidentales. Un factor paralelo a dichos hechos fue el proceso de descolonización vivido en Asia y África, lo que motivó a los grupos minoritarios a buscar la autonomía y a exigir el respeto a sus culturas, lenguas e identidades (Ibídem: 12).



Es en esta época cuando en los Estados Unidos comienzan las primeras demandas fuertes en torno a la necesidad de incluir contenidos étnicos dentro de los currículum oficiales, e incluso, la apuesta por la autosegregación desde la creación de escuelas y universidades que atendiesen prioritariamente los “Black studies”. De forma paralela, se desarrollan demandas similares entre otros grupos minoritarios tales como puertorriqueños, mexicanos, nativos americanos y americanos asiáticos dentro del territorio norteamericano y fuera de éste fruto del mismo proceso:

“Ethnic groups such as Mexican Americans in the United States, African Caribbeans and South Asians in the United Kingdom, the Aboriginal peoples in Australia, Algerians in France, and Indigenous groups in Mexico were experiencing academic and language problems in schools when the early phases of multicultural education developed” (Banks, 2009: 13).

El origen de estas demandas se fundamenta en una perspectiva que plantea el énfasis en las diversas formas en que los grupos étnicos han sido victimizados por el racismo y la discriminación institucional. De alguna forma, la propuesta educativa ya no se basaba en la exigencia de una convivencia armónica y respetuosa de todos los grupos culturalmente diferenciados en el país, tal y como plantearon el movimiento de educación intercultural o intergrupar; la exigencia ahora establecía el análisis de las estructuras institucionales que habían permitido la exclusión de determinados grupos y su marginación respecto a los beneficios de una supuesta realidad política democrática.

Otros fenómenos acompañaron el surgimiento y consolidación de estas propuestas denominadas “multiculturales”. Kahn (2008) y Nieto (2009) hacen énfasis en el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos como detonante de la inclusión de otras alteridades en el movimiento multicultural. Desde 1963 se establece la prohibición de pagar menos a las mujeres que a los hombres por el mismo tipo de trabajo. Un año más tarde tiene lugar la *Civil*



*Rights Act* gracias a la cual se prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, edad, credo u origen nacional en cualquier actividad fundada federalmente. En 1965 se establece la *Elementary and Secondary Education Act (EASA)* para favorecer el éxito escolar de los niños pertenecientes de clases de bajos ingresos o a minorías. Igualmente, en 1968 aparecen los primeros programas destinados a aquellos estudiantes con un dominio limitado de la lengua inglesa. Todas estas medidas institucionales reflejan que, a nivel social, se estaba dando un movimiento que demandaba el cambio, el reconocimiento de la diferencia y la inclusión dentro de las estructuras institucionales de los grupos históricamente desfavorecidos. Dietz (2003) define esta situación de inflexión como un

“...heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y —posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2003: 13).

Recogiendo los aportes de autores como Touraine y Melucci, el autor reconoce una serie de características propias de estos movimientos sociales en contraposición con los anteriores. Por un lado, tienen una estructura organizativa altamente flexible; insisten en la autonomía del movimiento específico frente a otros actores políticos sobre todo el Estado; poseen una cierta carencia de ideología de transformación de la sociedad en su totalidad; se limitan a temáticas específicas que no abarcan un proyecto societal global y, por último; mantienen una composición social heterogénea y “multiclasista” con una constante tematización de la identidad y subjetividad (Dietz, 2003: 23).

Estos movimientos que componen el multiculturalismo abarcaban diversos colectivos además de los afroamericanos (indígenas nativos, mexicanos, feministas, gays y lesbianas, transexuales, discapacitados, etc.) y plantean el salto desde el discurso académico hasta la praxis política y social.





Desde estas reivindicaciones tienen lugar las primeras medidas de “discriminación positiva” y “cuotas de poder”. Los caminos escogidos para dicha mutación fueron principalmente el ámbito universitario y la escuela, como hemos visto, por considerárseles espacios privilegiados para lograr la transformación social.

En su traslado al contexto educativo, comienza a apreciarse lo que ya se venía augurando desde los Estudios Étnicos, esto es, el fracaso académico de las minorías étnicas y raciales desarrollándose de esta forma medidas para favorecer el éxito educativo de dichos grupos “históricamente discriminados”. Estas respuestas institucionales bajo el rótulo de “educación multicultural”<sup>2</sup> han oscilado entre varios paradigmas<sup>3</sup> que se fundamentaban en diferentes teorías sobre el fracaso escolar.

Por otro lado, cabe señalar que el movimiento multicultural en sí, y su concreción en educación multicultural, se encontró fuertemente influenciado por una serie de teorías pedagógicas y filosóficas. Kahn (2008) señala la importancia de la pedagogía de la liberación. Por otro lado, desde el ámbito filosófico-epistemológico, recibe la influencia de las ideas nacidas en el seno del postestructuralismo francés y el giro posmoderno. Desde este punto de vista, el feminismo comienza a sentar las bases de una crítica al universalismo y esencialismo de ciertas nociones y conceptos occidentales. Paralelamente, surgen corrientes que plantean la necesidad de “de-construir” el conocimiento tal y como se había venido desarrollando y deslegitimar de esta forma las

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que actualmente no existe en Estados Unidos ninguna instancia específica dentro del Departamento de Educación que se dedique a la gestión de la “educación multicultural” como tal. Sin embargo, sí pueden encontrarse diferentes medidas y proyectos desarrollados por los diferentes distritos escolares a nivel estatal. Dichas medidas están destinadas principalmente a los “estudiantes minoritarios” que hablan otros idiomas que no son el inglés y que se encuentran con dificultades para aprenderlo los cuales son clasificados como ELLs (English Language Learners o “limited proficiency in English”).

<sup>3</sup> Banks (2009) distingue los siguientes paradigmas: paradigma de adición étnica, desarrollo del auto-concepto, privación cultural, diferencia cultural, paradigma del lenguaje, ecología cultural, desidentificación protectora, paradigma estructural, antirracista, y holístico. Un poco más adelante nos centraremos en el paradigma de privación cultural (Apartado 3 del presente artículo).





instituciones que se habían construido gracias a dichos discursos hegemónicos.

Por último, el multiculturalismo ha estado sometido a una serie de críticas desde la *Critical Race Theory* (CRT) que plantea que las medidas efectuadas hasta el momento no habían hecho otra cosa que beneficiar a las clases hegemónicas y que defiende que el racismo sigue existiendo como componente natural de las sociedades occidentales y, especialmente, en la norteamericana. Dichas críticas consolidan el surgimiento de un multiculturalismo denominado “radical” que aboga por un cambio revolucionario en las estructuras sociales institucionales, entre ellas, la escuela, frente a otras versiones de multiculturalismo tales como el liberal que asume la desigualdad entre grupos sin cuestionar la estructura de base o el multiculturalismo de izquierda que enfatiza las diferencias de los grupos hasta el punto de cosificar las identidades (Kahn, 2008: 530). Por último, cabe señalar la presencia de posturas intelectuales que, frente a las doctrinas de la diversidad de la ideología multicultural, recuerdan la posibilidad de una identidad nacional homogénea, compartida y fuertemente asociada a los valores de la denominada “cultura angloprotestante”. Desde esta premisa Huntington (2004), tratando de esclarecer en qué consiste la identidad norteamericana, señala la controversia existente entre “el trato de favor selectivo dispensado a ciertas razas” llevado a cabo por las políticas multiculturales en el último cuarto del siglo XX y aquellas otras acciones de fomento de la identidad nacional desarrolladas desde la época colonial por los Estados-nación para alentar “el desarrollo de una conciencia nacional, la supresión de las lealtades subnacionales de carácter regional o étnico, el empleo universal de la lengua nacional y la asignación de ventajas a quienes se adaptaban a la norma conformadora nacional” (Idídem: 173).



## **2.2 La educación multicultural e intercultural en Europa<sup>4</sup>. El caso de España.**

Como mencionamos anteriormente, según algunos autores, desde Estados Unidos el multiculturalismo se traslada a Europa viviendo diferentes evoluciones en función de su contextualización continental o no. Siguiendo a Abdallah Pretceille (2001) nos encontraríamos ante dos modelos de gestión de la diversidad cultural. El primero de ellos sería el modelo multicultural anglosajón, fuertemente inspirado por la tradición norteamericana y que permitiría a todo individuo la posibilidad de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación. Este modelo se basaría en la prioridad que se da al “grupo de pertenencia” partiendo de las definiciones que los propios grupos dan a priori y su vinculación con una realidad social, política y educativa. Les caracteriza la consideración de los mismos como grupos homogéneos en su interior así como la localización espacial en barrios étnicos o guetos. El reconocimiento de su existencia va acompañado del reconocimiento de una serie de derechos, muchas veces formulados en forma de “discriminación positiva”. Junto a ello, se plantea un cierto relativismo cultural y, se considera, que “la manifestación de las diferencias en el marco de la vida colectiva y pública (...) es el mejor medio para reconocerlas”, como puede ser las escuelas, universidades y demás instituciones sociales (Abdallah Pretceille, 2001: 23).

Frente a ello, la orientación intercultural, de inspiración francófona representa una alternativa a la corriente multicultural pero que no ha dado aún posturas oficiales ni en la política ni en educación. Ambas están estrechamente

---

<sup>4</sup> Mantenemos en el epígrafe ambos términos “multicultural” e “intercultural” ya ambos son utilizados en el contexto europeo según regiones como veremos.



vinculadas a la historia de descolonización y el fenómeno de la inmigración en diversos países de la Europa continental<sup>5</sup>.

De esta forma, la versión multicultural en el contexto anglosajón se ha basado en medidas institucionales de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” para con aquellas minorías autóctonas o alóctonas que se encuentran en proceso de reafirmación de su identidad étnica y/o cultural, mientras que en el contexto europeo continental, la necesidad no ha estado tanto en “empoderar” a las minorías sino en reconocer

“...la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas” (Dietz y Mateos, 2008: 33).

Partiendo de esta distinción, la educación intercultural en Europa está articulándose con la noción de “competencias” fomentando la interculturalización de éstas tanto en los grupos minoritarios como, sobre todo, mayoritarios. Se busca así ofrecer a todos los individuos las mismas oportunidades a través de disposiciones universales que se espera beneficien a los más necesitados. Desde este punto de vista, la educación intercultural se comienza a utilizar en el discurso político europeo desde la década de los ochenta definiéndose como un tipo de educación acorde con las necesidades de respeto a la diversidad y búsqueda de la convivencia democrática que define las líneas políticas y educativas de la Unión Europea y los estados miembros<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Para una descripción de las propuestas políticas y educativas multiculturales y/o interculturales en diferentes regiones de Europa remito a Verma G. K.; Bagley, C.R. y Mohan Jha M. (Eds.) (2007) y Banks (Ed.) (2009).

<sup>6</sup> Véase como referencia el Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994 sobre la educación de los hijos migrantes de la Unión Europea en el que se plantea la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades denominadas “multiculturales”; el Dictamen del Comité Económico y Social sobre la inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada (200/C 125/21) en el que se propone un Programa Marco Comunitario que promueva nuevas políticas educativas de integración social; la Resolución (30 de enero de 1997) sobre racismo, xenofobia y antisemitismo o; la Declaración de Ministros de Educación europeos sobre educación intercultural en Atenas, 10-



Si atendemos a sus orígenes históricos, la constitución de la Comunidad Europea tras la II Guerra Mundial y la firma de los Tratados Originarios que dieron origen a lo que hoy denominamos Unión Europea, sientan las bases para una cierta movilidad de trabajadores de unos Estados a otros. Posteriormente, el Tratado de Maastricht firmado en 1992 estableció, entre otras cuestiones, la categoría de ciudadanía europea cuyos derechos disfrutaban aquellas personas pertenecientes a alguno de los países miembros. Estos hechos tuvieron como consecuencia el nacimiento de un panorama europeo diverso en el que minorías lingüísticas y dialectales, trabajadores extranjeros residentes, inmigrantes que se desplazan fruto de los procesos de descolonización en África y Asia, descendientes de personas que emigraron, etc. han tenido que ser atendidos en asuntos tan básicos como la educación.

Desde principios de los setenta, el Consejo de Europa ha ido adoptando diferentes estrategias de multiculturalismo o pedagogía intercultural, según el uso del término en unos contextos u otros. La mayoría de ellas estaban dirigidas exclusivamente a los hijos de familias migrantes de los países miembros y consistían en una serie de acciones básicas: organizar una enseñanza acelerada del idioma de acogida, mantener una enseñanza de la lengua y cultura de origen y ampliar la información a las familias sobre las oportunidades de educación y formación (Valle, 2006: 111-112). De alguna manera se estaba dando una doble estrategia:

“To promote both the integration of these children within host country schools and also maintain cultural and linguistic links to the country of origin, so as to facilitate possible school reintegration” (Portera, 2008: 483).

---

12 de noviembre de 2003 en la que se aboga por la investigación conceptual sobre el término, el desarrollo de buenas prácticas, y la necesidad de plantear la gestión de la diversidad a nivel social y no sólo escolar.



Por otro lado, la interculturalidad como paradigma educativo ha venido desarrollándose casi exclusivamente en la última década y ha estado íntimamente relacionado con una serie de objetivos institucionales: 1) Desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe como un medio para adquirir la identidad multicultural europea; 2) la lucha contra el racismo y la xenofobia y; 3) el desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (Aguado et al., 2005: 52).

Centrándonos específicamente en el caso de España la interculturalidad y, concretamente la educación intercultural, es un concepto que nace desde una serie de factores y que se ha llenado de sentido a partir de determinadas situaciones socio-políticas.

En primer lugar, cabe mencionar que España era un país multinacional desde su constitución en el siglo XIX cuyo reconocimiento se gestiona tras la caída de la dictadura (1939-1975) a través de la Constitución Española de 1978. Esta nace desde la presión de ciertos “nacionalismos periféricos” (Blaschke, 2005: 21) tales como el catalán, vasco o gallego y se basa en el reconocimiento del país con una estructura descentralizada a partir de la existencia de una serie de comunidades autónomas con competencias legislativas y ejecutivas. Sin embargo, el factor de peso mayormente referenciado en el discurso intercultural es que la realidad educativa en el contexto español se ha visto afectada a partir de la llegada de menores extranjeros a las escuelas estableciendo una especie de relación necesaria entre inmigración, problema e interculturalidad (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008: 150).

A partir de la primera Ley de Extranjería de 1985, de elaboración obligada por la entrada del país en la Comunidad Económica Europea, se ha ido dando un aumento paulatino de inmigrantes y, por ende, de alumnado de



diferentes nacionalidades. Sin embargo, en aquellos años España aún no estaba considerada como país receptor de inmigración. Este hecho ha ido de la mano de un cierto descenso de la tasa de natalidad en el país lo que ha hecho más evidente la presencia de hijos de extranjeros y extranjeras en las aulas y ha sembrado las bases de un nuevo debate educativo sobre la integración de este alumnado al sistema escolar. Ello provocó la necesidad de reflexión del profesorado para abordar nuevas problemáticas que han derivado en innovaciones educativas denominadas bajo el rótulo “educación intercultural” (Essomba, 2007). Teniendo este hecho en cuenta, en el contexto español los movimientos de base en la implementación de las propuestas interculturales no han estado basados tanto en las demandas de las minorías autóctonas o autóctonas como veíamos en el contexto anterior, cuanto en las del propio profesorado que se ha encontrado ante situaciones “novedosas” y categorizadas como “problemáticas” de diversidad cultural en su aula.

Dichas innovaciones educativas han venido auspiciadas, en algunos casos, por las instituciones públicas mientras que en otros está siendo el resultado del trabajo de los propios docentes<sup>7</sup>, organizaciones no gubernamentales o de asociaciones civiles<sup>8</sup>. Desde este punto de vista, se están desarrollando diferentes programas de formación en interculturalidad en las escuelas y en diferentes espacios sociales fruto de la realidad recientemente “diversa” a la que se asiste. Por parte de la Administración pública se están implementando igualmente proyectos a nivel nacional que responden a las estrategias realizadas a nivel europeo y que presentan tres objetivos básicos: la enseñanza de la lengua española tanto en horario escolar como extraescolar, el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen del

---

<sup>7</sup> Sirva como ejemplo la elaboración de materiales y recursos didácticos propios por parte del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía basadas en la iniciación a la lengua española del alumnado cuya lengua materna es otra diferente.

<sup>8</sup> Señalamos como ejemplos la elaboración de guías didácticas, materiales para la formación y recursos didácticos para el aula en interculturalidad de diversas organizaciones no gubernamentales como Andalucía Acoge, Sevilla Acoge, ASPA, Save the Children o MPDL, entre otras.





alumnado extranjero, el fomento de la convivencia democrática y el respeto a la diversidad<sup>9</sup>.

Sin embargo, cabe señalar que no existe en el país ninguna instancia específica que se dedique a la promoción e implementación de este enfoque o modelo educativo y que, además, en ninguna de las leyes educativas vigentes<sup>10</sup> se recoge el principio de educación intercultural. En España, tan sólo podemos encontrar instituciones que se dedican al análisis y atención de la población específicamente inmigrante y, de manera derivada, plantean la interculturalidad como el enfoque de atención a dicha población. Así, en la década de los noventa, tras la reforma de la Ley de Extranjería en 1993, aparece la Dirección General de Migraciones cuyo objetivo ya no es tan sólo gestionar la inmigración sino también fomentar la integración de dicha población en el país. Paralelamente, en 1994 se pone en marcha el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI), que aborda medidas de diversa índole en diferentes ámbitos (normativo, sociolaboral, educativo, cultural, convivencia territorial y participación social) y que será concretizado en la práctica por las elaboraciones que del mismo se hacen en cada una de las Comunidades Autónomas. En el mismo año, se crea el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) con el objetivo de elaborar diagnósticos sobre la situación de la inmigración a tiempo real y adelantar pronósticos sobre el fenómeno. Finalmente, se constituye en 1995 el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes que se estructura como órgano consultivo que

---

<sup>9</sup> Véase como ejemplos para el contexto de Andalucía la Orden del 15 de enero de 2007 (BOJA nº 33. 14 de febrero de 2007) que regula las actuaciones destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular específicamente a través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística así como las actuaciones destinadas al mantenimiento de la lengua y cultura de origen de horario extraescolar y la Orden del 3 de agosto de 2007 (BOJA nº 165. 22 de agosto de 2007) por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural.

<sup>10</sup> Véase Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 187/10. 6 de agosto de 1970) y Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106. 4 de mayo de 2006).



aglutina representantes de la administración, sociedad civil e inmigrantes en busca del diálogo y la participación de toda la sociedad para la consecución de alternativas de cara a la integración social de dicho colectivo.

Estos hechos, junto con ciertos procesos de regularización de la población inmigrante en situación irregular, acompañan una cierta conciencia social que provoca que en la ley educativa<sup>11</sup> de los noventa aparezca por primera vez la cuestión de la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela. De ahí que uno de los objetivos de la Ley sea la lucha contra la discriminación y la desigualdad, fueran éstas por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. Actualmente, en las leyes vigentes, se sigue reconociendo la diversidad cultural en el seno de la escuela y se defiende la atención del alumnado en función de sus necesidades específicas. Sin embargo, dichas necesidades son conceptualizadas desde un paradigma compensatorio que categoriza al alumnado extranjero dentro de un grupo que abarca al alumnado superdotado, alumnado con discapacidad y alumnado en situación desfavorecida. Tenemos, por tanto, que bajo la apariencia de “trato igualitario” se rebajan de esta forma las expectativas respecto al alumnado procedente de minorías étnicas y/o nacionales (Fernández Enguita, 2005) y se perpetúa, de esta manera, una visión social estratificada y discriminatoria de determinados colectivos.

Por último, como mencionamos para el caso de Estados Unidos, el giro posmodernista vivido a nivel universal y provocado por los procesos de globalización será el marco ideológico del que se sigue nutriendo la propuesta intercultural en el caso europeo y español (Essomba, 2007). Dicho giro implica, por un lado, la disolución de la división Norte-Sur y el cuestionamiento del etnocentrismo que había caracterizado los discursos y conceptos hegemónicos. Todo ello provocado por la des-territorialización del

---

<sup>11</sup> Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (1990)



conocimiento gracias a los rápidos flujos de conocimiento e información; por la movilización y presencia cada vez más evidente de grupos étnicos diversos en el seno de los Estados y; por la consecuente reflexión sobre las prácticas docentes y sobre los contenidos de los currículum nacionales no cuestionados hasta el momento.

### **2.3) La educación intercultural y multicultural en América Latina. El caso de México**

Para el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo XX (Muñoz Cruz, 2002: 26). Dietz y Mateos (2008) y Mateos (2009) plantean una posible migración de los discursos interculturales entre países anglosajones y europeos continentales y, entre éstos y América Latina. Una de las formas de comunicación y transmisión de dicho discurso estuvo en la presión internacional para asentar dicho marco conceptual en el terreno<sup>12</sup>, así como, en las reformas constitucionales de cada uno de los países<sup>13</sup> (Muñoz Cruz, 2002: 30). Señala Aguilar Nery (2007) además que dicho trasvase discursivo significó, sobre todo, la adopción del mismo por parte de diferentes Estados, entre ellos el mexicano el cual inició toda una política educativa bajo el rótulo de educación intercultural bilingüe como veremos seguidamente.

---

<sup>12</sup> Véase el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, la Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos de 1990, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de la UNESCO en 1996 o la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural de 2001. Cabe señalar además el papel de organismos internacionales como el Banco Mundial el cual establece ciertas directrices que se han trasladado igualmente a las políticas educativas de los estados y que están dirigidas principalmente hacia la rentabilización y gestión del sistema educativo (Comboni, 2002: 267).

<sup>13</sup> Para mencionar algunos casos señalamos que Perú modificó su Constitución en 1993 siguiendo los dictámenes del Convenio 169 reconociendo el multiculturalismo y el respeto a la diversidad cultural; en Colombia este proceso tuvo lugar en 1991; en Argentina en 1994 y en México en 1990.



Sin embargo, otros autores mantienen que el concepto de interculturalidad tiene su origen en diferentes contextos, entre ellos, los propios países latinoamericanos. López (2001) recoge que hace casi tres décadas Mosonyi y González (1975) plantearon un “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela”. Hasta entonces, las propuestas educativas para los grupos indígenas planteadas desde los gobiernos y desde los organismos de cooperación internacional se basaban en la integración a la sociedad criolla nacional desde la aculturación y asimilación lingüística<sup>14</sup>. Sin embargo, dicha empresa asimiladora se proponía uniformizar a más de 40 millones de indígenas que son los que pueblan América Latina (10% del total) y en donde sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes (López y Küper, 1999). Desde el sistema educativo colonizador las tasas de analfabetismo eran vertiginosas así como el absentismo escolar. El sistema estaba fallando y de dicha insatisfacción nacen las primeras reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a la apropiación de la lengua hegemónica, de ahí el carácter “bilingüe” que ha caracterizado a dicho modelo en América Latina. Posteriormente, fruto de tales demandas, surgió la “educación bilingüe de transición” que

“...reconocía el uso diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste” (López, 2001: 7).

Así surgieron importantes proyectos en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú o Argentina. Será con el auge del movimiento indígena en los años setenta cuando surja un nuevo modelo de educación bilingüe, el de

---

<sup>14</sup> Sirvan como ejemplos en el caso de México las llamadas “escuelas de peor es nada” durante la época del Porfiriato basadas en la castellanización directa y la enseñanza de una matemática elemental; las Escuelas de Instrucción Rudimentaria tras la Revolución mexicana en las que los objetivos se siguen manteniendo o las Casas del Pueblo y Misiones Culturales de los años veinte en las que se pretendía incorporar al indígena a las formas de vida moderna dejando atrás su supuesto retraso y subdesarrollo.



mantenimiento y desarrollo que será “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (Ibídem: 7).

En la década de los ochenta surge la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y los movimientos indígenas más consolidados empiezan a exigir la modificación del currículo escolar para que haya cabida de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Nace de esta manera, la educación bilingüe intercultural (o intercultural bilingüe<sup>15</sup>) como

“...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Es una educación vehiculada en un idioma natal y un segundo idioma que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas” (Ibídem: 8).

A fecha de 2001, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se desarrollaba como proyectos en 17 países siendo en México y Ecuador de cobertura nacional y bajo instancia específica. En Bolivia y Colombia<sup>16</sup> tenía cobertura nacional pero se ofrecía sólo en las áreas donde un idioma indígena se constituye en lengua predominante; en los demás países la EIB se planteaba en programas de amplia cobertura (Guatemala y Perú) o proyectos focalizados (Argentina Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela). En Nicaragua se ha reconocido autonomías regionales multiétnicas en donde las lenguas son oficiales y la EIB se dirige a toda su población indígena. En Paraguay, casi el 90% de población es bilingüe (castellano y guaraní) y la EIB

---

<sup>15</sup> Existe divergencias en torno al uso de la expresión “intercultural bilingüe” o “bilingüe intercultural”. La elección de la primera expresión responde a la asunción de que toda educación intercultural puede ser bilingüe aunque no toda educación bilingüe es intercultural. La segunda expresión nace de la propia evolución del modelo educativo que comenzó siendo una educación bilingüe al ser el uso de la lengua indígena la primera demanda realizada y que, posteriormente, pasó a ser intercultural desde el momento en que se reivindicó la incorporación de los contenidos culturales y sociales de los pueblos indígenas. Nosotros usaremos la primera expresión a partir del argumento dado.

<sup>16</sup> En Colombia se adopta la noción de etnoeducación como política de atención educativa a poblaciones indígenas, afrodescendientes y población *rom* o gitanos. Para mayor información sobre objetivos y características generales de dicha política remito a <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>. Última consulta 14 de julio de 2009.



es de cobertura nacional y en una modalidad de doble vía, esto es, de aprendizaje tanto del castellano como del guaraní para todos. Igualmente, son múltiples las instituciones, universidades, institutos superiores, asociaciones civiles y otros que se están dedicando a la labor de formar recursos humanos indígenas y no indígenas en materia de educación bilingüe intercultural.

Es necesario mencionar también que los primeros orígenes de la educación bilingüe surgen de la iniciativa de William Cameron Townsend, pastor protestante norteamericano, en Guatemala. Creó una organización religiosa que tuvo dos vertientes, por un lado los traductores Wicliffe de la Biblia como institución religiosa y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) como centro lingüístico y pedagógico, así como, una nueva forma de predicar la “palabra de Dios” en las propias lenguas indígenas. Los primeros dirigentes indígenas surgieron de esta institución y fue en ellas donde aprendieron a leer y escribir.

Atendiendo específicamente al caso de México, la educación intercultural en su versión bilingüe ha seguido un camino semejante al presentado para el contexto latinoamericano. La interculturalidad como concepto está vinculada con la población indígena, minoría autóctona que en un momento determinado plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-Nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio. Una de dichas demandas de mayor envergadura tiene que ver con propuestas educativas que respondan a las necesidades propias de los Pueblos Indígenas.

Hasta llegar a este punto, es necesario comprender los antecedentes y el pasado colonial de las políticas educativas en el país. Según Aguirre Beltrán (1975), había tres actividades que fundamentaban la labor educativa durante la conquista: la conversión, la dominación y la aculturación. Fruto de dichas tareas fue la fuerte división social entre indígenas y no indígenas y un alto nivel de población que no sabía hablar castellano y que, además, ocupaba las





clases sociales más bajas. El inicio del Estado Nación se da con la independencia política-administrativa con respecto a la corona española en 1821. La base de la propuesta nacional estaba en la consolidación de una sola cultura y una única lengua oficial, el castellano. De alguna manera el siglo XIX, acuciado por las revoluciones burguesas y los hitos históricos en Estados Unidos y Europa, estará marcado por la idea ilustrada de que la modernización depende de la unidad nacional y de la homogeneización cultural tratada de imponer sobre la pluralidad y diversidad evidentes del país.

Poco después de la Revolución mexicana, tiene lugar la creación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 en la que se reconoce el derecho a recibir una educación. Desde la década de los años veinte surgen diferentes medidas, según la tendencia del gobierno vigente, de atención a la población indígena. En materia educativa, todas incluían la enseñanza del español y las operaciones básicas de matemáticas, como mencionamos anteriormente.

Será en la década de los setenta cuando comiencen a aparecer algunos indicios que vinculan la atención a población originaria de manera más específica. En 1978 surge la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que gestionará un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje desde la lengua materna y gradualmente del español como segunda lengua. Igualmente, se dedicará a la tarea de elaborar materiales didácticos y validar metodológicamente el enfoque bilingüe bicultural. Sin embargo, la experiencia fue demostrando que los programas de educación bilingüe bicultural estaban funcionando a modo de compensación de necesidades lingüísticas sin mayor implicación en su carácter cultural. De ahí que, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe en Pátzcuaro en 1980 se acuerde cambiar el término bicultural por intercultural para reflejar el dinamismo que los procesos culturales



implican aunque el cambio efectivo no se concretice hasta 1990 (Bertely, 1998: 89).

La década de los noventa estará marcada por las enmiendas y modificaciones que los poderes ejecutivo y legislativo realizaron fruto de las demandas de las organizaciones nacionales e internacionales. El discurso de defensa de la pluralidad y la exigencia de su reconocimiento se exagera en México. De especial importancia fueron los resultados de la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el cual sirvió de detonante de cierta conciencia social que obligó al gobierno a recoger en la Constitución Política y en sus políticas públicas el carácter diverso étnico, lingüístico y cultural de la nación que a nivel internacional ya se estaba promulgando<sup>17</sup>.

Finalmente, de manera más reciente han tenido lugar ciertos acontecimientos de importancia de cara a la consolidación de la educación intercultural en México. En primer lugar, el nacimiento de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001 como organismo de atención exclusiva a los proyectos y medidas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el resto del sistema educativo. Por otro lado, la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002) a partir de la cual se pretende reconocer y defender la existencia y uso de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas. En los mismos años se desarrolla el Programa Nacional de Educación (ProNaE, 2001-2006) el cual sienta las bases de un posicionamiento de defensa de la educación intercultural para todos a través de las instituciones educativas mexicanas. Actualmente, el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) no hace énfasis en el concepto de educación intercultural sino que

---

<sup>17</sup> Véase la Reforma Constitucional del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, el Decreto del 5 de marzo de 1993 y el del 12 de noviembre de 2002 en el Diario Oficial de La Federación, así como los Acuerdos de San Andrés de 1996.



muestra su interés principalmente en el desarrollo de las competencias, la formación para la ciudadanía y la convivencia democrática e intercultural.

Por último, cabe señalar que los movimientos de base latinoamericanos han visto reforzada su postura contestataria desde la influencia postmodernista en los enfoques post-coloniales y, sobre todo, decoloniales. De ahí el rechazo expreso a las categorías conceptuales eurocéntricas y occidentales sobre la realidad latinoamericana que han estado legitimando la situación de dominio y explotación desde la época colonial sobre América Latina y las poblaciones indígenas específicamente. Desde la perspectiva decolonial, se aboga por la toma de conciencia sobre el racismo epistémico y las desigualdades estructurales así como por la reivindicación de recuperar las propias cosmovisiones, epistemologías y categorías para generar relaciones de poder diferentes y superar así las jerarquías históricas.

Como hemos podido ver a lo largo de los tres contextos la noción de educación intercultural —o multicultural en el contexto anglosajón— está presente en todas ellas aunque con matices sobre su origen. Según algunos autores, el término evolucionó desde su génesis como “multiculturalismo” en los años sesenta hasta su aterrizaje “intercultural” en la Europa continental de donde se traslada a América Latina en el último cuarto del siglo XX. Otros autores, en cambio plantean que “...la noción de interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa (...) aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes” (López, 2004: 247ss). Para el caso europeo, ésta estaría vinculada con la presencia de minorías inmigrantes relativamente recién llegadas mientras que para el caso latinoamericano ésta nació en los primeros proyectos de educación en los que los estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica surgiendo así, de alguna manera, un rechazo a la imposición cultural y una conciencia de que los estados nacionales modernos son incapaces de gestionar los conflictos de las identidades (Tubino, 2001: 186).



La educación intercultural (y bilingüe) nace desde todo un movimiento indígena de corte político y social que se confronta al Estado en un proceso identitario sui generis. Sin embargo, dichas reivindicaciones serán asumidas por los propios gobiernos institucionalizándose así el discurso sobre la interculturalidad que desarrollará modalidades educativas compensatorias “dirigidas a la solución de carencias” (López y Küper, 1999) y fundamentándose en enfoques multiculturalistas de “discriminación positiva” hacia los colectivos indígenas (Tubino, 2001).

Pérez (2009), desde los aportes de varios autores latinoamericanos, reafirma que la educación intercultural surgió de manera simultánea en ambos contextos a partir del análisis de los movimientos sociales que se encuentran a la base de su desarrollo. Según la autora, los movimientos indígenas no caben dentro del análisis de los movimientos sociales asociados al multiculturalismo norteamericano<sup>18</sup> ya que, por una parte, estaríamos hablando de un conjunto de actores muy definidos, esto es, pueblos indígenas y otros grupos de apoyo, con fuerte sentido anticolonial, que exigen transformar todo el sistema social y el Estado, a diferencia de los movimientos multiculturalistas los cuales eran heterogéneos, multclasistas y sin mantener un proyecto de transformación societal. En segundo lugar, plantea Pérez, la interculturalidad no busca sólo el reconocimiento cultural y el diálogo para lograr mayores cuotas de poder y/o acciones de discriminación positiva, sino que la interculturalidad desde los movimientos indígenas exige una nueva sociedad justa, diversa, democrática e incluyente, asemejándose de esta forma más a la vertiente del multiculturalismo crítico que presentamos anteriormente. Por último, el diálogo intercultural en los movimientos latinoamericanos se fundamenta en el fortalecimiento de las identidades culturales tendiendo a una especie de esencialismo estratégico que, aunque compartido con algunas propuestas

---

<sup>18</sup> Para ver la descripción de los nuevos movimientos sociales asociados al multiculturalismo remitimos al apartado 2.1 (pág. 5) del presente artículo.



multiculturales de autosegregación, se confronta a las nociones de hibridismo (García Canclini, 2001) que están presentes en las propuestas asociadas a la interculturalidad.

Como síntesis de dichas similitudes y, sobre todo, divergencias entre los tres contextos en los que se desarrollan los conceptos de interculturalidad/multiculturalismo presentamos la siguiente tabla comparativa:



	<b>Vertiente anglosajona</b>	<b>Vertiente continental-europea</b>	<b>Vertiente latinoamericana</b>
<b>CONTEXTO</b>	Años 70 y 80 Importante precedente en los 60 Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.	Cobra mayor fuerza en los años 80.  Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias	Primeros proyectos a mediados de los años 70  Contexto: realidad plurinacional histórica Movimiento migratorio de zonas rurales a urbanas
<b>ANTECEDENTES</b>	Años 20: Educación Intercultural Años 50: <i>Intergroup education movement</i> Años 60: Estudios Étnicos y movs. revitalización étnica	Segunda Guerra Mundial Constitución de la C.E.E. y U.E. Trabajadores migrantes Consejo de Europa: atención educativa a los estados miembros	Educación colonial Educación indígena Aculturación y asimilación lingüística Educación bilingüe
	Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y post 68	La impulsan movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70
<b>MOVIMIENTOS EN SU BASE</b>	Grupos minoritarios (Afrodescendientes inicialmente) Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación	Minorías alóctonas Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación Importantes demandas por parte de profesionales de la mayoría hegemónica (docentes) No ideología de transformación social	Grupos minoritarios (Pueblos Indígenas) Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional
	No ideología de transformación social	No ideología de transformación social	Sí ideología de transformación social
	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas
<b>MARCO FILOSÓFICO</b>	Colectivos esencializados: autosegregación y guetos	Individuo des-centrado y des-esencializado	Colectivos esencializados como estrategia.
	Influencia postmoderna	Influencia postmoderna	Influencia postcolonial y decolonial
<b>MEDIDAS INSTITUCIONALES</b>	Enfoque compensatorio Paradigmas deprivación cultural/ diferencia cultural	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/ diferencia cultural/lenguaje	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje
	Discriminación positiva/ cuotas de poder hacia minorías Guetización	Competencias interculturales para todos Acciones específicas para población extranjera	Discriminación positiva Interculturalidad para todos en el discurso Acciones específicas para indígenas

Tabla 1: Comparativa entre la vertiente anglosajona, continental-europea y latinoamericana.

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Pérez (2009).





### 3) CONVERGENCIAS ENTRE LOS TRES CASOS: PISTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Una vez vistos cada uno de los ejemplos analizados, querríamos sintetizar algunos de los puntos que hemos encontrado en común en todos ellos desde la literatura científica y que nos pueden ofrecer elementos de reflexión sobre hacia dónde avanzan los Estudios Interculturales<sup>19</sup>.

En primer lugar, en los tres casos hemos detectado la referencia casi exclusiva entre multiculturalismo e interculturalidad con unas realidades sociales concretas: minorías étnicas, raciales y/o nacionales en contextos de discriminación social y/o histórica (García-Cano y Schimpf Herken, 2009). En el caso estadounidense, hemos podido comprobar cómo hablar de multiculturalismo y rastrear sus orígenes nos obliga a dirigir nuestra mirada principalmente hacia aquellos movimientos de atención a la población afroamericana, además de la mexicana, puertorriqueña, nativos americanos y americanos asiáticos.

“In the United States as well as in other Western nations, multicultural education first focused on racial, ethnic, and language minority groups. In time and in response to protest movements by women and people with disabilities, multicultural education in the United States (...) is slowly expanding to include issues related to gender and exceptionality” (Banks, 2009: 14).

Son las demandas sociales y educativas de estos grupos las pioneras en tratar de dismantelar el orden estructural creado, viéndose enriquecido en la década de los sesenta con las múltiples críticas y exigencias de otros grupos de población que toman conciencia igualmente de su “derecho a la diferencia”.

Para el caso europeo, la interculturalidad ha dirigido su mirada casi exclusivamente a la diversidad en relación a la inmigración ocultando así otras

---

<sup>19</sup> Entendemos por Estudios Interculturales una emergente disciplina de investigación y estudio que ha nacido desde el interés de determinadas corrientes académicas —entre ellas los Estudios Étnicos, los Estudios Culturales, la psicología o la filosofía intercultural— por la presencia de minorías étnicas y/o culturales o de población extranjera y migrante en el seno de los Estados-nación y visibilizadas por el movimiento multicultural (Dietz, 2003). Su centro de atención estaría en el análisis de la alteridad y la revisión de los mecanismos que construyen la diferencia a través de las estructuras de poder y las instituciones en el seno de las sociedades (García-Cano y Schimpf Herken, 2009).



formas de diversidad y diversificación, como sería el caso de la población gitana residente en España. (García, Granados y García-Cano, 1999). Es necesario reconocer, además, que la interculturalidad ha quedado de alguna manera estigmatizada al estar directamente relacionada con “actitudes alarmantes, dramáticas y catastrofistas, características de los discursos acerca de la inmigración” (Abdallah Pretceille, 2001: 35). De igual forma, en el caso latinoamericano la interculturalidad se interpreta como propuesta educativa de atención a población indígena convirtiéndose en uno de los mayores retos actuales su extensión al resto de la población (López, 2004; Schmelkes, 2006).

Este hecho nos desvela algo un tanto más profundo. El multiculturalismo como aglutinador de movimientos sociales, la interculturalidad como cohorte y las propuestas educativas vinculadas son el resultado de la evidencia de que el proyecto homogeneizador de los diferentes Estados-nación está siendo sometido a crítica y respuesta desde diferentes grupos, siendo quizá los más visibilizados aquellos que involucran a la minorías étnicas y/o raciales en procesos históricos y actuales de exclusión social.

De entre las respuestas institucionales de dichos Estados-nación, es significativo atender al hecho de que sea el paradigma de “deprivación cultural” el que ha caracterizado la atención educativa en los tres casos señalados<sup>20</sup>. Dicho paradigma asume que los jóvenes de bajos recursos no logran el éxito escolar por carencias en su comunidad tales como desorganización familiar, pobreza, escasez de un concepto efectivo de adquisición así como otros déficits intelectuales y culturales. De ahí que la respuesta institucional venga de la mano, principalmente, de la compensación.

---

<sup>20</sup> Cabe señalar que Banks (1995) plantea que las políticas y acciones educativas estuvieron fuertemente inspiradas por la teoría del déficit cultural, siendo sustituida durante un tiempo por la teoría de la diferencia cultural la cual planteaba que el fracaso escolar de las minorías era debido al choque cultural existente entre la cultural escolar y los estilos de enseñanza de los maestros y la cultura de origen y formas de aprendizaje de los educandos. Sin embargo, comenta el autor que a finales de los años 80 se asiste de nuevo a una reactivación del paradigma de “deprivación cultural” guiando de nuevo las agendas políticas.



De esto se deriva otro de los puntos en común que hemos encontrado. Gran parte de los discursos y prácticas interculturales y/o multiculturales pecan en su contenido de un dominio del modelo culturalista. El culturalismo opera con una doble lógica. Por un lado, la diversidad es interpretada y reducida únicamente conforme a criterios “culturales” de forma y manera que las problemáticas sociales y su gestión acaban “etnificadas” confundiendo así diversidad y desigualdad. En segundo lugar se homogeneiza la cultura hacia el interior de los grupos considerados como “diferentes” borrando así la diversidad y heterogeneidad interna (Gregorio y Franzé, 1999). De alguna manera, dichas propuestas tratan de solucionar los problemas educativos de las minorías étnicas desde una lógica que encontramos vigente en múltiples de las investigaciones que se siguen realizando y en el discurso de los expertos en educación intercultural, como señala Franzé (2008)<sup>21</sup> así como en ciertas propuestas educativas que se implementan en la práctica (Gorski, 2008)<sup>22</sup>.

Por otro lado tenemos que en la teoría, investigación y práctica intercultural se sigue confundiendo el nivel analítico respecto al normativo. De ello se deriva el hecho de que en la mayor parte de países que elaboran

---

<sup>21</sup> Franzé ejemplifica este hecho a partir del análisis de determinados trabajos de investigación como el de Martín Rojo et al. (2003). Según la autora, en dicho trabajo se pretende analizar las relaciones de poder/estatus lingüístico/cultural entre “mayorías” y “minorías” socioculturales y lingüísticas. Sin embargo, considera la autora que las categorías analíticas se cierran prematuramente identificando “mayoría” con sociedad autóctona y “minorías” con los diversos grupos lingüísticos/nacionales (extranjeros). De esta forma —señala— se procede a “etnificar” la lógica escolar de la diferenciación/desigualdad y se percibe las situaciones a las que se ven confrontados los alumnos en términos exclusivamente etno-lingüísticos sin tener en consideración otras categorías tales como capitales culturales y educativos, contextos sociofamiliares, trayectorias, etc.

<sup>22</sup> Desde la premisa de que las prácticas y el marco teórico actual sobre educación intercultural en Estados Unidos perpetúa las jerarquías sociales y políticas existentes, Gorski muestra un ejemplo concreto: la Noche de los Tacos (*Taco Night*) en la escuela de primaria en la que estudió. Según el autor, este tipo de prácticas —aunque bien intencionadas— no son suficientes para lograr los objetivos de justicia social implícitos en el modelo de educación intercultural ya que, de alguna manera, conllevan a simplificaciones. Por un lado, la identificación de todos los mexicanos con una práctica cultura concreta, comer tacos; por otro lado, la extensión de que todos los Latinos son iguales y todos están relacionados con símbolos estereotipados tales como sombreros, canciones folklóricas y, por supuesto, determinados gustos gastronómicos como los tacos y por último; la idea de que a la gente blanca le gusta los tacos, especialmente cómo están preparados en Estados Unidos y que no tienen nada que ver con la forma en que se comen en el propio México.



estrategias multi/interculturales se esté dando una mayoría de trabajos programáticos y propositivos frente a los descriptivos o fundamentados en análisis empíricos. Plantea Terrén (2005), para el caso concreto de España, que el problema radica en haber asumido una ideología anti-asimilacionista exportada de las experiencias de diversidad cultural en otros países de mayor tradición en estos temas y que ha provocado que la producción intercultural esté vinculada a la búsqueda de la integración y convivencia en condiciones de igualdad de las minorías y mayorías. Sin embargo, en los tres contextos podemos apreciar cómo los trabajos en educación multi/intercultural siguen teniendo una tendencia aplicada guiados por los principios de igualdad, justicia social, democracia y convivencia, frente a propuestas de investigación centradas en el análisis de la realidad existente.

Junto a ello, hay autores que han mencionado la restricción de la investigación y aplicación del modelo inter/multicultural al ámbito educativo, y más concretamente, dentro de la realidad exclusivamente escolar. Como nuestro propio trabajo ha reflejado, es cierto que el multiculturalismo ha encontrado como campo de batalla ideal la escuela y la academia. Esto ha implicado, por otro lado, que la educación multicultural haya sido abordada principalmente por educadores generando discursos “por educadores para educadores” desvinculándose así del contexto social en el que se originaron dichos planteamientos (García, Pulido y Montes, 1999). Una consecuencia de este hecho ha sido la poca reflexión o escasa atención a determinados conceptos esenciales vinculados a la teoría intercultural como es el de “cultura” y la definición del mismo en cada propuesta social y educativa.

Por último, una de las cuestiones más controvertidas en el debate intercultural es que seguimos asistiendo a cierta carencia de una definición común de lo que es la educación multicultural o intercultural como parte de una estrategia global de multiculturalizar la sociedad y sus instituciones. Este hecho



se aprecia igualmente en el contexto latinoamericano desde su paso de educación bilingüe bicultural a intercultural.

“In several countries, and in many English-language books, no sharp distinction is drawn between the concept of multicultural and intercultural education or pedagogy. Sometimes, multicultural education is used as a synonym for the intercultural approach to education, and sometimes the manner in which multicultural education is described makes it clear that multicultural education is quite distinct.” (Gundara y Portera, 2008: 466).

Unido a este hecho, se encuentra la carencia de un marco teórico que permita un progreso acumulativo de la teoría intercultural más allá del eclecticismo que la sigue definiendo. Y junto a ello, es significativo apreciar que se sigue manteniendo la visión de que es necesario y útil clarificar dichos conceptos, sobre todo para los propios educadores:

“If educators achieve this basic framework for agreement, and all concepts have the same meaning in any country and any language, then we can open a clear and open-minded dialogue to meet the educational challenges of globalisation, pluralism and complexity” (Portera, 2008: 488).

Concluimos que sería importante conocer los motivos de esta incapacidad y añadimos, además, que la tarea de dedicarse a encontrar un marco teórico común es una labor no exenta de riesgos y que requiere de una reflexión en mayor profundidad como planteamos a continuación.

#### 4) DECOLONIZANDO EL CONCEPTO INTERCULTURAL: CONTEXTUALIZACIÓN DE SU SENTIDO Y RECUPERACIÓN DE VOCES SILENCIADAS.

Hilando el discurso con el último punto del anterior apartado, nuestra propuesta para abordar la construcción de una teoría intercultural parte del rescate de los enfoques decoloniales (Lander, 2000; Grosfoguel, 2007; Gorski, 2008). Desde aquí, consideramos que la construcción de un paquete teórico de significados compartidos útiles en todos los contextos es una tarea imposible sin antes resolver una de las cuestiones esenciales inherente a los conceptos



relacionados con la teoría intercultural actual: el carácter etnocéntrico de tales conceptos y las relaciones asimétricas y desiguales existentes en la producción científica y teórica mundial.

Por ello, nuestra propuesta parte de la necesidad de que este concepto, como tantos otros de uso actual en la literatura científica, sea dotado de sentido y significado en cada una de las sociedades en las que se desarrolla. Defendemos de esta forma la propuesta de escuchar “las voces que han sido tradicionalmente silenciadas” (Gundara y Portera, 2008) para que el trabajo conceptual y discursivo en torno a dicha noción no se vea construido únicamente desde los paradigmas norteamericanos, europeos y, en general, de habla inglesa. Como vimos para el contexto latinoamericano, hay voces que reivindican unas especificidades propias en su concepto de educación intercultural y sería interesante poder ir incorporando estas visiones sobre el término en sí, sus discursos y sus prácticas vinculadas.

De esta forma, como señala Terrén para el caso de la sociología, quizá haya que “suministrar nuevos enfoques y nuevas reconceptualizaciones de las categorías tradicionales” (2005: 109) o incluso cambiar los enfoques y producir nuevas categorías que sean útiles para y en los contextos en los que la teoría se implementa, la investigación se realiza y la práctica se desarrolla día a día.

Autores como Gasché (2006) o Bertely (2007) plantean, para el caso latinoamericano, el hecho de que la interculturalidad como concepto en estas regiones no puede entenderse sin atender a la lógica de dominación/sumisión que ha estado presente en todas las relaciones económicas, sociales, políticas y legales desde la época de la Conquista. Desde estos hechos que marcan la historia no sólo de América Latina sino de la totalidad del “sistema-mundo” (Wallerstein, 1974), abogamos por la necesidad de someter a crítica las epistemologías desde las que construimos y desarrollamos nuestras investigaciones atendiendo, especialmente, al “racismo epistémico” inherente





en los enfoques que utilizamos así como la invisibilización y objetivación a la que podemos someter a los sujetos con los que investigamos (Grosfoguel, 2007).

Por otro lado, proponemos llevar a cabo trabajos de investigación que pongan en evidencia los significados de la interculturalidad y las prácticas de los actores protagonistas de las experiencias educativas (Antolínez, 2009). De esta forma, estaríamos colaborando en el empoderamiento de esos discursos silenciados por aquellos otros institucionales que han tenido y tienen mayor autoridad y poder para transmitirse y asentarse tanto en las prácticas concretas como en la producción teórica mundial.

Desde este punto de partida y como punto final hemos querido presentar nuestras reflexiones, abordando la interculturalidad como un concepto complejo, dinámico y multilocal, que desde sus propios orígenes demanda ser observado desde múltiples lentes y, por tanto, conceptualizado, decolonizado, deconstruido o sustituido desde esa visión caleidoscópica, comparativa y transcultural.

## 5) BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah Preteceille, M., 2001, *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.
- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P., 2005, *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Aguilar, J., 2007, Discursos educativos y diversidad cultural en baja California. Hacia una antropología de la interculturalidad. En Olmos Aguilera, M. Coord. *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. México, El Colegio de la Frontera Norte: 191-211.
- Aguirre, G., 1975, *Teoría y práctica de la educación indígena*. Mexico, SEP.
- Antolínez, I., 2009, *La diversidad cultural en el ámbito escolar formal. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales de España y México*. Memoria para la obtención de Diploma de Estudios Avanzados, Granada, Inédito.





- Banks, A., 1995, Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. En BANKS, J.A. Ed *Handbook of research on multicultural education*. New York, MacMillan: 3-24.
- Banks, A., 2009, Multicultural Education. Dimensions and paradigms. En Banks, J.A. Ed *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London, Routledge.
- Bertely, M., 1998, Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México, Tomo II*. México, CONACULTA-FCE.
- Bertely, M., 2007, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México, CIESAS.
- Blaschke, J., 2005, Introduction. En Blaschke, J. (Ed.), *Nation-State Building Processes and Cultural Diversity*. Berlin, Edition Parabolis: 9-25.
- Cavalcanti Shiel, R., 2007, Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir y sobre la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Université de Paris: 13.
- Comboni, S., 2002, Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, Primavera, N° 017, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México, 261-288.
- Dietz, G., 2003, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, G., 2007, La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*: n° 12. Interculturalidad, Madrid.
- Dietz, G., y Mateos, L. S, 2008, El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Bastos, S., Comp. *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala, FLACSO/OXFAM: 23-54.
- Essomba, M., 2007, Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En Álvarez, J., y Batanz, L., 2007, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva: 177-212.
- Fernández M., 2005, Algunas cosas que deben cambiar, si no lo han hecho. *Revista Témpora*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna: 121-137.
- Franzé, A., 2008, Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la “cultura de origen”. En Jociles Rubio, M.I. y Franzé Mundano, A. 2008 *¿Es la escuela el problema?* Madrid, Trotta: 61-89.



- García Canclini, N., 2001, Las culturas híbridas en tiempos globalizados. En *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Paidós: 13-33.
- García Canclini, N., 2004, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- García-Cano, M., y Shimpf Herken, I., 2009, Miradas cruzadas y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En Mateos Cortés, Selene., L., (Eds.), 2008, *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Editorial de la Universidad Veracruzana &UV Intercultural: 247-295.
- García-Cano, M., Márquez, E., y Agrela, B., 2008, Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, nº 89: 146-167.
- García, F. J., Granados, A., y García-Cano, M., 1999, De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En García Castaño, F. Javier Y Granados Martínez, Antolín 1999 *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta: 81-127.
- García, F., J., Pulido, R., y Montes, A., 1999, La educación multicultural y el concepto de cultura. En García Castaño, F. J. Y Granados Martínez, A. 1999 *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta: 47-80.
- Gasché, J., 2006, Dominación, Alteridad y Objetividad en la Perspectiva Educativa Intercultural. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Soberanes Bojórquez, F., Seda Santana, I. y Viveros GARCÍA J.F. (Eds.), 2006, *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. México, Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación: 125-139.
- Gorski, C., 2008, Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. En *Intercultural Education*, Vol. 19, Nº 6, Diciembre 2008: 515-525.
- Gregorio, C., y Franzé, A., 1999, La intervención social con población inmigrante: esos "otros" culturales". *Intervención Psicosocial*, Vol. 8, Nº2: 163-175.
- Grosfoguel, R., 2007, Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanísticas*, No. 63, Enero-Junio 2007: 35-47.
- Gundara J., y Portera, A., 2008, Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, Vol. 19, Nº. 6, Diciembre 2008: 463-468.



- Huntington, S., 2004, *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona, Paidós.
- Khan, M., 2008, Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*. Vol. 19, Nº 6: 527-536.
- Lander, E., (Comp.), 2000, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO.
- López, L., y Kuper, W., 1999, La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana*, Nº 20.
- López, L., 2001, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO 2001.
- López, L., 2004, Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En Samaniego, M. Y Garbarini, G.C. 2004 *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile, Universidad Católica de Temuco.
- Mateos, L., 2009, The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz. *Intercultural Education*, Vol. 20, Nº 1: 27-37.
- Mitchel, M. y Salsbury, R., 1996, "Introduction". En *Multicultural Education: an international guide to research, policies and programs*. Westport: Greenwood Press.
- Muñoz, H., 2002, Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En Muñoz, H., Brand, García, A., y Granados, A. 2002 *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México: 25-62.
- Nieto, S., 2009, Multicultural education in the United States. Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. En Banks, J., (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London, Routledge.
- Pérez, L., 2009, ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Pérez, M.L. Y Valladares de la Cruz, L.R. Eds. 2009 *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*. México, UAM, 251-288.
- Portera, A., 2008, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, Vol. 19, Nº. 6, Diciembre 2008: 481-491.
- Schmelkes, S., 2006, *La interculturalidad en la educación básica*. Ms., Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité



Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago de Chile, 11-13 de julio de 2006.

Terrén, E., 2005, Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Revista Témpora*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna: 97-121.

Tubino, F., 2001, Interculturalizando el multiculturalismo. *Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Fundación CIDOB, Barcelona. <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf> Última consulta 6 de junio de 2010.

Valle, J., 2006, *La Unión Europea y su política educativa*. Tomo II. *Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid, MEC y CIDE.

Verma, K. y Papastamatis, A., 2007, Multicultural education: a European perspective. En Verma K., Bagley, R., y Mohan JHA. (Eds.), *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion*. London and New York, Routledge: 79-86.

Wallerstein, I., 1974 *The Modern World-System*. New York, Academic Press.

Walsh, C., 2000, *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación. Documento multicopiado.

Protocolo para citar este texto: Antolínez Domínguez, I., 2011, "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina.", en *Papeles del CEIC*, vol. 2011/2, nº 73, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

Fecha de recepción del texto: mayo 2010

Fecha de evaluación del texto: septiembre 2010

Fecha de publicación del texto: septiembre 2011