

MONOGRAFICO

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EL CONCEPTO DE CULTURA. UNA VISIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL (*)

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO (**)
RAFAEL A. PULIDO MOYANO (**)
ÁNGEL MONTES DEL CASTILLO (***)

I. PRESENTACIÓN

Desde nuestro punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. En el momento en que existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socio-económicas, se reconoce la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja (?) escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante y hegemónico en ella y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas.

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la «distancia»

(*) Ésta es una versión ampliada y revisada de un trabajo de reflexión a partir del inicio de la investigación que estamos desarrollando sobre la escolarización de hijos de inmigrantes extranjeros en escuelas del Estado español. Versiones anteriores fueron discutidas en el International Symposium sobre «Europe in Education» (Bad Urach, Alemania, 1992) y en la conferencia pronunciada en la School of Education de la University of California, Davis (I-XII-92).

Agradecemos a Concha Delgado Gaitán y a María Dolores Villuendas los diversos comentarios a las anteriores versiones.

Agradecemos al Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (Ministerio de Educación y Ciencia), a la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (Ministerio de Educación y Ciencia), a la Dirección General de Migraciones (ahora en el Ministerio de Asuntos Sociales), a la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y a las Comunidades Europeas (Programa MED-Campus) las diversas financiación obtenidas para el desarrollo de la investigación.

(**) Universidad de Granada.

(***) Universidad de Murcia.

entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar los éxitos de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida» (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

En este trabajo presentaremos justamente las diferentes maneras de entender la educación multicultural desde la perspectiva de una disciplina como la antropología de la educación (subdisciplina del tronco general de la antropología social y cultural). El análisis de las diferentes maneras de entender la educación multicultural se realizará a partir del concepto de cultura: el concepto nuclear de la antropología social y cultural.

Sostenemos que detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura. No puede ser de otra manera. El hecho de que en muchos casos tal concepto no sea explícito nos obliga a «denunciarlo» y a reflexionar sobre la necesidad de tal conceptualización. A partir de ello construiremos, desde la antropología social y cultural, una versión del concepto de cultura y expondremos, desde tales premisas, lo que nosotros entendemos por educación multicultural.

II. MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Ya en otro lugar (García Castaño y Pulido, 1992) hemos revisado y documentado las diversas concepciones sobre la educación multicultural. Lo que exponíamos en aquel trabajo era una revisión no exhaustiva, aunque sí orientativa, de la producción en el campo de la educación multicultural, y lo hacíamos clasificando los trabajos en diferentes apartados según el concepto de multiculturalidad que subyacía a ellos. Para organizar la revisión, nos servíamos del ya quizá clásico artículo de Gibson (1984) en el que se analizan diversos enfoques de la educación multicultural en los EE. UU., en un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual y hacer explícitos una serie de supuestos que subyacen a cada conceptualización. Además de ello, nuestras fuentes bibliográficas se ampliaban en el tiempo y en las bases documentales (1) consultadas: ERIC, FRANCIS, BIBE, así como la revista *Anthropology and Education Quarterly* y diferentes materiales monográficos o de recopilación a los que pudimos acceder (2). Ahora presentaremos aquí cada una de las posiciones (seis en total) de

(1) Las revisiones bibliográficas han sido realizadas durante las breves estancias desarrolladas en la University of California, Santa Bárbara (1991) y en la University of Stanford (1992). Agradecemos a la Dirección General de Investigación y Ciencia de la Junta de Andalucía y al Vicerrectorado de Investigación y Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada las subvenciones concedidas para el desarrollo de estas estancias.

(2) Aunque reconocemos que existen ya varias tipologías sobre educación multicultural a las que se puede acudir, insistimos en nuestra propuesta de organizar el campo desde la antropología; esto es, si acaso, lo que de relativamente novedoso puede aportarse en esta primera parte.

manera resumida, aludiendo a los principios que subyacen en cada una de las versiones de educación multicultural y sus fundamentaciones teóricas. También hemos considerado oportuno señalar las correspondencias entre los modelos identificados por Gibson y los que otros autores han descrito en diversas tipologías, concretamente Banks (1986) y Sleeter y Grant (1987).

1. *Educar para igualar: la asimilación cultural*

Lo que se pretende desde este *primer modelo* es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surgió ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso. Los supuestos claves que subyacen a este primer enfoque son: 1) los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán hándicaps de aprendizaje en escuelas dominadas por los valores dominantes; 2) para remediar esta situación creada por los programas de educación multicultural se debe aumentar la compatibilidad escuela/hogar, y 3) mediante los programas que promueve este enfoque se aumentarán el éxito académico de los alumnos. La educación multicultural, que desde esta perspectiva evita los supuestos de esos programas de compensatoria que niegan las diferencias culturales, asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su lengua e, incluso, las pautas de sus padres sobre la crianza.

El diseño de programas para educar al excepcional o al culturalmente diferente, como los denominan Sleeter y Grant (1988), está basado en la teoría del capital humano, según la cual la educación es una forma de inversión en la que el individuo adquiere destrezas y conocimientos que pueden convertirse en ingresos —en el sentido económico— cuando son usados para obtener un empleo. En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación hallarán unas mejores condiciones de vida y mejor será la economía y la sociedad en general. Así pues, a nivel teórico, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados en general no posean las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias. Rechazadas las teorías que defendían la deficiencia fisiológica, mental o lingüística de estos colectivos, surgieron otras que sustituyeron el término «deficiencia» por el de «diferencia», basadas en la idea de una multiplicidad de modelos de desarrollo psicológico, aprendizaje y/o estilo comunicativo. Dado que estos modelos son inconmensurables y sólo se entienden a la luz del contexto cultural del que dependen, el objetivo de la educación será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos «diferentes» al grupo cultural dominante/mayoritario que sirve como referencia en la escuela.

La «benevolencia» (Gibson, 1984) del enfoque integrador de la educación multicultural se traduce en su intención de arrastrar las diferencias hacia las formas culturales dominantes. Las escuelas son principales instrumentos de integración (un concepto éste —la integración— que pronto se rechaza, como demuestra el trabajo de Itzkoff en 1966), desde ellas se intenta generar (forzar) en los estudiantes inmigrantes y refugiados la conformidad con la cultura dominante (Strouse, 1987) y juegan un papel crucial en todos los procesos de asimilación cultural (Mohl, 1981).

En el caso de los inmigrantes, el objetivo esencial para este enfoque es el ajuste del «recién llegado» a la cultura nueva (dominante), facilitar su transición a ésta (Cheng, 1989), y para ello no se escatimarán esfuerzos ni fondos económicos, como los destinados a la enseñanza de la lengua dominante, cuyo manejo por parte de los niños inmigrantes se considera condición *sine qua non* para el ajuste mencionado (Ashworth, 1977). Se trata de igualar a todos en lo que a oportunidades educativas se refiere y se da por sentado que los niños culturalmente diferentes a la mayoría están en desventaja (Cordasco *et al.*, 1970). Conseguida esta igualdad, los individuos están en disposición de afrontar el paso de una *identidad defensiva* a una *identidad trascendente*, empleando los conceptos de Ehler y Crawford (1983), quienes conciben la educación multicultural como un medio para lograr la segunda. Ni a la escuela ni al gobierno compete mantener la cultura de origen de las minorías, sino, por el contrario, dar a éstas las oportunidades educativas para que se integren en la cultura y lengua dominantes (Jong, 1986).

En este *primer enfoque* se encuadrarían, como hemos apuntado, parte del grupo de trabajos que Sleeter y Grant denominan «enseñando a los culturalmente diferentes», así como los paradigmas «asimilacionista» y «deprivación cultural» identificados por Banks, todos ellos sustentados por la teoría del déficit cultural.

2. *El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia*

En este *segundo enfoque* se apuesta por una necesaria educación *acerca de* las diferencias culturales y no una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa entonces que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad será un contenido curricular. Todos los alumnos —sean de minorías o de la corriente cultural dominante— necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando, si fuese necesario, sus currícula para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (García, 1978; Seifer, 1973; Wynn, 1974; Solomon, 1988).

Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales (Hilliard, 1974), y ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias, lo cual constituirá una experiencia educativa muy enriquecedora para todos los estudiantes (James, 1971; Banks, 1974). Laferriere (1985) expone como objetivos de esta educación multicultural, el cambio de los estereotipos atribuidos a los grupos minoritarios, la adaptación de las estructuras pedagógicas a las necesidades de ciertos grupos minoritarios y la valoración de la cultura de éstos. Si los estudiantes han de respetar los valores de las minorías, una filosofía multicultural debe invadir todos los aspectos de la vida escolar (Kehoe, 1983) y la escuela no tendrá más remedio que tener en cuenta el heterogéneo bagaje sociocultural de los inmigrantes a la hora de planificar su educación (Bushnell, 1973). De igual manera, debe explicitarse el cono-

cimiento que los profesores poseen acerca de la diversidad —en especial, nos dice Cheyney (1972), hasta qué punto son conscientes de los factores sociológicos que afectan a la experiencia educativa de los niños inmigrantes—, el peso curricular que va a asignarse a ésta, y los métodos de enseñanza que se van a emplear (Cohen, 1986).

En este enfoque está presente la idea de que profesores y alumnos deben ahondar en las diferencias culturales, pero también, y con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales (Cole, 1984). El proceso comenzaría, según Gold, Grant y Rivlin (1977), con la clarificación, análisis y evaluación de los valores, creencias y normas que cada uno sostiene, y a lo largo de su desarrollo contempla temas como el racismo, el sexismo, el clasismo, los prejuicios, el rechazo cultural, etc. Hacer que los estudiantes sean conscientes de la contribución que cada grupo cultural ha hecho y hace a la sociedad (Ivie, 1978; Clark, 1978), ayudarles a que eliminen los prejuicios raciales (Chesler, 1971), darles a todos la oportunidad de que conozcan y aprecien las diferencias culturales (Baty, 1972; Zintz *et al.*, 1971) y de que reconozcan el derecho de los otros a ser diferentes (AACTE, 1973), son algunos de los objetivos formulados desde este enfoque de la educación multicultural.

Siguiendo otras tipologías de educación multicultural, la literatura de «Relaciones Humanas» según Sleeter y Grant, y los paradigmas «aditivo étnico», «autoconcepto» y «racismo» según Banks, se corresponderían con la literatura de este segundo enfoque.

El fundamento teórico de este enfoque, según Sleeter y Grant (1988), se encuentra en buena medida en teorías de la psicología social como la teoría sobre el prejuicio, el auto-concepto o el grupo de referencia. Algunos teóricos se han centrado en el desarrollo del prejuicio y del estereotipo a nivel individual y otros a nivel grupal, mientras que otros han abordado los procesos de generación del auto-concepto. Respecto al prejuicio, se sostiene que los niños tienden a sobrecategorizar y estereotipar muchas cosas hacia el final del período de la infancia. Sus categorías habrían adquirido muchos atributos descriptivos que aplican a todo aquello —objeto o humano— que parezca ajustarse a la categoría, aunque estos sesgos categoriales y de estereotipo no llevan por sí mismos al rechazo de otros grupos. Sleeter y Grant explican que, para responder a este último punto, los teóricos han empleado la teoría psicodinámica, según la cual, la mente posee impulsos y capacidades innatas como la agresión, la afiliación a otros, el miedo a los extraños, o la necesidad de una auto-imagen positiva, que se manifiestan en sentimientos y necesidades, siendo conscientes sólo algunas de ellas. El odio o rechazo a otros, por ejemplo, puede deberse a una incapacidad, por parte del sujeto, para controlar la frustración que le produce no lograr satisfacer algunas de esas necesidades básicas.

3. *El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo*

Este *tercer enfoque* o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables

como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Bottani (1983), tratando la educación de los inmigrantes, considera la educación multicultural como inevitable y una manera de recuperación de los particularismos. Desde esta aproximación a la educación multicultural, se entiende que las diferencias son algo valioso para el bienestar de la sociedad. El desarrollo de este valor depende, según Stickel (1987), del desarrollo de una teoría amplia del pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos étnicos existentes dentro de la sociedad. Igualmente, para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; 2) interacción ínter e intragrupos; 3) los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, y 4) la sociedad debe valorar la diversidad cultural (Stickel, 1987).

A este antídoto contra el racismo —como lo define Seda Bonilla (1973)— que es el pluralismo cultural, subyace la idea de que ni la asimilación ni el separatismo son metas sociales últimas (Laosa, 1974; Bennett, 1981). En ese sentido, Pai (1983) aboga por una zona intermedia en la cual el pluralismo cultural no significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno. Si bien el sistema legislativo de una nación puede apoyar explícita e implícitamente el pluralismo cultural —como ocurre en los EE. UU., según Fong (1978)— sólo a través de la escuela —nos dirán diversos autores— cabe pensar en el fomento del mismo (Grant, 1977). No habrá duda en cuanto a que la escuela arrancará de la diversidad cultural que existe en la sociedad (Bernard Van Leer Foundation, 1984), pero tampoco se debe olvidar que unas culturas tenderán a transmitirse más y/o mejor con el tiempo, mientras otras verán cómo se reduce la fuerza de sus principios y valores (Smolicz, 1981), de manera que habrá que prestar atención al papel que la escuela juega en ese trato diferenciado hacia unos miembros y otros de la pluralidad.

Perlmutter (1981) afirma que el pluralismo cultural ha sustituido al prejuicio y al etnocentrismo en las escuelas estadounidenses, para concluir con que es absolutamente necesario afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación. Esto último pasa por reflejar dicha diversidad en la composición del profesorado. Cortada (1986) hace hincapié en que el profesor debe ser formado para tratar con niños con peculiaridades culturales muy diversas, y que debe saber analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural. Cuando la escuela no refleja el pluralismo cultural —por ejemplo, en la composición del profesorado— puede ocurrir que una de las comunidades se repliegue y pase a controlar la educación de sus generaciones jóvenes, desarrollando sus valores y creencias frente a los del grupo dominante (Titley, 1981), con lo que el temido separatismo estaría muy cercano. Para Myers (1981) los educadores pueden desarrollar diversos modos de promoción del pluralismo cultural desde la escuela. Jain (1988) se centra en la figura del director, quien debe reunir características tales como la de ser bilingüe, poseer un conocimiento multicultural, mentalidad abierta, etc. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, y de las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. Coinciden aquí en buena medida los trabajos de «educación multicultural» (Sleeter y Grant) y los paradigmas «pluralismo cultural» y «diferencia cultural» identificados por Banks.

Para Sleeter y Grant, el pluralismo cultural como enfoque de la educación multicultural se apoya en teorías sociológicas, antropológicas y del aprendizaje social. Según Newman (1973, citado en Sleeter y Grant, 1988), habría cuatro grandes tipos de procesos resultantes de la cohabitación de grupos diferentes en una sociedad: 1) asimilación ($A + B + C = A$), donde A, B y C representan grupos sociales distintos, siendo A el dominante; 2) amalgama ($A + B + C = D$), donde D representa una síntesis de los diferentes grupos en uno nuevo; 3) pluralismo cultural clásico ($A + B + C = A + B + C$), y 4) pluralismo cultural modificado ($A + B + C = A1 + B1 + C1$), según el cual, los diferentes grupos se asimilan parcialmente al grupo dominante, pero ello variará en función de cada grupo, y cada uno incluso retendrá muchas de sus peculiaridades. Esta última opción es la que tiene más peso en la concepción de una educación multicultural: en la medida en que hay una cultura compartida, la escuela deberá reconocerla y enseñarla, pero de la misma forma habrá de reconocer y enseñar a todos la diversidad cultural que existe.

Las teorías antropológicas implicadas en este enfoque son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación. Se trata más bien de modelos teóricos (García-Castaño, 1990; García-Castaño y Pulido, 1993) que explican el complejo proceso por el que los miembros de un grupo humano transmiten sus conocimientos, creencias, valores y patrones de comportamiento a la generación más joven. Más adelante profundizaremos en este campo, pero adelantemos que, como señaló Gibson (1984, 1), si bien «todos los programas de educación multicultural han sido influidos, al menos indirectamente, por el concepto antropológico de cultura, [muchos de ellos] simplifican en exceso o incluso malinterpretan el significado del concepto».

4. *La educación bicultural: la competencia en dos culturas*

Para este *cuarto enfoque* la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para estos grupos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. Llanes (1980) defiende que el biculturalismo capacita a una persona para lograr los beneficios de las concesiones económicas y políticas mientras recibe aún el sustrato psicológico y sociológico de su cultura de origen. Se trata, como afirma Trueba (1974), de que la educación bicultural conduzca, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socio-económicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987), dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante (Burger, 1969). Al fin y al cabo, dos culturas no tienen que ser mutuamente excluyentes en un modelo de educación bicultural (Valentine, 1971).

De entre los aspectos importantes señalados en este enfoque, destacaríamos el de la lengua en el desarrollo de competencias culturales, pues se entiende como un

elemento decisivo en la labor de «puente» entre dos culturas (Brennan y Donoghue, 1974). Hoffman (1989) señala que la lengua, aunque juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros de una cultura (iraníes en su estudio) hacia la cultura principal (anglo-americana), tiene como función más importante el facilitar un marco inter(bi)cultural de referencia, en el cual los significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados (traducidos) a la cosmovisión de la cultura minoritaria. No obstante, Kabakchy (1978) indicó que surgen problemas cuando se asiste a estas «traducciones» de significado en las que se utiliza el lenguaje de una segunda cultura para describir a la primera. Paulston (1978) afirma que existe una misma competencia cultural, pero dos conjuntos de «actuación sociocultural». ¿Una competencia o dos?; en caso de ser dos, ¿ambas con el mismo nivel de eficacia? En un estudio sobre niñas de familias refugiadas, Goldstein (1988) encontró que, si bien se desenvolvían perfectamente en su comunidad étnica y su actuación académica en la escuela de la cultura principal (anglo-americana) era buena, en este segundo contexto sentían ser tratadas como una minoría. Por otro lado, Zehraqui (1982), al analizar los problemas específicos de los jóvenes magrebíes de segunda generación que residen en Francia, detecta que los discursos de estos jóvenes son fundamentalmente segregacionistas y asimiladores, aunque apunta la posibilidad de generar una actitud positiva hacia la cultura original de los padres mediante una dinámica multicultural. Fitouri y Roller (1983), a partir del caso tunecino, estudiaron los efectos del bilingüismo sobre las actitudes de los alumnos en una escuela, analizando la ambigüedad que engendra la disociación resultante del contacto entre dos civilizaciones tan diferentes como la islámica y la francesa, y la repercusión de ello en la escuela.

El hecho de mantener unas pautas religiosas, comportamentales o de identidad étnica, a la par que se intenta una segunda aculturación, tendrá grandes repercusiones, según afirma Ogletree (1981), para la educación en términos del currículum escolar, los programas bilingües y la desegregación en las escuelas. Gonzales (1979) piensa que el biculturalismo es un componente curricular necesario y que el enfoque bicultural familiariza de una manera activa y directa a los estudiantes con las actitudes, sistemas de valores, estilos de comunicación y patrones de pensamiento y comportamiento consistentes y necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales. Al respecto, Youssef y Simpkins (1985) encontraron que los padres (árabes) valoraban muy alto la ubicación de sus hijos en entornos de aulas bilingües, dada la atmósfera positiva y de aceptación a la cultura de origen.

Este cuarto enfoque sería similar al paradigma denominado por Banks «lenguaje» y, en buena medida, a mucha de la literatura que Sleeter y Grant llaman «estudios sobre grupos concretos».

5. *La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social*

En este *quinto enfoque* englobaríamos a 1) algunas referencias que Gibson adjudicó al modelo pluralista, 2) la «educación multicultural que es reconstruccionista social», como la llaman Sleeter y Grant, y 3) el paradigma «radical» citado por Banks. Desde estas posiciones se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de consciencia de los estudiantes de minorías,

de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socio-económicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

En este enfoque también podemos encuadrar la producción que Delgado-Gaitán (1992) categoriza como perteneciente al modelo de fortalecimiento (*empowerment model*). McLaren (1989, 186) define de este modo los propósitos sociales del fortalecimiento como opción para la educación multicultural:

... [es] el proceso a través del cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento que existe más allá de su experiencia inmediata, con objeto de ensanchar la comprensión que poseen de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar las asunciones que se dan por sentado acerca de la forma en que vivimos.

Como afirma Sleeter (1991, 8), «para ver la educación multicultural como una estrategia de fortalecimiento, uno debe antes tomar seriamente la noción de que la educación puede servir como vehículo eficaz para el cambio social y la emancipación». La escuela, como todos sabemos, socializa a los estudiantes en la estructura social existente, pero «también capacita a algunos [de ellos] para adquirir el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para participar de manera efectiva en la acción social y el cambio social» (Banks, 1981, 166). Para que sea posible esto último, Banks recuerda que se les debe enseñar a los estudiantes a realizar la crítica social y se les debe ayudar a entender la disonancia entre nuestros ideales y las realidades sociales:

Para fortalecer a los estudiantes de cara a su participación efectiva en su comunidad, debemos cambiar las formas en que adquieren, ven y evalúan el conocimiento. Debemos involucrarlos en un proceso de obtención del conocimiento en el que se les exija analizar críticamente paradigmas y explicaciones en conflicto y los valores y asunciones de diferentes sistemas, formas y categorías de conocimiento. También se debe dar a los estudiantes oportunidades para que ellos mismos construyan conocimiento, de manera que puedan desarrollar una apreciación sofisticada de la naturaleza y limitaciones del conocimiento, y entender hasta qué punto el conocimiento es una construcción social que refleja el contexto social, político y cultural en el que es formulado.

Según Sleeter y Grant (1988), tres tipos de teorías convergen en la base de este enfoque. En *primer lugar*, teorías sociológicas, como la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. El comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo. Para la solidificación, extensión y legitimación del control que ejercen, los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener o incrementar dicho control, y es esta estructuración la que lleva al racismo, el sexismo y el clasismo institucionales. A primera vista, parece imposible un cambio social, pero el desarrollo de la teoría de la resistencia pone de manifiesto que los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

En *segundo lugar*, teorías sobre el desarrollo cognitivo, en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje (Piaget, Vygotsky), y la importancia de la

experiencia propia del sujeto en esa construcción. No basta con decirle a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos. El énfasis en el mundo del niño y en la acción social reflejados en estas teorías está en la base de la adopción de ellas por parte de los defensores de este enfoque de la educación multicultural.

En *tercer lugar*, teorías de la cultura, en la que ésta se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos ideacionales (conocimientos, valores, creencias) de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizándose, por el contrario, los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades, así como el carácter «improvisado» de la creación de la cultura a partir de la base del día a día, un proceso siempre en curso, similar al que sigue la construcción individual del conocimiento.

6. Educación anti-racista

Aunque la educación multicultural y la educación anti-racista están conectadas lógicamente y la combinación de ambas es más eficaz que su separación (Grinter, 1992), un repaso al desarrollo de ambas ofrece la imagen de un debate y cierta oposición entre ellas. Aunque en cierto sentido nos unimos a Leicester (1992) en la opinión de que esta dicotomía es falsa, comenzaremos señalando algunos de los puntos que este autor contempla en su descripción comparada de uno y otro «paradigma». Será éste el *sexto enfoque* de la educación multicultural.

Lo que se compara son los aspectos ideológicos y axiológicos de uno y otro, y no sus respectivas fundamentaciones teórico-científicas. Así, frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos, en el caso de la educación anti-racista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política.

El anti-racismo constituye un discurso político radical en el que se llega a equiparar la lucha contra el racismo con la lucha contra el capitalismo (Bonnet, 1990). Podríamos decir que se sustenta en refinamientos o elaboraciones más o menos profundas de teorías «de sentido común» acerca de qué es el racismo, como las identificadas por Cohen (1992) en su estudio del discurso popular sobre el racismo en Gran Bretaña. Dichas teorías populares explican el racismo como falsa conciencia institucional, como prejuicio irracional, como poder blanco, como regla de clase y como auto-interés racional. Esas elaboraciones, en cualquier caso, se inscriben en un marco ideológico claro, como hemos apuntado. Desde ese marco se contempla la sociedad como una sociedad racista, y la educación como un elemento de reproducción de ese

racismo estructural y estructurante. Por ello, como señala Alegret (1992, 21) «para los seguidores de la educación anti-racista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología [racismo] que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo».

Una de las diferencias más importantes entre una educación multicultural *no-racista* y una educación abiertamente *anti-racista* se encuentra en cómo explica cada opción la conversión de las diferencias en desigualdades, conversión que tiene lugar durante la construcción cognitiva de las categorías de seres humanos. Alegret (1992, 21-22) explica:

Para los no-racistas las explicaciones de esta transformación se agotan entre los prejuicios y la ignorancia. Por tanto para ellos el racismo no es más que una cuestión de discriminación «fácilmente» superable a través de una intervención educativa adecuada, en el sentido de transmitir los valores y los contenidos necesarios para que no se «produzca» el racismo.

Sin embargo, para los anti-racistas las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico, sino de tipo ideológico. Por tanto para los anti-racistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se «reproduzca» el racismo.

La educación anti-racista representa un cambio por cuanto se pasa «de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad» (Moodley, 1986, 64). Según Banks (1986) entre sus asunciones centrales se encuentra la idea de que el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios (no blancos), y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional.

III. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

Hasta aquí hemos presentado las diferentes maneras de entender la educación multicultural que se tienen en la actualidad. Hemos tratado de mencionar de manera más o menos explícita la aproximación en cada enfoque a un cierto concepto de cultura, aunque en muchos casos parezca desconocerse o no entenderse por los autores encuadrados en cada enfoque qué entienden ellos por tal concepto. Pasaremos ahora a justificar las razones que nosotros tenemos para hacer girar el entendimiento de la educación multicultural en torno al significado de «cultura».

1. *El concepto de cultura en la educación multicultural: su necesidad*

Si tenemos en cuenta que casi la totalidad de la producción sobre educación multicultural ha sido realizada por educadores y para educadores, no es de extrañar que en la elaboración de tipologías o categorizaciones de la educación multicultural no se haya utilizado como criterio el concepto de «cultura» que había detrás de cada

modelo, paradigma o enfoque en educación multicultural. Ello es así en la medida en que el propio concepto de cultura no ha tenido una posición central en la construcción de los discursos teóricos sobre la educación, ni ha representado una «variable» fundamental sobre la que basar el pensamiento de los educadores. Como veremos a continuación, ha existido y existe una gran variedad de conceptos implícitos de «cultura» detrás de los discursos sobre educación multicultural, pero no queremos aquí elaborar otra tipología más a partir de este criterio. Lo que deseamos enfatizar es, en primer lugar, que la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela, y en segundo lugar, que no ha existido ningún modelo, paradigma o enfoque de educación multicultural que estuviese fundamentado principalmente en un aparato conceptual antropológico.

No vamos a enumerar aquí los puntos débiles de los modelos reseñados o las críticas vertidas sobre ellos. Sí queremos insistir en que estos modelos carecen de un concepto de cultura sólido. Moodley (1986, 69) indica lo siguiente al respecto:

En la mayoría de las visiones sobre educación multicultural se halla implícita una concepción algo estática de la «cultura». La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Éstas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos, en contra de la intención (Rosen, 1977). La noción de cultura expuesta por el Libro IV de la Royal Commission (1969, p. 11) como idea final, bajo el epígrafe «Las contribuciones culturales de otros grupos étnicos», revela una ficción lírica que se asemeja poco a la realidad de las minorías. «La Cultura», glosaba la Comisión, «es una forma de ser, pensar y sentir. Es una fuerza rectora que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparten las mismas costumbres, hábitos y experiencias.

Bullivant, quizá uno de los autores que ha insistido con más fuerza en la necesidad de partir del tratamiento antropológico del concepto de cultura como base para el diseño de la educación multicultural, incide en este tipo de utilizaciones equivocadas y/o alejadas del tratamiento científico que por parte de la antropología actual se hace de tal concepto (1986, 112):

El Comité adoptó también una visión del concepto de cultura similar a la del Galbally Committee, basada en la bien conocida, pero superada a nivel teórico, definición de Tylor (1871). No obstante, es inherentemente limitado, de cara a un diseño político de largo alcance, adoptar «*el uso popular, más común* en educación que iguala la cultura con la herencia de un grupo, esto es, tradiciones, historia, lengua, artes y otros logros estéticos, costumbres religiosas y valores» (Committee on Multicultural Education, 1979, p. 68, énfasis de Bullivant).

Al comienzo de este trabajo defendíamos justamente que la aparición de la educación multicultural tiene especial relación con la presencia de grupos étnicos diferenciados en el aula escolar, con la aparición del concepto de cultura en el entendimiento de la diversidad en la escuela. Por ello, sin la clarificación conceptual sobre qué entendemos por «cultura», difícilmente podemos entender el significado total de lo que es la educación multicultural. En este sentido, creemos que Wilson

(1992) exagera al intentar justificar el uso indiscriminado de los términos «raza», «cultura» y «étnico» diciendo, respecto al concepto que más nos interesa, que no ha visto «ninguna definición del término [cultura] que tuviese una pretensión seria de claridad».

Existen diversas definiciones de «cultura» en trabajos sobre educación multicultural. Así, Lynch, Modgil y Modgil (1992, 9) indican que «por supuesto, cada estructura [política] posee su cultura propia distintiva, que incluye normas, valores, ideologías, asunciones, símbolos, significado, lenguaje y otro capital cultural compartido que hace posible que funcione como una unidad coherente, sin desintegrarse». Y García (1992, 105-6), partiendo de Kroeber y Kluckhohn, entiende que «la “cultura” es la totalidad de la creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas; consta de la experiencias y productos acumulados por un grupo». En palabras de Strivens (1992, 212), la cultura consiste en:

... aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trate de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente.

Por otro lado, Taboada (1992, 155-6) entiende que, en la tradición antropológica anglosajona, la cultura aparece como «un todo estructurado de maneras de actuar, pensar y creer que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que presenta el entorno, y asegura la cohesión de aquéllos», explicando a continuación las dificultades creadas por esta concepción:

El trabajo de antropólogos y etnólogos en sociedades más pequeñas y aisladas ha contribuido a la imposición de una definición de cultura que insiste en el carácter de esta totalidad, en sus aspectos integradores y funcionales.

(...) Así, la cultura del país de origen es conceptualizada como un todo funcional homogeneizado, transmitido idénticamente de una generación a la siguiente. Es este concepto ideal-típico de la cultura extranjera que nos llega de trabajos literarios y artísticos, así como del folklore estereotípico, el que sirve como referente para el debate acerca de la educación de las culturas de los inmigrantes.

Es necesario problematizar este concepto, en la medida en que sus aspectos de continuidad, unidad y funcionalidad sean lo que concierne.

(...) Así, la cultura debería ser cualquier cosa menos un regalo definitivo que el individuo recibe en un grupo: un regalo de alguna forma emblemático. Aparece, antes bien, como una elaboración colectiva, en perpetua transformación, y en este sentido la cultura del inmigrante es sólo un aspecto específico de las modalidades de cambio de las sociedades y los individuos.

(...) [En su sentido antropológico] la cultura es algo determinado en gran medida por el entorno y las condiciones materiales.

Y en esa línea, Donald y Rattansi (1992, 4) aluden a una redefinición del concepto de cultura a la luz de las críticas realizadas al concepto que subyacía al multiculturalismo, señalando lo siguiente:

Esto sugiere una definición de cultura más cercana a lo que muchos científicos sociales y teóricos de la cultura habrían tenido en la mente cuando hablan sobre la cultura que lo que están las versiones asociadas con el multiculturalismo o el antirracismo. Esto no se limita a las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos manifiestos son *producidos* a través de sistemas de significado, a través de estructuras de poder y a través de las instituciones en las que unos y otras se despliegan.

(...) Desde este punto de vista, la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales: es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas.

Pensamos que desde coordenadas teóricas de la antropología social y cultural sí se ha generado un concepto de cultura lo suficientemente rico como para fundamentar toda una propuesta, un nuevo modelo, sobre educación multicultural. Antes de expresar algunas de las características de este modelo, nos extenderemos en su basamento conceptual.

2. *Un concepto de cultura*

En general, en las ciencias sociales se ha supuesto que la cultura es explicable mediante una *generalización descriptiva* como una vasta organización homogénea. De esta manera los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que muchas sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas post-industriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (Goodenough, 1976).

Es obvio que a la hora de contarle a «otro» cómo somos «nosotros» utilizamos una serie de referencias que nos definen homogeneizándonos, pero no utilizaríamos estas mismas referencias para definirnos ante nosotros mismos (quizá nunca pasamos por un proceso de autodefinition de este tipo). No sólo no serían muy útiles sino que, desde la primera a la última, topáramos con objeciones de nuestros paisanos, que no se encontrarían a gusto reflejados en las referencias utilizadas para definirles frente a los «otros». Y esto es así porque cuando nos definimos como grupo frente a otro grupo no invocamos las diferencias que existen en el seno del «nosotros» y que generan la diversidad dentro de él, sino, por el contrario, invocamos las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogeneizador, en el que no hacemos otra cosa que seleccionar aquellos temas que tienen una mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social (García-García, 1988).

Somos conscientes de tales divergencias cada vez que proponemos a nuestros alumnos la tarea de dar una definición de la cultura española, o de la andaluza, o de la granadina. Algunos se atreven a emitir juicios cuando nos referimos a la cultura catalana, pero no van más allá de los tópicos; a partir de la generalización y el estereotipo, cuesta menos trabajo definir al «otro». No queremos decir con esto que

no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo, nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos «proyectar» tal o cual cultura en cada uno de los individuos que la componen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de dicha cultura en cada uno de los comportamientos, acciones, o actividades que cada individuo realiza. Y es que cada individuo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea, una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de pertenecer a una única cultura), mostrándose en sus comportamientos o puntos de vista particulares divergencias con respecto a lo que aparece como norma establecida en el discurso homogeneizador.

Los términos quizá no son muy brillantes, pero sí orientativos y clarificadores: cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura que los demás (entre ellos el científico social) le atribuyen, y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo. Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una «diversidad organizada» remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o «co-validables», de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles.

Una confrontación realista entre lo que la gente *hace* y lo que esta misma gente *dice que hace* nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas. Gran parte de la tarea del antropólogo, si no toda, está en saber combinar ambas informaciones para, en esa confrontación, explicitar y explicar la cultura, y quizá llegar a interpretar qué significa lo que la gente *dice que hace* en relación con lo que *hace*. En esto radica la diferencia entre hacer una crónica de sucesos particulares y mirar debajo de ellos para comprender cómo la gente los afronta y cómo aumenta o decrece la probabilidad de su repetición (Wolcott, 1985). Así, deberíamos inferir la cultura, compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo que se estudia. De esta manera, nuestra primera propuesta teórica sostendría que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas (García-García, 1991) y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (García-García, 1988), no quedando completa la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la «uniformidad hablada». La tarea del antropólogo se «completaría» cuando fuese capaz de exponer las explicaciones de la organización de la diversidad como la cultura del grupo humano estudiado.

3. *La sociedad humana como realidad multicultural*

Toda esta primera conceptualización desde la antropología social y cultural será especialmente determinante en el tratamiento de la multiculturalidad. Con ella como

base, diremos ahora que todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural.

Junto a esta idea debemos insistir en que todos los individuos de un grupo desarrollan *competencias* en varias culturas (algunos prefieren referirlas, considerándolas de igual manera, como *microculturas*, en una estrategia metodológica tendente a la clarificación de un concepto que se puede utilizar en diferentes niveles grupales). Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente: cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su *propiospecto* es la totalidad de esas «parcialidades» que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial.

En este sentido seremos multiculturales, seremos competentes en varias culturas, de igual manera que el hijo de un inmigrante, después de una corta estancia en su nuevo entorno de acogida, desarrollará competencia:

1) En la cultura de su grupo doméstico, tanto en su versión nativa como en su versión adaptada a un nuevo entorno (aunque realmente no podemos separar tales versiones, pues funcionarán dinámicamente en un proceso de construcción y reconstrucción).

2) En la cultura del grupo étnico al que pertenece, tanto en su expresión de costumbres y tradiciones más ancestrales (ser competente no significa aquí respetar, aceptar y/o cumplir sino, cuando más, conocer o reconocer) como en su versión, ligada a la anterior, de diferenciación frente a los grupos étnicos que componen el nuevo entorno en el que ha empezado a vivir.

3) En la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que pueda participar, desde el de mayor homogeneidad étnica, quizá ligado al nuevo barrio en el que vive, al más universalista, formado en la institución escolar en la que se «pretenden integrar todas las diversidades».

4) En la cultura del aula y de la escuela en la que él y otros muchos niños, sin atender aparentemente ahora a su condición de sexo, etnia y religión, aprenderán a conocer y valorar una información (no sólo de contenidos formales en libros de textos) que para todos se presentará supuestamente igual y que será necesaria para acceder a las posiciones de privilegio y poder.

N(...)

Tal niño se hará competente en muchas culturas, cargadas todas ellas de diferente información, con las que activamente, y de manera colectiva e individual a la vez, construirá su propia versión del mundo que le rodea, su propia versión de los diferentes aspectos de la cultura, su «teoría-cultural personal» (Keesing, 1974), su *propiospecto* (Goodenough, 1981); una versión de la *cultura* que será *multicultural*.

Con lo presentado hasta el momento en esta última sección, podemos proponer las bases de lo que sería un *séptimo enfoque* sobre educación multicultural, en el que

resultará básico considerar la educación como un proceso de transmisión/adquisición de cultura (3).

4. *Antecedentes de un modelo de educación multicultural desde la antropología de la educación*

Es vital entender el significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar, y la mejor visión para llegar a ese entendimiento la aporta la antropología (St. Lawrence y Singleton, 1975). Tanto la antropología en general como sus subdisciplinas por separado realizan contribuciones esenciales a la enseñanza y el aprendizaje multicultural (Johnson, 1977). Efectivamente, la antropología puede, como mínimo, proporcionar a la educación multicultural un abanico amplio y diversificado de estrategias y métodos de investigación cuya idoneidad para el tratamiento de las realidades complejas que aquella afronta está demostrada. La contribución antropológica a la investigación educativa queda patente en trabajos como el de Trueba *et al.* (1981), en el que se despliegan estudios microetnográficos sobre niños de minorías en el aula; mostrándose la validez e importancia de la etnografía para la educación bilingüe. Foesters y Little Soldier (1981) defienden igualmente la utilización de modelos etnográficos para analizar, comparar y localizar conflictos y/o discontinuidades entre las culturas del hogar y de la escuela (en el caso de los indios). En los EE. UU., y desde mediados de los años cincuenta, los antropólogos culturales se han involucrado en el desarrollo curricular de las escuelas públicas (Dynneson, 1975; Dwyer-Schink, 1976), y los etnógrafos han demostrado su capacidad para proponer maneras prácticas de reducir el «choque de culturas» en el aula multicultural (Clark, 1963). Además de la aportación metodológica, desde la antropología también es posible y necesaria la contribución a los programas de acción, como demuestra el trabajo de Jordan (1985), en el que el conocimiento antropológico guía el desarrollo de un programa de educación bicultural, o el de Koppelman (1979), que plantea la evaluación de estos programas desde la conceptualización antropológica.

Sin embargo, ¿qué hay acerca de esa concepción antropológica de la multiculturalidad como experiencia normal humana, tal como nos propone Goodenough (1976)? Los modelos que hemos visto hasta ahora no dejan de ser parciales en su planteamiento y alcance, mientras que desde la antropología podemos pensar la diada multiculturalidad/educación con una visión holística del amplísimo y heterogéneo conjunto de factores presentes. London (1981) entiende que la antropología cultural constituye el marco adecuado para la obtención de tal perspectiva en combinación con otras disciplinas. Para este autor, sólo así podremos hacer frente a la problemática de la diversidad multicultural y multiétnica de la educación, superando la insuficiencia analítica de modelos como el asimilacionista y el pluralista.

(3) Para un mayor detalle sobre esta forma de conceptualizar la educación véase García-Castaño (1990) y García-Castaño y Pulido (1993).

5. *Asunciones básicas de una educación multicultural fundamentada en una concepción antropológica de la cultura*

Reconocemos junto a Carlson (1976, 29) que, en gran medida, la educación multicultural constituye una forma de antropología social aplicada. Esto significa que podemos volcar el *corpus* teórico, conceptual y analítico de la antropología en el desarrollo de procesos (más o menos formales/institucionales, más o menos «calculados») de transmisión y adquisición de diversos repertorios culturales. En este apartado final vamos a señalar diferentes asunciones, principios de procedimiento si se prefiere, con los que debe construirse una educación multicultural de base antropológica. Y empezaremos recordando las ventajas, señaladas por Gibson (1984), que conlleva definir la educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas:

1) Ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. Desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

2) Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente. Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten obviamente un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participan en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc., y puede que estas otras agrupaciones atraviesen los límites del grupo étnico. En el desarrollo de la educación multicultural, ello se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas, y en una contribución a la promoción de una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes grupos étnicos.

3) Dado que el desarrollo de competencia en una nueva cultura requiere una interacción intensa con las personas que ya la poseen, se aprecia con más claridad que el apoyo a escuelas étnicamente separadas es contrario a los propósitos de la educación multicultural.

4) La educación multicultural promueve competencia en múltiples culturas. Qué cultura desplegará un individuo en cada momento es algo que vendrá determinado por la situación en concreto. Aunque están claramente interrelacionadas, debemos distinguir conceptualmente entre las múltiples identidades que los individuos tienen disponibles y sus identidades sociales primarias en un grupo étnico particular. La identificación social y la competencia cultural son cosas diferentes.

5) Desde la educación se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de consciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una educación multicultural que complementan lo que planteábamos inicialmente. Unas, acerca de las causas por las que han aparecido los programas de educación multicultural, otras, acerca de las razones del posible mantenimiento de estos programas. Así, por ejemplo, la educación multicultural deja de entenderse como aquella que demandan los grupos de migrantes «pobres» que originaron este tipo de programas. La verdad es que gran parte de la demanda de estos grupos se dirige hacia modelos de plena asimilación para acceder a los niveles de bienestar de los miembros «no marginales» de las culturas mayoritarias. Han «salido» de sus respectivas culturas de origen en condiciones socio-económicas muy desfavorables, las mismas que persiguen mejorar y, en algunos casos, consideran que el éxito en las escuelas es un requisito indispensable para lograr esas mejoras en las generaciones siguientes. Para lograrlo, algunos están dispuestos a procesos de asimilación y asumen (conscientemente o no) el riesgo de pérdida de su identidad cultural de origen (cuestión diferente a ésta, aunque conectada, es el tratamiento de los problemas de las segundas generaciones de inmigrantes en los países de «acogida»).

Así pues, la educación multicultural de la que ahora hablamos no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos, si bien desde la concepción que venimos defendiendo no tiene mucho sentido hablar en términos de mayorías y minorías. En consecuencia, no debe desaparecer un programa de educación multicultural porque cambien de signo los movimientos migratorios. No se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación que cuestiona incluso la propia idea de la relación entre la escuela (como aparato de reproducción y legitimación social e ideológica) y el Estado. La primera transmite la cultura dominante entre las *fronteras* geográficas del segundo, pero ya no se puede seguir manteniendo la idea de que existe una homogeneidad en la cultura dominante (nunca existió tal homogeneidad). Ahora tendríamos que preguntarnos: ¿qué cultura entre qué fronteras?

Para nosotros, la educación multicultural debe ser aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

1) Contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos (a veces conducente a contradicciones entre ellos).

2) Asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar el acceso de éstos al conocimiento.

3) Fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos, acerca de la diversidad cultural, algo que «no es, con mucho, una cuestión de entrega de información acerca de sistemas específicos, sino de presentar éstos con objeto de lograr una definición de qué es la cultura partiendo de la antropología cultural actual... [mostrando] que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otro, pues son opciones de filosofía de la existencia que, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas sobre la base del argumento racional» (Camilleri, 1992, 144).

4) Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para *a)* conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; *b)* percibir y

analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y d) posicionarse crítica y activamente en la acción social.

5) Desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socio-económico por parte de éstos. Cuando el dilema sea real e inevitable, serán los propios miembros de los grupos que lo afronten quienes habrán de tomar la decisión, a ser posible desplegando habilidades como las señaladas en el punto anterior a la hora de elaborar la decisión.

6) Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

IV. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO DESARROLLO DE LA CRÍTICA CULTURAL

La cultura se transmite a través de diferentes mecanismos y por medio de diversos agentes de transmisión. Parte de la cultura se «autotransmite» en función de su propia dinámica, mientras que otra parte, en las sociedades occidentales u occidentalizadas, es transmitida en instituciones privilegiadas y especializadas que enfatizan los aspectos más formales o, si se prefiere, más «académicos» de ella, pues en gran medida sólo sirven para la academia, para la escuela. Por ejemplo, los niños del Valle de Polaciones (Cantabria) no aprenden la cultura de la ganadería de montaña en sus escuelas, sino en su propio entorno familiar, a través de la manipulación del ganado tudanco en la que sus propios padres les van implicando gradualmente a través de tareas diferenciadas en función de su edad y sexo.

Muchos movimientos renovadores de la educación y, sobre todo, de la escolarización incluyen entre sus máximas acercar la escuela a la vida y con ello al medio en el que los escolares conviven cotidianamente. Con ellos se ha logrado, en contados casos, que se introduzca en la escuela ese conocimiento cotidiano sobre la manipulación del ganado tudanco (por seguir con el ejemplo), aunque luego no ha sido conocimiento escolar utilizado fuera de la escuela. No pocas veces esta introducción de la cotidianeidad responde a visiones idealistas y nostálgicas que acercan el mundo rural al medio urbano en el que los escolares y la propia escuela se desenvuelven. Otras veces, tales propuestas no pasan de ser estrategias didácticas. No queremos decir con todo esto que la escuela no transmita la cultura, pues sabemos que parte de la cultura se transmite a través de esa agencia, pero debemos ser conscientes de que esa parte que allí se transmite está destinada muy específicamente a la propia escuela, sirve para «moverse» en la escuela como cultura escolar, y pocas veces hace referencia a la cotidianeidad extraescolar.

Es en el ámbito de las relaciones sociales donde se produce, se conserva y se modifica o cambia la cultura. Todas las culturas incluyen como procesos básicos la transmisión y la transformación de sus formas culturales, de modo que continuidad

y cambio cultural son procesos básicos de las mismas. Cuando hablamos de la educación multicultural no nos referimos tanto a un proceso de transmisión de cultura —pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna— como a la promoción del conocimiento (crítico) generado sobre ella. Los diferentes grupos humanos, productores de cultura y transmisores privilegiados de la misma, poseen una racionalidad propia sobre sus formas culturales propias, es decir, desarrollan un conocimiento implícito de su cultura (un «saber cómo») y un conocimiento explícito, verbalizable (un «saber qué») sobre ella. Con otras palabras, no sólo son usuarios de su cultura, sino que son capaces de explicarla e interpretarla.

Sin embargo, los estudios realizados desde la sociología y la antropología sobre las diferentes sociedades y culturas humanas demuestran que el discurso nativo sobre su propia cultura no coincide necesariamente con el discurso elaborado desde las ciencias sociales. Las razones de esta discrepancia son muy diversas y tienen que ver con la diferente selección de los hechos relevantes para la interpretación, el manejo diferente de los datos empíricos y de estrategias metodológicas propias en las ciencias sociales, la existencia de teorías y campos teóricos específicos en estas ciencias, el uso de modelos interpretativos en ellas ajenos a la lógica de los actores sociales, la existencia de procesos cognitivos distintos que obedecen a racionalidades distintas y, por supuesto, la funcionalidad social divergente que poseen las formas culturales y el conocimiento de las mismas.

Todo esto nos induce a presentar una nueva propuesta sobre la educación multicultural. El objetivo específico de ésta es transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas. Aunque llegamos a esta reflexión al enfrentar el discurso nativo y su racionalidad con el discurso científico social y su racionalidad, no queremos presentar la cuestión como un triunfo de esta última. No tiene sentido hablar de este «triunfo» por cuanto la racionalidad de la ciencia socio-antropológica se ha desarrollado en la atenta mirada a aquella otra racionalidad y en la observación minuciosa de los comportamientos que emanan de ella. Debemos aclarar todo esto para no caer en un etnocentrismo epistémico desde el que toda racionalidad, incluso aquella que tuviésemos que difundir para generar conocimientos críticos sobre la cultura, estaría sojuzgada a la científica.

El término «crítico» en este contexto es polisémico. Por un lado, quiere decir conocimiento científico, en el sentido de que se trata de un conocimiento sistemático que va más allá del conocimiento vulgar o espontáneo, que pueden poseer tanto los científicos sociales como los usuarios nativos o depositarios de la cultura que no se ajustan a la rigurosidad del método científico y de las técnicas de investigación de las ciencias sociales y, en concreto, de la Antropología. Un conocimiento de este tipo no se produce exclusivamente en la academia, aunque debería ser siempre una aspiración de ésta. Por otro lado, como consecuencia del significado anterior, el adjetivo «crítico» quiere decir «relativizador» sobre la propia cultura. En las sociedades actuales se observa una tendencia a absolutizar las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder y, al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información

y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias. Ambas tendencias se han agudizado sin duda con la crisis de los países del Este, pero sus raíces vienen de más lejos y tienen que ver con la internacionalización del capital y la división internacional del trabajo, con la configuración de nuevos Estados, las luchas nacionalistas, la crisis de los poderes oligárquicos tradicionales y la emergencia de nuevos grupos sociales en el reparto del poder político y económico.

Un conocimiento crítico-relativista de estas características no es un conocimiento que exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino que defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido y que respeta lo ajeno en igual forma. Inevitablemente nos viene a la memoria el lema de la manifestación celebrada en Barcelona contra el racismo en febrero de 1992: «Igualtat per viure, diversitat per conviure» («Igualdad para vivir, diversidad para convivir»), que refleja sintéticamente la intuición fundamental que subyace a lo que estamos diciendo. Este segundo significado del término «crítico» como relativizador sobre la propia cultura parte de la evidencia de la diversidad cultural y de que cada grupo humano en las diversas sociedades decide y configura históricamente las características que va dando a su cultura en función de una gran variedad de condiciones ecológicas, demográficas, políticas, sociales e ideológicas.

Pero con estas dos acepciones del término «crítico» nada hemos dicho aún acerca de la función que cumple el conocimiento sobre la cultura, o más en concreto, sobre el sentido, dirección o finalidad del conocimiento. Y es que el conocimiento no es sólo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia, también se desarrolla en unas condiciones sociales y cumple finalidades sociales. Con otras palabras, el conocimiento en ciencias sociales es un discurso sobre las relaciones sociales, envuelto en todos los celofanes sofisticados que se quiera de métodos y técnicas, pero un discurso social y por tanto una práctica social.

Por todo ello el término «crítico» requiere un tercer significado complementario que es el de conocimiento alternativo. La educación multicultural debe ser la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural.

En este punto creemos acertado servirnos de la experiencia del proceso de generación del conocimiento antropológico mediante la observación y el cuestionamiento constante de las realidades a estudiar. Construimos el conocimiento describiendo las observaciones realizadas, que son complementadas con lo que se nos dice sobre ellas. Lo *dicho* junto con lo *hecho*. Pero si añadimos la dimensión «crítica» en el sentido en que aquí venimos haciéndolo, debemos decir que generamos el conocimiento antropológico a partir de la contrastación de aquellos datos con otros de realidades distintas o distantes. Dicho de otra forma, generamos ese conocimiento crítico mediante el proceso de comprensión de lo propio en comparación con lo «ajeno». Así, si lo que deseamos es que se produzca un conocimiento crítico sobre la cultura propia, este conocimiento debe generarse en el contraste constante con otras

formas culturales, con otras culturas. El propio principio epistemológico en antropología relativo a «la distancia» (que no es, como algunos se empeñan en considerar, una cuestión de longitud física) refleja con claridad esta necesidad de la comparación, siendo en la comparación donde mejor se puede construir el respeto y el reconocimiento de la realidad multicultural.

Quizá necesitemos esta «distancia» para darnos cuenta de que *diferenciar* no equivale a *discriminar* y de que *diversidad* no equivale a *desigualdad*. Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia al respecto de estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo. Quizá necesitemos de nuevo de esta «distancia» para considerar si las escuelas, cualquier escuela en el sentio occidental que conozcamos, puede realmente ser promotora de una educación cultural en el sentido del desarrollo de la crítica cultural. Al final, una distancia justa y realista puede colocar de nuevo cada cosa en su sitio y, de esta manera, seguir sabiendo qué se puede esperar de la institución escolar: un lugar para la producción cultural, que no es lo mismo que un lugar para la crítica cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegret Tejero, J. L. (1992): «Racismo y educación» (93-110), en *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, P. Feroso (ed.). Narcea. Madrid.
- American Association of Colleges for Teacher Education (1973): *No One Model American*. Washington, DC.: Author.
- Ashworth, M. (1977): «Immigrant Children and B. C. Schools. TEAL Occasional Papers», vol. 1, *British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language*. Vancouver.
- Banks, J. A. (1974): «Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals». Trabajo presentado a la *Association for Supervision and Curriculum Development Institute on Cultural Pluralism*, Chicago.
- (1981): *Multicultural Education. Theory and Practice*. Allyn and Bacon, INC. Boston, Massachusetts.
- (1986): «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals» (12-28). *Multicultural Education in Western Societies*. Banks, J. A. y J. Lynch (eds.). Holt, Rinehart and Winston, London.
- Baty, R. (1972): *Re-educating Teachers for Cultural Awareness: Preparation for Educating Mexican-American Children in Northern California*. Nueva York: Praeger.
- Bennett, Ch. (1981): «A Case for Pluralism in the Schools». *Phi Delta Kappan*, vol. 62, 8: pp. 589-591.
- Bernard van Leer Foundation (1984): «Multi-cultural Societies: Early Childhood Education and Care». *B.Vol.L.F.*, La Haya (Holanda).
- Bonnett, A. (1990): «Ant-racism as a Radical Educational Ideology in London and Tyneside, en *Review of Education*, vol. 16, 2, pp. 255-267. Oxford.
- Bottani, N. (1983): «Et moi qui croyais qu'au Portugal in n'y avait que du soleil. Quelques concidérations critiques à propos de l'education multiculturelle in l'education et les défis interculturels». *Pratiques de Formation (Saint-Denis)*, 5, pp. 9-20.

- Brennan, P. y Donoghue, A. A. (1974): «Biculturalism Through Experiential Language Learning», *Council of Anthropology and Education Quarterly*, vol. 5, 2, pp. 15-19.
- Bullivant, B. M. (1993) (2): «Culture: Its Nature and Meaning for Educators» (29-47). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. J. A. Banks y Ch. A. M. Banks (eds.). Allyn and Bacon, Boston.
- Burger, H. G. (1969): *Ethnics on Education: Reports on a Conference of Spanish-Speaking, Amerindian, and Negro Cultural Lrsfers on Southwestern Teaching and Learning*. Bethesda, Md: ERIC, Publication.
- Bushnell, W. (1973): «The Immigrant (West Indian, Child in School)», en *Stresses in Children*. (Ed.). Ved. P. Varna, London: University of London Press, pp. 82-92.
- Camilleri, C. (1992): «From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other» (141-152). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. Lynch, J.; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Clark, K. B. (1963): «Clash of Cultures in the Classroom». *Integrated Education*, vol. 1, 4, pp. 7-14.
- Clark, T. (1978): «Why we need Better Multiethnic Education». *Social Education*, vol. 42, 2, pp. 163-164.
- Cohen, Ch. B. (1986): «Teaching About Ethnic Diversity». *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, Bloomington.
- Cohen, P. (1992): «It's Racism What Dunit: Hidden Narratives in Theories of Racism» (62-103). *Race, Culture & Difference*. J. Donald y A. Rattansi (eds.). Sage, Londres.
- Cole, D. J. (1984): «Multicultural Education and Global Education: A Possible Merger». *Theory Into Practice*, vol. XXIII, 2.
- Cordasco, F.; Hillson, M. y Bullock, H. A. (1970): *The School in the Social Order*. Scranton, PA: International Text-books.
- Cortada, R. L. (1986): «The New Immigrants: Implications for Educators». Trabajo presentado a la *Annual Convention of the National Catholic Educational Association*. Anaheim, CA.
- Cheng, L. L. (1989): «Intervention Strategies: A Multicultural Approach». *Topics in Language Disorders*, vol. 9, 3, pp. 84-91.
- Chesler, M. A. (1971): «Teacher Training Desigws for Improving Instruction in Interracial Classrooms». *Journal of Applied Behavioral Sciences*, vol. 7, 5, pp. 612-641.
- Cheyney, A. B. (ed.) (1972): *The Ripe Harvest: Educating Migrant Children*. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.
- Delgado-Gaitán, C. (1992): «Destacando la cultura en la educación multicultural». *Hacia una educación multicultural*. F. J. García-Castaño (ed.). Universidad de Granada, Granada (en prensa).
- Donald, J. y Rattansi, A. (eds.) (1992): *Race, Culture & Difference*. Sage, Londres.
- Dwyer-Schick, S. (1976): *The Study and Teaching of Anthropology: An Annotated Bibliography*. University of Georgia, Athens.
- Dynneson, T. (1975): *Pre-Collegiate Anthropology: Trends and Materials*. University of Georgia, Athens.

- Ehlers, H. y Crawford, D. (1983): «Multicultural Education and National Unity». *Educational Forum*, vol. 47, 3, pp. 263-277.
- Fitouri, C. y Roller, S. (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- Foerster, L. M. y Little Soldier, D. (1981): «Applying Anthropology to Educational Problems». *Journal of American Indian Education*, vol. 20, 3, pp. 1-6.
- Fong, K. (1978): «Cultural Pluralism». *Harvard Civil Rights-Civil Law Review*, vol. 13, 1, pp. 133-173.
- García Castaño, F. J. (1991): «En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la transmisión/adquisición de la Cultura», en *Antropología de la Educación*, A. Díaz de Rada (ed.), F.A.A.E.E., Granada (en prensa).
- García Castaño, F. J. y Pulido Moyano, R. A. (1992): «Educación Multicultural y Antropología de la Educación» (35-69). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. P. Feroso (ed.). Narcea, Barcelona.
- (1994): *Transmisión/Adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la Educación*. Eudema, Madrid.
- (1992a): «From the Recognition of Intracultural Diversity to the Design of Multicultural Educations for Everybody». Comunicación presentada en el International Symposium of Europe in Education. CIDRE, Bad Urach, Alemania.
- García García, J. L. (1988): «El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos» (13-30). *Enciclopedia temática de Asturias*. Silverio Cañada, Gijón.
- (1991): «¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?» (109-126), en *Los españoles vistos por los antropólogos*, M. Cátedra (ed.), Júcar, Gijón.
- García, R. L. (1978): *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education. Fastback 107*. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind.
- (1992): «Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to Be Demurred» (103-122). *Cultural Diversity and The Schools. Human Rights, Education and Global Responsibilities*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 4. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Gibson, M. A. (1984): «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 1, pp. 94-119.
- Gold, M.; Grant, C. A. y Rivlin, H. N. (eds.) (1977): *In Praise of Diversity: A Resource Book for Multicultural Education*. Washington, D. C.: Teacher Corps, Association of Teacher Educators.
- Goldstein, B. L. (1988): «In Search of Survival: The Education and Integration of Hmong Refugees Girls». *Journal of Ethnic Studies*, vol. 16, 2: pp. 1-27.
- Gonzales, Ph. (1979): Culture: A Route to Biculturalism. Trabajo presentado a la NCSS Conference. Portland.
- Goodenough, W. (1976): «Multiculturalism as the Normal Human Experience». *Anthropology and Education Quaterly*, vol. 7, 4, pp. 4-6.
- (1981): *Culture, Language, and Society*. Menlo Park, California.
- Grant, C. A. (Ed.) (1977): *Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications*. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D. C.
- Grant, C. et al. (1986): «The Literature on Multicultural Education: Review and Analysis». *Education Studies*, 1, pp. 47-71.

- Grinter, R. (1992): «Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose» (95-124). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Hilliard, A. G. (1974): «Restructuring Teacher Education for Multicultural Imperatives», en *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education*. William A. Hunter (ed.). Washington, D. C.: AACTE.
- Hoffman, D. M. (1989): «Language and Culture Acquisition among Iranians in the United States». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XX, 2.
- Izkoff, S. W. (1966): «Cultural Pluralism in Urban Education. *School and Society*, 94, pp. 383-386.
- Ivie, S. D. (1978): «Multicultural Education: The Mexican Experience». *Educational Forum*, vol. 42, 4, pp. 441-449.
- Jain, S. (1988): The Education of the Immigrant and Ethnic Child in Canada» (Reseñado en el *RIE* de abril 1990).
- James, R. (comp.) (1971): *Directory of Multicultural Programs in Teacher Education*. Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Johnson, N. B. (1977): «On the Relationship of Anthropology to Multicultural Teaching and Learning». *Journal of Teacher Education*, vol. 28, 3, pp. 10-15.
- Jordan, C. (1985): «Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XVI, 2, pp. 105-123.
- Kabakchy (1978): «Cultural Identity and Foreign-Language Teaching». *English Language Teaching Journal*, vol. 32, 4, pp. 313-318.
- Kessing, R. M. (1974): «Theories of Culture». *Annual Review of Anthropology*, vol. 3, pp. 73-97.
- Kehoe, J. (1983): «Enhancing the Multicultural Climate of the School». *History and Social Science Teacher*, vol. 19, 2, pp. 65-75.
- Koppelman, K. L. (1979): «The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 1, 4, pp. 59-64.
- Laferriere (1985): «Education interculturelle et multiculturalisme: ambiguïtés et occultation in A la mémoire de Michel Laferrière (1946-1984)». *Education Canadienne et Internationale*, vol. 14, 1, pp. 16-28.
- Laosa, L. M. (1974): «Toward a Research Model of Multicultural Competency-Based Teacher Education». *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education*. William A. Hunter (ed.). Washington: AACTE.
- Leicester, M. (1992): «Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Intermittent Debate» (215-230). *Cultural Diversity and The Schools. Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 3. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- London, C. B. G. (1981): «Anthropology of the Classroom: Cultural Diversity, Its Meaning and Significance for Human Understanding, Communication and Student Interaction». (Reseñado en el *RIE* de julio 1983.)
- Lynch, J. (1986): *Multicultural Education. Principles and Practice*. Routledge, London.
- (1986): «Multicultural Education in Western Europe» (125-152). *Multicultural Education in Western Societies*. J. A. Banks y J. Lynch (eds.). Holt, Rinehart and Winston, London.

- Lynch, J.; Modgil, C. y Modgil, S. (1992): «Introduction» (1-20). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 2. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Llanes, J. R. (1980): «Moving Toward Cultural Pluralism», Part II: «Enculturation within Group Culture-Clusters». (Reseñado en el *RIE* de marzo de 1981.)
- Moodley, K. A. (1986): «Canadian Multicultural Education: Promises and Practice». J. A. Banks y J. Lynch: *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston, pp. 51-75.
- Morrill, R. (1987): «The Education of Minority Children in Denmark». *Equity and Excellence*, vol. 23, 1-2, pp. 123-125.
- Myers, L. J. (1981): «The Nature of Pluralism and the African-American Case». *Theory Into Practice*, vol. 20, 1, pp. 2-6.
- Newman, W. M. (1973): *American Pluralism*. New York: Harper and Row.
- Ogletree, E. J. (1981): «Hispanic Inmigrants Want to Become Americans, But Retain Their Ethnic Identity». (Reseñado en el *RIE* de mayo 1982.)
- Pai, Y. (1983): «When Is a Difference Not a Difference?». Trabajo presentado a la *Annual Meeting of the National Association of Asian and Pacific American Education*, Chicago.
- Paulston, Ch. B. (1978): «Biculturalism: Some Reflections and Speculations». *TESOL Quarterly*, vol. 12, 4, pp. 369-380.
- Perlmutter, Ph. (1981): «Ethnicity, Education, and Prejudice: The Teaching of Contempt». *Ethnicity*, vol. 8, 1, pp. 50-66.
- Seda Bonilla, E. (1973): «Ethnic and Bilingual Education for Cultural Pluralism», en *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change*. D. S. Madelon; W. P. Hazard y H. N. Rivlin (eds.), New York: Appleton-Century-Crofts.
- Seifer, N. (1973): «Education and the New Pluralism: A Preliminary Survey of Recent Progress in the 50 States». Trabajo presentado en el *Annual Meeting of the National Coordinating Assembly on Ethnic Studies*, Detroit.
- Sleeter, C. E. (1991): *Empowerment through Multicultural Education*. Suny. New York.
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987): «An Analysis of Multicultural Education in the States, en *Harvard Educational Review*, vol. 57, 4, pp. 421-444.
- (1988): *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Macmillan P. C., New York.
- Smolicz, J. J. (1984) «Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies». *European Journal of Education*, vol. 19, 1, pp. 11-23.
- Solomon, I. D. (1988): «Strategies for Implementing a Pluralistic Curriculum in the Social Studies». *Social Studies*, vol. 79, 6, pp. 256-259.
- St. Lawrence, T. J. y Singleton, J. (1975): «Multi-Culturalism in Social Context: Conceptual Problems Raised by Educational Policy Issues». Trabajo presentado al Symposium: Toward a Definition of Multiculturalism in Education, 74th Annual Meeting of the American Anthropological Association, San Francisco, California.
- Stickel, G. W. (1987): «Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism». Trabajo presentado a la *Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, D. C.

- Strivens, J. (1992): «The Morally Educated Person in a Multicultural Society» (211-232). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press London. Washington, D. C.
- Strouse, J. (1987): «Continuing Themes in Assimilation Through Education». *Equity and Excellence*, vol. 23, 1-2, pp. 105-113.
- Taboada Leonetti, I. (1992): «From Multicultural to Intercultural: Is It Necessary to Move from One to the Other?» (153-166). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Titley, B. (1981): «The Education of the Canadian Indian: The Struggle for Local Control». *Journal of American Indian Education*, vol. 20, 3, pp. 18-24.
- Trueba, H. T. (1974): «Bilingual-Bicultural Education for Chicanos in the Southwest». *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. 5, 3, pp. 8-15.
- Trueba, H. T. (ed.), et al. (1981): *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Illinois University, Urbana. Midwest Organization for Materials Development.
- Valentine, Ch. A. (1971): «Deficit, Difference, and Bicultural Models of Afro-American Behavior». *Harvard Educational Review*, vol. 41, 2, pp. 137-158.
- Wilson, J. (1992): «Moral Education, Values Education and Prejudice Reduction» (293-306). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 2. The Falmer Press. London. Washington, D. C.
- Wolcott, H. (1985): «On Ethnographic Intent». *Educational Administration Quarterly*, vol. 21, 3, pp. 187-203.
- Wynn, C. (1974): «Teacher Competencies for Cultural Diversity», en *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education*. William A. Hunter (ed.). Washington, D. C.: AACTE.
- Youssef, A. y Simpkins, E. (1985): «Parent Attitudes on Americanization and Bilingual Education: The Dearborn, Detroit, and Farmington Study». *Bilingual Review*, vol. 12, 3, pp. 190-197.
- Zehraoui (1982): «Enfants de Maghébins au carrefour des cultures in vers une société interculturelle?». *Pour Paris*, 86, pp. 93-95.
- Zintz, M.; Ulibarri, M. L. y Gonzales, D. (1971): *The Implication of Bilingual Education for Developing Multicultural Sensitivity Through Teacher Education*. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.