

## CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

por JOSÉ M.<sup>a</sup> QUINTANA CABANAS

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Para aludir al fenómeno de convivencia y confrontación entre culturas suelen usarse indistintamente las expresiones *multicultural* e *intercultural*. Creemos que, sin embargo, existen entre ellas matices diferenciales, y así, refiriéndonos al caso de la educación, sería preferible usar el término «intercultural»; pues la expresión *multicultural* alude al simple hecho de una yuxtaposición de culturas, mientras que *intercultural* sugiere ya la idea de que hemos de ir a procurar una inter-relación entre esas culturas; por eso dice A. Galino (1990: 16) que «la educación intercultural postula una interacción dialógica entre culturas que actúe como agente de fermentación en los procesos formativos». Pero aquí vamos a ajustarnos a la terminología habitual, que no distingue entre ambos matices, y hablaremos simplemente de multiculturalismo.

En la actual discusión en torno a la educación multicultural surgen fácilmente tres temas de discusión. El primero es el del llamado *umbral de tolerancia* del número de extranjeros que pueden ser recibidos en un país. Se trata de un concepto pseudo-científico pero invocado a menudo, y que pesa en la valoración de la situación multicultural. Y así, el académico francés Pierre Gaxotte ha escrito que un país sólo puede absorber un 7% de extranjeros sin alterarse; y ocurre que en Francia los inmigrantes constituyen alrededor de un 12% en ciertas regiones, llegando en alguna al 20%. Este tema decide cuál ha de ser la actitud de apertura respecto a la acogida de culturas extranjeras.

En educación preocupa el problema del *fracaso escolar*, tradicionalmente planteado en relación con los hijos de las clases sociales bajas del

país. Pero ocurre que los hijos de inmigrantes lo presentan también, y así vemos, por ejemplo, que en Alemania los alumnos hijos de extranjeros que cursan estudios en Escuelas Superiores y no llegan a conseguir el título son un 55%. En esta situación cabe equiparar los hijos de inmigrantes a los de los trabajadores. Ya sabemos que aquí se cruzan factores relacionados, sobre todo, con las actitudes culturales de los padres; y esto explicaría fenómenos tan chocantes como el observado en Francia por A. M. Goguel (1985: 449), consistente en que los alumnos de origen portugués tienen en la escuela más repeticiones de cursos y son menos en Secundaria que los alumnos magrebianos, los cuales, por ser de cultura árabe, parece que deberían estar en mayor desventaja.

En tercer lugar, se constata en las sociedades acogedoras de extranjeros un nuevo factor social: el de los llamados *mestizos culturales*, o jóvenes salidos de la inmigración, y que según S. Moscovici (*Psychologie des Minorités actives*, PUF, París 1980), esas minorías, aún «dominadas», pueden ejercer un influjo retroactivo en las mayorías si aquellas son conscientes de sus valores propios y son capaces de firmar sus diferencias.

La inserción sociocultural de los inmigrantes suele hacerse según este proceso. La primera generación (los padres trabajadores) pertenece totalmente arraigada en su cultura de origen. Sus hijos (segunda generación) acuden a las escuelas del país y asimilan la cultura de éste; pero al propio tiempo reciben en su hogar la socialización propia del país originario, lo cual les produce una especie de esquizofrenia cultural. Esta segunda generación es la que de un modo más problemático tiene que enfrentarse con la situación multicultural y sus consecuencias. En cambio, sus futuros hijos (tercera generación) se hallarán ya plenamente integrados en el nuevo país, en sentido tanto lingüístico como cultural, social y profesional. Un ejemplo de esto último lo vemos en la Argentina actual, donde sus individuos adultos vienen de las procedencias más diversas y, sin embargo, todos hablan el mismo castellano con el dulce acento argentino y se hallan poseídos de un mismo acendrado sentimiento nacional y hasta patriótico.

### *Concepto, presupuestos y modelos de educación multicultural*

El concepto a la vez exacto y completo de educación multicultural nos lo formula G. K. Verma (1984: 140) diciendo que «es un sistema de educación que debe tratar de atender a todas las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales».

Las primeras propuestas de una educación multicultural se oyeron en los países avanzados durante las décadas de 1950 y 1960. Las promovía una actitud un tanto egoísta, a saber, el deseo de aprovechar al máximo una nueva fuerza que les llegaba con el hecho de la inmigración. Se partía de que los extranjeros poseían una cultura inferior, pero era posible adaptarlos a la cultura nacional. Surgió así un primer modelo de educación multicultural, que pretendía la *asimilación* de las culturas de los inmigrantes.

Pero esta actitud y modelo egocéntricos fueron superados en los años 70 con la adopción de dos presupuestos muy distintos: 1) La *no jerarquización de culturas*; a partir de ese momento se hablaría ya no de «desigualdades» entre individuos de distintas culturas, sino de «diferencias», lo cual suprimía toda idea de inferioridad. 2) Una *valoración de todas las culturas*, consideradas como una fuente de enriquecimiento mutuo y una ayuda para lograr el desarrollo cultural de todos los individuos.

Este postulado constituye uno de los goznes con los que se mueve la educación multicultural. Se ha insistido en que el conocimiento de la cultura de los demás constituye un gran medio de llegar a un mejor conocimiento de la propia; y así dice E. Oskaar (1984: 57) que «a través del estudio de las culturas extranjeras se entiende la de uno mismo. “Si usted quiere aprender a conocer su lengua, tendrá que mirarla en el espejo de otra”. Al aprender una nueva lengua uno también aprende más acerca de la lengua materna. Así el multilingüismo y el multiculturalismo ayudan al hombre a entenderse a sí mismo.» Esta opinión viene confirmada con la teoría del «yo-espejo», de Ch. H. Cooley, y según la cual su autoconcepto se lo va formando el individuo a partir de la imagen que los demás tienen de él, y cuya expresión por parte de «los otros significativos» va forjando en el sujeto la imagen de sí mismo, que, por lo visto, tiene un origen social.

Pero la concepción de la educación multicultural no carece de dificultades. Una de ellas concierne a esa idea básica del valor intrínseco de todas las culturas. Sin duda lo tienen, pero hay que ver hasta qué punto, y no querer hacer de ello bandera para afirmar que todas las culturas pueden constituir por igual un mismo paradigma de educación. Valga una anécdota que viene al caso. En ocasión del XI Congreso Internacional de Educación Comparada (Würzburg, 1983), en una sesión plenaria un africano dijo que «todas las culturas son iguales»; y en la sala se armó un gran revuelo, pues no todos aceptaban esta opinión. Y es que hay que puntualizar y afinar (además de recordar aquello de que «las comparaciones son odiosas»). Terciando en esta discusión, diríamos que todas las culturas tienen un valor intrínseco, consistente en que sirven por igual para adaptar a sus individuos a su *respectiva sociedad*. Pero esto mismo hace que las

diversas culturas tengan un *valor relativo*, que tiene excelencia dentro de las coordenadas de su propia sociedad, pero quizá no, o no tanto, dentro de las de otra, no pudiéndole —por tanto— servir de modelo referencial ni, en consecuencia, educacional. Y así, por ejemplo, la nostalgia que en muchos países latinoamericanos hay de sus culturas ancestrales parece olvidar que los indios precolombinos estaban en la prehistoria, pues no conocían la escritura ni la rueda, con lo cual no constituyen ningún paradigma de vida interesante. Las culturas surgidas de los progresos científico y técnico poseen sus indudables ventajas, de las que carecen otras.

Otro presupuesto de la educación multicultural es que la misma no se reduzca a la escuela, sino que se implique en ella, y la realice, toda la sociedad. Es lo que vemos ocurrir, por ejemplo, en Canadá, donde, además de contar con un CCEMI (Consejo canadiense para la educación multicultural e intercultural), existe un CCCM (Consejo consultivo canadiense de multiculturalismo), el cual desde 1973 promueve programas como los siguientes: de integración cultural, desarrollo cultural, edición y publicación de trabajos, artes escénicas y plásticas, estudios étnicos canadienses, ayuda a grupos étnicos, comunicaciones interculturales, lucha contra el racismo, creación literaria multicultural, atención a problemas de inmigrantes, estudios históricos multiculturales, análisis de la prensa étnica, relaciones con los mass-media, etc.

Con esta valoración y aceptación de las culturas extranjeras, la educación multicultural ha pasado, de un primer modelo ya mencionado de «asimilación», a otro más humano y social de comprensión y estimación de las culturas extranjeras, interesándose por ellas y adoptando con respecto a las mismas actitudes positivas.

### *Planteamiento y problemas de la educación multicultural*

En los últimos lustros la educación multicultural se hace cada vez más perentoria. A ello contribuye el hecho de las notables migraciones de obreros y, en algunos casos, de refugiados políticos; pero también otro fenómeno contemporáneo: la reaparición de las subculturas nacionales, debida a una posibilidad de libertad cada vez mayor en nuestras sociedades (sobre todo con el progresivo advenimiento de la democracia), y también a una mayor valoración de esas subculturas, por el deseo de los pueblos de tener una mayor identidad cultural.

Pero la educación multicultural, tanto como un deseo de nuestra sociedad, constituye también un problema. Esto último se nos escapa a menudo, llevados por nuestro anhelo de multiculturalismo. Hemos aludido ya al

relativismo de los valores culturales, que justifica ciertos límites de las actitudes multiculturales y, al posibilitar una jerarquización de educaciones, repercute en el establecimiento de objetivos de la educación multicultural, el cual puede tropezar con dificultades.

Pero la principal dificultad que afecta a ese tipo de educación estriba en la antinomia vital que se plantea para los sujetos de la misma. Pues si por un lado se quiere que se les forme una unitaria y definida identidad personal, se desea por otro que se integren en la sociedad mayoritaria. Tropezamos aquí con dos principios, el de permanencia y el de progresión; su concurrencia, que determina ya el propio desarrollo biológico de los seres, en el caso del hombre adquiere una nueva formulación con el proceso de socialización («¿adaptarse a la sociedad o ser uno mismo?»).

Como solución cabe situarse en un punto intermedio, buscando un equilibrio entre el conservar unas raíces por las cuales el individuo queda arraigado en el suelo firme, y el insertarse en una sociedad que ofrece mejores perspectivas de vida, renunciando para ello a ciertas características personales no esenciales. Este compromiso no deja de ser un poco violento, pero tiene sus recompensas, que lo recomiendan. Lo que hemos querido decir lo expresa muy bien A. Galino (1990: 13) con las siguientes palabras: «La dificultad de pensar una educación intercultural es la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno: la *unitas multiplex* en que el Occidente europeo está llamado a convertirse.»

Según S. Churchill (1989) en los programas de educación multicultural aparecen tres situaciones problemáticas, que constituyen otras tantas dificultades para los mismos. En un primer estadio de socialización, a la minoría le cuesta adaptarse a la cultura de la mayoría; el objetivo de la educación es, en ese momento, facilitar su inserción social. En un segundo estadio la minoría es objeto de discriminación por parte de la mayoría; el objetivo educacional es entonces eliminar los casos de prejuicio e injusticia. Viene luego un tercer estadio, en que la minoría, ya adaptada y aceptada, sufre sin embargo por una disparidad de status y por falta de valoración de la propia cultura; y el objetivo de la educación deberá ser, naturalmente, reforzar en los sujetos su autovaloración.

### *Características de la educación multicultural*

1) Hace un momento que aludíamos a su *dificultad*. Viene tanto de la propia situación social de todos los implicados en ella como de problemas didácticos y escolares. Se añade además la tendencia natural de los grupos humanos a la autoconservación mediante el rechazo de los elementos

extraños y la hostilidad a los miembros que no coinciden con las normas del grupo. Es decir, que hay unas fuerzas emotivas, viscerales, que van a poner palos en las ruedas de las fuerzas educacionales. Por eso ha escrito M.<sup>a</sup> J. Cebrián (1984: 86) que «en educación la situación es muy delicada, la fragilidad del contexto en que se desenvuelven las culturas minoritarias exige una exquisita prudencia y profundo respeto en los diseños de trabajo, utilizados especialmente en el tratamiento de las lenguas y culturas».

2) La educación multicultural se distingue por el *humanismo* que denota. Pues pone a la *persona humana* por encima de toda otra consideración social, económica o cultural. Esa educación se sitúa en el nivel de persona que es todo ser humano, prescindiendo de su raza, idioma o costumbres. Constituye una afirmación de lo que es universal humano y, por ende, un enriquecimiento personal. Por eso el poeta latino Enio dijo en una ocasión que él tenía «tres corazones» (*tria corda*), por el hecho de que, además del latín, sabía hablar la lengua de Italia Central (el *umbrum*) y de la Italia Meridional (el *oscum*).

3) La opción educativa multicultural implica una *madurez humana individual y social*. La aceptación de las diferencias, en efecto, supone una disposición personal a la cual se llega con cierta dificultad, a partir del egoísmo humano original y de la rutina y prejuicios de las colectividades. Lo más fácil es refugiarse en lo simple, lo unitario: es así como han surgido los bloques monolíticos de los totalitarismos, con los que es *per se* incompatible el multiculturalismo.

4) Fomento del *diálogo* como instrumento de comprensión mutua y de descubrimiento del valor de lo diferente. El diálogo, cuando es auténtico, supone una salida del Yo para captar las particularidades del Tú. Se trata de renunciar a un monopolio de la expresión para permitir al Otro el decir también su mensaje. Escuchando a los demás se aprenden muchas cosas y se descubren los propios límites.

5) El multiculturalismo pedagógico requiere una peculiar *formación de los profesores* implicados en dar educación multicultural. Habrá que empezar por asegurar las buenas actitudes y el correcto comportamiento de ellos, como personas, con respecto a los modelos culturales; y luego enseñarles las técnicas de conseguir lo mismo con sus alumnos.

6) Se requiere que la educación multicultural cuente con el apoyo de una cooperación internacional. Por encima de los esfuerzos de las escuelas debe haber unos convenios, entre los Estados donde radican las culturas (es decir, entre los países de origen y de residencia), que ayuden a todos los individuos en la búsqueda de su identidad, su expresión y su desarrollo.

7) Nuestra sociedad necesita que sus sistemas educativos adopten un

*modelo multicultural de educación*, como instrumento educativo general. Pues la educación multicultural no se limita a los hijos de los inmigrantes, sino que ha de hacerse extensiva a todos los alumnos del país, ya que es el único modelo educativo que responde a la situación social mundial de nuestro momento, en que hay tanta migración, tanta movilidad y una fuerte interdependencia entre los países.

8) Finalmente, señalemos un peligro de la educación multicultural: el que constituya una *nueva forma de ideología*. Ya siempre la escuela tiene el peligro de ser el brazo disimulado de los poderes que rigen en la sociedad; y, en esta línea, M. Soëtard (1985: 105) nos previene de que este nuevo horizonte pedagógico del multiculturalismo sea establecido por los «ricos de la cultura» para mejor asegurar su poder sobre las culturas pretendidamente «pobres».

#### *Objetivos del multiculturalismo pedagógico*

Lo que se propone la educación multicultural podría expresarse con las ideas siguientes:

A) *Contribuir a edificar una sociedad multicultural*.—Cada vez se da una mayor mezcla de razas en los países. Quiérase o no, estamos obligados a convivir pueblos distintos. Valdrá más, pues, que les preparemos una coexistencia feliz y fructífera. Para eso habrá que salvar fuertes barreras culturales, que condicionan hábitos y aptitudes distintos. Pensemos, por ejemplo, que, mientras en los países occidentales la competencia en todos los campos se convierte en una necesidad de subsistencia, entre los africanos, por ejemplo (cf. H. Simon-Hohm 1986a: 33), el individuo tiende a ser igual que los demás miembros de la comunidad, de modo que es mal visto el que uno rinda más que los otros.

B) *Ayudar a suprimir los conflictos entre las culturas*.—Los conflictos entre gentes de diversa cultura suelen originarse, generalmente, en sus prejuicios recíprocos. Y tales prejuicios se alimentan de unos estereotipos que, gratuitamente y a menudo contra todo motivo, suscitan unas actitudes sociales frecuentemente hostiles. No será fácil llegar a ese resultado; y como ejemplo citaremos el caso de una comunidad musulmana de Argentina donde ocurre este poco afortunado hecho: la libertad de fundar escuelas propias se utiliza para que, si se crea —por ejemplo— una escuela musulmana-siria, en la acera de enfrente se fundará otra musulmana-jordana para que le sea, no solamente diferente, sino «contraria».

C) *Favorecer la formación de una identidad cultural en los hijos de*

*inmigrantes*.—Se trata de cuidar el desarrollo psicológico de unos niños expuestos a crecer en la inseguridad y la zozobra, como consecuencia de su desarraigo. Sólo como muestra de investigaciones hechas en este terreno, citamos el estudio de B. Laue sobre la identidad de niños españoles «remigrantes», en este caso vueltos de Alemania con sus padres y afincados de nuevo en Canarias.

D) *Desarrollar en los individuos su capacidad humana de relación social*.—Esta capacidad es ya difícil de por sí, al menos en ciertos individuos (avasalladores unos, y apocados otros); pero mayor es cuando entre ellos se levantan barreras culturales. Como ejemplo de esto nos referiremos a una investigación hecha por H. Simon-Hohm (1989) sobre las relaciones de amistad mantenidas en países africanos entre los hijos de expertos internacionales residentes y los niños autóctonos. El estudio revela que los niños mantienen contactos sólo con los niños africanos que tengan su mismo nivel y que entiendan su lengua; y que tales contactos (también en adultos) son más frecuentes en países de América Latina y de Asia Meridional, siendo menos numerosos en países árabes y africanos. Ya es también frecuente que, en esos lugares, los adultos europeos tengan contactos entre ellos, y pocos con personas aborígenes.

E) *Superar las dificultades propias del bilingüismo*.—El niño va mejor si, en vez de dejarlo abandonado a su suerte, atendemos a sus situaciones con cuidados psicológicos. Parece que la situación de bilingüismo no resulta para los niños tan traumática como en un principio se creyó. En confirmación de esta tesis nos referimos a la investigación de H. Simon-Hohm (1986: 82) hecha en niños de una guardería donde se estimula el bilingüismo, sin haberse observado ningún inconveniente consecutivo a esta práctica (y si hay excepciones, se dan en niños ingresados después de los dos años de edad).

F) *El empleo de un método adecuado*.—En educación multicultural se ha sugerido un trabajo interdisciplinar, mediante unas «unidades de aprendizaje intercultural» (U.A.I.). Funciona según el esquema de la investigación-acción; se fomenta una reflexión compartida (es decir, en grupo) a partir de experiencias cotidianas. Con esto se supera la Pedagogía de objetivos minimizados y, empleando las U.A.I., se da lugar a un proceso de aprendizaje más global.

G) *Creación de un ambiente pedagógico multicultural total*.—No se trata sólo de usar un método pertinente, sino de hacer que todos los elementos educativos converjan en el empeño de una educación multicultural. Los principios de tales elementos son estos tres: 1) Presencia en el aula de una diversidad de etnias; 2) Eliminación del material didáctico que contenga prejuicios raciales; 3) Intervención activa de los educadores



con vistas a evitar la marginación étnica, estimular la relación entre grupos distintos y ayudar a sus alumnos a adquirir hábitos multiculturales.

H) Como ha escrito J. M.<sup>a</sup> Quintana (1989: 400), el multiculturalismo ha de concebirse como «aditivo», en el sentido de que fomenta las experiencias culturales diversas y próximas como fuente socializadora. Tal será el medio para superar ese biculturalismo «sustractivo» que han debido soportar tantas culturas minoritarias, para las cuales el hecho de no haber sido educadas en su tradición lingüística y cultural les ha restado posibilidades humanas.

### *Política de educación multicultural*

En general, los Estados han tendido a homogeneizar la cultura de la sociedad, pues tal constituye el medio de mejor controlarla y conducirla; aparte de que el centralismo político, ligado a una hegemonía de poder, ha llevado anejo un centralismo cultural y lingüístico. Y en todo esto la escuela ha secundado al Estado, según suele hacer (ya que, por su parte, se halla también sometida a los dictámenes de la sociedad y el Estado. Es de este modo que la escuela ha tenido una función de normalización de la lengua, velando por el respeto de las normas lingüísticas. La educación, pues, ha contribuido al proceso de unificación lingüística favorable al desarrollo económico de la sociedad industrial.

Cuando se ha querido romper el esquema anterior y respetar las particularidades culturales de cada pueblo —hoy día estamos bastante en ello—, la escuela pasa de instancia cultural controladora, a agente promotor de culturas diferenciales. Sobre todo cuando se propone expresamente programas de educación multicultural. Los países que lo están haciendo han ido tomando, progresivamente, una serie de medidas cada vez más perfectas. Son bien conocidas las que han ido apareciendo, de menos a más «multiculturales», en los países industrializados; S. Churchill (1989) las cataloga según este orden:

1.º Adopción del criterio de agrupar en clases a los alumnos de las minorías.

2.º Eliminación, tanto en la enseñanza como en los libros de texto, de elementos que resultan negativos para las minorías étnicas.

3.º Establecer programas para los maestros que les preparen para actuar en conformidad con las características y necesidades de una educación multicultural. Y así vemos, por ejemplo, que en Suiza todos los maestros vienen obligados a seguir tales programas.

4.º También se actúa en el terreno extraescolar. A los grupos mayoritarios se les sensibiliza y se les dan las informaciones pertinentes al muticulturalismo.

5.º Para la atención escolar de minorías étnicas se escogen maestros pertenecientes a su misma cultura, sobre todo cuando esas minorías tienen lenguas propias.

6.º Introducción de nuevas materias y nuevos contenidos atendiendo la realidad de las subculturas propias de los alumnos.

7.º Reconocimiento, en el país y en la escuela, de la lengua hablada por las minorías.

Hemos mencionado una preparación específica de los maestros que dan educación multicultural. Pues, según concluyen M. Crespo y G. Pelletier (1985: 502), tras una investigación hecha en escuelas del Canadá, «la preparación de los enseñantes es un factor importante en el proceso que lleva a la integración en el aula. Si los enseñantes no son especialistas en la segunda lengua y si, además, no se sienten motivados para enseñar a los niños inmigrantes, las posibilidades de éxito se debilitan».

Esto es debido a la importancia de la función del educador en la acción multiculturalista. Veamos cómo lo comenta M. Soëtard (1875: 104s): «Sigue siendo cierto que el educador, trabajando en el punto donde se encuentran la libertad natural y el dato cultural, tiene en sus manos el poder de presentar este dato de tal manera que la libertad se alimente y desarrolle con su contacto, o de utilizarlo de tal forma que ella se inhíba y quede ahogada. Su responsabilidad de pedagogo ha de hacerle tener en cuenta el dato cultural, que resulta ser el testimonio más noble del hombre sobre sí mismo; pero también debe llevarlo a ver en qué sentido utilizará ese dato (que no puede ser otro sentido que la libertad, según sabemos desde Rousseau), teniendo en cuenta que el ser humano guarda en el fondo de su naturaleza una capacidad renovada de apropiación autónoma del dato cultural; y —en definitiva— debe llevarlo a considerar el ser que guarda en el fondo de su naturaleza una capacidad renovada de apropiación autónoma del dato cultural: el niño. Es aquí que se sitúa, a fin de cuentas, la responsabilidad del educador en cuanto a la función aculturante de su práctica pedagógica.»

**Dirección del autor:** José M.<sup>º</sup> Quintana, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Universidad Nacional de Educación a Distancia, c/ Senda del Rey, s/n., 28040 Madrid.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 4.III.1992.

BIBLIOGRAFÍA

- CEBRÍAN, M.<sup>a</sup> J. (1984) Interculturalismo y educación, en QUINTANA CABANAS, J. M.<sup>a</sup> *Sociología y Economía de la Educación* (Madrid, Anaya), pp. 85-87.
- CRESPO, M., y PELLETIER, G. (1985) Performance scolaire, integration sociale et classe d'accueil francophone pour jeunes immigrants, en MITTER, W. *Bildung und Erziehung* (Köln, Böhlau), vol. 2, pp. 485-506.
- CHURCHILL, S. (1989) Elaboration des politiques d'éducation dans les sociétés multiculturelles: tendances et processus dans les pays de l'OCDE, en *L'éducation multiculturelle*, OCDE, París.
- EBERT, J.; HERTER, J. y THOMAS, H. (1987) Ueberlegungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung, *Bildung und Erziehung*, 40, pp. 271-284.
- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum* (Madrid, Narcea).
- GOGUEL, A. M. (1985) Les jeunes d'origine étrangère et l'école française: quelques reflexions sur l'état présent des problèmes, en MITTER, W. *Bildung und Erziehung* (Köln, Böhlau), vol. 2, pp. 437-452.
- LAUE, B. (1990) *Identitätsprobleme spanischer Remigrantenkinder* (Köln, Böhlau).
- OSKAAR, E. (1984) Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista lingüista, en HUSEN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe* (Madrid, Narcea), pp. 33-57.
- QUINTANA CABANAS, J. M.<sup>a</sup> (1989) *Sociología de la Educación* (Madrid, Dykinson).
- SIMON-HOHN, H. (1986a) La socialización de los niños africanos: contradicción entre las normas sociales modernas y las tradicionales, *Educación*, 9, pp. 23-34.
- (1986) *Ausländische Kinder in der Kinderkrippe* (Bad Homburg, Goethe-Universität).
- SOETARD, M. (1985) Education (multi)culturalisme, etc., sauvagerie essentielle, en MITTER, W. *Bildung und Erziehung* (Köln, Böhlau), vol. 1, pp. 93-106.
- VERMA, G. K. (1984) Education multicultural: problemas de la investigación, en HUSEN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe* (Madrid, Narcea), pp. 33-57.

SUMMARY: MULTICULTURAL EDUCATION CHARACTERISTICS.

The multicultural education is a system that wants to attend on cultural, affective and cognitive needs of groups and all the members of ethnic groups of a society. It is based on the equal valuation of all the cultures without considering ones better than the others.

It hasn't to be reduced to schools, but to extend to the whole society. This is a difficult education because it set forth didactic problems. The multicultural education uses humanism and dialogue. It will contribute to build a multicultural society, to eliminate conflicts between cultures and to help the foreigners identity.

KEY WORDS: Multicultural Policy. Cultural identity. Bilingualism. Cultural conflict. Intercultural education.