

# PLURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## Joaquín Giró Miranda

### 1. LA REALIDAD SOCIAL: UNA REALIDAD MULTICULTURAL

Decir que la sociedad actual en la que nos desenvolvemos los países europeos es una sociedad señalada por los procesos migratorios producidos por los fuertes desequilibrios mundiales, y que éstos de rebote han transformado la estructura social y política característica de la sociedad liberal del siglo XX, no resulta hoy día nada original. El desplazamiento masivo de población desde diferentes partes del mundo hacia los países desarrollados está enfrentándonos como ciudadanos de este primer mundo a los problemas derivados de una realidad cambiante, que a grandes rasgos hemos denominado como multicultural.

Europa ha sido durante siglos un espacio de emigración. Primero como colonizadores, posteriormente como población emigrante, los ciudadanos de los países que conforman la Unión Europea, parecen haber perdido la memoria de su pasado inmediato, cuando se enfrentan al fenómeno relativamente novedoso de la inmigración extracomunitaria. En la actualidad, como señala De Lucas (2003: 25), el fenómeno migratorio convertido en constante estructural, factor sistémico del mundo globalizado, es global, complejo, integral.

España, como miembro de la Unión Europea, parece acusar en parte esta pérdida de la memoria histórica, cuando se sitúa junto al resto de países en el contexto de la globalización. Una globalización de mercados, es decir, financiera y de bienes y servicios, pero también, de trabajo, que es lo mismo que de personas. Y personas extracomunitarias son las que entienden que la globalización es la puerta abierta a la movilidad laboral y social, que en sus países de origen, por muchas circunstancias, se les niega. La emigración de gran parte de la población mundial es uno de los componentes actuales de la globalización, y juega un papel importante en los cambios demográficos y el incremento de la mano de obra en una región (Blanco: 2000).

En concreto, la sociedad española se ha caracterizado por el cambio brusco en la percepción de su actividad migratoria, pues si bien hasta hace pocos años expulsaba a la población de su lugar de

origen, hoy recoge y recibe la población de otros orígenes nacionales, de otras etnias, de otras culturas, al menos desde que en la década de los ochenta, con su incorporación a la Comunidad Europea adquiriera el estatus de país fronterizo, y legislara por primera vez una ley de extranjería sumamente restrictiva a los flujos migratorios.

Es verdad que España, como el resto de los países de la Unión Europea, están sufriendo una pérdida de soberanía nacional en beneficio de otros instrumentos políticos de decisión comunitaria, para la construcción de un espacio ciudadano europeo. Sin embargo, en el desarrollo de estos mecanismos de decisión comunitaria se anteponen en muchas ocasiones las políticas identitarias frente a las políticas de bienestar. Esto ocurre cuando percibimos la sociedad europea, y con ella, la española, como sociedades multiculturales, plurales, con comunidades culturales y lingüísticas diferenciadas, pese a que los gobiernos (de modo contradictorio y hasta contrario), en su política cultural y educativa, demandan de forma mediática e institucional la uniformidad cultural, lo que se traduce en una suerte de homogeneidad artificial sobre vínculos sagrados de lengua, religión o nación.

Además, la movilidad migratoria de los nacionales en el interior del país, así como la de los pertenecientes a la Unión Europea no ha cesado, aumentando la diversidad social y cultural del conjunto de la ciudadanía. Por ejemplo, en Madrid, son pocos los que presumen de poseer una genealogía ascendente de más de cuatro generaciones, definiendo la capital como una sociedad provinciana por la calidad de sus vecinos. Esto no ha impedido que todos los que residen durante un largo periodo adquieran rápidamente el estatuto de madrileños, reafirmando las señas de identidad del madridismo, del mismo modo que otros grupos minoritarios defienden su identidad de género, clase, etnia y cultura.

Grupos minoritarios con identidad propia, que en ocasiones de oposición frente al *otro*, se acogen a referentes simbólicos y culturales más poderosos que los de su propio grupo de origen nacional. Porque son los *otros*, los que empujan a nuevas definiciones del nosotros, sobre la base de reivindicación de cuanto significa identidad primaria. Es en su oposición a los otros, donde la identidad religiosa o

nacional muestra mayor fuerza. De esta oposición, surge la necesidad de crear un relato capaz de configurar la idea de un *nosotros*, que se reconozca en una historia más o menos mítica, más o menos fiel. Son pues grupos minoritarios los que se relacionan entre ellos y con otros grupos en el escenario de la sociedad multicultural, aunque si hoy podemos hablar de escenarios multiculturales, multiétnicos, multilingüísticos y multireligiosos, no se debe principalmente a la movilidad del ciudadano de origen nacional, sino de la población de origen extranjero, con más rigor, extraeuropeo.

Desgraciadamente, la construcción social del inmigrante mediante atributos negativos, los mismos que se utilizan para connotar el multiculturalismo, pertenecen al discurso oficial que adopta buena parte del conjunto de la sociedad cuando insiste en aprehender la cuestión de la "inmigración no comunitaria" en términos de una "avalancha" imparable que no sólo es causa de "problemas sociales", sino que también es en sí misma un grave problema social y cultural; pues los migrantes, con sus diferencias culturales, con los problemas que tienen y que generan, amenazan la cohesión social, la seguridad económica, la homogeneidad cultural e incluso la estabilidad política con el desarrollo de formaciones nacionalpopulistas y/o neorracistas y la extensión del islamismo en las sociedades donde se instalan (Santamaría, 2002: 68).

Sin embargo, nuestra realidad social era multicultural con anterioridad a la existencia de los flujos migratorios extraeuropeos, tal y como se puede deducir de la demanda proveniente de los planificadores de la Educación, cuando señalan entre sus fines y objetivos, el respeto y la tolerancia hacia esa diversidad definitoria de la sociedad española. Por ejemplo, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación se indica expresamente *la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia. La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España, y finalmente, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.* Todo un conjunto de intenciones que no hacen sino certificar la existencia de una sociedad plural y heterogénea, tanto social como cultu-

ralmente, pese a que sea el fenómeno de la inmigración el que haya permitido la toma de conciencia sobre nuestra diversidad cultural. Además desde distintos ámbitos sociopolíticos se reivindica que los derechos sociales propios del Estado de Bienestar se extiendan a los inmigrantes y sus familias para impedir que las actitudes intolerantes y xenófobas crezcan.

Sabemos que el pluralismo cultural o multiculturalismo (acepción que se utiliza de modo indistinto) es un fenómeno político y social de comienzos de los años setenta, que reivindica la aplicación de los derechos humanos y civiles a todos los grupos que bajo la adscripción a una cultura o subcultura han sido discriminados o marginados de la sociedad en cuanto a participación democrática ciudadana. En la lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales hegemónicos de poder, las respuestas que se han ofrecido desde la sociedad multicultural responden a la diversidad de los problemas con que se enfrentan los diferentes grupos marginados, impidiendo en cierto modo desde esta diversidad la construcción de una propuesta teórica incluso de un modelo teórico-práctico.

Para la comprensión teórica del multiculturalismo nos basamos en la existencia de una sociedad en la cual las identidades culturales (producto de la interrelación global y cosmopolita de varias culturas) adquieren una autonomía creciente respecto a la cultura dominante de los grupos con poder político, económico y social. Además, todos los individuos pertenecen a muchas culturas y poseen múltiples identidades en constante evolución, pese a convivir en el seno de la misma sociedad, la sociedad europea; la cual se define como multicultural porque en ella convivimos personas con diferentes y diversas características culturales; características que dan sentido y regulan nuestra existencia individual, pero también nuestra existencia social, y que colectivamente son, por tanto, expresión de riqueza cultural a la vez que fuente de problemas. Como individuos entendemos la diversidad como un medio de acopiar y acrecentar nuestra cultura, pero como grupos somos el origen de numerosos conflictos sociales (discriminación, racismo, xenofobia).

En un contexto cada vez más multicultural, donde los cambios sociales van acompañados por crisis sociales y económicas, donde se fragmentan modelos de referencia como la familia y se debilitan instituciones como la escuela, donde los intereses de los grupos hegemónicos de poder económico se imponen a la humanidad, la pérdida del sentido de la vida, de la conciencia ética y del respeto a los derechos del otro conducen al conflicto social. Porque si bien el otro no es sino una construcción social en el sentido de dotarle socialmente de una serie de atributos o rasgos que lo identifiquen, no por sus características reales sino con ocasión de definir nuestras propias señas de identidad, asumimos como tal su presencia y le dotamos de existencia social. A través del otro nos podemos identificar a nosotros mismos en cuanto nos diferenciamos del mismo pero, sobre todo, encontramos un interlocutor sobre el que descargamos nuestros miedos y nuestras frustraciones.

Como la identidad es una cuestión con un fuerte componente emocional, en ocasiones de cambio social, los referentes identitarios primarios y/o substanciales se exacerbaban como mecanismo de defensa frente a la variabilidad cultural, aunque también se asumen en forma de bandera sectaria que busca cierta homogeneidad social que acabe con la incertidumbre estatutaria de nuestros referentes culturales. A la postre son las posiciones ocupadas por los grupos sociales en una sociedad sumamente estratificada, los determinantes que empujan a la gente a identificarse con los referentes simbólicos más poderosos, aquellos que establecen la adscripción mayoritaria a una cultura. Porque la construcción de la identidad es un proceso que se lleva a cabo en contraste dialógico con los otros, una operación basada en el juego de semejanzas y diferencias, y como señala De Lucas (2001: 99), las identidades culturales son precisamente esas relaciones, esas estrategias de adaptación para la interacción social. Aunque sería preciso añadir que, en el caso de los inmigrantes, estas relaciones se dan sobre una base asimétrica, en la que unos establecen las reglas del juego de la interacción social, y otros los que se someten a las tensiones propias, inherentes a la adaptación social de un grupo minoritario, en ocasiones organizado en torno a una asociación de carácter étnico.

Dice Habermas (2003:12), que el multiculturalismo bien entendido, no es una *calle de dirección única*, que conduzca a la propia afirmación cultural de grupos con una identidad, cada uno de ellos distinta. La coexistencia en igualdad de derechos de diferentes formas de vida no debe conducir a la segmentación. Por el contrario, requiere la integración de los ciudadanos (y el reconocimiento recíproco de sus pertenencias culturales) en el marco de una cultura política compartida. Los miembros de la sociedad están habilitados para conformar su singularidad cultural, tan sólo bajo el presupuesto de que –yendo más allá de las fronteras entre las diversas culturas–, todos se comprendan como ciudadanos de la misma comunidad política.

En estos momentos, asistimos a una proliferación de identidades, de modo que los antiguos modelos sociales de adaptación, integración y asimilación, se están quedando obsoletos, porque el presente se caracteriza por la suma de identidades, el hibridismo, el criollismo, el sincretismo y las culturas de la diáspora. También la cultura musulmana es partícipe de la diversidad pues, como señala Tibi (2003: 31), las identidades de la población musulmana en suelo europeo, lejos de ser definitivas, varían en el tiempo y el espacio. A corto plazo, la identidad es situacional; a largo plazo, se mantienen algunos de sus aspectos, introduciendo variaciones de contenido.

Lo que era un tema marginal hace algunos años, el reconocimiento de la alteridad, se está convirtiendo en una especie de sentido común de la democracia, tal y como denota Taylor (1993). Por tanto, es dentro de este contexto como debe comprenderse el multiculturalismo. La democracia se enlaza con el multiculturalismo y el deseo político de expresar en público la identidad privada (y no sólo en el ámbito privado); es decir, con el deseo de autodeterminación individual, y con la capacidad institucional efectiva de asegurar la coexistencia de la mayor cantidad de diferencias posibles (Zubero 2002).

Hoy, todos los individuos pertenecen a muchas culturas, y poseen múltiples identidades en constante evolución y cambio, y como señala AlSayyad (2003: 19), "existen ciertos factores, tales como los cambios en el concepto de soberanía nacional, o las presiones que ejerce el proceso de globalización, que transforman el sentir y el pen-

sar de Europa respecto a sí misma". La realidad cambiante de la identidad europea, supuestamente organizada en el marco de la globalización, es decir, construida sobre la base de terceros a los que se presenta como el "otro generalizado" (los bárbaros, los musulmanes, los del este o los del sur), se debe al conjunto de subculturas locales en permanente cambio, que hacen de la identidad europea un mosaico multiétnico, de diferenciación cultural, en el que los individuos y los pueblos, pertenecen y tienen múltiples identidades culturales, dando lugar al fenómeno actual del multiculturalismo.

Un multiculturalismo que, como señala Martuccelli (2002: 57), designa un conjunto de políticas públicas, que favorecen la expresión de la diversidad cultural presente en una sociedad, a través de derechos otorgados a grupos determinados. O sea que, con muchas variantes nacionales, se trata, en el fondo, del tránsito de políticas centradas, sobre todo en la asimilación/integración, hacia políticas que luchan contra la discriminación, y que son, por añadidura, sensibles a las dimensiones culturales. Como lo resume Bauman (2002: 76), "el factor más prominente de la vida contemporánea, es la variedad cultural de las sociedades, más que la variedad de culturas en la sociedad: aceptar o rechazar una forma cultural, no es mas que un trato puntual, no requiere aceptar o rechazar todo el inventario existente, ni implica una conversión cultural".

Sin embargo, en las democracias occidentales, el debate se estructura entre grupos e individuos que comparten los valores de base del consenso democrático/liberal, pero que se oponen sobre la interpretación de la sociedad multicultural, sobre todo respecto al papel que debe darse a la lengua, a la cultura, o a las identidades etnoculturales en el seno de las instituciones democráticas. Un multiculturalismo, en el que las identidades culturales, adquieren una autonomía creciente respecto a las tradiciones nacionales y, también, a veces, a las posiciones sociales de clase. Al respecto señala Zapata (2003), que el multiculturalismo se presenta como problema para la democracia cuando constatamos que de la pluralidad de identidades culturales que existen, no todas reciben el mismo tratamiento en términos de derechos. Sólo tendrán oportunidad de reconocimiento público aquellas que no entren en tensión con las de la *ciudadanía* instituida.

Hoy en día el multiculturalismo obliga a las democracias a replantear sus propios fundamentos legitimadores como son la igualdad de derechos, de oportunidades, de representación y de participación política. Si los *nuestros*, con los que nos identificamos, forman parte de la cultura mayoritaria y dominante (multiculturalismo), o bien son considerados la cultura superior (racismo), no será necesario competir por la adquisición de ese *status*, recreando los componentes identitarios en clara ventaja sobre los *otros*, los que conforman la diversidad. En cualquier caso estamos hablando de la existencia de conflictos sociales originados por la realidad multicultural cuyo origen hay que buscarlo en los procesos migratorios que es de donde proceden en la actualidad las minorías y grupos no integrados. Es en este sentido como hay que entender el discurso oficial de la sociedad liberal europea, que si se encuentra *en la encrucijada* es porque no se toman decisiones políticas integradas que comprendan enfoques sociales, económicos y educativos, en definitiva de carácter total.

Podemos afirmar que los valores democráticos, los derechos humanos y la promoción de la cohesión social no están presentes en los debates dirigidos a la producción de decisiones políticas de índole europea, porque éstos ni aparecen ni se promueven en los programas económicos, sociales y educativos de los países miembros. En consecuencia, para superar esta situación de absentismo político, la sociedad debe plantearse la práctica intercultural en el ámbito social, cultural y educativo, más como un instrumento en la lucha contra la injusticia social, que como un objetivo social. Una práctica intercultural enmarcada en el contexto de una ciudadanía intercultural, donde lo que importaría no son tanto los grupos, sino los individuos y la capacidad de éstos para interrelacionarse en ámbitos culturales e identitarios diversos. Según esta propuesta de ciudadanía, los ciudadanos son sujetos individuales, dotados de una inicial identidad personal y colectiva, quienes en el transcurso de su convivencia y de su relación con otros individuos en un contexto plural van incorporando elementos sustanciales nuevos, de composición mestiza, a su propia identidad política para así obtener un *ethos* ciudadano mucho más complejo. Es un concepto de ciudadanía fundamentado en una

comunidad libre entre iguales, que extienda la condición de ciudadano como sujeto de derechos sociales, económicos y culturales, a todos, incluso a los no nacionales.

### 1.1. Cultura y multiculturalidad

Ahora bien, hablar de interculturalidad, asumir el concepto de interculturalidad y su aplicación en la relación dialógica entre las culturas, depende básicamente de lo que entendamos por cultura. Sin embargo, definir la Cultura no resulta una tarea fácil como se puede deducir de la ingente colección de definiciones que aparecen en las distintas perspectivas científicas y enfoques disciplinares, incluso internamente diferenciadas desde las diferentes perspectivas ideológicas<sup>1</sup>. Quizás sería bueno aceptar aquella vieja definición (*Primitive Culture* –1871- del antropólogo inglés E. B. Taylor) que señala en su composición como elementos básicos de la misma, sus contenidos "un tot complex" y su aprehensión "en cuanto miembros de la sociedad". Es decir, la cultura como un todo complejo e inabarcable en una sola definición (desde la ciencia y el arte, pasando por las creencias y los valores, los usos y costumbres hasta las normas y leyes), y a su vez cambiante, dependiendo de los grupos sociales en los que nos insertamos y de la sociedad en la que se lleva a cabo el proceso de transmisión, es decir, de socialización o inculturación.

La cultura se impone al individuo en el sentido de dotarlo de apariencia social, pero no lo determina, puesto que la cultura también permite al individuo recrear el universo simbólico, separándolo del grupo y de la concreta situación en que se desenvuelve, a fin de ser único a la vez que social. Sin embargo, las personas no son fáciles de encajar en los sistemas de identificación cultural, que, presuntamente, funcionan como elementos autónomos al individuo. El derecho a la propiedad de uno mismo, a ser uno mismo dotado de una personalidad libre e independiente, resulta un artificio si no se enmascara en el interior de un grupo. De este modo, asistimos a la existencia de una pluralidad de formas de pertenecer a un determinado grupo, hasta el

---

<sup>1</sup> García Castaño, F. J., et al (1993): *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología Social y Cultural*, en Revista de Educación, nº 302, pp.83-110

punto de que, como destaca Reyero (2001:115), "no existen homogeneidades, y la coincidencia de intereses entre algunos individuos que se identifican con unas señas estéticas o éticas de un grupo, no autoriza a nadie a arrogarse la palabra total de ese grupo, ni a definir cómo cada una de las personas entiende su pertenencia a ese grupo". Por tanto, toda supuesta homogeneidad grupal no es sino debida a la percepción del otro, del perteneciente a otro grupo, el cual se destaca precisamente sobre la base supuesta de la homogeneidad que despliegan los grupos en competencia con el propio, con el cual nos identificamos.

Aprovechando la definición de Habermas (1992: 209), según la cual la cultura presenta un caudal o acopio de conocimientos al que acuden (para aprovisionarse de interpretaciones), quienes participan en la comunicación cuando quieren ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo, Hoffmann-Nowotny (1994: 131) subraya que "sólo el caudal de conocimientos *compartido* proporciona, tanto a los individuos concretos como al grupo, *orientación y comunicación*, transmite la conciencia de *pertenencia e identidad*, permite la *convivencia* y transfiere el sentimiento de *protección y seguridad*".

Estamos, por tanto, ante una nueva dimensión de la cultura compartida, la de orientar al individuo en su necesidad de comunicación, comunicación hacia el interior del grupo y comunicación con otros grupos. Con la comunicación adquirimos la comprensión del mundo desde parecidos o iguales sistemas simbólicos, y de ese modo nos sentimos uno con los otros, con los pertenecientes al grupo de los nuestros con los que a la postre nos identificamos.

Partimos de la hipótesis de que los grupos con una misma identidad regional o de un mismo origen nacional se definen a través del comportamiento social de las personas que los integran, de su modo de vivir; es decir, de sus manifestaciones culturales que se presentan como expresión de autoctonía. Las manifestaciones de identidad cultural son rasgos inherentes al grupo que exhiben como una peculiaridad propia. Así, la vestimenta, los tocados, la preparación e ingesta de alimentos, etc., pueden ser definidos como expresiones culturales de un grupo dentro de unos límites geográficos determinados; sin embargo, cuando esas manifestaciones se reproducen fuera del

marco regional o nacional de origen, son consideradas como expresión de la identidad cultural de un grupo étnico.

Por tanto, como la identidad, la cultura es un conjunto de elementos representativos del grupo o los grupos que nos sirven de referentes de nuestra existencia social. Y si la composición de esos grupos es variable y cambiante, lo son igualmente aquellos referentes que los definen e identifican (normas, valores, actitudes, hábitos de comportamiento, estructuras y formas de organización, creencias y modos de observar el mundo, de conceptualizarlo, etc.).

La identidad está conformada por múltiples identidades, cada una de ellas perteneciente a una subcultura o un grupo al que nos adscribimos y desde los que logramos una existencia social al cambiar e intercambiar de forma articulada los referentes significativos a escala individual con nuestra pertenencia colectiva. De este modo los individuos consiguen (re)presentarse a sí mismos y ante los demás, y logran determinar las posiciones desde las que se relacionan con otros individuos gracias a la cultura o subculturas de las que participan a través de su inserción en los diferentes grupos en que se estructura la sociedad. La percepción del mundo proviene de los referentes simbólicos compartidos colectivamente en cuanto miembro de una cultura o subcultura.

De este modo, la sociedad se nos representa como un conjunto heterogéneo de individuos que se agrupan y disocian permanentemente al albur de intereses subyacentes al desarrollo de su personalidad social; donde las relaciones se establecen no sólo entre individuos, sino principalmente entre grupos de individuos, grupos que se caracterizan a sí mismos como formando parte de una cultura, adscribiéndose a conjuntos de referentes simbólicos desde donde los individuos logran la identificación con los demás integrantes o/y pertenecientes a dichos grupos.

Producto de la existencia y el reconocimiento social de las culturas es el concepto de multiculturalismo. Un concepto que no indica diversidad, sino la existencia de distintas culturas y subculturas organizadas de un modo jerárquico en función del tamaño de los grupos que se adscriben a esas culturas, declarándose en este sentido cul-

turas mayoritarias y minoritarias. Sin embargo, en la conciencia social se establece una jerarquización de las culturas, no por el tamaño de los grupos, sino por el distinto valor que se da a los referentes simbólicos de que se nutren sus integrantes. La heterogeneidad en la composición de esos grupos es obviada ante la configuración supuestamente homogénea de los participantes de una misma cultura.

Como señalan Zufiaurre y Peñalva (2002: 55), la heterogeneidad como concepto opuesto a la homogeneidad aparece también derivada de la categorización social mediante la cual se va imponiendo identidades colectivas y adscriptivas respecto a un determinado modelo de clasificación que, además, determina el valor menor o mayor de cada identidad en el conjunto social global. Y la consecuencia directa de esto es el reconocimiento del nivel personal frente al nivel grupal, porque cada persona constituye una identidad particular que está formada, como tal, por pertenencias múltiples (o identidades), siempre en función de las circunstancias y el contexto en que se encuentre.

La diversidad intracultural, en este sentido, no es una apreciación moderna reconocida al albur de la existencia de colectivos de inmigrantes, sino que está implícita en la conformación y desarrollo de todas las culturas. No está implícita en la presencia de grupos culturales minoritarios que oponen sus diferencias a una supuesta cultura mayoritaria, lo cual estaría en consonancia con la creencia en una presunta homogeneidad de las culturas enfrentadas contraria en esencia a una realidad cambiante en donde se producen todo tipo de intercambios, incluidos los culturales. La diversidad intracultural es producto de la existencia en su interior de subculturas, de la diversidad interna que presentan las culturas, de la multiplicidad y complejidad que las define.

Otra cosa es la relación intercultural peculiar de una sociedad multicultural, donde lo que encontramos es una sociedad en la que conviven diferentes culturas. Así, "cuando hablamos de multiculturalismo hablamos de simultaneidad de varias culturas dentro de la misma sociedad o de la misma escuela. No hablamos de problemas de convivencia *intraculturales*, sino *interculturales*" (Carabaña 1993: 70).

Quizás, uno de los problemas presentes en la perspectiva multiculturalista es la confusión existente, incluso interesada, sobre el papel que juega la cultura en la resolución de los problemas que plantea la integración de los inmigrantes. Para las teorías más inclusivas la política multiculturalista pasa por la apertura de fronteras y el reconocimiento de los mismos derechos que los nacionales a los inmigrantes (vivienda, trabajo, educación, sanidad, etc.), y en el otro extremo, las perspectivas más excluyentes tan sólo presentarían las consecuencias negativas de la apertura (delincuencia, inseguridad, amenaza a la propia cultura, incluso a la identidad nacional, etc.). Entre ambos extremos se han podido observar diferentes matizaciones y gradaciones aunque todas ellas toman como referencia el multiculturalismo; un multiculturalismo que adopta la cultura como objeto diferencial y en donde los integrantes y participantes de las culturas son vistos como conjuntos de elementos y atributos de carácter estático y homogéneo. Es a partir de este consenso sobre la cultura como un producto homogeneizador, cuando se producen las variaciones incluyentes / excluyentes de las perspectivas multiculturalistas.

Como señala Carabaña (1993: 70), las culturas "es verdad que tienen su coherencia de sentido; incluso podría aceptarse que son conjuntos orgánicos, pero también es cierto que pueden soportar la sustitución de cualquiera de sus partes con otras y readaptarse. Más que organismos, las culturas y subculturas son agregados de rasgos o modos de hacer que se debaten entre la coherencia y la disgregación a lo largo de continuos procesos de aprendizaje o cambio cultural". Esta concepción de cultura o subcultura resalta de modo principal el carácter dinámico y adaptativo de la misma, subrayando las posibilidades de interacción, flexibilidad e intercambio. Incluso en la conformación de las señas de identidad cultural de las personas, éstas utilizan elementos distintivos de las diferentes subculturas reconociendo en esa dinámica la diferencia y diversidad de las mismas.

Por esto, la construcción de una ciudadanía europea no se realiza sobre la existencia de una homogeneidad cultural de sus ciudadanos, ni tampoco sobre unas relaciones de dominación/subordinación entre las diferentes identidades culturales o étnicas de las dife-

rentes naciones que sustentan el espacio europeo. Ni siquiera hace referencia esta ciudadanía a una posible pérdida de la identidad regional o local. Es más, hoy día se buscan los lazos o se tienden los puentes necesarios para que la diversidad sea un patrimonio común enriquecedor, contrariamente a la idea de que una relación tan diversa es necesariamente una relación condenada al aislamiento. Valga como ejemplo el aumento en la diversidad de las estructuras familiares que está llevando a una modificación de las normas, y a una aceptación social de los cambios y la innovación (aunque no sin oposición), y que a su vez influyen e incentivan el cambio cultural. En este sentido, la diversidad de las formas culturales de convivencia aportadas a través de la presencia de familias inmigrantes, no se subraya en oposición a unas estructuras familiares rígidas del país receptor, sino que se integra de manera legítima en la pluralidad de modelos familiares reflejo de las nuevas identidades de grupo. Además, desconocemos, porque no está probado, qué sociedad resultaría más conflictiva: aquella cuya heterogeneidad se basa en las diferencias étnicas (las sociedades multi-culturales), o aquella cuya heterogeneidad se basa en diferencias de tipo económico y de clase o posición social.

Por otra parte, mientras el multiculturalismo no cuestiona la existencia de diferencias entre las culturas (su enfoque prescriptivo es establecer como medida el respeto o la tolerancia), la *interculturalidad* prescribe la convivencia en la diversidad pero con un componente pragmático que impele a la interacción entre las culturas desde un plano de igualdad, reconociendo derechos y valores de carácter universal como son los Derechos Fundamentales del Hombre. El enfoque intercultural concibe la cultura en relación con las otras culturas, otras realidades, otras formas de concebir e interpretar el mundo y, a su vez, contempla la propia cultura de un modo no estático ni estable, sino cambiante e interactivo. La concepción estática de la cultura deriva a menudo en el esencialismo, el fundamentalismo cultural; y éste es el origen frecuente de la generación de etiquetas y estereotipos culturales, que a su vez constituyen el germen del racismo y la xenofobia.

Solamente si asumimos como esenciales estas dimensiones de la cultura podremos hacer de la diversidad cultural algo nuestro y

percibir la realidad multicultural como un signo de riqueza social, como un hecho deseable y no sólo como la suma o la yuxtaposición de varias culturas en una sociedad sin implicaciones mutuas, sin interacción, sin comunicación. En esta medida, nuestra concepción de cultura nos acercará a los objetivos que caracterizan una verdadera educación intercultural, la de la interacción entre iguales.

El objetivo es profundizar en los valores democráticos desde una perspectiva igualitaria de las culturas, acabando con la relación jerárquica entre una supuestamente homogénea cultura mayoritaria y las minoritarias y diversas culturas, desde el reconocimiento común de los derechos y valores fundamentales de las personas.

## 2. EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD.

Ya sabemos que el término intercultural es un término polisémico que ha dado lugar a numerosas confusiones con los significados que también ofrece la multiculturalidad. En principio, el prefijo "inter" señala una acción entre dos, es decir una interacción, y por tanto indica algo sobre el principio de reciprocidad que debe regir los intercambios, sean éstos del carácter que sean. Ahora bien, cuando hablamos de interculturalidad señalamos una interacción no entre dos individuos sino entre dos colectivos de individuos, donde la reciprocidad se debe establecer sobre las bases del diálogo y la comunicación, que son prácticas contrarias al multiculturalismo donde las relaciones entre culturas se basan en la ausencia de injerencia, en la no-intromisión, en la falta de implicación.

Para Perotti<sup>2</sup>, la interculturalidad o el interculturalismo nace por oposición a los términos de multiculturalidad y pluralismo, y entiende la sociedad intercultural como "un *proyecto político* que, partiendo del pluralismo cultural ya existente en la sociedad (pluralismo que se limita a la *yuxtaposición de la cultura* y se traduce únicamente en una revalorización de las culturas etno-grupales) tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural".

<sup>2</sup> Perotti, A. (1989): *Pequeño léxico sociológico y antropológico sobre la inmigración*. Cuaderno 65, Fundación Encuentro, Servicio de Documentación, pág. 66

Para muchos autores la interculturalidad es un término que aún está en construcción teórica y que tan sólo responde a una práctica de carácter ético, ideológico o educativo, incluso como una propuesta sociopolítica de organización de la realidad social multicultural. Para Malgesini y Giménez<sup>3</sup> que señalan los puntos fuertes y débiles del término, "la noción de interculturalidad introduce una *perspectiva dinámica* de la cultura y las culturas, lo cual es muy acertado. Sin esa perspectiva dinámica de la creación de cultura y la reconfiguración de identidades, los riesgos de esencialismos, etnicismos y culturalismos son grandes. En segundo lugar, la propuesta intercultural se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural, esto es, en el contexto de la globalización económica, política e ideológica y de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. Finalmente, el debate sobre la interculturalidad se suma a los ya existentes sobre la *ciudadanía común y diferenciada*". Los puntos débiles que señalan estos autores hacen referencia a las condiciones de asimetría en que se producen las interacciones y condiciones de diálogo, que no son siempre de carácter igualitario. También a las condiciones de representación jerárquica dominante y en ocasiones hegemónica, propias del eurocentrismo con que se manifiestan los proyectos de integración o de cohesión social. A este conjunto de desigualdades y asimetrías sobre las que se vincula en ocasiones el diálogo intercultural hay que sumar los aún vigentes sistemas de diferenciación y desigualdad propios de la estratificación de clase y género.

Ciertamente no hay simetría en el diálogo intercultural, puesto que no hay reconocimiento de la distintividad cultural, ni de las identidades específicas de sus componentes. Digamos que mediante los mecanismos desplegados en torno a la identidad cultural subyacen sentimientos de identificación nacional y ciudadana, de modo que podría parecer que la integración social y la adquisición de un ciudadanía plena por parte de los inmigrantes resulta una opción utópica, puesto que la identidad étnica del inmigrante le impide adquirir esta

<sup>3</sup> Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000): *Gula de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata, pág. 258

dimensión sin perjuicio o abandono de, precisamente, esas señas de identidad. El discurso que envuelve esta perspectiva (Sartori, 2001: 130), indica que es muy difícil la integración del inmigrante sin la adquisición de una identidad nueva, y por tanto, la asimilación. La alternativa al mantenimiento de la identidad, en este sentido, sería un proceso creciente de marginalidad social, puesto que la cultura mayoritaria resultaría impermeable a la igualdad en términos de interculturalidad e identidad cultural. Además, como indica Bolzman (1997: 81), parece que "son los inmigrantes quienes deben hacer el esfuerzo de integrarse, sin que este esfuerzo tenga su concomitancia en la disposición a integrarlos por parte de la sociedad receptora; y que este esfuerzo debe ir dirigido a la adquisición de determinados rasgos culturales, supuestamente homogéneos entre los miembros de la sociedad receptora. Finalmente, la asociación estrecha entre asimilación cultural e integración social, conlleva implícitamente el peligro de inducir la creencia de que la alteridad es problemática para el funcionamiento social, y que sólo su absorción en un todo más homogéneo permitiría asegurar la cohesión". El mensaje señala que la diversidad es un problema para la cohesión social, y que ésta última tan sólo se ofrece en términos de homogeneidad social.

Sin embargo, sabemos que la coherencia de una sociedad no está ligada a la homogeneidad y no hay que prejuzgar a ciertos grupos considerándolos difíciles de integrar. En todos hay porosidad y capacidad de adaptación y cambio. Por tanto, la relación debe darse en términos de igualdad, o de simetría si se prefiere, y ésta debe apoyarse sobre los límites de la ciudadanía. Los intercambios, desde esta perspectiva, son realizados en términos de reciprocidad y, de este modo, de enriquecimiento de la sociedad, en definitiva, de cohesión. Entiendo que es necesario realizar políticas de integración intercultural (de doble dirección), mediante planes de igualdad social, actuando con planes concretos en educación, formación profesional, agrupamiento familiar, promoción laboral, vivienda, sanidad, y, sobre todo, convivencia cultural, sin olvidar el gran obstáculo para la integración: la adquisición de un *status* jurídico igual al del ciudadano nacional.

No obstante lo antedicho, podemos apuntar algunas características de la interculturalidad a fin de encontrar elementos con los que llevar a cabo ese proceso de definición aún inconcluso. En el Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Barcelona en mayo de 1996 se señalaban ciertas características según el nivel conceptual a que se sometía la interculturalidad. De este modo, y en el ámbito teórico, la interculturalidad se puede distinguir de otros términos por reconocer el fenómeno de la diversidad en su vertiente más universal como un fenómeno que afecta por igual a todas las sociedades humanas. También por el reconocimiento de la cultura como un medio del que se dotan los grupos sociales para procurarse existencia social.

A escala individual, la interculturalidad observa la cultura como un medio de preservar y recrear la identidad de modo constante. En este sentido, la perspectiva social de la interculturalidad es una perspectiva de carácter dinámica al entender la realidad multicultural como un fenómeno histórico de cambio social.

A escala ideológica, la propuesta de la interculturalidad se afirma sobre una defensa firme de la igualdad en el sentido de reconocer el derecho de todo pueblo, comunidad, grupo o individuo, a desarrollar sus relaciones en la sociedad desde unas pautas culturales propias valorando todas las culturas por igual. La diferencia en una sociedad diversa es un valor que nos enriquece.

La interculturalidad como opción ética hace de la interacción su forma de expresión para la defensa de la convivencia entre culturas, entre pueblos, comunidades, grupos e individuos con pautas culturales diferentes. Es una opción por la cooperación y la colaboración entre los grupos humanos, y una opción por la comunicación y el mutuo conocimiento, así como por el intercambio de experiencias, valores y sentimientos con nuestros vecinos.

Como opción sociopolítica encuentra su objeto en una dinámica de transformación social, adoptando una posición activa en la sociedad de lucha, de compromiso con los valores éticos e ideológicos. Una dinámica de transformación de aquellas estructuras y valores sociales que impiden que las relaciones entre los pueblos y las culturas se desarrollen en un plano de igualdad.

Es una opción para el desarrollo de los pueblos y culturas a través de su acceso a la formación en igualdad de oportunidades, porque desde la interculturalidad se pueden promover procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad; porque la educación intercultural es un objetivo necesario en todo proyecto educativo que obliga a reflexionar sobre las relaciones entre educación y cultura, entendida ésta en su concepto amplio; y porque desde los centros educativos se pueden registrar las actitudes y prácticas necesarios para el desarrollo de currículums para todos y todas, los alumnos y alumnas de todos los niveles educativos.

### 2.1. La socialización escolar y la diversidad en la escuela.

La educación como instrumento de socialización de las personas, es decir, como instrumento de transmisión de conocimientos pero también como medio de inserción social a través de los valores, las creencias, las normas, las actitudes o las pautas de comportamiento impuestos por los grupos hegemónicos de la sociedad, se encuentra en nuestros días contextualizada por la diversidad cultural. La socialización escolar se produce en el marco de una realidad educativa multicultural, en el sentido de coexistir distintas culturas en el mismo ámbito territorial, sociopolítico y educativo. Sin embargo, en un pasado reciente la escuela respondía a los ideales durkheimianos de transmisión de valores y normas propias de una sociedad considerada homogénea y donde la escuela se presentaba como un instrumento neutral al servicio de la estructura social, que traslada los ideales sociales de cohesión e integración social entre una población escolar que socializa. Esta corriente teórica que no cuestionaba la cultura escolar que se transmitía en las instituciones educativas se verá enfrentada a otras corrientes críticas que desenmascararán su carácter reproductor cuestionando el carácter universal y neutro de la cultura escolar. Sobre todo, desenmascararán el proyecto socializador de la escuela cuando trata de homogeneizar culturalmente las trayectorias individuales creando ciudadanos pasivos en vez de ciudadanos críticos.

El ataque de las corrientes críticas al proceso socializador de la escuela proviene de la necesidad de adecuar este proceso a la diver-

sidad cultural existente, enfrentando la escuela al carácter uniformizador que los actuales currículos escolares mantienen y desenmascaran-do el sometimiento de sus agentes a los intereses hegemónicos de los grupos de poder.

En la escuela multicultural lo habitual es la heterogeneidad. Los centros, los profesores, las aulas y el alumnado presentan realidades y características que los hacen únicos y diferentes. Los alumnos, como los profesores, forman parte de diversos colectivos y ambientes (sociales, económicos, culturales y educativos), que les confieren personalidades diferenciadas, porque cada individuo tiene una construcción social e individual de su personalidad que le impele a actuar en su vida cotidiana de manera diferenciada según sean sus creencias, sus actitudes, sus comportamientos, es decir, según sea su proceso de socialización.

Pues bien, entre estos dos modelos de escuela, el que busca la cohesión social a través de la homogeneidad del proyecto escolar y el que ejerce la crítica buscando el desenmascaramiento del carácter reproductor de la misma, podría situarse la llamada *escuela múltiple* (Molina 2000: 168). En este modelo de escuela la socialización se interpreta en términos de actividad de los individuos, admitiendo la autonomía de las funciones de la misma y la noción de experiencia escolar. Plantea una función de subjetivación en la relación particular que los individuos construyen con la cultura escolar. En este sentido, la socialización no puede entenderse como aprendizaje de roles sino en términos de construcción de experiencias. En otras palabras, el modelo de la escuela múltiple está próximo a las propuestas de educación intercultural que se esfuerza en conciliar teóricamente la individualización y el distanciamiento con el análisis de procesos sociales de integración. Este modelo, con todas sus limitaciones, se aproxima a encajes presentados a partir de teorías comunicativas, concienciadoras e interculturales, de mestizaje, propias de la sociedad red y a diferentes autores, muy diversos y en ocasiones aparentemente poco complementarios, como Habermas (1992), Freire (1994), Apple (1986 y 1996), Giddens (1995), Touraine (1997) y Giroux (1992), entre otros.

Son teorías que surgen en relación con la existencia de una realidad social configurada por las diversidades que reclaman su espacio social y su derecho a ser reconocidas en términos de igualdad. Una realidad heterogénea y diversa que en principio se reconoce como elemento de progreso y de riqueza para la colectividad. Sin embargo, el significado otorgado a la diversidad cultural impide en ocasiones un acertado diagnóstico de nuestra realidad social. Hay diferentes respuestas sobre la diversidad que están sesgando completamente todo análisis y desarrollo posterior. Quizás la respuesta dominante es aquella que señala la diversidad por sus referentes físicos diferenciales (la raza, el color, las costumbres, la lengua), y que se relaciona con el pluralismo identificándolo con dichas variables, reduciendo la cultura a significados básicos pero empobrecedores. Sería la diversidad de lo visible, es decir, un modelo de reducción que permite a sus defensores manipular la realidad social y justificar la desigualdad sobre bases supuestamente naturales.

Otras respuestas señalan que en el mosaico plural de las culturas, la diversidad se conceptúa en función de las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas, donde las llamadas culturas minoritarias son aquellas que presentan aquellos rasgos físicos fácilmente identificables que homogeneizan e identifican a sus poseedores. En este sentido, los diferentes son los minoritarios, no sólo por su número, sino por su posición en la estructura social. Curiosamente, la cultura dominante, aquella que según el modelo clasificatorio responde a ciertos cánones de homogeneidad, es manifiestamente diversa. Sucede en el interior de todas las culturas, aunque señalemos el ejemplo recurrente de la sociedad española en cuyo interior se reconoce la existencia de regiones y nacionalidades históricas, realidades multilingües y minorías específicas (como la gitana). En suma, la heterogeneidad intrínseca a una realidad pluricultural.

Las distintas reducciones del concepto diversidad afectan decisivamente a las posibilidades de una auténtica perspectiva intercultural, porque educar en la diversidad se basa en la adopción de currículo

s que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad de acuerdo a su contexto diverso. Que faciliten el conocimiento y reivindicación del derecho a la diversidad (derecho a la diferencia, al desarrollo de las múltiples identidades y al reconocimiento de la universalidad de todas las culturas). La capacidad de comunicación intercultural es una necesidad estratégica y la propia escuela tiene mucho que ganar con ello, porque en caso contrario su realidad multicultural puede generar problemas de incomprensión, conflictos e incomunicación. La adecuada gestión de los problemas de socialización escolar en la escuela multicultural mediante el progresivo aprendizaje de la comunicación intercultural se convierte en una competencia profesional estratégica puesta al servicio de una verdadera educación intercultural; pues no se trata de construir un consenso ilusorio o una tolerancia difusa, u otras formas sutiles de distanciamiento, sino de establecer verdaderos cauces de comunicación intercultural.

### 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN.

Si el proceso de adaptación en el desarrollo del sistema capitalista estuvo organizado en torno a la pertenencia a una clase social como factor determinante de la identidad, en la actualidad, es la propia pertenencia lo que está en juego, porque como indica Bauman (2003: 10), es la exclusión "más que la explotación, como hace un siglo y medio sugería Marx, lo que subyace hoy en los casos más claros de polarización social, de desigualdad cada vez más profunda". La pertenencia por elección y no por asignación se ha convertido en un poderoso factor de estratificación; así, dice Bauman (2003: 9), que "en un extremo de la jerarquía global están aquéllos que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad escogiendo entre un conjunto de ofertas insólitamente amplio, planetario. En el otro extremo, se agolpan aquéllos a quienes se les ha impedido el acceso a la identidad, personas a las que no se les permite decidir lo que prefieren y que finalmente soportan la carga de unas identidades impuestas *por otros*".

Las políticas educativas de los últimos años tienen en cuenta esta realidad diversa y tratan de integrar las minorías étnicas y cultura-

les, sin que por ello pierdan su identidad, su cultura, estableciendo canales de comunicación entre los distintos grupos y colectivos que integran esta diversidad, aunque con evidentes diferencias entre las escuelas públicas y las escuelas concertadas y privadas; pues si bien entre las primeras el debate sobre cómo llevar a cabo la integración socioeducativa de sus alumnos está contemplado por el conjunto de los agentes implicados en el proceso, entre las segundas no se da este debate pues las políticas siguen una dirección vertical y jerárquica, donde la comunicación se reduce a los órganos políticos y de dirección.

En el pensamiento de unas y otras se encuentra una diferente visión sobre la realidad multicultural y el desarrollo de la educación intercultural en la escuela, pues si para unos la diversidad es entendida como progreso y enriquecimiento de la sociedad y sus expresiones culturales, para otros la diversidad es un problema y un ataque a la supuesta homogeneidad social y cultural que se da en el ámbito escolar a través de la enseñanza de un currículum homogéneo y particular. En unas se trata de evitar la discriminación estableciendo políticas socioeducativas de igualdad, mientras que en otras se discrimina en razón de clase, etnia y en ocasiones género, actuando desde políticas que entienden el espacio escolar como un espacio de exclusión frente a los más débiles económicamente, los procedentes de otras culturas o en ocasiones los de distinto sexo. Porque, en definitiva, si hay algo que no puede aceptarse desde actitudes pedagógicas basadas en la homogeneidad escolar es precisamente la comunicación necesaria en ámbitos de diversidad escolar; ámbitos que principalmente se ofrecen desde la escuela pública y tan sólo ocasionalmente, y por razones de obligatoriedad legal, desde la concertada.

Esta situación diferenciada en la aplicación de políticas socioeducativas según fuera la titularidad de los centros escolares, y la necesidad de establecer presupuestos teóricos y prácticos sobre educación intercultural, llevó al Instituto de Migraciones y Servicios Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a subvencionar el estudio "Inmigración y escuela: de la educación intercultural a la

\* Citado en Campoy, T.J. et al. (2003): "La transición de inmigrantes con hijos en edad escolar", en *Portularia*, nº 3, pág. 358

educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate", donde ha existido consenso<sup>4</sup> para entender que la propuesta del marco teórico se basa en el derecho a la participación social y política en igualdad, así como el de anteponer el concepto de interculturalismo al de multiculturalismo. Además, las condiciones para el desarrollo de la educación intercultural pasan por integrar la escuela en el conjunto de la comunidad, atender las necesidades individuales de los alumnos, garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, dotar al sistema de recursos y herramientas adecuados, favorecer la formación y selección del profesorado, dotar de recursos materiales y económicos a los centros educativos, adecuar la organización escolar a las nuevas necesidades e incorporar el conjunto de la comunidad educativa a la organización escolar.

En general, al no existir una respuesta global concreta, al no dar al profesorado orientaciones y recursos adecuados, éste tampoco debe definirse delante de esta cuestión y por lo tanto actuar. Por este motivo, sin orientaciones más específicas, el día a día es ver quién se encarga de estos alumnos, el profesorado del aula, o el especialista.

La rapidez con que ha penetrado este específico fenómeno migratorio ha obligado a los profesionales de los centros a sobrellevar este cambio reconvirtiendo su bagaje, con formación complementaria y con estrategias variadas, para hacer frente a los retos que les plantea la diversidad cultural (que antes representaban algunos gitanos, pero que estaba poco atendida). Realidad o percepción, el hecho es que se ha dado un cambio en los últimos años en la composición de los centros, que ya de por sí atendían a innumerables categorías de situaciones, y que ha representado un replanteamiento y necesidad de adaptación de las intervenciones que se realizan.

La educación intercultural es un proceso facilitador de la comunicación y la comprensión de culturas diferentes, basado en la interrelación igualitaria o semejante entre actores sociales que inicialmente se distinguen por sus peculiaridades lingüísticas o culturales; es decir, que se distinguen por supuestas diferencias en el modo de apreciar y jerarquizar códigos culturales y valores. Para poder desarrollar la comunicación es necesario pasar del enfrentamiento identitario, cul-

tural (choque civilizatorio), a la negociación y la comprensión de las identidades, de las culturas.

No obstante esta importancia que han adquirido las políticas socioeducativas con respecto al fenómeno de la multiculturalidad, así como la incorporación creciente de alumnos de origen inmigrante a los centros educativos, las propuestas de educación intercultural e integración social sólo han ofrecido desarrollos parciales o superficiales ante las grandes necesidades manifestadas por los agentes socioeducativos, insertándose el discurso educativo en lo que ha llegado a concebirse como "*retórica de la diversidad*". Desde esta retórica de la diversidad se ha conformado el modelo de integración predominante en las aulas multiétnicas, que busca la integración de los escolares en términos de adopción de los referentes culturales del colectivo o grupo mayoritario de la escuela; es decir, la adopción de los paradigmas señalados como referentes identitarios de la cultura española o europea.

A partir de la adopción de esa política de integración, la educación intercultural prescribe la tolerancia ante la diversidad como un mero mecanismo de apoyo al logro de la asimilación cultural. Los procedimientos seguidos, generalmente asumen como primer escalón de esta política de integración cultural la inmersión lingüística y la adaptación curricular mediante la creación de grupos segregados a los que se imparte educación compensatoria.

Estos dos procedimientos que son reivindicados por las organizaciones de apoyo a los inmigrantes, sindicatos, así como por asociaciones de padres y algunos colectivos de profesores, y que encuentran enormes dificultades para su implantación bien por falta de recursos humanos o económicos, o bien por desidia de la administración educativa, (cuando no una clara oposición a cualquier proyecto de integración escolar), es, sin embargo, el principal modelo fijado como desarrollo de la educación intercultural.

Los programas compensatorios o de educación compensatoria para grupos de alumnos con déficit educativo para la integración en el currículum escolar, podrían considerarse programas válidos si antes se llevaran a cabo estudios y análisis sobre necesidades sentidas por los diferentes agentes educativos, y entre otras se demandaran determinadas

políticas compensatorias, y siempre que éstas fueran aplicadas como parte del conjunto de acciones propias de una política socioeducativa de carácter intercultural, y no sólo como el principal tratamiento de la diversidad dentro de una política de asimilación cultural.

Los programas de inmersión lingüística en la escuela deberían promoverse al mismo nivel que los programas de enseñanza de la lengua materna, manteniendo estos últimos durante todo el periodo escolar obligatorio y no sólo ocasionalmente y de forma voluntarista entre algunos centros. En la actualidad, la enseñanza de la lengua materna se considera cada vez más un valor en sí mismo por su capacidad para la formación y el desarrollo de la identidad personal, por la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y por la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes. Además, un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua.

Tampoco se busca una escuela que promueva una auténtica *competencia multicultural*, pues esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos sobre los otros como personas, con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes (conocimiento e interés por las culturas en contacto), habilidades comunicativas (dominio de las varias lenguas) y actitudes sociales de intercambio (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitirían participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. Existe pues, un desequilibrio entre discurso pedagógico *intercultural* y experiencias educativas que lo contrasten.

Quizás se deba a la falta de todo tipo de apoyos (la mayor parte del profesorado se considera escasamente formado y reclama más conocimiento a fin de adquirir las competencias necesarias con las que atender a un alumnado diverso culturalmente), o bien se deba a la improvisación y la falta de formación ante una realidad que desborda el marco escolar (no son sólo los profesores quienes carecen de estrategias didáctico-organizativas con las que enfrentar los problemas que plantea un alumnado diverso, sino también el conjunto de agen-

tes socioeducativos implicados en el proceso educativo que buscan o demandan respuestas educativas adecuadas), pero, en cualquier caso, es preciso señalar la existencia de un error de gran calado, un error proveniente de la definición de los objetivos de la escuela multicultural, que en nada pretenden la adquisición por parte de los alumnos diversos de una verdadera *competencia intercultural* (entendida como habilidad comunicativa), pues como señalaba Javier de Lucas (2001: 98), hay que partir del reconocimiento de los procesos de diferenciación cultural como estrategias adaptativas. Desde ahí no es difícil deconstruir el mito de la "cultura anfitriona" como paradigma y, aún más, como molde en el que debe desaparecer toda cultura alógena que pretenda integración, pues resulta de todo punto imposible un proceso social de interacción y que a la vez se traduzca en un solo sentido, esto es, que la cultura anfitriona incorpore a las alógenas sin quedar transformada a su vez.

Respecto a la situación en que se encuentra la Comunidad de La Rioja, uno de los aspectos más llamativos del proceso de integración de las minorías étnicas y los colectivos de inmigrantes, es el que se está produciendo en los centros educativos, donde junto a las tradicionales tareas educativas el profesorado debe asumir la formación de jóvenes con especiales necesidades educativas, bien sea por el idioma, la cultura o la procedencia familiar. En este sentido, la adaptación curricular sería el vehículo idóneo para la atención de estos niños y jóvenes procedentes de una comunidad cultural distinta, si no fuera porque, en general, el profesorado carece de la preparación suficiente para llevar a cabo esta adaptación curricular sobre la base del desarrollo de la educación intercultural.

También se insiste en la necesidad de aportar especialistas a la escuela, pero, a su vez, se demanda una formación específica del profesorado existente que permita desarrollar una labor educativa eficaz dentro del ámbito intercultural. El conocimiento de las otras culturas, de otros idiomas, de otros valores, de otros modos de convivencia y de relación familiar; el respeto, la aceptación, la protección y su desarrollo, serían el medio de integración social y cultural más propicio que se podría dar dentro de la escuela. En este sentido se puede

entender la educación intercultural, más como una forma de vida, que una improvisada y voluntariosa adaptación curricular.

Otros datos nos indican que se está produciendo una mayor concentración de alumnado con situaciones sociales o culturales desfavorecidas, o que necesita apoyos y atenciones educativas específicas a lo largo de la escolarización en determinados centros, lo cual incrementa los problemas del profesorado de dichos centros al hacer constantes adaptaciones curriculares. Sería preciso buscar el equilibrio en la matriculación, pues si bien se ha dado una disminución del alumnado autóctono, la experiencia nos señala que las incorporaciones de jóvenes inmigrantes se producen mediado el curso (los sudamericanos llegan de febrero en adelante), por lo que el comienzo de curso no es el mejor momento para la reserva de plazas.

La escuela debe facilitar un clima de interculturalidad reelaborando los programas de centro y flexibilizando el currículum de modo que cada centro lo adapte a sus necesidades (es decir, generalizados e individualizados). También, es posible que bajando la ratio de veinticinco alumnos por aula, o utilizando metodologías de trabajo cooperativo, se lograra avanzar en los fines de la educación en la interculturalidad; pero nuestro conocimiento es, por ahora, puramente especulativo.

Las escuelas, más que transmisoras de un currículum oficial, deberían ser foros en los que se debatieran ideas y valores cívicos desde el reconocimiento de las diferencias culturales. Donde los escolares fueran considerados ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones pero con pertenencias a grupos culturales diversos, y donde se adoptaran actitudes de apertura hacia el otro, de capacidad de ponerse en el lugar del otro con el fin de entenderlo, comprenderlo, aceptarlo. Pero sin que el principio que rijan esta actitud provenga de la tolerancia y la desigualdad, de las relaciones jerárquicas entre superiores/inferiores, entre valorados y minusvalorados, sino desde el principio del respeto y la igualdad, verdadero fundamento de relaciones basadas en la reciprocidad y la simetría.

La escuela debería desarrollar un currículum inclusivo y no segregador que integrara la diversidad cultural de una sociedad diver-

sa, a la vez que estimulara críticamente el debate acerca de los derechos y las responsabilidades que deben asumir como ciudadanos, proporcionando oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la comprensión y el respeto, y el entrenamiento específico para la participación social (Bartolomé, 2001). Los ámbitos de la educación intercultural en la escuela no deberían ceder a la pretensión de integración de las poblaciones de origen inmigrado, sino que deberían extenderse a todo aquello que permite vivir la pluralidad en nuestra sociedad: las relaciones interculturales, interreligiosas, interétnicas, relaciones hombre-mujer, orientación sexual, etc.

Y es que la educación intercultural sólo tendrá significado y sentido cuando se avance en la realización de prácticas interculturales, las que se puedan y quieran. Porque no hay nada que esperar de un programa o un proyecto que se define como intercultural, pues la verdadera interculturalidad se da en la acción, en la propia relación que se establece en el aula o en cualesquiera de los ámbitos que podemos plantear para desarrollar la interculturalidad en la práctica: el proyecto educativo, el desarrollo curricular, los materiales, el estilo metodológico, la acción tutorial y la relación con las familias.

Para conseguirlo, para llevar a cabo prácticas de índole intercultural, es preciso conocer las diferentes realidades sociales y culturales presentes en el entorno en el que trabajamos; también observar, investigar, colaborar en cada uno de los ámbitos y contextos en los que nos relacionamos, propiciando ocasiones, lugares, tiempos, que faciliten el encuentro, las relaciones, la interacción, la cooperación entre las diversas personas y comunidades que conviven en el mismo medio. Es preciso traducir el significado de la interculturalidad en el contexto en el que se trabaja, es decir, explicitar y hacer consciente un análisis contextualizado de la multiculturalidad. Asumir la diversificación como un criterio pedagógico a utilizar con regularidad. Plantear la diversidad en muy diversos frentes de nuestro trabajo: estrategias de intervención, actividades, metodologías, recursos, materiales, formas de evaluación.

Desde esta perspectiva, los currículos pueden desarrollar programas interculturales, dotándose de contenidos que reflejen y

valoren la diversidad humana, promoviendo actividades que requieran la interrelación de las comunidades y los grupos diversos, apuntalando un espacio libre de prejuicios y estereotipos que permita el debate abierto sobre cuantos elementos conflictivos o marginales se suscitan en el ámbito multicultural. También creando cauces de participación entre los actores sociales diversos implicados en el proceso educativo, como son los padres, profesores, alumnos y autoridades, descentralizando el proceso de toma de decisiones, buscando la democracia en el seno de la escuela a partir de la consideración de igualdad entre todos los agentes y actores sociales comprometidos, en ocasiones mediante la participación de intermediarios o mediadores que faciliten el intercambio, la reciprocidad y la solución de los conflictos que se susciten en el desarrollo de este proceso. Un proceso que, en definitiva, no confunda la integración con la asimilación.

Porque no sólo se aprecia error al confundir integración y asimilación, educación intercultural con inmersión cultural, o dicho en otras palabras, al confundir diálogo con monólogo, sino que también se detecta un grave error al entender que la educación intercultural tan sólo se debe dar en ocasión de conflicto multiétnico o en ocasión de presencia multiétnica o multicultural, desvitalizando las posibilidades de la educación intercultural en ámbitos que se suponen o se determinan como de homogeneidad cultural. Javier de Lucas (2001: 100) indicaba que en el fondo se abona la idea de que la interculturalidad es cosa de unos pocos, los que están en la frontera (es decir, los ciudadanos de la periferia, los más próximos al contacto cotidiano con la multiculturalidad) y, esto, necesariamente conlleva un proceso creciente de marginalidad tanto de quienes buscan la aplicación de políticas de integración mediante el diálogo intercultural como de quienes son sus interlocutores.

Un error de graves consecuencias para toda la sociedad, pues al cerrar los sentidos a la comunicación con *los otros* no sólo cerramos las puertas de la existencia social a los otros, sino que cerramos, en consecuencia, nuestra propia libertad de circulación, de desarrollo y de enriquecimiento cultural.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- ALSAYYAD, N., y CASTELLS, M. (2003): *Europa Musulmana o Euro-Islam. Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza
- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una época conservadora*. Barcelona: Paidós
- BARTOLOMÉ, M. et alt. (1999): "Diversidad y Multiculturalidad", en *Revista de Investigación Educativa*, nº 2, pp.277-319
- BAUMAN, Zygmunt (2002): *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós
- CAMPOY, T. J. et alt. (2003) : "La transición de inmigrantes con hijos en edad escolar", en *Portularia*, nº 3, pp.355-371
- CARABAÑA, J. (1993): "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas", en *Revista de Educación* nº 302, pp.61-82
- DE LUCAS, J. (2001): "Ciudadanía y Unión Europea Intercultural", en *Anthropos*, nº 191, pp.93-115
- FREIRE, P. (1994): "Educación y participación comunitaria", en VVAA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp.83-96
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., et alt. (1993): "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología Social y Cultural", en *Revista de Educación*, nº 302, pp.83-110
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Madrid: Península
- GIROUX, H.A. (1992a): "La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia", en *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, pp.11-26
- GIROUX, H.A. (1992b): "Hacia una pedagogía de la política de la diferencia", en *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, pp.59-93
- HABERMAS, Jürgen (1992): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus (2 vols.)
- HABERMAS, Jürgen (1998): *Derecho y moral*. Madrid: Trotta
- HABERMAS, Jürgen (2003): "De la tolerancia religiosa a los derechos culturales", en *Claves de Razón Práctica*, nº 129, pp.4-12

- HOFFMANN-NOWOTNY, Hans Joachim (1994): "Oportunidades y riesgos de las sociedades multiculturales de inmigración", en *Revista del Instituto de Estudios Económicos* nº 4, pp.127-230
- MALGESINI, Graciela y GIMÉNEZ, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata
- MARTUCCELLI, Danilo (2002): "Integración y globalización", en Delgado, M., et alt., *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián: Tercera Prensa, pp.41-66
- MOLINA, F. (2000): "Apuntes para una sociología de la educación intercultural", en *Cultura y Educación*, nº 17/18, pp.167-179
- PEROTTI, A. (1989): *Pequeño léxico sociológico y antropológico sobre la inmigración*. Fundación Encuentro, Servicio de Documentación, Cuaderno 65
- REYERO, David (2001): "El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo", en *Revista Española de Pedagogía* nº218
- SANTAMARIA, E. (2002): "Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza", en *Papers* nº 66, pp.59-75
- TAYLOR, Charles (1993): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- TIBI, Bassam (2003): "Los inmigrantes musulmanes de Europa: entre el Euro-Islam y el gueto", en Alsayyad, N. y Castells, M. (eds.), *Europa musulmana o Euro-Islam. Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza, pp.29-53
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC
- ZUBERO, I. (2002): *El multiculturalismo: un reto a nuestra historia y a nuestro futuro*. Bilbao: Instituto Diocesano de Teología y Pastoral / Desclée de Brouwer.
- ZUFIAURRE, B., y PEÑALVA, A. (2002): "Multiculturalidad y educación: algunas claves y propuestas de análisis desde los materiales curriculares de ciencias sociales", en *Kikiriki*, nº 65, pp.54-62