

Políticas educativas en contextos multiculturales. Aprender a convivir con la diferencia.

Margarita González Sánchez y L. Belén Espejo Villar

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Resumen:

La idea central de nuestro razonamiento y del planteamiento que dirige nuestro artículo, es que hoy la integración ya no es el problema específico de los inmigrantes, de las minorías culturales o étnicas, sino que es el problema de todos. El gran desafío que se plantea en nuestra sociedad actual es instaurar una sociedad pluricultural en la que los hombres vivan juntos en igualdad aun siendo diferentes. La educación intercultural es hoy más una meta que un logro.

Así pues, la educación intercultural se convierte en una necesidad en la que están implicados, no solo los más directos elementos de la acción educativa como son los profesores y los alumnos, sino todo el entorno comunitario. La configuración de una sociedad donde sea posible la convivencia en igualdad de derechos y responsabilidades desde la diversidad cultural, exige respuestas personales, sociales y políticas.

Descriptor: Políticas socioeducativas, Educación Intercultural, diversidad cultural, derecho a la diferencia, contextos pluriculturales.

Abstract:

The central idea behind the thinking and planning that guided our article is that today integration is not just a problem for immigrants and cultural or ethnic minorities, but the responsibility of everyone. The huge challenge that currently faces us is to create a multicultural society in which people can live together in equality while still maintaining their different identities. Intercultural education is an ongoing objective which we are far from achieving.

Intercultural education has therefore become a necessity which must involve not only those more directly concerned with the educational process, such as teachers and pupils, but also the whole community. Building a society from cultural diversity, where people can live together with equal rights and responsibilities, demands personal, social and political responses.

Keywords: Social-educational political, Intercultural education, Cultural diversity, plural context.

1. Pluralismo cultural y derecho a la diferencia en el marco europeo.

En la actualidad, las sociedades se caracterizan, entre otros rasgos, por ser heterogéneas tanto social como culturalmente. La diversidad étnica y cultural es en estos momentos patrimonio de todos los países, aunque adquiriera en cada uno de ellos peculiaridades propias. Desde hace algunos años, concretamente desde la década de los sesenta y setenta, las distintas instituciones europeas y, en especial, el Consejo de Europa han contribuido al diseño de políticas educativas multiculturales. Pero es en este momento, y en el marco europeo, cuando empieza a operarse un cambio en los parámetros básicos de algunos países comunitarios, impulsado por el propio Consejo de Europa y la Comisión. Fruto del incremento de este proceso de movilidad social y de complejidad cultural, el Consejo de Europa (Consejo de Cooperación Cultural), elabora un informe (Proyecto nº 7 del CDCC: La educación y el desarrollo cultural de los migrantes), donde se exponen las líneas programáticas que deben guiar a los países europeos en su atención al fenómeno pluricultural y multiétnico; líneas que podemos sintetizar en:

- El reconocimiento de que las sociedades tienden a ser cada vez más multiculturales.
- La constatación de que cada cultura tiene sus especificaciones, respetables en tanto que ellas mismas.
- No se trata de tender al mestizaje cultural, sino de promover un dinamismo de comunicación, de interacción y la aceptación del otro.

- El multiculturalismo es una fuente de riqueza potencial para las sociedades.
- El interculturalismo es, sobre todo, una elección de una sociedad humanista que afecta a toda la sociedad y no sólo a los inmigrantes. Es un proyecto integrador para promover la igualdad de oportunidades, que propicia el intercambio cultural y la inserción social de las minorías étnico-sociales en un plano de igualdad.

Siguiendo las coordenadas generales establecidas en este informe, a partir de la década de los 80, la atención se centra más en las prácticas educativas que conviene promover de cara al pluralismo cultural, considerado cada vez más como un desafío fundamental a los sistemas educativos.

Así, en los últimos años, las políticas sociales y educativas con respecto al fenómeno multicultural apuntan hacia una concepción nueva (opuesta a las rígidas políticas de asimilación o segregación mantenidas, incluso con especial virulencia, durante décadas en diversos contextos), que se fundamenta en un proyecto intercultural que tiende a la integración de las minorías étnicas y culturales, conservando su propia cultura y con una permanente relación comunicativa entre ellos. En este sentido, es importante resaltar que la educación intercultural es sin duda un paso importante, pero sólo un paso más para la integración de las minorías, que debe formar parte de una serie de medidas que deben ser tenidas en cuenta si queremos una sociedad democrática y plural. Y es una formalidad igualmente imprescindible, en el modelo intercultural, que la actuación de integración se dirija a todos los miembros. Si la integración de actuación se

dirige a uno sólo de los miembros, se pueden generar conflictos; debe ser un esfuerzo compartido por parte de las diferentes culturas que se encuentran sin perder sus propias señas de identidad al adaptarse-integrarse en la nueva sociedad. Para ser efectivo el progreso, se deben respetar las características propias de cada cultura, considerándolas como un enriquecimiento para la cultura receptora. En todo caso, la integración reside en el diálogo y en el mutuo intercambio, y no en la aniquilación de una cultura por otra.

Con relación a los esfuerzos desplegados hay que reconocer que, en materia comunitaria, en Europa ha habido una buena dosis de voluntad política y se han realizado esfuerzos para desarrollar políticas activas de igualdad de oportunidades, de promoción profesional y de acceso a los servicios sociales, de integración sociocultural y de participación cívica de las comunidades inmigrantes. Sin embargo, los resultados de las políticas sociales, de las políticas de integración no parecen fecundos, todo lo contrario, hasta este momento los resultados en su conjunto han sido insuficientes.

De esta manera, cuando los diferentes estados albergan un mosaico de poblaciones de orígenes nacionales y étnicos diversos, cuando de hecho las sociedades en que vivimos son sociedades pluriculturales, en definitiva, con los cambios actuales en la morfología social de los países de la Unión Europea, donde se nos revela la magnitud del fenómeno multicultural, se hace cada vez más necesario diseñar y aplicar políticas sociales globales que favorezcan el desarrollo, la participación, la igualdad de derechos, o lo que es igual, la integración

(aceptación) social y cultural de los nuevos sectores de población. Por tanto, se sigue requiriendo el articular diferentes medidas contra las diversas formas de marginación o exclusión en los centros escolares, en el trabajo, en la sanidad o en la vivienda. Esta articulación de medidas implica una reflexión seria y en profundidad sobre el funcionamiento de las instituciones democráticas, la proyección, distribución y alcance de la acción social y, por supuesto, de los efectos no previstos.

Cabe preguntarse si una posible respuesta válida al problema que se plantea en esta sociedad, en esta realidad intercultural y pluralista de nuestra sociedad, es la propuesta que Habermas (1.991: 73) sostiene cuando expresa la idea de los presupuestos de la conciliación entre diversidad y universalismo: "Relativizar la propia forma de vida para legitimar las exigencias de otras formas de existencia; reconocer igualdad de derechos a los extranjeros y a los otros, con su idiosincrasia e ininteligibilidad; no proyectar como universal la propia identidad; no marginalizar lo que se desvía de esta última; promover un aumento incesante de la tolerancia".

Parece evidente que no es fácil la integración en la búsqueda de una sociedad igualitaria, ni está exento de dificultades apostar por una Europa pluriétnica, pluricultural y sin fronteras, pues son muchos los factores interrelacionados "que entran en juego": diversidad de culturas, lenguas diferentes, otro sistema de códigos, valores, modelos dominantes de identificación, hábitos gastronómicos, de ocio y trabajo, modelos familiares, etc.-, pero a pesar de estas dificultades, el gran reto para el siglo XXI sigue

siendo la constitución de una sociedad democrática, igualitaria y tolerante que se plasme en una convivencia social comunitaria y que tenga presente, como ha señalado Edgar Morin (1.988: 170) que “la identidad europea, al igual que toda identidad, sólo puede ser un componente dentro de una poliidentidad”.

En estos términos, se define también Pajares (1998: 30) cuando señala que «muchas de las costumbres que traen las personas inmigradas, no solamente no conllevan choque cultural, sino que de inmediato sirven para enriquecer culturalmente al conjunto de la sociedad. Obviamente, nadie puede pretender hacer una división estricta entre lo que son aportaciones enriquecedoras y lo que no lo son, pero sí que se puede ir abriendo un debate, e indagar sobre las posibilidades de mutuo enriquecimiento cultural entre inmigrantes y sociedad receptora. De entrada podemos afirmar que en la categoría de aportaciones enriquecedoras, con la llegada de la inmigración, encontramos productos nuevos en el mercado, gastronomía nueva, música nueva, nuevas formas de arte, nuevas formas de diversión, nuevos valores o actitudes sociales como la hospitalidad (tan escasa en nuestras latitudes y tan amplia en países cercanos del Sur), prácticas nuevas de solidaridad, etc. Estas aportaciones aumentan la diversidad cultural de nuestra sociedad y no tienen por qué producir conflicto cultural alguno; en todo caso, si producen conflicto, servirá para ayudar a corregir actitudes cerradas o racistas que pueden estar latentes en la sociedad».

Cuando cada vez más el mundo se globaliza, es irremplazable el papel de la educación en esta relevante tarea de con-

vivencia interétnica y democrática de una sociedad multicultural. Atendiendo a la diversificación social y cultural, es obligado reflexionar sobre el propósito de la educación; hay que preparar a los sujetos en periodo educativo para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica e intercultural.

2. Planteamientos socio-políticos y educación intercultural.

El estudio y la comprensión de las políticas y modelos educativos adoptadas a lo largo de estos años para dar respuesta a las situaciones de diversidad cultural, no puede contemplarse con independencia de la evolución seguida en los procesos y contenidos de la política de inmigración. Y ello porque en realidades tan complejas, el fenómeno de la inmigración adquiere una dimensión política amplia, muy global que es necesario considerar para abordar el desarrollo experimentado en el aspecto educativo.

En este sentido, la historia de la política educativa en materia de inmigración se encuentra condicionada por la situación social mantenida por este país desde finales de la década de los 80 y principios de los 90, momento en el que España deja de ser un país de emigración para convertirse en un país receptor de inmigración. Autores como Aragón Bombín (1.997) al analizar la evolución de la política de inmigración en España, revelan que las directrices que han marcado las políticas sociales de inmigración en estos años, se han limitado a la resolución de aspectos meramente administrativos. Un claro ejemplo de este hecho lo

constituye la aprobación de la Ley Orgánica 7/1985 de 1 de Julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, normativa ésta que supone básicamente la regulación de los aspectos administrativos de los extranjeros en este país (documentación para residir y trabajar, expulsión, visado), omitiendo otros ejes elementales como la reagrupación familiar, la asistencia sanitaria, la educación o la nacionalidad.

Los años siguientes, de 1.990 a 1.993, representarán el inicio y la configuración de una política de inmigración por parte del gobierno que se materializará en un programa de actuación en materia de extranjería que contemplará, entre otras medidas, la modificación de la ley que regula el asilo y la condición de refugiado, la creación de la Comisión Interministerial de Extranjeros y la cohesión de España al convenio de Schengen. En la actualidad, las coordenadas que dirigen la política de inmigración se en-

caminan a controlar la entrada de inmigrantes, a favorecer su integración en la sociedad española regulando su situación laboral y social y a frenar el flujo de inmigrantes a través de la cooperación con los países de origen de éstos.

El proceso que ha seguido la organización de la política de inmigración ante éste fenómeno, ha sido también analizado por Tamayo y Delgado (1.998) que han constatado como en pocos años se ha pasado de la aprobación de normativas e instrumentos legales reguladores de la inmigración (como una imposición de la política europea), a un estado de estabilidad marcado por la "rutinización del problema de la inmigración". En este proceso de desarrollo, de lo que los autores designan como el problema de la inmigración, identifican cinco fases o etapas (inoculación, incubación, descubrimiento, desarrollo y rutinización del problema), como puede contemplarse en el gráfico N° 1.

AÑOS. POLÍTICA	ETAPAS. EVOLUCIÓN	RASGOS DEFINITORIOS
1.985 Ley de extranjería.	INOCULACIÓN	La C.E. introduce un problema desconocido en la agenda institucional.
1.985 a 1.990 Implantación cotidiana de la norma.	INCUBACIÓN	Escasa visibilidad y tamaño. No aparece en la agenda sistémica de la sociedad española.
Primeros años de la década de los 90. Irregularidad. Problemas de Derechos humanos.	DESCUBRIMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INMIGRACIÓN	Reacción social ante el problema. Apertura del debate público. Se desarrolla la red de agentes de la política.
Primeros años de la década de los 90. Problemas de integración. Síntomas del rechazo social.	DIMENSIONES NACIONALES EN EL PROBLEMA	Politización del problema. Incorporación de los gobiernos subnacionales y la sociedad civil a la política de inmigración.
Mediados de la década de los 90. control del problema en sus diferentes dimensiones.	RUTINIZACIÓN	La política de inmigración desarrolla todos sus componentes. Ahora se trata de administrar un problema conocido.

Fig. N° 1. Fuente: Tamayo Sáez y Delgado Godoy, 1.998: 30. Adaptación propia.

Si a lo largo de los años, la política de inmigración en materia de integración social y laboral ha ido evolucionando muy lentamente, en el ámbito educativo la trayectoria no ha sido mejor, el desconocimiento acerca de esta «nueva» situación ha colaborado a que se continúen ignorando las necesidades educativas de comunidades minoritarias. Parece pues, que las iniciativas y disposiciones legales necesarias para lograr el reconocimiento de la pluralidad cultural (desde la tolerancia y la aceptación de otras identidades culturales y lingüísticas) aún son lentas y escasas, persistiendo todavía referentes legales de tendencias unificadoras. Llegados a este punto, quizás sea el momento de recapitular y de interrogarnos acerca de cuestiones tales como: ¿qué posición está adoptando la institución escolar ante el fenómeno de la diversidad cultural? o ¿cuál es el grado de implicación y, en consecuencia, de transformación de la realidad escolar que, en materia de diversidad cultural, acepta la institución educativa para construir políticas educativas interculturales? Sin ánimo de hacer aquí un análisis de la legislación vigente, ni tan siquiera de estudiar su evolución, pero sin embargo, sosteniendo que detrás de cada modelo de educación se desarrolla una concepción de cultura, se puede constatar que hoy existen diferentes formas de respuesta al fenómeno pluricultural.

En este sentido, todo parece indicar que la puesta en práctica de acciones educativas diferenciadas que atiendan las necesidades de los grupos culturales presentes en el contexto escolar es inexistente y, sólo en algunos casos, relativamente reciente. La conceptualización teórica que los distintos documentos lega-

les (LOGSE, Ordenes Ministeriales, Reales Decretos, etc.) realizan acerca de la defensa de los valores sociales (tolerancia, libertad, solidaridad, paz, cooperación, etc) no tienen una condición vinculatoria que obligue a los agentes educativos a desarrollar proyectos de educación intercultural. Esto nos llevaría a añadir, que si una de las pretensiones de la institución escolar es el reconocimiento del derecho de los grupos culturales al desarrollo de su cultura, es evidente que el discurso legal no puede situarse únicamente en el desarrollo de eximentes recomendaciones y en sugerencias inconsistentes para que paulatinamente se introduzcan en el espacio escolar proyectos curriculares y unidades didácticas que contemplen el respeto a la diversidad. El respeto y la aceptación de otras culturas pasa por la concreción de objetivos, metodologías, actitudes, competencias y sistemas de evaluación que puedan orientar la acción de la diversidad cultural.

La respuesta educativa que a lo largo de estos años se ha ido dando a la situación multicultural ha ido pasando (que no siempre evolucionando), desde ignorar totalmente el problema, adoptar algunas intervenciones fundamentalmente de concienciación, hasta integrar en la escuela el planteamiento pluricultural.

En la mayoría de los casos, la inclusión en el sistema escolar de modelos interculturales se ha limitado, paradójicamente, a la escolarización de las minorías en patrones propios de la sociedad autóctona, lo que efectivamente para muchos pone en evidencia que la escuela hace esfuerzos para responder de alguna manera a la realidad plurilingüe y pluricultural existente, pero este rasgo asi-

milacionista de incorporación a las prácticas culturales, sociales y lingüísticas de la mayoría, es un tanto incompatible con la educación intercultural. Al respecto, San Román (1.996: 133) insinúa que “estar integrado en un sistema social implica adquirir interdependencia dentro de dicho sistema social, mientras que estar asimilado significa dejar de ser lo que uno es, no simplemente integrarse, sino convertirse en el otro, cambiar de identidad”.

Desde la década de los 80, la política educativa contemplada para situaciones de diversidad cultural está relacionada con el desarrollo de Proyectos de Compensación Educativa que brindan acciones, servicios y programas educativos a la población en desventaja, entre la que se incluye a la minoría inmigrante (Ruiz y Otros, 1.997). En Madrid, por ejemplo, este proyecto de compensación aplicado durante el curso 1.993-94 incorporó un plan de formación del profesorado para el trabajo con la población inmigrante. Además de los cursos de español para extranjeros, este proyecto se centró en la elaboración de recursos didácticos desde una perspectiva intercultural, así como orientaciones para la configuración de currículos interculturales (Colectivo IOE, 1.996: 38).

En términos generales, la educación compensatoria como fenómeno educativo, administrativo, político y social ha supuesto una sensibilización y concienciación del problema de la desigualdad socieducativa y, por supuesto, una estrategia importante de política educativa para eliminar o reducir las desigualdades en la educación. Pero esta medida sola, nadie lo pone en duda, no basta. Sus logros serán mínimos si no se actúa e interviene de forma coordinada y con-

junta con medidas socioeconómicas y socioculturales. “Hay que partir del reconocimiento de que la educación, por sí sola, no puede alterar el conjunto de la dinámica social, ya que está inscrita en ella.” (Castillejo, 1.987).

En un sentido restrictivo, como medida de atención hacia las minorías culturales, la educación compensatoria no ha estado exenta de críticas, y ello porque su práctica en el ámbito escolar se ha venido reduciendo exclusivamente a un proceso de adquisición de competencias lingüísticas (tanto orales como escritas) y, a una atención centrada en el entrenamiento de los escolares hijos de inmigrantes en conocimientos académicos propios de la cultura del país de origen. Por ello, en la práctica educativa, el discurso que se propone desde el modelo compensatorio no resulta el más adecuado al no lograr satisfacer las necesidades de las minorías culturales. La conceptualización de la educación compensatoria, en su aplicación práctica con las minorías culturales, deviene en un proceso de asimilación en base al cual estos colectivos se ven obligados a renunciar a elementos y rasgos culturales propios de su comunidad, a fin de integrarse en el modelo cultural autóctono.

Desde esta perspectiva, la pluralidad cultural no tiene un espacio real en un escenario escolar en el que se tiende a homogeneizar y a uniformar tanto en el desarrollo de contenidos como en el del ejercicio de la socialización. A ello se une la propia dinámica de las prácticas compensatorias que se siguen en el proceso didáctico (que obliga a estas minorías a realizar un plan de trabajo en ocasiones diferente al de sus compañeros) y que no favorece la interacción de estos

escolares con el resto de los iguales, ni tampoco facilita la tarea docente que se enfrentan a un trabajo ímprobo, poco reconocido y sin el apoyo de medios y recursos pedagógicos.

Por otra parte, la tendencia predominante en la actualidad que se desprende de los discursos pedagógicos (Muñoz Sedano, 1.997) tiene como objeto la atención a la pluralidad cultural, hecho éste que implica no tanto compensar el déficit inicial de los alumnos socialmente desfavorecidos, como preparar a todos para convivir en una sociedad en la que las diferencias culturales sean admitidas y valoradas. Esta evolución presenta retos nuevos para los sistemas educativos, pues en efecto, la aparición de minorías lingüísticas y la diversidad cultural del alumnado hacen que los centros de enseñanza y que los sistemas educativos se enfrenten con la necesidad de respetar las particularidades culturales de todos los alumnos en un marco educativo único, donde se garantice también la igualdad de oportunidades para todos.

Desde la postura que considera que la persona debe mantener su propia identidad, se propone como objetivo de la educación una sociedad respetuosa con las diferencias y pluricultural. Los defensores de esta postura, para justificarla, aducen razones de orden pedagógico y razones de orden cultural.

Desde la nueva óptica intercultural, el objeto de la educación intercultural no se reduce exclusivamente a las minorías culturales, sino que se debe dirigir a todos los sujetos, a todos hay que preparar para vivir en una sociedad multicultural; y el ámbito de acción de la educación intercultural debe ser tanto el contexto formal, como el no formal. Se

reconoce que el ámbito de la escuela es uno más desde donde debe incidirse, deviniendo la interculturalidad en un problema sociopolítico que afecta a otras instancias sociales que inciden en la formación de las personas y no sólo a la escuela. Así pues, la educación es un paso significativo e importante para la integración de la realidad multicultural, pero no el único, sino que es una de las muchas medidas a considerar si queremos realmente formar una sociedad pluriétnica democrática, una convivencia social comunitaria.

El proyecto intercultural responde a una educación enfocada hacia el conjunto de la comunidad, aspira a formas nuevas surgidas de las culturas puestas en contacto, sin que la dualidad se anule en la nueva unidad. Concepción educativa que ha de llegar a ser una realidad sociopedagógica que afecta a toda la comunidad.

La educación intercultural debe elaborar programas generales donde tengan cabida todos los alumnos, suprimiendo concepciones ideológicas que arbitrariamente jerarquizan las culturas. Es competencia, pues, de la escuela construir “un sistema educativo que enseñe comportamientos de unidad en la diversidad, de singularidad en la pluralidad, de transculturación, sin pérdida de señas de identidad” (Escotet, 1.992: 170).

3. El proceso de transformación de la realidad es posible.

No cabe duda de que las fuertes migraciones que caracterizan el mundo contemporáneo están configurando las necesidades formativas de muchas personas, y en este contexto pluricultural

abordar cuestiones que permitan arrojar alguna luz sobre políticas educativas y medidas sociales que ofrezcan alguna solución a las situaciones que se plantean, constituye un desafío para la investigación educativa.

Desde concepciones que apuestan por modelos de educación integral, el contexto escolar adquiere una dimensión globalizadora que lo convierte en una de las instituciones claves para la integración, entendiendo que integrar no es uniformar ni asimilar culturas totalitarias. Ahora bien, la escuela no es el único ni el más decisivo factor de socialización de actitudes y valores en la personalidad social de los menores y de los jóvenes, pero, hay que reconocer que la Institución escolar sí es un microespacio vital que tiende a reproducir los valores, estereotipos y prejuicios de la sociedad global.

En este sentido, como dice Bhatnagar citado en Husen (1.984: 98), "la escuela no es nada más que una de las muchas instituciones de la sociedad, y por consiguiente refleja actitudes y valores predominantes en el conjunto de la misma; por sí sola, no puede encabezar un cambio social".

Y en un contexto social cada vez más marcado por relaciones de interdependencia, el proyecto intercultural no puede quedar reducido al marco escolar si realmente se quiere conseguir el reconocimiento y el respeto a la diversidad, así como la potenciación de relaciones positivas entre sujetos, grupos y comunidades pertenecientes a diferentes culturas. Una sociedad comprometida con el pluralismo, debe abordar tal situación desde todas sus instituciones, y no sólo desde la institución escolar. La integración exige una actuación global desde

políticas sociales, culturales y educativas.

De esta manera, la visión multicultural, sin descuidar la conexión entre la escuela y el medio social, debe ser consciente de que se debe trabajar desde unas coordenadas más amplias que la escuela, con frentes de actuación muy diversos, desde diferentes enfoques que implican estrategias prácticas a ejecutar en ámbitos muy distintos. La educación en general y la escuela como espacio específico de la educación deben preparar y educar en la tolerancia, en la solidaridad y en el mutuo respeto entre las culturas. Si la educación intercultural es la vía para conseguir una real igualdad de oportunidades, las acciones, actividades e iniciativas deben, por una parte, atendiendo al vector grupo de edad, ir dirigidas a todas las personas, en cualquier edad que se encuentren, adultos o niños, a toda la población, a toda la sociedad; y por otra parte, atendiendo al vector espacio, se desarrollaran en el marco de la educación formal, en la escuela como un lugar idóneo, pero también se incluirán en el marco de la educación no formal.

En palabras de Calvo Buezas (1.994: 196), "la función de la escuela no debiera ser una mera reproducción mecánica de la sociedad y cultura establecida, sino que debe ser la creación de actitudes críticas y transformadoras, generando valores de convivencia, tolerancia y solidaridad".

En esta línea se definen también las Asociaciones Europeas para las Naciones Unidas que en la declaración final de la 14 Conferencia Regional celebrada en Ginebra en 1.994, se centran en tres ejes de trabajo fundamentalmente:

1º. La educación y la sensibilización pública, desde la que se insta a los gobiernos y a todos los responsables de la política educativa a favorecer la implantación de modelos educativos más integrales que abarquen la educación de los derechos humanos (políticos, económicos, sociales, religiosos, culturales, lingüísticos) en los programas escolares. Se insiste, asimismo, en la necesidad de garantizar una adecuada formación del profesorado para el desarrollo de la práctica educativa.

En otro orden de cosas, el documento emanado de la Conferencia reconoce también que es importante presentar una información fiable sobre la situación de la economía nacional y el aspecto laboral, así como tomar conciencia de la realidad del colectivo inmigrante en materia de integración social y laboral. Únicamente desde el conocimiento en profundidad de la situación de esta población, se podrá reparar en una dimensión más cualitativa y analizar la presencia de estas minorías en otro espacio geográfico diferente al suyo.

Pero la sensibilización pública contempla, además, la poderosa acción de los medios de comunicación como influyentes agentes sociales, que contribuyen a configurar y reforzar imágenes y categorías sociales, que en ocasiones discrepan de la realidad desacreditando a los que se muestran con señas de identidad específicas. La figura del inmigrante es percibida y exhibida desde la prensa como alguien muy diferente a los demás, "el nuevo autóctono" (Santamaría, 1.993: 71). Este autor señala al respecto que «la configuración social de la inmigración que la prensa ejecuta es indisoluble, es el

reverso, es la producción social de una figura de la identidad: el nuevo autóctono, el ciudadano europeo».

Desde la defensa de un proyecto intercultural, este espacio debería emplearse para la construcción de procesos, elementos y contenidos culturales fieles a la realidad que están difundiendo y generalizando.

2º. Instrumentos Internacionales. En un marco internacional, en el informe final de esta conferencia, se insiste en la necesidad de fomentar políticas de protección y de garantía de los derechos de las minorías.

3º. Propuestas de Acción. Como culminación de los planteamientos expuestos con anterioridad, el plan de acción que se desarrolla se orienta, por una parte, a dar respuesta a los problemas económicos implicados en los movimientos migratorios, esto es, a señalar la importancia de promover acciones de cooperación al desarrollo de los países emisores de población inmigrante, y en un plano más educativo y social, las Asociaciones para las Naciones Unidas (ANUs) plantean favorecer la producción de materiales y recursos tanto técnicos como humanos que contribuyan al desarrollo de los derechos de las minorías y, en definitiva, a la consecución de un intercambio cultural más igualitario.

El logro de mejoras en la participación e integración social en materia de inmigración requiere asimismo de acciones que comprometan a colectivos y organizaciones de carácter no institucional, sindicatos, asociaciones de jóvenes, APAS, asociaciones de vecinos, centros culturales, entre otros, en actividades de sensibilización dirigidas a la sociedad

para conseguir un cambio de actitudes, desterrar y evitar prejuicios y, educar en valores como la tolerancia, la solidaridad, la democracia. Podrían ser interesantes, a modo de ejemplo: actividades como encuentros interétnicos, exposiciones, conferencias, rutas culturales, etc. Pero si queremos una sociedad democrática y plural, en la que el reconocimiento de otras señas de identidad constituya una realidad, estas medidas deben estar acompañadas de políticas sociales que potencien y desarrollen marcos interculturales racionales y estables.

4. Propuestas de actuación. los límites de la educación intercultural.

En pleno proceso de construcción de Europa y ante todos los cambios que se están sucediendo en este fin de siglo, la educación debe centrar sus propuestas en la consecución de ciudadanos que sean capaces de participar activamente en una realidad mundial cada vez más plural. Se trata, como se afirma en *La educación encierra un tesoro* (1.998: 22). «de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes (...). Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación»

En este sentido, y partiendo de la constatación de sociedades cada vez más multiculturales, a la hora de plantearnos cualquier itinerario formativo hemos de fijar un requisito previo, el de formular un itinerario de singularidad en un pro-

yecto común y en común. Más allá de posturas homogeneizadoras y etnocentristas que perciben el reconocimiento de las señas de identidad de las minorías, dentro del contexto escolar, como una lamentable pérdida de esquemas conceptuales uniformes y de tradicionales modelos pedagógicos (extrapolables de unos contextos a otros), se puede constatar que esta nueva dimensión ideológica, la interculturalidad, que tiene su base en concepciones más amplias de la realidad cultural, legitima la identidad personal de todas las comunidades minoritarias al contemplar la integración de las diferentes formas sociales y elementos culturales, a pesar de introducir niveles de complejidad en los diferentes entornos. Al respecto Carabaña (1993: 72), insinúa que lógicamente «la llegada de inmigrantes con estatus jurídico impreciso, otras lenguas, otras costumbres, proyectos indefinidos, pobreza, etc., aumenta los problemas de la escuela y pone a prueba los procedimientos para resolverlos. Y que probablemente reabra de nuevo cuestiones que por un momento parecieron zanjadas (...). El problema base es el de cómo ha de comportarse la escuela ante los niños y jóvenes inmigrados que ignoran la lengua de la escuela, tienen conocimientos muy inferiores a los niños españoles de su edad y se producen según maneras que chocan con los hábitos que tenemos por correctos. Es decir muchachos que se comportan según códigos incorrectos según la escuela y correctos según sus propios grupos familiares».

Esta afirmación, que inexorablemente nos conduce a la revisión de las diferentes respuestas ofrecidas al fenómeno multicultural, nos aboga de mane-

ra inevitable a reflexionar sobre si se dispone de teorías satisfactorias que aborden esta situación.

Y así comprobamos que los planteamientos más estimulantes proponen una educación intercultural (centrada en la diferencia y en la pluralidad cultural que trabaje en términos no de compensar desequilibrios, sino de aceptar diferencias) que adopte múltiples perspectivas. Esta respuesta socioeducativa se plantea como objetivo el cultivo y desarrollo de señas de identidad, motivando al mismo tiempo el desarrollo de la capacidad de apertura, y el aprendizaje del aprecio por otras formas culturales con el fin de comunicarse y alcanzar una mayor convivencia, entendimiento y enriquecimiento.

Desde un análisis teórico, cabe pensar que este discurso de la interculturalidad parece ser la mejor fórmula para afrontar el reto de la unidad en una situación de pluralidad. En palabras de Marín Ibáñez (1991: 484-485) "el desafío de la unidad y de la pluralidad, de la singularidad y de la universalidad, debe ser, no un dilema dilacerante, ni siquiera una actitud bipolar. Se trata de un escalonamiento progresivo en el que cada cual, reconociendo su nivel de identidad, vaya integrándose en ámbitos superiores". Al respecto, Pajares (1998: 134) señala que «la expresión diálogo intercultural quiere servir para definir una propuesta que se diferencia en aspectos importantes del multiculturalismo. En lugar de ensalzar las diferencias culturales existentes, simplemente se ha de reconocer que existen, se han de someter a debate crítico cuando convenga y se han de facilitar los mecanismos para que los aspectos culturales diferenciados cambien, en autóctonos e

inmigrados, dando lugar a otros nuevos (y nuevas diferencias). En lugar de un multiculturalismo que pretenda el desarrollo separado y la conservación de de las «culturas existentes», se ha de facilitar un diálogo que inevitablemente conducirá al mestizaje cultural»

Desde una perspectiva más pragmática, encontramos que a pesar de la complejidad que esta política intercultural pudiera presentar en la implementación de sus principios, esta postura, que es percibida por algunos autores como irreal o ambigua (Liégeois, 1.987), promueve, sin embargo, medidas de integración de las diferentes formas culturales. Entendiendo que en este contexto, el término integración -que aparece en repetidas ocasiones-, no lo utilizamos como equivalente al concepto de asimilación, es decir, como un abandono paulatino de la cultura de origen para adoptar las costumbres de la sociedad receptora, sino que adquiere la acepción de la disposición para aceptar al otro, hecho éste que se materializa en un permanente intercambio cultural de costumbres, rasgos originales, prácticas religiosas, etc. De esta manera, la diferencia -relativa a la identidad cultural- percibida por los escolares en los procesos de interacción, es empleada en la práctica educativa como fundamentación teórica para manifestar el enriquecimiento que la singularidad produce, eso sí, vivida desde los valores de respeto, tolerancia, (re)conocimiento e intercambio igualitario.

La novedad de esta nueva posición educativa radica en la importancia que se atribuye a que las minorías mantengan su cultura, pudiendo simultáneamente beneficiarse toda la comunidad educativa,

mediante el acceso a esquemas conceptuales de otras culturas y a otras lenguas existentes en el mismo espacio escolar.

Por ello, la escuela ha de ser el instrumento potenciador del interculturalismo. Hay que hacer de la escuela un proyecto abierto en el que tenga cabida una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos. Según Zabalza (1.992) el papel de la escuela respecto a la identidad cultural ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo, manteniendo sus rasgos básicos y, a la vez, ir creando espacios y equipamientos comunes donde y con los cuales esos grupos puedan interaccionar.

Por otra parte, el desarrollo de este nuevo modelo que parte de la necesidad de superar prejuicios y actitudes racistas para conseguir formas de organización social más complejas y maduras, enfatiza asimismo la importancia de comprender los procesos cognitivos subyacentes a la construcción del prejuicio. Es decir, no se trata únicamente de conocer cuales son los mecanismos que el sujeto emplea en la organización de la realidad, en base a los cuales establece diferencias y principios estereotipados y comportamientos de exclusión hacia grupos percibidos como diferentes al suyo, sino también de contrastar estos mecanismos cognitivos en el seno de su entorno social, en el grupo social (Sales y García, 1.997: 60).

Y es en este proceso de equilibración entre compromiso personal, social e institucional cuando aparecen los primeros desajustes. El problema no se origina tanto por irregularidades en la fundamentación, sino por la arbitraria y, en

ocasiones, interesada aplicación que de ella se hace. Así pues, difícilmente la apuesta por modelos educativos interculturales puede devenir en una realidad social si el diseño curricular en su totalidad no contempla los cambios necesarios para la configuración de actitudes interculturales. Y de poco sirve esta defensa de la pluralidad cultural, si el discurso educativo que desarrolla el profesor o las actitudes que establece entran en disonancia con las bases teóricas del respeto a la diferencia cultural o, en el mismo orden de cosas, si los materiales didácticos que se utilizan para el conocimiento escolar no proporcionan perspectivas amplias y diferentes, desde las que analizar los fenómenos históricos y sociales, que contribuyan a la aproximación de los escolares a otras realidades, y que permitan el inicio en el ejercicio de la concienciación, de la reflexión que trascienda su contexto cultural más inmediato.

En este sentido, se corre el peligro de que la institución educativa promotora de la igualdad y responsable de la formación en valores universales como la solidaridad, la tolerancia, o el respeto, pueda favorecer bajo el amparo de prácticas inadecuadas o de un escaso nivel conceptual referido a la pluralidad cultural, la reproducción de comportamientos estereotipados. "Se puede constatar cómo la ideología racista impregna buena parte de las instancias sociales -en particular, la escuela, los medios de comunicación y la legislación-, organizando ciertos aspectos de la diversidad humana desde una perspectiva racial o racista o, lo que es lo mismo, en la que las diferencias presentadas aparecerán como naturales por el hecho de ser raciales" (García, F.J. García, M. Granados, A., 1.998: 4)

Esta es la base que sustenta una investigación en curso -que se está desarrollando en el Laboratorio de Estudios Interculturales de Granada- que analiza el conocimiento que se tiene en el campo de la educación, tanto estudiantes de Magisterio, Educación Social, y Pedagogía, como los profesionales de este ámbito en ejercicio, sobre los aspectos racialistas de la construcción de la diferencia. El punto de partida de este trabajo es la reflexión sobre la dimensión ideológica del discurso racista. En su desarrollo se pretende comprobar hasta qué punto el conocimiento que poseen estos profesionales -muchos de ellos en potencia- sobre cuestiones relacionadas con la diversidad cultural, concretamente la conceptualización de términos como cultura y raza, que están favoreciendo una construcción social sustentada en elementos diferenciadores y de desigualdades, está contribuyendo a la transmisión de discursos y prácticas discriminatorias que se producen en el ámbito de la educación.

Entre las conclusiones resulta significativo señalar que los resultados de los primeros datos recogidos en Granada, Sevilla, San Cugat del Vallés y La Coruña durante los años 1.993, 1.994, 1.995, 1.996 y 1.997, muestran el deficiente nivel conceptual que el alumnado de este campo de la educación y algunos profesionales de la educación tienen en relación a la conceptualización de la diversidad cultural. Hecho éste no exento de riesgo, porque facilita la reproducción de este tipo de ideología en el contexto escolar y estimula a la configuración de prejuicios e incluso de actitudes discriminatorias (García, F.J. García, M. Granados, A., 1.998)

A la vista de estas informaciones, abordar la heterogeneidad cultural exigiría formular reflexiones orientadas no ya a atribuir al profesorado la responsabilidad del desarrollo de posturas totalitarias y de uniformidad cultural, dentro del contexto escolar, sino encaminadas a implicar necesariamente a la Comunidad Educativa en su conjunto, como propone el Colectivo IOÉ (1.996) en el análisis, por un lado, de las concepciones que definen tanto a la institución escolar como a los profesionales que en ella se encuentran, y por otro lado, en el descubrimiento del reconocimiento de las aportaciones de la diversidad cultural. Pero además, la apuesta por la implicación de los educadores en proyectos de educación intercultural, inevitablemente exhortaría a superar tendencias excluyentes. «Tales objetivos no parecen posibles sin promover finalmente un amplio debate sobre las orientaciones estratégicas a adoptar, los recursos de formación e información que orienten suficientemente la labor educativa, la elaboración de materiales didácticos específicos y la disponibilidad de tiempo que permita el reciclaje necesario» (Colectivo IOÉ, 1.996: 155). Conscientes de la importancia de la fusión del discurso teórico con la práctica educativa, recogemos pautas de actuación que deben orientar el proceso educativo (Espejo Villar, 1996: 170) y que son:

1. Favorecer el conocimiento de las características básicas de las culturas que entran en confluencia dentro del contexto social (Sarramona 1995).
2. Valorar los efectos positivos que tiene toda cultura y grupo social, intentando desmontar los estereotipos y prejuicios que, con frecuencia, se atribuyen

a otras culturas. (Sarramona 1995; Sales y García, 1995).

3. Potenciar la tolerancia, el respeto y la valoración de los derechos y libertades fundamentales del hombre en general, y de cada uno en particular. (Ortega y Mínguez, 1993).
4. Desarrollar hábitos de cooperación en el ejercicio de actividades escolares con los compañeros de diversas culturas (Sarramona 1995).
5. Promover y entrenar a los escolares en actitudes y destrezas de participación ciudadana que les permita situarse en una sociedad multicultural (Ortega y Mínguez, 1993).
6. Fomentar el diálogo como herramienta para favorecer la comprensión entre distintas culturas.

Un indicador de la calidad de la educación que ofrecemos está en la capacidad de los sistemas educativos de hacer frente a la diversidad cultural y lingüística, en la capacidad de ofrecer a todos los alumnos una educación intercultural capaz de promover la integración y mejorar la convivencia entre los diferentes sectores de la población, educación que debe incidir en los grupos minoritarios y en los grupos mayoritarios.

Somos partidarias de que la respuesta que se dé desde el espacio escolar responda a las necesidades de cada grupo social y colabore con los grupos, con todo el mundo, a desarrollarse culturalmente para tener una convivencia conjunta y no segregacionista. Para ello, la escuela ha de trabajar con y desde un currículum abierto, flexible y adaptable para todos.

Bibliografía

- ARAGÓN BOMBÍN, R. (1.997). Bases y Objetivos de la política de inmigración en España, en Congreso sobre la Inmigración en España. Fundación Ortega y Gasset: Madrid.
- CARABAÑA, J. (1.993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas, en Revista de Educación, N° 302, pp. 61-82.
- COHN-BENDIT, D. (1999). La interculturalidad que viene. Barcelona: Icaria.
- COLECTIVO IOÉ. (1.996). La Educación Intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes Marroquíes en la escuela. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales: Universidad de Granada.
- COMISION INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION (1.996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Unesco.
- CONSEJO DE EUROPA (1.986). PROYECTO N° 7. La educación y el desarrollo cultural de los migrantes. Estrasburgo (Consejo de Europa).
- CONTRERAS, J. (1994). Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad. Madrid: Talasa.
- DIAZ AGUADO, M^a J. (1.996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- ESCOTET, M.A. (1.992). Aprender para el futuro. Madrid: Alianza.
- FERMOSO, P.(Ed.) (1.992). Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). Escuela y etnicidad. Granada, Laboratorio de estudios Interculturales: Universidad de Granada.
- GARCIA CASTAÑO, F.J., GARCÍA CANO, M., GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1998). El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación. Laboratorio de Estudios Interculturales: Universidad de Granada.

- GIROUX, H.A. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: Roure.
- HABERMAS, J. (1.991). Identidades nacionales y postnacionales. Madrid: Taurus.
- KYMLICKA, W. (1.996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- LIEGEOIS, J.P. (1987). La escolarización de los niños gitanos y viajeros, Luxemburgo: Comisión de las Comunidades Europeas.
- MacCARTHY, C. (1994). Racismo y curriculum. Madrid: Morata.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1.991). La convención Internacional sobre los derechos del niño y la educación multicultural, en Revista Española de Pedagogía, N° 190, pp. 475-492.
- MIR, C. (Coord.) (1.998). Cooperar en la escuela. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (1.988). Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa. Barcelona: Gedisa.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1.997). Educación Intercultural. Madrid: Escuela Española.
- PAJARES, M. (1998). La inmigración en España. Barcelona: Icaria.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1.997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTAMARÍA, E. (1.993). (Re)presentación de una presencia. La "inmigración" en y a través de la prensa diaria, en Archipiélago, 12.
- SEQUEIROS, L. (1.997). Educar para la solidaridad. Madrid: Octaedro.
- SIGUAN, M. (1998). La escuela y los inmigrantes. Barcelona: Paidós.
- TAMAYOSÁEZ, M., DELGADO, GODOY, L. (1.998). La definición del problema de la inmigración en España. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- VV.AA. (1.994). Minorías en Europa. Derechos políticos, económicos, sociales, culturales, humanitarios, religiosos y lingüísticos. 14 Conferencia Regional de Asociaciones Europeas para las Naciones Unidas: Ginebra.