

¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros

*F. Javier García Castaño
Antolín Granados Martínez*

Resumen

El llamado «mundo de la educación» se ha visto desbordado en los últimos tiempos por toda una serie de reflexiones en torno a la interculturalidad. Cientos de publicaciones en todo tipo de soporte impreso, artículos en prensa y revistas, libros, documentos, tesis doctorales, ... junto con Congresos, nacionales e internacionales, Jornadas, etc., han visto la luz en un período de tiempo lo suficientemente corto como para dudar de la madurez de sus contenidos, pero probablemente sean necesarios para iniciar un campo de reflexión y de producción teórica y empírica que lo vaya consolidando. El presente artículo viene a sumarse a todo lo que se ha producido, con mayor o menor fortuna, acierto o pertinencia, sobre interculturalidad en España.

Descriptores: interculturalidad, inmigración extranjera, formación.

What do the so-called 'Intercultural actions' have to do with the real interculturality? The case of the attention to the foreign immigrants in Spain

Abstract

The so-called 'educational world' has been overwhelmed in the recent time by a number of reflections about interculturality. Hundreds of documents in any kind of editing material (articles in journals, books, documents, thesis, ...), as well as national and international congresses, Seminars, ... have appeared in such a short time that we may doubt about their content maturity. However, all these are probably necessary to start the reflection and the theoretical and empirical production, which could consolidate the field. The present paper is just another one, more or less skilful or appropriate, about interculturality in Spain.

Key Words: interculturality, foreign immigrants, training.

La interculturalidad como instrumento de transformación de una realidad homogeneizadora

Nuestro propósito no es, sin embargo, añadir un punto de vista más, el nuestro, a lo que es o debería ser la interculturalidad. Partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas. La interculturalidad vendría a ser, por su parte, el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria. Pero los grupos sociales, en cualquier forma de organización social son grupos cultural, social e ideológicamente identificados con unos intereses en común (esto es, una misma posición objetiva en la estructura social), constituídos a su vez por subgrupos con intereses distintos a los del primer nivel (piénsese en la situación de las mujeres en las sociedades androcéntricas, por ejemplo). La interacción entre grupos discurre por tanto sobre un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente desde el sustrato cultural que delimita el juego de relaciones entre grupos. Pensar la interculturalidad en términos históricos y socioantropológicos desborda sobradamente cualquier intento de aproximación a la enorme complejidad que la sustenta. La multiplicidad de variables que intervienen en su definición —históricas, políticas, económicas, sociales, antropológicas o culturales— necesitan de una extensión y de un tratamiento que no proceden aquí. Aun corriendo el riesgo de pasar por derrotistas o, en el mejor de los casos, por pesimistas, hemos de reconocer nuestra incapacidad para elaborar un discurso que vaya más allá de planteamientos en los que procuramos desvelar las fracturas que aparecen insistentemente en los recovecos de nuestras sociedades diversas y plurales, formalmente igualitarias pero estructuralmente injustas. Por ello, vamos a centrar fundamentalmente nuestra aportación en los intentos por construir un discurso más o menos coherente, a la vez que utópico pero, por esa razón, cargado de fuerza renovadora y transformadora de una realidad multicultural que quisiera devenir intercultural.

Obviamente, en la tarea de analizar los espacios sociales en los que aparece la interculturalidad, habría que ir acotando uno a uno todos los rincones que ocupa: desde el peso de la cultura en la definición de la edad o del género en una sociedad como la española, hasta el lugar que le reserva aquella a las minorías étnicas o nacionales. Así, habría que ver el peso de determinados grupos de edad en la es-

estructura social y/o el papel y la posición social que la cultura asigna a la mujer en la institución familiar, por ejemplo. Merece la pena destacar que los pocos estudios que abordan la cuestión de las identidades desde una perspectiva intercultural en España sólo se han centrado en las identidades nacionales, y ello como consecuencia del reconocimiento constitucional de las nacionalidades históricas. Ni siquiera los gitanos, como minoría étnica, han suscitado estudios propiamente interculturales. Por el contrario, su reconocimiento constitucional como ciudadanos de pleno derecho se expresa formalmente en términos de multiculturalidad en el sentido en el que la definíamos anteriormente: se reconoce el derecho de los gitanos a convivir con los payos, pero se les ignora, se les margina, se les excluye o se menosprecia su cultura a base de programas de asimilación o de integración en la cultura paya; o, en el mejor de los casos, mediante modelos de compensación de supuestos déficits culturales. Huelga decir que la pretendida cultura paya no es más que un tipo ideal, en terminología weberiana: un modelo de cultura que se ha impuesto históricamente a base de caracteres ideológicos (sistema de creencias), políticos (distribución de la autoridad y de poder) y económicos (control de los medios de producción, del capital y del mercado) dominantes. Desde la perspectiva intercultural, existen pues tantas culturas payas como gitanas; no hay una sola y única cultura que defina plenamente a todos los grupos sociales que conforman las modernas sociedades, en un difícil y frágil equilibrio entre tensiones diversas: por un lado fuertemente homogeneizadas por un mercado de consumo globalizado y, por otro, identificadas con valores particularistas enraizados en los mercados simbólicos de ámbito local o comunitario.

Interculturalidad e inmigración

En este juego de relaciones entre culturas que se cruzan, se mezclan, se superponen o se oponen en espacios e instituciones sociales complejas, nos interesa centrarnos, como decíamos más arriba, en los que ocupa la cultura (las culturas) de grupos de población heterogéneos entre sí —tanto en el endogrupo como en el exogrupo— que se han ido significando en los últimos años por su presencia numérica en el territorio español y, sobre todo, por una visibilidad mediática y social que se esfuerza por representarlos homogéneamente: los grupos de extranjeros inmigrantes. Resulta ocioso aclarar, por lo demás que, en tanto que sociales, los espacios que ocupan las culturas (más aún si son minoritarias) están fuertemente determinados por el sistema de normas y valores dominantes en las que éstas se insertan. La aclaración vale especialmente para el caso del que nos vamos a ocupar.

La emigración española y su integración al retorno

España, como la mayor parte de los países europeos ha sido secularmente un país de emigración. En los últimos siglos emigraron fuera de su país entre 8 y 10 millones de españoles, sobre todo a América Latina. Más recientemente, coincidiendo con el período de expansión económica de postguerra en la Europa occidental, entre los años cincuenta y sesenta, y en pleno apogeo franquista, España funcionó como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes. Sólo a partir de 1970, en plena etapa «desarrollista» en España, coincidente con la recesión económica que afectaba a los países más desarrollados de Europa, se detuvo bruscamente la emigración hacia el exterior y retornaron más de medio millón de emigrantes, la mayoría desde otros países europeos.

Dado el volumen de emigración española hacia otros países, cabría esperar de la administración una especial sensibilidad para acoger e integrar en la sociedad española a quienes han sido educados y socializados en otros lugares, con otras referencias culturales, y han decidido retornar a la tierra de sus ancestros, España, fundamentalmente los de segundas o terceras generaciones. Pero, no ha habido ninguna propuesta encaminada a articular medidas y programas de actuación intercultural con un colectivo que, por el hecho de mantener la nacionalidad española, era considerado como portador de una identidad cultural cuyas raíces se perdían en las profundidades de las esencias del ser español y, por lo tanto, impregnado de dichas esencias; aunque no hubiera tenido más contacto con la cultura española que la representada por los propios familiares quienes, a su vez, es probable que su contacto y su conocimiento se limitara en muchos casos a las distintas versiones que de la misma daban sus progenitores. Aquí, la perspectiva intercultural al uso encuentra en la nacionalidad un elemento poderosamente discriminador en tanto en cuanto entiende que es excluyente/incluyente de la acción intercultural. Lo mismo habría que decir, como sosteníamos anteriormente, respecto de los gitanos que, aun representando formas diversas de entender la realidad y, por ello, otras tantas formas de responder culturalmente a la misma, no han representado especial interés desde la perspectiva intercultural, por el hecho de tener la nacionalidad española. Pero, como veremos a continuación, la variable nacionalidad condiciona la perspectiva intercultural cuando se trata de colectivos extranjeros.

España, país de inmigración

Mientras se producían los flujos migratorios desde España hacia otros países, se desarrollaba de modo paralelo un proceso en el que migrantes de otros países tenían

como destino a España. No obstante, esto se produce en un contexto económico internacional muy distinto al que recibió los flujos migratorios de postguerra hacia Europa del Norte: mientras ésta recibió la inmigración en la época de mayor crecimiento industrial, España empezó a registrar la afluencia de trabajadores extranjeros en un contexto de crisis económica, de fragmentación del mercado de trabajo y de expansión y generalización de la economía sumergida o informal.

Pero, conviene reparar, además, en un dato importante para comprender mejor la interculturalidad que es que la población extranjera en España reúne otro componente diferencial con respecto a la de los países del Norte de Europa. A lo largo de las dos últimas décadas, vienen residiendo en España dos grandes categorías de extranjeros: los europeos, en su inmensa mayoría de la Europa comunitaria, que se han multiplicado por seis entre 1960 y 1990; y los no europeos que se han multiplicado por siete en el mismo período, incrementando su presencia de forma notable y sostenida, sobre todo a partir de 1985. En los años 1994, 1996 y 1998 el número de extranjeros residentes en España era de 461.364, 538.984 y 719.647 respectivamente (Dirección General de Migraciones, 1996).

Con relación a los extranjeros, en tanto que portadores de culturas diferentes a la cultura española, la interculturalidad en España opta, en esta ocasión, por ser claramente selectiva. La emigración adulta procedente del centro de Europa y de países del llamado Primer Mundo no ha suscitado estrategias interculturales que procuren su adaptación a la realidad española; más bien parece apreciarse el proceso inverso. Sectores importantes de la esfera económica del país han desarrollado estrategias de adaptación y de acomodación a las costumbres de aquéllos: desde horarios comerciales, pasando por nuevas formas de gerencia empresarial, a cambios importantes en la dieta mediterránea, fundamentalmente, en el sector turístico-residencial y en zonas de costa. Los hijos de estos extranjeros han sido escolarizados en las escuelas españolas sin grandes problemas de adaptación y de integración (Pulido, 1996) o se han procurado escuelas diseñadas por y para ellos mismos. Tanto en un caso como en otro no ha habido ni hay hasta el presente interés o preocupación por desarrollar desde la escuela programas de mediación intercultural o de atención a la diversidad representada por este tipo de alumnado.

El discurso intercultural se produce, pues, con los extranjeros procedentes de los países llamados del Tercer Mundo. El grueso de la producción teórica y de investigación empírica a la que se hacía alusión en la introducción de este texto tiene que ver por tanto con el tipo de diversidad representada por el colectivo identificado con el calificativo de «inmigrante». Los parámetros básicos de dicha diversidad se diseñan a partir de una línea fuerte como es la nacionalidad, asumiendo que este concepto informa de los rasgos culturales de un grupo determinado: lengua, religión, cultura,

nivel de desarrollo, etc. A diferencia de los extranjeros del Primer Mundo, los procedentes del Tercer Mundo traen consigo culturas «tan diversas» y extrañas a Occidente —culturas a las que se asocia a la marginación, a la pobreza y, a menudo, a la barbarie— que necesitan de acciones interculturales encargadas de hacerles comprender, a ellos, a los inmigrantes extranjeros, que han de integrarse en la sociedad española olvidándose lo más rápidamente posible de su cultura, y que han de hacerlo empezando por aprender el español y realizar los trabajos más penosos y sacrificados que los españoles no quieren hacer ya. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre intervención intercultural, y que no es otro que el conocido genéricamente como «asimilacionista».

¿Qué hay de intercultural en la llamada educación intercultural?

La inmensa mayoría de estos extranjeros son adultos que, una vez instalados en España, regularizada su situación, y con un trabajo y una vivienda, tarde o temprano hacen venir a su familia, mujer e hijos sobre todo. Los adultos solos suelen relacionarse entre sí agrupándose por nacionalidad o por grupos étnicos, concentrándose en un mismo tipo de actividad laboral o comercial, en zonas geográficas o en ciudades muy determinadas (Colectivo Ioé, 1996). El apoyo solidario del grupo les hace sentirse en un primer tiempo arropados y les permite desplegar su cultura (lengua, costumbres) en un entorno restringido: sus relaciones personales se reducen casi en exclusiva al grupo. El analfabetismo y el desconocimiento total del español dificultan las posibilidades de actuar de manera relativamente autónoma, sobre todo frente a la administración, y de relacionarse laboral y socialmente.

El aprendizaje de la lengua como instrumento de integración de los extranjeros inmigrantes adultos

Por ello, desde distintas instancias e instituciones sociales (ONG, Centros de Personas Adultas, Sindicatos...) se vienen desarrollando toda una serie de propuestas de educación que bajo el calificativo de intercultural procuran, la mayoría de las veces, un aprendizaje de la lengua española como instrumento de integración para facilitar la inserción laboral y social de este colectivo de extranjeros. La enseñanza de la lengua española se ha convertido así en el caballo de batalla de la integración. Tanto los propios inmigrantes como diversos agentes sociales encargados de la acogida de los extranjeros inmigrantes, de facilitarles información, vivienda y asesoramiento legal (Asociaciones Acoge), ven en el aprendizaje de la lengua el paso previo y necesario

para su progresiva integración ya que la lengua es para ellos el instrumento comunicativo previo y esencial que posibilita la interacción social en la vida cotidiana. Sin embargo, amén de la necesaria revisión de la legislación relativa a los extranjeros, del desarrollo de servicios sociales específicos, de las campañas de sensibilización dirigidas a la población autóctona, no parece que la ecuación adquisición de la lengua igual a integración social deba permanecer incuestionada, por cuanto el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural, necesarias para una «relativa» integración. Por supuesto que hablar de «plena» integración resultaría, además de utópico, peligroso desde el punto de vista de la interculturalidad que lo entendería más como un proceso de absorción o de asimilación.

La escolarización como proceso de integración de los hijos de los extranjeros inmigrantes

Pese a que la inmigración extranjera es mayoritariamente adulta, es en el espacio escolar formal donde la interculturalidad ha producido más reflexiones teóricas y estudios etnográficos de aula, de centro, de programas curriculares, etc. Conocer el volumen de población que provoca la acción intercultural es una tarea ardua y difícil si se quiere tener una dimensión real desde el punto de vista estadístico. Las fuentes a las que se puede acudir suelen alertar de los errores que presentan los datos disponibles y de las dificultades para obtenerlos, tanto de los centros escolares como de otras fuentes. Estas dificultades empiezan cuando se trata de establecer la categoría de «extranjero». Así, algunos sólo consideran extranjeros a los niños cuyos padres y/o madres poseen nacionalidad distinta a la española. Para otros si el niño o la niña no presenta «problemas de integración», aun dándose la situación anteriormente descrita, pierde la condición de extranjero independientemente de su condición jurídica. Pero las modalidades de identificación, en la forma en que son percibidas por los informantes cuando son requeridos para notificar la presencia de niños extranjeros, se complican más aún cuando la categoría que se utiliza es la de «inmigrante». Dicha categoría tiende a ser aplicada habitualmente en la escuela a niños y niñas cuyos rasgos culturales, pero sobre todo fenotípicos, coinciden con los de la población trabajadora adulta. De este modo, se reserva la categoría de «inmigrante» a los niños negros, por ejemplo y la de «extranjero» a los niños blancos, norteamericanos o europeos. Otro inconveniente, que hay que sumar a los ya señalados, es que las estadísticas oficiales presentan los datos ya explotados y resumidos, de modo que no permiten reparar en cuestiones tales como las concentraciones escolares ni ofrecen la posibilidad de contrastar los datos que maneja normalmente la policía sobre la población

extrajera por edades con los que maneja la correspondiente administración educativa sobre escolares extranjeros en los centros educativos.

¿Debería la interculturalidad comenzar por la estadística?

Si resaltamos todos estos problemas relacionados con las estadísticas al uso, es porque reflejan un estado de la cuestión muy precario que sólo permite una aproximación relativa y prudente aunque suficiente para dar cuenta de una realidad que tiende a ser presentada de manera muy sobredimensionada y, lo que es más importante desde la perspectiva intercultural, con criterios de clasificación estadísticos que informan de una manera muy particular de percibir y de contabilizar la diversidad. Veamos algunos ejemplos que ilustren el tratamiento estadístico de estas poblaciones. Para empezar, la población escolarizada de origen extranjero es muy baja con respecto a los escolares autóctonos, tanto en términos absolutos como relativos. Al inicio de la última década, se podía sacar la conclusión de que, en su conjunto, el sistema educativo, tenía una presencia muy poco significativa de alumnado extranjero. Pero en el informe elaborado por el Consejo Escolar del Estado sobre el estado y la situación del sistema educativo del curso 1994-95 se reconoce ya que «(...) se ha producido un incremento notable del número de niñas y niños procedentes de otros países escolarizados en centros públicos y, en menor medida, en centros concertados» (Consejo Escolar del Estado, 1996 : 279). Por nacionalidades, el mayor contingente de alumnos extranjeros» en el curso 1996-97 correspondía a los países europeos con un 45%, principalmente originarios del Reino Unido, Alemania y Francia; a los que había que añadir los procedentes de América del Norte, con un 3%, sobre todo de Estados Unidos, seguido de otro muy numeroso de latinoamericanos que representaban el 28%, de entre los que predominaban los que tenían como países de origen Argentina, Venezuela, Chile y Cuba. Por último, y en fuerte ascenso, los niños magrebíes que con un 13% proceden fundamentalmente de Marruecos, y un 9% de asiáticos, China, Filipinas e India (Dirección General de Migraciones, 1996).

No obstante, estos datos más o menos ponderados se obtienen a pesar de los desajustes que ofrece el contraste entre distintas fuentes. Citemos dos ejemplos muy ilustrativos en los que los datos de escolarización para el curso 1996-97 y los extranjeros residentes en grupos de edad similar a la escolar no coinciden:

– El Consejo Escolar del Estado ofrecía para Madrid la cifra de 11.105 escolares extranjeros en la educación obligatoria en centros públicos y en centros concertados mientras que el *Anuario Estadístico de Extranjería* indicaba que eran 12.189 los menores de 16 años.

– Para el caso de Ceuta y Melilla las diferencias eran aún más llamativas. En Melilla, el Consejo Escolar del Estado indicaba que había un total de 3.736 extranjeros escolarizados y 4.756 en Ceuta; el *Anuario Estadístico de Extranjería* indicaba, por su parte, que en Melilla había 48 extranjeros menores de 16 años y 79 en Ceuta. Sin duda los dos ejemplos no representan el mismo tipo de desajuste, pero en ambos casos se observan claras diferencias.

Uno de los desajustes se explica, en parte, porque no se contabilizan los escolares extranjeros inscritos en centros privados que sí son registrados por el *Anuario Estadístico de Extranjería* como extranjeros residentes. Otro tiene que ver con la percepción que se tiene de ellos: ¿son extranjeros, inmigrantes, miembros de otras culturas u otra religión...? A ambos podemos añadir la posibilidad de que existan escolares extranjeros o hijos de extranjeros que sí aparecen en las estadísticas de las administraciones educativas pero que sus padres o madres, al no tener su situación de residencia regularizada, no aparecen en las estadísticas de extranjería y, como ellos, tampoco aparecerán sus descendientes. Con todas estas confusas y complejas maneras de tratar la cuestión, estamos muy lejos de tener claro el concepto de grupo sobre el que quiere actuar la bienintencionada interculturalidad.

Pero este baile de cifras orquestado por las distintas fuentes no puede ocultar la realidad de la situación, que es dependiente de discursos y prácticas interculturales dirigidos y diseñados para un determinado tipo de extranjeros. Para desentrañar con cierto detalle dicha realidad puede resultar muy útil que comparemos dos contextos geográficos más pequeños y muy localizados en sus prácticas y discursos interculturales. Se trata de las provincias de Almería y Málaga que presentan en Andalucía los dos perfiles opuestos de la inmigración extranjera.

Si bien Málaga es una de las provincias más importantes de todo el Estado por el número de extranjeros residentes en su territorio, lo es, también y sobre todo, por ser extranjeros del llamado Primer Mundo. Por el contrario, Almería, con menor número de extranjeros que Málaga, se hace significativa en los temas de extranjería por concentrarse en ella el mayor volumen de extranjeros del llamado Tercer Mundo de toda Andalucía.

En lo referente a la situación escolar las cosas son muy similares. En el curso 1996-97 había en Málaga un total de 1.925 escolares extranjeros, el 58,3% de los extranjeros escolarizados en toda Andalucía, mientras que en Almería eran 419, el 12,7%. Algo más del 70% de los escolares extranjeros de Andalucía se concentraban pues en dos de sus ocho provincias. Por su parte, los datos de residencia de menores extranjeros, aún con ser diferentes, marcaban una tendencia similar: de los 7.155 extranjeros menores de 16 años que residían en Andalucía a finales de 1997, el 45,1% (3.229) lo estaban en la provincia de Málaga y el 15% (1.138) en la provincia de Almería. Aun-

que se sigan dando los desajustes a los que nos referíamos anteriormente, entre escolares (datos del sistema educativo) y menores extranjeros residentes (datos del *Anuario Estadístico de Extranjería*), no es este el elemento que queremos destacar. Independientemente de las variaciones porcentuales según la fuente que se utilice y según la fecha de la estadística, lo que intentamos saber es si el discurso y la práctica intercultural en los centros escolares tienen algún nivel diferencial como consecuencia de la mayor o menor presencia de extranjeros en las escuelas. A la vista de los datos que hemos podido observar y obtener, las diferencias entre las dos provincias no ofrece ningún género de duda: es en la provincia de Almería, con un menor porcentaje de extranjeros que Málaga, donde más se han desarrollado las prácticas y discursos interculturales de toda Andalucía. Esto nos da algunas claves acerca de la interculturalidad, entre las que hay que destacar el que ésta no reside en el objeto sino en la mirada que se proyecta sobre él.

Para el caso de Almería, tres ámbitos de trabajo han centrado la actividad relacionada con la interculturalidad:

– Se han realizado y publicado varios trabajos de investigación que tratan la extranjería y la educación; concretamente, los de Marisol Navas, del área de Psicología Social de la Universidad de Almería (1997a, 1997b, 1997c), y los de Encarna Soriano, del área de Pedagogía de la misma Universidad (1995, 1997a, 1997b, 1998). La lista podría ampliarse si se incluyen las investigaciones que han estudiado la inmigración en general y han desarrollado algún trabajo sobre la educación en particular.

– En relación con la formación del profesorado, sólo el Centro de Profesores de El Ejido ha desarrollado una intensa actividad organizando constantemente cursos, seminarios y jornadas, de entre los que hay que reseñar las primeras jornadas sobre invernaderos e inmigrantes —con más de 150 participantes y dirigidas especialmente al profesorado que trabaja con inmigrantes—, el curso celebrado en marzo de 1996 *Por una práctica educativa intercultural*, y el celebrado en febrero de 1997 *Interculturalidad en las aulas*. El propio Centro de Profesores se involucró ya hace varios años en el Programa Europeo Sócrates, dentro de las acciones *Comenius* en las que se desarrollaban estrategias interculturales mediante redes de profesores europeos.

– En relación con los aspectos curriculares, dos centros de la localidad de El Ejido (el Colegio Público José Salazar y el Colegio Público Artero Pérez) han incorporado ya a los planes de centro diferentes aspectos de la interculturalidad, lo que ha supuesto una nueva definición de los planes de trabajo en las aulas. En la misma línea, los Equipos de Apoyo Externo de la provincia de Almería han dinamizado diferentes publicaciones de apoyo y ayuda al profesorado que trabaja con escolares extranjeros (un texto de apoyo para el aprendizaje de la lengua: *Español para inmigrantes*, y un

texto para el profesorado: *Educación intercultural*). Estos ejemplos son sólo algunos datos incompletos que muestran la presencia de los discursos y las prácticas interculturales en la provincia de Almería. Si contempláramos, además, el trabajo desarrollado por las ONG la lista de acciones sería interminable. Se da el caso concreto de que una ONG, Almería-Acoge, tiene firmado con la Consejería de Educación y Ciencia el único convenio de Andalucía para el desarrollo de acciones interculturales en ámbitos escolares, lo que puede dar una muestra del alto volumen de actividades que esta asociación lleva a cabo (acciones con niños y con adultos, acciones de formación y de sensibilización, acciones de acogida y de asistencia jurídica, etc.).

En Málaga, donde como se ha visto el número de escolares extranjeros o de niños extranjeros en edad escolar es tres veces superior al de Almería, las cosas son muy diferentes. A pesar de que la ONG Málaga-Acoge, federada con la ya citada Almería-Acoge, desarrolla igualmente un número importante de actividades de las que se denominan interculturales, y de que existen otras ONG con igual vinculación a las actividades interculturales, la comparación parece indicarnos que a menor número de extranjeros mayor número de actividades interculturales. Llegados a este punto, la pregunta que cabría hacerse es: ¿cuál es la razón de que a menor número de inmigrantes extranjeros mayor actividad intercultural...? Sin duda deben existir varias explicaciones entre las que deberían citarse las que hacen referencia al voluntarismo y a la sensibilidad de los actores sociales en uno y otro ámbito geográfico. Aunque, como es lógico entender, no es fácil medir este tipo de variables. Para nosotros existe un elemento diferencial clave, aunque no exclusivo, que permite responder a la pregunta formulada.

En Málaga, el 63,3% de los escolares extranjeros en el curso escolar 1998-99 eran procedentes (ellos o sus padres y/o madres) de los países de la actual Unión Europea. En Almería, el 48,7% de los escolares extranjeros eran procedentes de Marruecos. Estas cifras y aquellas acciones parecen indicarnos que no tiene mucho sentido plantearse un discurso y una práctica intercultural para los procedentes de los «países ricos» y, por el contrario, sí es «necesario» y «recomendable» para los procedentes de los «países pobres». Dicho de otro modo, si lo intercultural responde a la necesidad de actuar cuando se da la diversidad cultural en la escuela, parece como si sólo existiese tal diversidad cultural cuando la escuela tiene «moros», «negros», «musulmanes» o «gitanos», pero no hay diversidad cultural cuando los escolares «son blancos», «rubios» y hablan como primera lengua el inglés. Y ello, pese a que cuando maestros y maestras que trabajan con escolares extranjeros (sean marroquíes o británicos, por ejemplo) son consultados sobre los problemas en la escolarización de estos niños,

siempre coinciden en el primero de ellos: la falta de dominio de la lengua que homogéneamente se utiliza en la escuela. Pero las soluciones al problema son diferentes. Cuando los marroquíes no saben hablar castellano y quieren ir a la escuela, la escuela decide «montar» un sistema de «adaptación» lingüística que algunos han llegado a denominar «escuelas puentes»: se les «aparta» de la escuela a un aula de formación en la «nueva» lengua y, cuando adquieren la capacitación necesaria, se les «devuelve» a la escuela. Si el escolar en cuestión fuese británico, es bien sabido que la solución nunca sería de ese tipo. Incluso su lengua materna, el inglés, sería un instrumento de progreso y prestigio en la escuela. Nada que ver con el valor que la lengua árabe puede tener para el resto de los escolares y el personal de la escuela.

En este contexto y con estos condicionantes, daremos ahora un breve repaso por lo que ha dado en llamarse educación intercultural o formación intercultural.

¿Qué se ha hecho en el ámbito de la formación intercultural?

Resulta bastante difícil realizar un repaso de las actividades de formación intercultural realizadas en España, ya que el concepto de interculturalidad utilizado en muchas de estas actividades denominadas interculturales respondería mejor a una descripción compensatoria y asimilacionista de la práctica que a una formación intercultural real. El primer paso para intentar poner un poco de orden en este campo de la formación intercultural es establecer claramente los diferentes grupos sociales a los que esta práctica denominada intercultural se dirige.

Existen muy pocos cursos diseñados para grupos específicos de agentes sociales como trabajadores sociales, funcionarios de los servicios sociales o profesorado. La mayoría de las actividades de formación para población autóctona, congresos, jornadas o reuniones científicas, van dirigidas a grupos muy heterogéneos, por lo que resulta muy difícil analizar el colectivo receptor de esta formación. Un breve examen de los temas tratados en los diferentes cursos permite detectar una formación fundamentalmente académica; es decir, se informa del número de inmigrantes que hay, de dónde están situados, de su situación jurídica y de las actuaciones que se están llevando a cabo desde las diferentes instituciones y organismos. Pero, ¿podemos llamar a esto formación intercultural? Difícilmente, ya que si fuera realmente intercultural esta formación debería ofrecer mecanismos y metodologías apropiadas para trabajar y convivir diariamente con la realidad multicultural. Dar números reales sobre la población inmigrante no es proveer al trabajador social de herramientas de trabajo realmente interculturales. No se puede negar que el conocimiento de la realidad debe ser un paso previo en la convivencia multicultural pero el problema es que nos quedamos ahí, en la teoría, y en muy pocos casos encontramos el necesario salto a la práctica.

El caso concreto de las Universidades españolas

Sólo a título de ejemplo y sin ánimo de ser exhaustivos, creemos que resultará útil presentar, aunque sea muy sintéticamente, las características generales de la formación intercultural en las universidades españolas y observar así cómo y dónde está penetrando el discurso intercultural.

En primer lugar, hay que decir que es en los centros de estudios propios o en los centros de formación continua, que en algunas universidades han venido a sustituir a los Institutos de Ciencias de la Educación, donde se está haciendo de manera destacada la formación intercultural en la universidad. Las características de los cursos que se están impartiendo en estos centros son:

- Tratan el tema de la interculturalidad, en parte o en su globalidad, desde el ámbito concreto de la educación;

- Están dirigidos fundamentalmente a profesionales de la educación y/o a educadores en formación inicial; en menor medida, a profesionales de los servicios sociales o a trabajadores sociales en su formación inicial (estos últimos cursos más enfocados en clave de tratamiento de la inmigración extranjera);

- Tienen una duración variable: desde cursos de cuarenta horas de duración hasta cursos con nivel de experto y master que superan las doscientas y trescientas horas de formación;

- La iniciativa de estos cursos suele venir en algunas ocasiones de la demanda externa y, en otras, de la existencia de investigadores y docentes en las propias universidades que han hecho o están haciendo de la interculturalidad su campo de especialización. Cataluña y, en menor medida, Madrid, son los lugares donde más se han desarrollado este tipo de cursos, aunque universidades como las de Almería y Granada han comenzado, por su parte, a desarrollar y preparar los propios.

Otro espacio de formación en la interculturalidad en el ámbito universitario son los diferentes programas de doctorado que se ofrecen a los licenciados. Dichos programas suelen incorporar materias o cursos que tratan la interculturalidad desde campos como el derecho, la psicología, la pedagogía, la sociología o la antropología. Pero también hay ya programas que introducen un número importante de créditos dedicados a interculturalidad: en los programas titulados *Teoría de la Educación y Pedagogía Social y Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; en el programa titulado *Cualidad Educativa en un Mundo Plural* de la Universidad de Barcelona; en el programa titulado *Multiculturalismo y Atención a la Diversidad* de la Universidad de Sevilla, y en

el programa titulado *Estudios Interculturales y Migraciones* de la Universidad de Granada.

En lo referente a la formación inicial de licenciatura y de diplomatura se ha empezado a notar la incorporación de disciplinas que con nombres más o menos diferentes empiezan a tratar el tema de la interculturalidad. Las titulaciones en las que aparece más frecuentemente son las relacionadas con educación (magisterio, pedagogía y psicopedagogía) y con la diplomatura en Trabajo Social. En el caso de la diplomatura en Trabajo Social las referencias son claramente relacionadas con el caso de la inmigración (con alguna asignatura dedicada al trabajo social con inmigrantes, como ocurre en la Universidad de Comillas). En los estudios de educación las denominaciones son más variadas y genéricas, no específicas de inmigración. Los títulos de las disciplinas son: educación para la convivencia, orientación y acción socioeducativa con el pueblo gitano (Universidad de Murcia); educación intercultural (Universidad de Salamanca, Universidad de León, Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Santiago); curriculum, género y diversidad cultural (Universidad de La Laguna); multilingüismo y educación (Universidad de Barcelona); bilingüismo y educación (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Santiago); etnicidad y relaciones interculturales (Universidad de Tarragona); pedagogía intercultural (Universidad de Sevilla); interculturalidad y educación (Universidad de Granada); pedagogía intercultural comparada, multiculturalismo y ciencias sociales (Universidad de Valladolid); educación urbana y educación multicultural, educación multicultural (Universidad Autónoma de Barcelona); educación y diversidad cultural, intervención educativa en la marginación y minorías (Universidad de Santiago); educación para la cooperación y educación intercultural, educación para la tolerancia, la solidaridad y los derechos humanos (Universidad de Alcalá de Henares); educación para la cooperación y educación intercultural (Universidad ramón Llull).

Más allá de los espacios formales de formación

Todo lo anterior nos lleva a apuntar algunos de los principios sobre los que debería asentarse la formación en la interculturalidad. Para ello, es útil definir la intervención intercultural como el proceso a través del cual se logra que los individuos beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas. Para que esto sea posible es importante que algunas ideas básicas queden claras desde un primer momento:

a) La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares y formales, y debe hacerse notar en esos otros espacios como muestra de una aceptación recíproca de influencia de todas las culturas en situación de convivencia. Espacios como el de la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana deben pasar a ser objeto de atención de la intervención y de la actuación intercultural. La promoción de la interculturalidad no puede dejarse en manos exclusivamente de la escuela como si de un conocimiento formal se tratase, que puede ser enseñado y aprendido a través de los «bienintencionados» libros de texto con la ayuda de sus intérpretes, los maestros. Se abre así todo el terreno de la sensibilización en la interculturalidad en la que, entre otros, los medios de comunicación deben jugar un papel muy importante si son capaces de reinterpretar sus funciones en lo que se refiere a la forma y a la manera en que habitualmente presentan la diversidad: como una forma de diferencia y desigualdad.

b) La equiparación entre cultura, lengua y/o grupo étnico correspondiente es a todas luces un error que no resiste argumentación antropológica alguna y menos aún si cabe cuando se trata de intervención intercultural. Esto se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los individuos de acuerdo con sus identidades étnicas o la nacionalidad que indica su pasaporte o la lengua en la que hablan sus padres en su casa o sus abuelos en los respectivos lugares de origen. No se trata de defender la creencia, por otra parte infundada, de que todos esos factores (lengua, origen geográfico, identidad, etc.) no contribuyen a la construcción cultural. La idea que defendemos es la de no reducir la cultura a uno sólo de esos factores o a la simple suma de todos ellos. La cultura, como venimos insistiendo, es una compleja reunión de esos factores y muchos otros más, pero en permanente cambio y transformación que se explica mejor como un proceso que como un objeto. Hay que abandonar la idea de que en las situaciones multiculturales resulta fácil y útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas que se sitúan en convivencia; dónde empieza una cultura y dónde concluye otra no es ni un conocimiento necesario, ni un conocimiento posible. Las culturas carecen, a diferencia de los estados, de fronteras que indiquen quién es ciudadano y quién no. En términos culturales las fronteras son construcciones más útiles a las identidades que al propio concepto de cultura. Esta forma de conceptualizar la cultura y las relaciones entre culturas, se traduce en una contribución para promover una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre individuos de diferentes grupos étnicos, cosa bien distinta al establecimiento de distancias (construidas arbitrariamente) como consecuencia de la pertenencia a grupos distintos.

c) La invocación a la universalidad y la búsqueda de rasgos comunes —con el postulado subyacente de que el descubrimiento de lo compartido favorece la comuni-

cación y hace confluír las representaciones en un sentido positivo— traduce el rechazo hacia la complejidad e, inconscientemente, la negación del sentido y del valor de referentes no compartidos. Dichos referentes pueden ser conflictivos entre grupos culturalmente diferentes, pero también pueden serlo en el interior del propio grupo, entre generaciones o entre sexos e, incluso, en el nivel intrapsíquico, en el individuo. Es importante, pues, superar la reticencia a abordar los conflictos, con la ayuda de elementos de comprensión de tipo antropológico y psicosocial, con todo tipo de medios para la negociación y la búsqueda de compromisos que permitan a los distintos actores salvar su dignidad y su integridad, y existir como grupo gracias a prácticas democráticas (Muñoz, 1999).

d) La formación intercultural promueve competencias en múltiples culturas. La cultura que un individuo desplegará en cada momento es algo que vendrá determinado por una situación concreta. En este sentido es necesario decir que un individuo puede ser capaz de desarrollar competencias en múltiples culturas si se le permite que acceda a los referentes básicos de cada una de ellas. Una aproximación crítica a la «propia» cultura, a partir de la observación de los individuos que la componen y la construyen, y que presentan diferentes versiones dentro de una misma cultura (diversidad intracultural), y una apertura a otras formas y estrategias culturales que faciliten la competencia en múltiples culturas, permiten comprender que los individuos son, como miembros de cualquier cultura, «individuos multiculturales».

e) La formación intercultural debe propiciar las condiciones para que los individuos sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Si definimos a las sociedades como multiculturales —independientemente de la presencia de diversos grupos étnicos, de diversas lenguas o, por ejemplo, de diversas religiones—, si partimos de la idea de que siempre tendremos diferentes versiones culturales —incluso dentro de «una sola cultura», lo que hemos denominado la diversidad intracultural—, debemos entender entonces que las sociedades deben prepararse, existan o no inmigrantes extranjeros en ellas, para que los individuos pueden desenvolverse en tales diversidades. Todo ello constituirá una muestra más de la necesidad de no vincular estrecha y exclusivamente la interculturalidad a la presencia de la inmigración extranjera.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una formación multicultural que complementan los planteamientos que hacíamos al principio. Unas, acerca de las causas por las que han aparecido los programas de intervención intercultural; otras, acerca de las razones por las que se mantienen.

A modo de conclusiones provisionales

Es importante recordar y tener siempre presente que cada uno de nosotros es socializado en diferentes normas y reglas sociales, algunas de las cuales resultan difícilmente accesibles a nivel consciente. Cuando un inmigrante extranjero llega a una cultura diferente los problemas que encuentra para vivir no se limitan a la fluidez lingüística o a su situación jurídica. Tiene que empezar a aprenderlo todo desde el principio, como si hubiera nacido de nuevo en un contexto completamente diferente al que conocía, aunque utilizando en muchas ocasiones recursos cognitivos construidos en su lugar de origen. Podríamos comparar el proceso de aprendizaje que un inmigrante debe realizar en la sociedad de acogida con los procesos de socialización infantil. Los padres a menudo no se dan cuenta de las reglas y normas que están transmitiendo a sus hijos, quienes parecen aprender sin ninguna dificultad. La diferencia con los inmigrantes es que los niños no poseen siempre un conjunto de normas y reglas previamente aprendidas y consolidadas como los inmigrantes extranjeros que interfieren constantemente con los nuevos procesos de aprendizaje. Es decir, el «nuevo miembro» de la «cultura» no aprende sin saber nada, tienen que aprender junto a lo que ya sabe.

El conocimiento por parte de la población autóctona de estas estructuras previas y de los condicionamientos de los procesos de integración y adaptación son elementos claves para transformar las situaciones de acogida y crear los espacios de convivencia necesarios para un entendimiento mutuo y eficaz entre la población autóctona y la inmigrante. Pero es de sobra conocido que el conocimiento del otro no es suficiente ni favorece necesariamente su comprensión. El conocimiento no implica el re-conocimiento: aprehender la diversidad no significa aprehender una suma de diferencias presentadas como entidades homogéneas (Abdallah-Pretceille, 1999). Hasta ahora, en la sociedad española el otro sólo se encontraba presente de forma puntual, fortuita u ocasional en los libros de texto, en la literatura, en el cine y la televisión (excepción hecha, evidentemente, de los gitanos). Actualmente el otro, el extranjero y la extranjera forman parte, directa o indirectamente (por los medios de comunicación) de la vida cotidiana de cualquier español. El aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en algo prioritario. Así pues, la preparación para la intervención en medios multiculturales no debe ser simplemente un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos. Partimos de la idea de que, en situaciones multiculturales, la raíz de los conflictos es de origen cultural y que el individuo que viva cotidianamente estas situaciones deberá tener una especial cualificación en esos dominios culturales. La formación en interculturalidad debe ser, a nuestro entender, aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

- a) contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos;
- b) asegurar la diversidad en los métodos de transmisión;
- c) fomentar los mayores niveles de consciencia posibles acerca de la diversidad cultural;
- d) preparar a los educadores con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos; posicionarse crítica y activamente en la acción social;
- e) desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos;
- f) elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M.(1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. J. DEMORGON y E.M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. París: Éditions Retz.
- Colectivo IOÉ (Prada, M.A.; C. Pereda y W. Actis) (1996). La discriminación laboral de los trabajadores inmigrantes en España. *Estudios sobre migraciones internacionales*, Vol. 9. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra (Suiza).
- Comisión Interministerial de Extranjería (1998). *Anuario estadístico de extranjería*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Consejo Escolar del Estado (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección General de Migraciones (1996). *Anuario de migraciones 1995*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Castaño, F.J y A. Granados Martínez (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Maluquer Margalef, E. (1997). Municipios e integración. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de Serveis Socials.

- Muñoz, M.C. (1999). Les pratiques interculturelles en éducation. J. Demorgon y E.M. Lipiansky (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. París: Éditions Retz.
- Navas, M.S. y otros (1997a). Inmigración y aculturación: el papel moderador del Individualismo-Colectivismo. Comunicación presentada en el *VI Congreso Nacional de Psicología Social*. San Sebastián, septiembre.
- Navas, M.S.(1997b). Nuevas perspectivas psicosociales en el estudio del prejuicio y del conflicto entre grupos. Ponencia presentada en el Curso *Estereotipos sociales y conflicto entre grupos*. Universidad de Almería, noviembre.
- Navas, M.S. (1997c). Nuevos instrumentos de medida para el «nuevo racismo». Comunicación presentada en *VI Congreso Nacional de Psicología Social*. San Sebastián, septiembre.
- Pérez Rescalvo, L. (1992). Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural. Ponencia presentada en el *Curso Racismo y Educación: Hacia una Educación Multicultural* de la Universidad Internacional de Andalucía celebrado en Baeza. Multicopiado.
- Pulido Moyano, R.A. (1996). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología y Trabajo Social Universidad de Granada
- Soriano, E. (1995). Realidad multicultural en las escuelas de la comarca del poniente almeriense. Comunicación presentada al *V Congreso de Sociología*. Granada.
- Soriano, E.(1997a). El pensamiento crítico como elemento de diagnóstico e investigación en las escuelas multiculturales. Comunicación presentada en las *III Jornadas Andaluzas de Orientación: Diagnosticar en Educación*. Granada, Diciembre.
- Soriano, E. (1997b). Españoles marroquíes: la multiculturalidad en las escuelas almerienses. Ponencia presentada en el *Simposio Relaciones interétnicas y multiculturalidad en el mediterráneo occidental*. Murcia, noviembre.
- Soriano, E. (1998). La educación multicultural a debate. Ponencia presentada en el *II Congreso sobre Inmigración Africana: contexto, Cultura y Educación Multicultural*. Almería.