

Didáctica Geográfica, 2.ª época

10, pp. 89-119

ISSN: 0210-492-X

DL: MU 288-1077

Editado en 2009

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO RESPUESTA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

ELENA LADRÓN DE GUEVARA MELLADO
JUAN NAVARRO BARBA

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia

RESUMEN:

La multiculturalidad es una realidad en las sociedades contemporáneas más desarrolladas económicamente, especialmente debida a las migraciones desde los países más pobres en búsqueda de unas mejores cotas de vida. La coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio genera conflictos de valores, dominio, integración, etc. Hay distintas formas de abordar esa diversidad cultural, siendo la educación intercultural la respuesta más adecuada en las sociedades democráticas occidentales.

PALABRAS-CLAVE:

Interculturalidad, educación, cultura, aculturación, valores, discriminación, inmigración.

ABSTRACT:

The multiculturality is a reality in the contemporary societies most developed economically, specially due to the migrations from the poorest countries in search of a few better levels of life. The coexistence of different cultures in the same space generates conflicts of valves, authority, integration, etc. There are some different ways of approaching this cultural diversity, being the intercultural education the response most adapted in the democratic western societies.

KEY-WORDS:

Interculturality, education, culture, acculturation, valves, discrimination, immigration.

RÉSUMÉ:

La multiculturalité est une réalité dans les sociétés contemporaines plus développées économiquement, spécialement grâce aux migrations depuis les plus pauvres pays dans une recherche de quelques meilleures cotes de vie. La coexistence de cultures différents dans le même espace engendre des conflits de valeurs, de domaine, d'intégration, etc. Il y a des différentes manières d'aborder cette diversité culturelle, en étant l'éducation interculturelle la réponse plus appropriée dans les sociétés démocratiques occidentales.

MOTS-CLÉS:

L'interculturalité, l'éducation, la cultura, l'acculturation, les valeurs, la discrimination, l'immigration.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los documentos más importantes de estos últimos años, por lo que se refiere al análisis del hecho educativo y más específicamente todavía a sus expectativas de futuro, es el llamado "Informe Delors". Realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, este informe plantea los retos y las prioridades a tener en cuenta en el nuevo siglo. Se afirma en él que los cuatro pilares sobre los que debe fundamentarse la educación del siglo próximo son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El creciente desarrollo tecnológico ha contribuido o, al menos, no ha impedido que en estas sociedades de la tercera revolución industrial no sólo vean aumentar en su seno las desigualdades sociales, sino que han visto crecer nuevas formas de desigualdad y de exclusión social, relacionadas con el aumento de la diversidad cultural de sus miembros, a causa, principalmente, de las migraciones internacionales.

Los efectos de la globalización, como resultado de la integración de los sectores económico y financiero a escala mundial está agudizando las diferencias entre los desposeídos y los opulentos. Se apoya en una nueva configuración del espacio geopolítico y una ideología dominante basada en la regulación del mercado, inicialmente aplicada a los intercambios económicos y financieros, y gradualmente extendida a todos los sectores de la actividad humana, incluido el sector social. Los peligros de este fenómeno (PETRELLA 1996; HALLAK 1999)- orientados hacia la unificación del mercado bajo los principios de liberalizar, desreglamentar y privatizar, pueden conducir a la dominación del futuro de la sociedad por la "lógica del mercado"; del debilitamiento de los

estados, la globalización económica y cultural; un concepto productivista de la educación que ignora los valores (sociales e individuales), y el aumento de la exclusión social.

Recordando la bellas palabras del escritor Sebas Parra, que decían:

... nos olvidamos de lo esencial:

que usted, como él y como yo,

que todos,

somos iguales.

Y desde la igualdad que vengan los discursos.

No nos dan ningún miedo los bellos discursos sobre la diversidad.

No nos puede perjudicar la consideración de diferentes.

Porque lo somos tanto como iguales.

Pero que quede bien claro a quien lo quiera o pueda oír:

Sólo desde la igualdad, podemos ser diferentes.

Sólo desde la solidaridad,

Usted, como él y como yo,

Podemos ser personas.

Se hace necesaria una nueva lectura, reconstrucción y reinención de las relaciones entre educación - cultura - desarrollo en una época de cambio que nos plantea una nueva manera de mirar el mundo y nos exige cuestionarnos lo que considerábamos como algunas certezas, objetivos o prioridades y tener presente el rostro humano de la educación.

Hecha esta breve introducción la exposición la voy a vertebrar en torno a dos cuestiones:

¿Por qué la multiculturalidad es uno de los principales retos del siglo XXI?

A menudo la decisión de emigrar nace no solamente de un afán de hacer fortuna material. Existe también el deseo de escapar de una tierra donde uno se siente asfixiado, de emprender el riesgo de una aventura que se vive con la única posibilidad de desarrollo de las capacidades individuales de alcanzar un éxito existencial imposible de conseguir en la comunidad de origen. Dice Jauretche (Jauretche, 1974) *"se emigra para poder salir del estrato de sociedad cristalizada al que se pertenece. Se emigra hacia nuevas posibilidades que uno sabe que existen"*.

Si la historia de la humanidad es una historia de migraciones, de movimientos de población de una esquina a otra del planeta, como afirma Jaume Botey.

Si la riqueza de Europa reside en la multiculturalidad de las naciones y grupos étnicos que la integran, algunos constituidos por poblaciones autóctonas, otros por colectivos de inmigrantes de antiguo o más reciente asentamiento.

Si España se ha configurado históricamente como un crisol de pueblos y culturas que se materializa en la actualidad en una diversidad en un reconocimiento de poblaciones autóctonas lingüística y culturalmente diferenciadas. Si tiene tan próximo, en sus padres y abuelos, el ejemplo migratorio. ¿Por qué no queremos aprender de nuestra propia historia?

¿No será la diversidad cultural el pretexto para justificar la exclusión social?

El nuevo racismo del siglo XXI no está basado en las razas, sino en las culturas y predica bajo el pretexto de la diversidad cultural, la segregación sistemática de los diferentes, pero no de todos los diferentes o extranjeros, sino los llamados “inmigrantes económicos”; en acontecimientos de actualidad como la publicación de caricaturas de Mahoma hemos leído en las publicaciones de los rotativos como se ordenaban el mundo en “el islam frente a Occidente”

La diversidad que malvive entre nosotros, debemos reconocer que no es todavía percibida por la mayoría de nuestros conciudadanos y conciudadanas como una gran riqueza, por tanto en este momento el problema educativo prioritario no es conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minoritarios y sobre todo cómo educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de la diversidad cultural como pretexto y legitimización de la exclusión social que sufren. Podríamos inducir al sofisma de pensar que *"son pobres porque son distintos, y hay que aceptar esa diversidad/desigualdad, sin intentar hacerlos como nosotros"*.

2. ¿POR QUÉ LA MULTICULTURALIDAD ES UNO DE LOS PRINCIPALES RETOS DEL SIGLO XXI?

Antes de la Primera Guerra Mundial, Europa es más un continente emisor que receptor de migraciones. De 1846 a 1915 cerca de 43 millones de personas emigraron de Europa hacia países de ultramar.

La Segunda Guerra Mundial marca el inicio de la expansión más importante del movimiento migratorio contemporáneo en y hacia Europa. En los años 50 y 60 coincide la reconstrucción y expansión industrial del cuadrante noroccidental de Europa, al mismo tiempo que ha decrecido la población. Se recluta mano de obra en las colonias y en los países del sur de Europa, 3,8 millones de italianos, dos millones de españoles, dos millones de turcos, millón y medio de magrebíes...

La crisis del petróleo de 1973 marcará el inicio del fin del "estado del bienestar" y transformará en pocos años esta política de puertas abiertas en una actitud de cerrazón, incluso en políticas de retorno a sus países de origen.

Sin embargo, las cifras de trabajadores extranjeros en Europa seguirán todavía creciendo debido a distintos fenómenos como el de asentamiento, que se refuerza con las reagrupaciones familiares y el crecimiento vegetativo de estos colectivos, con índices de natalidad superiores a los de los autóctonos.

Esta nueva inmigración de asentamiento sorprendió e incomodó a muchos países que habían deseado y deseaban que los extranjeros estuvieran en sus países sólo mientras fueran útiles e indispensables y, por tanto, en permanente provisionalidad, en situación de paso, ejemplo en Francia un partido que propugna abiertamente la xenofobia y el racismo como el de Le Pen.

La caída de las dictaduras en la Europa meridional, la disminución importante de sus tasas de natalidad y, su súbito desarrollo, son factores que provocan un crecimiento económico, social y educativo significativo, especialmente en España e Italia. A partir de estos cambios van inviniéndose progresivamente las tendencias migratorias en la Europa meridional, convirtiéndose a su vez, a partir de los 80 de manera decida, en países receptores de inmigrantes. Los gobiernos se ven obligados a arbitrar medidas normativas, en España aparece la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, más conocida como Ley de Extranjería.

El acceso a la Comunidad Económica obliga a España a convertirse en controladora de la inmigración de los vecinos africanos, el Acta Única Europea en 1987 pretende la abolición de las fronteras internas y el reforzamiento de las externas, acuerdos que se firman en 1991 para el denominado "Espacio Schengen", uno de cuyo objetivos principales es el control de la inmigración ilegal. También será objeto de estudio para el grupo de TREVI, compuesto por los ministros de justicia e interior de los doce países, y para el Consejo Europeo de Maastricht (1991).

“Es sabido que los movimientos migratorios contemporáneos, en su doble vertiente de emigración e inmigración, constituyen uno de los fenómenos angulares de nuestro tiempo, y por extensión en los últimos doscientos años” (Vilar, 2002).

Según la teoría de las tres "D", de Francesc Carbonell (desarrollo, demografía y democracia), por el desnivel actual y perspectivas de futuro, explican y justifican suficientemente los movimientos migratorios sur-norte y hacen prever que se mantendrán y ampliarán en su futuro inmediato.

Según Ignacy Sachs en su obra "Hacia el codesarrollo mundial" afirma que la quinta parte más pobre de la población mundial, aproximadamente mil millones de habitantes, apenas recibe el 1,4 del producto nacional bruto, mientras que la quinta parte más rica acapara el 84,7, unas 200 multinacionales dominan la economía mundial.

Para Bichara Khader *"lo que hay en juego en la demografía del Magreb es muy importante. A corto plazo puede volverse una obsesión... El Magreb corre el gran riesgo de dejar vegetar una gran parte de sus jóvenes en una existencia tan precaria. Por lo que se refiere a Europa, dejar pudrir una situación así a 14 kilómetros de la frontera española, raya la inconsciencia. En el Mediterráneo la demografía es un reto geopolítico de primera magnitud e importancia"*. Según un estudio del centro UNESCO de Cataluña el incremento de la población entre 1990 y el 2025 en el Magreb será de 62 millones frente a los cinco de la Europa meridional (España, Francia e Italia). Según el informe sobre el estado de la población mundial realizado para Naciones Unidas la Unión Europea necesitaría 47 millones y medio de inmigrantes de aquí al 2050 para mantener constante nuestro actual volumen total de población.

El tercer elemento lo constituye las consecuencias de los regímenes dictatoriales, los fundamentalismos, las guerras, los conflictos étnicos..., que hacen que los pueblos pongan sus ojos en aquellos países en los que se respira la libertad y democracia.

Un nuevo y revolucionario elemento va a entrar en juego para acelerar estos procesos, los medios de comunicación, especialmente la televisión, que ofrecerá una imagen mítica de los países desarrollados.

Llegamos a dos conclusiones:

- Como dice Bichara Khader: *"ninguna contención policial, ningún cordón sanitario podrá impedir nuevos flujos migratorios. A falta de un desarro-*

llo económico en los países del sur del Mediterráneo, que disuada a los candidatos a la emigración, que los retenga en su casa, que les quite las ganas de partir, de huir, asistiremos en los próximos decenios a una intensificación de las migraciones internas y de los flujos migratorios al exterior".

- En la educación de nuestros alumnos hay que despertar el sentimiento humanista, renunciar a este eurocentrismo miope, trascender al actual concepto de ciudadanía, excesivamente ligado al de la nacionalidad, en el que la persona, sin excepción sea cual sea su pertenencia étnica, nacional, religiosa o cultural debe tener garantizada la igualdad de derechos y deberes cívicos y políticos. Sensibilizar y comprometer a esos ciudadanos del siglo XXI en la promoción de los valores relacionados con la solidaridad y la justicia social (José Tuvilla), en la defensa de los Derechos Humanos, en anteponer los derechos de la persona a la lógica del mercado. En la Conferencia de Ginebra se afirmaba que la educación debía recuperar su dimensión humanizadora, cuyo objetivo central sea el desarrollo integral de la personalidad en la infancia y la juventud (Lucini y otros, 2000).

3. ¿NO SERÁ LA DIVERSIDAD CULTURAL EL PRETEXTO PARA JUSTIFICAR LA EXCLUSIÓN SOCIAL?

3.1. *Cultura*

Existen muchas definiciones de cultura, pero de las que más aceptación tienen en nuestro tiempo son los conceptos formales de cultura, en cuanto que la percepción del mundo real es indirecta; es decir, los miembros de cada cultura tienden a percibir la "realidad" externa a través de una serie de representaciones mentales colectivas originadas en la vida cotidiana de la sociedad (percepción del niño, división de roles, familia...).

Algunos autores como Br. Bulivant definen cultura como: "Cultura es, esencialmente, un instrumento de supervivencia, siempre en evolución, basado en el cambio adaptativo, que permite a los grupos sociales hacer frente a los problemas de la vida en el contexto particular".

"Una cultura es un -programa- con el que un grupo busca sobrevivir y adaptarse a su ambiente".

En síntesis podría decirse que hay una dimensión "expresiva" (lengua, historia, literatura, música, etc., a fin de conservar su identidad cultural) y otra dimensión "instrumental" como modo de entender la vida, generar respuestas ante ella y plantearse expectativas (programa de vida), el autor muestra su preferencia por el segundo.

Finalmente, cabe resaltar que ninguna cultura ha sido, y hoy menos que nunca, estática. Está demostrado que cuanto más se encierra una sociedad en sí misma, más empobrecida queda su cultura. Esta concepción dinámica afecta tanto a las sociedades mayoritarias como a las minoritarias (Jordán, 1996).

En un modelo de educación basado en el constructivismo es importantísimo para el educador que conozca ese "programa de vida" de sus alumnos, para que los contenidos educativos que trabajen les sean significativos y funcionales.

Dolores Juliano, antropóloga que ha hecho un profundo análisis de la historia dice: " Aprender que cada costumbre, aunque nos parezca absurda, cumple para la sociedad que la practica algún tipo de función lógica o adaptativa, no sólo nos permite empezar a comprender mejor a los demás, sino también a relativizar nuestras propias formas de vida".

La Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional (UNESCO, 1979) define textualmente:

Artículo 1

1. Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados.
2. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura.
3. En su rica variedad y diversidad, y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.

3.2. Endoculturación y Aculturación

De manera consciente o en parte inconsciente, hemos aprendido y enseñado a nuestros hijos nuestra cultura en un proceso que los antropólogos llaman endoculturación o inculturación. El proceso de cambio de la propia identidad

cultural por entrar en contacto de manera continuada con otra cultura distinta recibe el nombre de aculturación.

Cada individuo, en tanto que pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual, en sus lazos más particulares, es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como "grupo cultural" humano.

Estos procesos van a intervenir en la construcción de la propia identidad individual, tarea primordial entre nuestros adolescentes, es un trabajo difícil que se verá facilitado por la maduración de su pensamiento operacional formal y su capacidad progresiva para manejar su afectividad y sus relaciones, sus representaciones personales de sí mismo y de los otros. La identificación por imitación o por contraste (rechazo) será una de las estrategias. Estructurará su personalidad valorando también la personalidad de otros, de modelos exteriores, o por las exigencias de los grupos a los que está adscrito y a los que se ha "sometido" por imposición, afinidad o simpatía.

Erikson define el sentimiento óptimo de identidad, que se construye a partir de la pubertad como: "Un sentimiento de bienestar psicológico; una sensación de encontrarse a gusto en el propio cuerpo; un sentimiento de saber a dónde vamos y una seguridad interna del reconocimiento anticipado por parte de aquellos que nos importan" (De Vos, 1981).

En el proceso de maduración del adolescente se vera presionado por múltiples exigencias y controles sociales que le impondrán una obediencia a las normas estrictas y no escritas del grupo, tendiendo a reforzar y estereotipar unas conductas, que son las que corresponderán a una identidad de pertenencia grupal.

La tarea principal del ser humano debe de ser desarrollar en su medio cultural una evolución hacia una mayor autonomía, consolidando una personalidad, única, que si bien esté referenciada siempre a los grupos a los cuales se siente identificado, cuestione las identidades impuestas por filiación, nacionalidad, etc., y se oponga a todo gregarismo alienador.

La identificación supone una autoconciencia que no se descubre buscando unas pretendidas esencias eternas impresas en mí, sino procurando entender las relaciones que mantengo con el entorno próximo o remoto en el cual me muevo. Así pues, aún teniendo distintas identidades algunos individuos pueden compartir puntos de identificación.

Las identidades grupales a las cuales puede sentirse adscrito el sujeto (familia extensa, etnia, cultura, partido político, nación, escuela, pandilla, etc.) deberían estar siempre al servicio de este desarrollo de la autonomía personal y nunca coartarla. Pero, como sabemos por experiencia propia, esto no siempre es así, y todos los grupos tienen tendencia a reforzar más la sumisión a sus normas internas que a estimular y desarrollar la autonomía individual, a imponer una identidad que a facilitar identificaciones. Un peligro al que estamos asistiendo en la actualidad es las identidades radicales como las tribus urbanas, los "latin king", etc., que marcan unos idearios a través de la violencia juvenil callejera.

Cabría cuestionarnos si la escuela, ¿debe de ser ante todo un sistema de reproducción y homogeneización social, poco permeable a las diversidades individuales, o debe estimular la concienciación individual para que sea fermento del cambio social? ¿Debe mirar principalmente hacia el pasado para garantizar la transmisión de unos valores heredados, o debe dar mayor importancia a abrirse hacia un futuro que todavía desconocemos, facilitando la emergencia de nuevos valores a partir de la estimulación de la creatividad individual y grupal? ¿Debe educar y consolidar una identidad única y colectiva o debe favorecer las identificaciones libres, plurales y múltiples?...

El individuo que se somete al proceso de aculturación, ya sea de manera forzada por la necesidad de adaptación a un nuevo sistema y a una nueva sociedad, o bien por voluntad propia, y casi siempre por ambas razones, no vivirá en "estado puro" ni su cultura de origen ni la cultura de grupo social en el que se halla inmerso. Una disponibilidad para una aculturación libre y recíproca sería sin duda un buen principio y una buena actitud básica para resolver el conflicto intercultural. El mestizaje ha funcionado como un crisol cultural en la historia de los pueblos, un buen ejemplo es el de España. La aculturación recíproca, no quiere decir equitativa, el grupo cultural dominante tiende a prevalecer sobre el minoritario; los matrimonios mixtos con el paso del tiempo tienden a ocultar el origen de minorías y presentarse como la mayoritaria o de mayor prestigio social.

Al margen de los procesos de aculturación de un grupo étnico determinado, cada sujeto realiza este proceso de forma absolutamente personal y única, influyendo poderosamente la calidad de la acogida o rechazo que se le dispense.

Este proceso de aculturación, aunque la cultura dominante sea la misma, la realizarán de distinto modo, con distintas prioridades y a distintos ritmos no sólo los miembros de las diferentes etnias inmigradas, sino también los hombres respecto a las mujeres o a los niños. Incluso los niños, la situación es muy distinta si han nacido, si han sido escolarizados en el país de origen o en el de destino. Y

todavía más: al margen de las pautas de aculturación de un grupo étnico determinado, cada sujeto realiza este proceso de forma absolutamente personal y única, en función a su proyecto migratorio, su estructura de personalidad, sus expectativas... y sobre todo, y según diversos especialistas, en función también de la calidad de acogida que se les dispense. La imposibilidad del inmigrante de vivir completamente inmerso en ninguno de los dos modelos culturales en contacto, le obliga a estructurar un nuevo modelo cultural, que es una mezcla de ambos, al incorporar nuevos elementos pertenecientes a la cultura dominante.

“Me llamo Marinela Ramos y nací hace treinta y nueve años en Ancón, puerto pesquero y playa de millonarios a cuarenta y cinco kilómetros de Lima, Perú. Mientras volaba en el avión que me trajo a España, hace tres años, lloré pensando si volvería a ver a los míos, si los olvidaría como algunos olvidan cuando se arraigan lejos o se deslumbran en la noche. Pero no me he olvidado, pese a que de uno, de mi marido, si que me gustaría haberlo hecho, arrancándolo del corazón y de la memoria” (Torres, 1995).

En un ambiente hostil, viviendo con una calidad de vida en muchas ocasiones inferior a la que tenía en su país de origen, con todo el sufrimiento que conlleva siempre la elaboración del duelo migratorio, en el sentido de superar el desarraigo y la pérdida de las relaciones familiares, así como del sentimiento de protección y de seguridad que supone no estar inmerso en la propia cultura..., este nuevo modelo cultural tiene muchas probabilidades de presentar muchas contradicciones internas, y muchas distorsiones, que generan en muchos casos la radicalización religiosa y la etnicidad.

“La pobreza es falta de recursos, sin duda, pero es además falta de fuentes de recursos para quien sólo tiene el recurso de sus manos o de su potencial de trabajo. La crisis de empleo azota con mayor fuerza, por otro lado, a los sectores menos preparados cultural y profesionalmente, y así la incultura causa paro, el paro causa pobreza, y se van añadiendo males y problemas que afectan a la salud, la convivencia y el malestar acumulado en definitiva” (Edis, 1995).

Los estudios de la pobreza de Cáritas, de la infravivienda de Columbares, etc., nos muestran un “tercer mundo dentro del primer mundo”. Este ambiente es un caldo de cultivo para fomentar los fundamentalismos, el activismo terrorista, la violencia contra el sistema, la delincuencia, etc. En estos procesos de marginación y exclusión están más desprotegidos y son más vulnerables para la manipulación.

El proceso de internalización de estos elementos del nuevo modelo cultural en conflicto con los propios, va a tener consecuencias trágicas en algunos casos. Al

cabo de un tiempo, si el inmigrante regresa a su tierra, puede sentirse como un extranjero. El desarraigo entonces es mucho más difícil de soportar ya que uno se ha convertido en extranjero en todas partes. Varios analistas interpretaban las revueltas incendiarias de finales de 2005 en París como respuesta de la población inmigrante francesa que después de varias generaciones se sigue viendo, de hecho, excluida del ejercicio real de los derechos como franceses; no pueden acceder al trabajo, a la vivienda digna, a una calidad de vida básica, etc., y que no ven salida a su situación. Es una llamada de atención a la sociedad y los poderes públicos sobre su descontento, recurriendo a la vía extrema de la violencia para manifestar su descontento, la doble moralidad de la sociedad que se presenta como solidaria y antirracista, pero que actúa como discriminadora y segregadora; es a su vez una demostración del poder del terrorismo y la vulnerabilidad de las sociedades occidentales. *Saïd* (Lorman, 1997), *es la historia de un joven marroquí, que decide dejar su pueblo, su familia y sus amigos, para lanzarse a la aventura de abrirse camino en Barcelona. Sin embargo no pasa mucho tiempo antes de comprobar que el odio y la violencia son moneda corriente en la vida.*

En la mayoría de los casos hay una participación familiar colectiva para financiar la partida de origen de un miembro, a la espera de que éste prospere y sustente a la familia o clan familiar; el emigrado tiene una deuda moral y económica a la que responder, tendrá que retribuirles y dar la imagen de que todo va bien, no quiere hacer sufrir o deteriorar el prestigio familiar de origen; esto agrava su situación personal al tener que mantener un doble frente, en una situación de desarraigo y soledad.

El niño se va a sentir "tironeado" entre el proceso de endoculturación (adquisición de la propia cultura) a que le somete su familia y la fuerte presión aculturadora de su entorno y la fuerte presión aculturadora de la escuela, institución básica de transmisión cultural en nuestra sociedad. Podríamos poner muchos ejemplos de disyuntivas a las que se enfrentan estos menores cada día; citar como obra muy interesante para entender cómo se dan estos procesos mentales en los niños la novela "Con los ojos bajos" de Tahar Ben Jelloun.

Teresa San Román (1990), hablando de gitanos, nos previene de este peligro: "la aculturación no permite un paso atrás. Si las relaciones (con el grupo culturalmente mayoritario) fracasan, el resultado no es un gitano reafirmado en su cultura, sino la anomia en cuanto a normas y valores en el plano de las ideas, y aculturación en el de las expectativas, formas de hacer y deseos frustrados". Y las consecuencias de esta anomia no pueden ser otras que la inadaptación, la marginación, la delincuencia, la drogadicción... Podemos comprobar en diversas

situaciones de barriadas de viviendas sociales de población gitana que terminaron conformándose como guetos, frente a otras experiencias insertas en el mundo rural o en entornos normalizados que actuaron como un estímulo positivo para tomar préstamos culturales relativos a la organización del trabajo, vivienda, educación, etc., que favorecieron su integración y promoción social.

A menudo, el grupo cultural dominante no tiene ningún interés en que se realice el proceso de aculturación del grupo minoritario. Sólo le interesa o bien su deculturación (pérdida de identidad cultural que puede llegar al etnocidio) para proceder a su asimilación o bien que mantenga bien evidente su diversidad para poder seguir legitimando la injusta desigualdad social a través de ideologías racistas que defienden que en su diversidad reside la causa de las desigualdades. La escasa inversión en políticas sociales o políticas educativas compensatorias es una forma de permitir un deterioro progresivo de las condiciones de vida de los colectivos más desfavorecidos, someterles a una depauperización en la que se confundan sus rasgos culturales y las condiciones de miseria en las que viven, para que ellos mismos se menosprecien, pierdan su autoestima y se automarginen, no estén en un plano de igualdad de oportunidades y sean competencia real en el acceso a puestos de trabajo cualificados, vivienda, servicios públicos, etc; es una forma de racismo pasivo. Citar como ejemplos la concentración y guetización de alumnado de minorías en determinados centros públicos, sin un plan de medidas de compensatorias de discriminación positiva para paliar sus déficit de diversa índole; siendo concedores de su escolarización tardía, absentismo, problemas de higiene y mala alimentación, fracaso escolar, falta de promoción educativa y por tanto acceso al trabajo....Se da por entendido que tienen igualdad respecto al resto del alumnado, ya que disfrutan de un puesto escolar gratuito, consecuentemente es su fallo, con lo que se legitima su fracaso como personas o etnia.

"De hecho, el racismo, hoy como ayer, combina un principio de interiorización y de explotación que asigna al grupo víctima una plaza en la sociedad a condición de que sea más baja, y un principio de diferenciación que pide, al contrario, su exclusión y hasta su expulsión. Pero a partir de ahora el segundo principio parece el predominante, los atributos identitarios ya sean reales o fantaseados, de los grupos racializados, parecen constituir una amenaza para la identidad dominante, la nación, el cristianismo, mientras que la crisis económica y el paro parecen que sea menos probable o realista un racismo de interiorización" (Wiewiorka, 1993). A raíz de los atentados terroristas de grupos islámicos está creciendo en Occidente la islamofobia y por ende legitimar el racismo hacia "lo árabe"; es un hecho evidente en la escolarización de alumnos, como los padres huyen cada vez más de los centros educativos que escolarizan alumnos extranje-

ros, especialmente “de color”, bajo la “capa” de que en ellos disminuye la calidad educativa, en el fondo es un miedo y rechazo irracional al “otro”; paralelamente están aumentando mucho los centros privados como alternativa.

3.3. *Etnocentrismo*

Cualquier intento de comparar valorativamente dos culturas diferentes. Todas las culturas se perciben a sí mismas como el centro del universo. Casi todas ellas creen haber sido especialmente por su dios (o dioses) que, evidentemente, por ser el suyo, es el único verdadero.

Cada pueblo, a través del tiempo, ha tendido a pensarse a sí mismo depositario preferente de la verdadera religión, de las buenas costumbres, de las instituciones de gobierno más acertadas y de la forma más lúcida de ver el mundo: esto es lo que se llama etnocentrismo y es la base de la intolerancia y de los recelos mutuos (Juliano, 1992). En la actualidad hay un fuerte debate social sobre la convivencia entre oriente y occidente debido a lo que Sartori justifica como imposibilidad de convivencia de la población islámica en las sociedades democráticas occidentales, debido a la no separación en sus mentalidades de estado y religión; Jimeno Sacristán lo resuelve diferenciando en las sociedades modernas lo que considera “espacio público” donde nos realizamos como ciudadanos y ejercemos nuestros derechos y deberes, y “el espacio privado” donde profesamos nuestra religión, creencias, etc.

"La civilización implica la coexistencia de culturas que se brindan mutuamente el máximo de diversidad ya que consiste, de hecho, en esta misma diversidad" (Lévi-Straus, 1969).

Nos advierte Juliano también de que este etnocentrismo se pone de manifiesto en múltiples ocasiones cotidianas, incluso dentro del aula, cuando:

- a) Juzgamos según nuestros códigos la civilización, el arte, la moral de otros pueblos.
- b) Explicamos sus acontecimientos económicos, históricos, sociales... desde nuestro exclusivo punto de vista.
- c) Omitimos información relativa a los avances o valores de otros pueblos.
- d) Aplicamos explicaciones paternalistas o actuamos de forma sobreprotectora hacia estos pueblos "menos desarrollados".

- e) Situamos a otros pueblos en estadios de desarrollo "superados" por nosotros.
- f) Nos entremetemos en sus asuntos sintiéndonos con autoridad para influir en su religión, su economía, sus costumbres, presionando para su modificación u opinando a favor de ella.
- g) Consideramos su cultura y su sociedad una versión "subdesarrollada" de la nuestra, a la cual indefectiblemente tienen que acabar imitando.
- h) Etc.

Tenemos que aprender que cada costumbre, aunque nos parezca absurda, cumple para la sociedad que la practica algún tipo de función lógica o adaptativa, no sólo nos permite empezar a comprender mejor a los demás, sino también a relativizar nuestras propias formas de vida.

En este proceso de relativización es muy interesante aprender a hacer el ejercicio de imaginar cómo los otros nos ven a nosotros. El etnocentrismo está presente en nuestras mentes, en nuestra vida cotidiana y, por tanto, también en nuestras escuelas (Carbonell i París, 1995).

3.4. Relativismo Cultural

Para los relativistas una cultura es el resultado de una serie de mecanismos para adaptarse a un medio específico e irrepetible; los elementos de cada cultura (creencias, conductas, habilidades, etc.) están interconectados en una coherencia interna que la convierte en un ente social con significado singular; resulta difícil poder comprender rasgos concretos de otra cultura, e impensable juzgarlos, cuando se parte de supuestos mentales generados en "nuestra cultura".

El relativismo ha destacado que la Cultura no está en posesión de ningún grupo humano, condena, pues, toda postura etnocéntrica. También advierte que, aunque las necesidades vitales y afectivas suelen ser comunes, la forma concreta de satisfacerlas y expresarlas sigue caminos distintos y, a veces, antagónicos. Todo ello ha abonado el terreno para la actual actitud interculturalista: respeto, valoración, enriquecimiento y evitación de prejuicios negativos preconcebidos.

El peligro del relativismo es caer en un respeto estático, incondicional, acrítico, poético o folclórico de las diversas culturas, es decir, la mera indiferencia.

No se trata en definitiva, de afirmar que hay una Cultura perfecta en algún lugar del planeta. Parece más correcto pensar que cada una de las culturas existentes, en el tiempo y en el espacio, desvelan sectores de valores humanos, llamados a fecundar cualquier otra cultura que esté dispuesta a abrirse al mutuo enriquecimiento (Jordán).

3.5. Integración y Asimilación

Altay y Ural Manco (1993) en un interesante artículo citan esta definición de Bruno Ducoli: "La integración es una búsqueda de emancipación social, y una voluntad de participación conflictiva, efectiva e innovadora. Es gracias a esta participación solamente que una minoría defensora de una autonomía puede tener éxito en su confrontación con una mayoría, sin tener que abandonar la originalidad que le es propia".

Con frecuencia vemos utilizado el término integración como si fuera una tarea que debe realizar uno sólo de los dos (o más) grupos étnicos en conflicto. Hablábamos ya antes de la necesidad de una reciprocidad en el proceso de aculturación.

El término asimilación tiene unos contornos mucho más precisos que el de integración. Si un grupo mayoritario absorbe a uno minoritario de manera que éste último se confunde con el anterior, perdiendo su identidad específica, su lengua, hábitos alimenticios y de vestuario, sus valores básicos y distintivos, su religión incluso... llevando su proceso de aculturación hasta el máximo posible; cuando una identidad étnica se come a la otra, la devora, la fagocita, se está produciendo la asimilación.

Desde el enfoque asimilacionista, se pretendía transmitir una única cultura, la "nacional", con el fin de evitar las desigualdades y conseguir la mejor adaptación de los niños pertenecientes a grupos minoritarios. El aprendizaje de la lengua oficial era uno de los elementos principales de integración. Se confunde diferencia con desigualdad. Las diferentes versiones de su aplicación dieron como resultado un fracaso estrepitoso. Ignorar la identidad sociocultural no producía una eliminación de las desigualdades, sino que las acentuó (Tovias, 1993). Los actuales nacionalismos exacerbados, queriendo defender sus elementos identitarios están llegando en algunos casos al polo opuesto de asimilar e ignorar al resto de la diversidad cultural que convive en su territorio; recordar la reciente fragmentación de la Yugoslavia y las guerras étnicas entre serbios, croatas, etc.

3.6. *Multiculturalismo y Pluriculturalismo*

Los antropólogos anglosajones consideran que una sociedad es plural cuando comprende un conjunto de grupos separados y desarrolla una política de diferenciación entre ellos, manteniendo uno solo, la posibilidad de ejercer el poder.

Los sociólogos americanos utilizan el término pluralismo o multiculturalismo desde otra perspectiva, para describir todo el sistema social que se caracterice al mismo tiempo por un consenso extenso, una fuerte cohesión, una acomodación mutua entre las diferentes partes y la producción de valores favorables a la integración de las diferencias. Es un concepto difícil de entender para los europeos, ejemplo los denominados afroamericanos en EEUU se identifican como pertenecientes a la sociedad americana, se han hecho su espacio y reconocen, defienden y se sienten orgullosos de su país, se ha establecido un consenso extenso de convivencia.

En Europa ha sido preciso esperar hasta las décadas de 1970 y 1980, cuando millones de inmigrantes, venidos de otros continentes, se instalan en Europa occidental durante ese periodo.

Con la exacerbación de los nacionalismos y otros sentimientos de pertenencia locales que se derivan de los mismos, el cuerpo social se descubre fragmentado, las identidades se sienten resentidas, amenazadas, lo que transforma la alteridad en problema. Los fantasmas del terrorismo, inseguridad ciudadana, paro, pérdida de valores... inflaman movimientos reaccionarios y dificultan la armonía y riqueza de la convivencia.

En estas circunstancias, el pluriculturalismo se convierte de hecho en dificultad aparentemente transitoria, a la que parece urgente hacer frente.

La diversidad que caracteriza las sociedades europeas se ancla por lo tanto en una historia más antigua que la de las recientes migraciones.

El cuerpo social en sí mismo es, en efecto, plural: con motivo de la dinámica de los intercambios con las culturas y civilizaciones exteriores, de la diversidad etnolingüística y cultural unida a la formación de los Estados-nación, de la incesante circulación de pueblos nómadas (especialmente gitanos), de las numerosas particularidades históricas y culturales regionales y, en fin, con los movimientos migratorios que prolongan los episodios de colonización/descolonización y de sus estigmas en las representaciones sociales (prejuicios, discriminación).

La estabilización de poblaciones inmigradas provoca turbulencias en el seno de los modelos monoculturales, que se impusieron en Europa con la formación de los Estados-nación, monolíticos por naturaleza. La dimensión plural y conflictiva de la sociedad se convierte en visible, transformando las prioridades en el seno de la institución educativa (Besalú y otros, 1998).

La preocupación por el desarrollo de relaciones armoniosas ente grupos heterogéneos es constante entre los agentes de la promoción del pluriculturalismo; no se acompaña, sin embargo necesariamente, de una firme voluntad de luchar al mismo tiempo contra las ilegalidades y a favor del mantenimiento de identidades distintivas. En Holanda es muy característica la diferenciación del alumnado en escuelas identitarias como islámicas, cristianas, etc., con grupos homogéneos, culturalmente, de alumnos; justificándolo como que es donde mejor reciben su cultura y se desarrollan como ciudadanos.

Una lógica de igualdad, que ignore las implicaciones del pluralismo, traba directamente las posibilidades de establecer la igualdad. El currículo común es en sí mismo fuente de desigualdades, ya que favorece a los alumnos procedentes de los grupos dominantes, más familiarizados con el código escolar.

3.7. Interculturalidad

En principio, puede decirse que desea ser la respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad, prácticamente multicultural e idealmente intercultural. Ahora bien, esta formulación es todavía demasiado genérica, máxime cuando en nuestro país, concretamente, tiene una andadura educativa breve. Por esto, convendría despejar toda ambigüedad conceptual, analizando en primer lugar con espíritu crítico, aquello que no es:

- a) No es un simple ideal pedagógico humanista, que quizá puede aplaudirse desde un deseable horizonte democrático, pero que tiene poca trascendencia a la hora de la práctica escolar diaria. No consiste, por tanto, en una "buena idea pedagógica" más, que ponga en marcha un conjunto de actividades añadidas y desconectadas del currículo ordinario y global de la escuela. Entendida así, fácilmente se reduciría a la celebración de algunas jornadas multiculturales aisladas, a una serie de demostraciones musicales, culinarias, etc., de las diferentes culturas presentes en el centro.

- b) Tampoco consiste en un conjunto de actividades pensadas y dirigidas de forma "exclusiva" para los alumnos culturalmente minoritarios. En este caso, ciertamente, se convertiría fácilmente en una educación compensatoria, con el riesgo de centrarse únicamente en la compensación de reales o supuestos déficit de tipo académico.
- c) No puede reservarse tampoco su radio de acción a determinadas áreas curriculares: aquellas que tienen unos contenidos de carácter más humanista (filosofía, ciencias sociales, literatura, música, etc.). Porque ¿es que acaso las otras áreas - ciencias, matemáticas o tecnología- son neutras desde la perspectiva cultural?
- d) Finalmente, sería un error creer que sólo tiene sentido la puesta en práctica de la educación intercultural en centros en los que haya un número significativo de alumnos minoritarios (magrebíes, gitanos, centroafricanos, chinos, etc.). ¿Acaso la educación ambiental, para la paz, para la salud, sólo ha de ponerse en los centros en los que el entorno escolar está contaminado, o donde hay un nivel de conflictividad elevado en el barrio, o cuando los hábitos de salud de la población están degradados? La educación no tiene prioritariamente una función paliativa, sino ante todo preventiva; es decir, de preparación para la vida social (en nuestro caso multicultural).

Entonces, ¿qué es la educación intercultural? En sentido positivo, ahora, puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Entre estas disposiciones estarían, por ejemplo, la capacidad para enraizarse en la propia comunidad y, al mismo tiempo, para conocer otras perspectivas culturales; la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura y, a la vez, la actitud abierta para enriquecerse con todo elemento cultural positivo, sin importar su procedencia; la habilidad necesaria para saber resolver los conflictos interétnicos junto con la predisposición para convivir con otros culturalmente en calidad de personas. En este sentido, lo que importa realmente no es la cantidad de referencias curriculares a otras culturas diferentes, sino la cualidad de lo que se aprende en este campo de la educación. El acento no debe ponerse en la multiplicación de las actividades o contenidos curriculares diferentes de los ordinarios (lo que implicaría, entre otras cosas, una sobrecarga poco razonable de los ya repletos contenidos escolares),

sino en conseguir algunos de los objetivos más importantes de la educación intercultural.

3.7.1. Algunos criterios básicos

- a) *Se debe armonizar el respeto a la diversidad cultural con la legítima aspiración a la igualdad de consideración y posibilidades de todos los alumnos.*

Quiere decirse con esto que una educación intercultural equilibrada no habría de caer en un cultivo exageradamente romántico de las diferencias culturales. Un respeto, comprensión y valoración excesivos o acríticos de esas diferencias podría conducir a una pedagogía folclórica y relativista. Los profesores han de entenderla y percibirla también en su potencialidad igualadora y pragmática; por ejemplo, viéndola como un medio para superar prejuicios y conflictos en la convivencia escolar, para integrar socioafectivamente más eficazmente a los grupos minoritarios, para mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos, especialmente de los culturalmente diferentes.

- b) *La educación intercultural se ha contemplar de forma realista.*

Lo que aquí se quiere destacar es que la "cultura verdadera" de ciertos grupos minoritarios se entrelaza, a veces, con la denominada "cultura de la pobreza"; de forma que los rasgos culturales que presentan esos grupos pertenecen a una tercera realidad. Es decir, cuando se dan mezclas culturales marginales, la educación intercultural tiene que tener también una dimensión compensadora.

- c) *Epistemológicamente y éticamente, no todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor.*

Es evidente que la antropología cultural ha avanzado en un grado tal que la mayoría de las conductas, creencias y actitudes de una determinada cultura pueden ser explicadas con cierto rigor. Un rasgo cultural X puede ser explicado, ahora esto no justifica que deba de ser legítimo o valioso en sí mismo. Lo importante es comprender que, aunque las culturas tomadas en su globalidad no pueden ser comparadas en su valor, sí que pueden y deben ser comparados o valorados elementos concretos de distintas culturas (Todorov, 1988). En suma todo no tiene el mismo valor.

El problema central lo plantea con toda su crudeza J. Cl Forquin (1991): "La pedagogía intercultural rompe con el etnocentrismo explícito o implícito subya-

cente históricamente a las políticas educativas asimilacionistas, así como en las de discriminación o exclusión [...]. Esta versión interactiva y de apertura del interculturalismo saca a la luz, sin embargo, un grave problema pedagógico: el de saber qué criterios seguir al elegir y justificar los contenidos de la enseñanza".

Concretando ya, no sería coherente una educación intercultural que, en la práctica escolar, quisiera incluir en el curriculum el máximo de elementos culturales, argumentando que son valiosos porque son diferentes. Parece necesaria, pues una oportuna selección epistemológica (y, a veces, ética) de los contenidos que se quiere enseñar en contextos escolares multiculturales. Aunque el "metro" para valorar y seleccionar esos contenidos deseables no deje de ser problemático, parece que los profesores habrían de fijarse en los contenidos más perdurables, universales, incontestables y transferibles, en definitiva, en los más enriquecedores para todos los alumnos, cualquiera que sea el grupo sociocultural de origen de éstos. Por eso, la educación intercultural constituye una invitación a abrir el curriculum a cualquier elemento enriquecedor y humanizador, aunque pertenezca a culturas lejanas en el tiempo y en el espacio, es decir, dar a todos los alumnos el máximo de "contenidos culturales valiosos".

d) Existen aspectos culturales más adaptativos que otros en un contexto sociocultural concreto.

Se trata aquí de contemplar el objeto de la educación intercultural desde un punto de vista "socioantropológico". Desde esta perspectiva, los contenidos y actividades curriculares resultan importantes cuando:

- Son funcionales respecto al contexto sociocultural en que viven realmente los alumnos.
- Hay contenidos y actividades que tienen más resonancia en la cultura mayoritaria. Parece lógico que los elementos culturales propios de la cultura mayoritaria tengan cierta preferencia, sin eclipsar o contradecir los legítimos derechos y necesidades de las personas minoritarias.
- También existen una serie de reglas y valores básicos en que se deberían sustentar el funcionamiento social (y escolar) de nuestras sociedades plurales y multiculturales; para que todos nuestros alumnos adquieran una base común de convivencia: desde los principios democráticos básicos, hasta los derechos humanos concretados en la práctica cotidiana.

e) *Una serie de principios psicopedagógicos habrían de modular todos los anteriores criterios.*

- Uno de ellos consiste en el cultivo y mejora del autoconcepto personal y sobre todo cultural de los alumnos minoritarios; por ejemplo, asegurando una sana seguridad psicológica en relación a su comunidad originaria, o también su participación en la vida escolar.
- Otro reside en la potenciación de las actitudes positivas en situaciones educativas multiculturales; por ejemplo, eliminando prejuicios, o fomentando la apertura enriquecedora hacia otros modelos culturales.
- Un tercero consiste en facilitar la convivencia armónica entre alumnos de diferentes culturas; por ejemplo, cuidando la integración socio-afectiva de los minoritarios, o practicando una evaluación diferenciada oportuna.
- Un último criterio dentro de este ámbito puede ser la cuidadosa consideración de madurez psicológica de los alumnos en los diversos aspectos de su personalidad; por ejemplo, adoptando en la primera infancia enfoques más globales y cercanos a las vivencias de los niños (amistad, juegos, cuentos, actividades socializadoras, etc.), o métodos más cognitivos en las edades propias de la secundaria (dilemas, juegos críticos auto y heteroculturales, etc.).

Ahora bien, como anotación final cabe subrayar que todos los criterios anteriores han de ser considerados como complementarios, nunca como excluyentes.

3.7.2 *Objetivos de la Educación Intercultural*

A continuación se presentan algunos de ellos, a modo de guía orientativa, sabiendo que no todos se podrán o se deberán conseguir en un centro educativo concreto, o en un tiempo más o menos corto. Esta guía se articula en cuatro categorías de finalidades básicas:

a) *Cultivar actitudes interculturales positivas.*

- Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (p.e.: creencias morales o religiosas distintas).

- Valorar los aspectos positivos de otras culturas (p.e., contribuciones históricas o actuales en diferentes campos: científico, artístico, etc.).
 - Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales (p.e., el gran respeto de algunas comunidades a las personas mayores).
 - Empatizar, entendiéndolo como "comprender desde dentro, con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas (p.e., comprender la diferente visión de roles sexuales propia de otras culturas), sin que ello implique siempre aprobación.
 - Superar prejuicios respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes (p.e., evitar expresiones negativas estereotipadas hacia gitanos, judíos, magrebies, etc.).
 - Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás (p.e., analizar pros y contras de algunos rasgos, desde los puntos de vista epistemológico o ético).
 - Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto (p.e., tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de mayor autoconocimiento).
- b) *Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos.*
- Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de "persona", y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado (p.e., atender igual a un muchacho gitano que a otro procedente de una cultura prestigiosa).
 - Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta (p.e.: narrar cuentos o leer obras literarias que evoquen sus vivencias comunitarias).
 - Ayudar a descubrir puntos fuertes valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes (p.e., una cierta habilidad musical).

- Reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes de partida (p.e., comentar los avances conseguidos en el dominio de la lengua del país de acogida).
 - Incentivar la participación escolar de todos los alumnos, evitando cualquier marginación (p.e., dar cargos y tareas relevantes a los minoritarios).
 - Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias (p.e., mediante las decoraciones escolares, o a través de menús adaptados).
- c) *Potenciar la convivencia y la cooperación entre los alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.*
- Ayudar a descubrir las semejanzas culturales (p.e., resaltar, mediante análisis comparativo, los aspectos comunes de lenguas y religiones).
 - Incentivar aprendizajes y juegos cooperativos (p.e., proponer trabajos de proyectos, académicos o no, donde la heterogeneidad se unifique a través de los objetivos comunes).
 - Conseguir la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar (p.e., vincular estos alumnos con otros autóctonos sociables, abiertos o líderes).
 - Capacitar para resolver positivamente los conflictos (p.e., aprender a dialogar o discutir dilemas morales).
 - Facilitar la comunicación intercultural entre alumnos diferentes (p.e., utilizar técnicas de role-playing que muestren los matices que pueden distorsionar la mutua comprensión).
 - Desarrollar habilidades de acción cívico - social necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural (p.e., resolver conflictos de convivencia diaria extraescolar).
- d) *Potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos.*
- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, en especial de los minoritarios (p.e., utilizar métodos de aprendizaje cooperativo).
 - Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del curriculum

escolar (p.e., partir de los centros de interés compartidos, sobre todo en el área instrumental).

- Planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello los objetivos académicos básicos (p.e., emplear métodos participativos y prácticos).
- Mostrar los profesores expectativas positivas respecto a las posibilidades que tienen los alumnos minoritarios de conseguir un buen rendimiento escolar (p.e., valorar y aprovechar didácticamente sus puntos fuertes).

Todos estos objetivos de la educación intercultural, descritos de forma amplia, constituyen el primer marco de referencia a la hora de reflexionar y diseñar los planteamientos curriculares interculturales de cada centro y aula escolares: desde el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro, hasta el trabajo específico en cada área de conocimiento (Jordán, 1992).

"No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener posibilidad de manejar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y a escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Estos son las herramientas del "poder" ser, del "poder" hacer, del "poder" existir. Y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de "poder" leer el mundo (...) Se trata de un problema social de "toma de poder" sobre la realidad" (Azzimonyi, 1994).

En relación con la formación del profesorado, partimos de la necesidad de "atacar la desigualdad y fomentar la diversidad como el reto más importante de una enseñanza de calidad..." y que le éxito de cualquier actividad educativa "para todos y cada uno de los ciudadanos reposa en la competencia y dedicación profesional del docente" (Pérez Gómez, 1988).

Es constatada la realidad del panorama educativo español en cuanto a actitudes negativas de los docentes hacia minorías culturales, parece necesario

"un cambio de actitudes de los educadores hacia el respeto por la diferencia cultural y su aceptación positiva. Un interés y sensibilidad por conocer y comprender las distintas culturas, así como la superación del propio etnocentrismo" (Muñoz Sedaño, 1990).

Proponemos algunos de los ámbitos de formación necesarios para tal objetivo (Jordán, 1992):

- Conocimiento de otras formas culturales (no sólo de sus productos) para la comprensión de las "claves" culturales y los comportamientos diversos de los alumnos y alumnas.
- Análisis de los fenómenos sociales de discriminación. Conocimiento de los factores generadores del racismo.
- Conocimiento y compromiso con la filosofía intercultural. Conocer sus objetivos, sus estrategias y campos de acción.
- Adquisición de competencias pedagógicas para el tratamiento de las diferencias culturales.

Un equipo docente así formado estará en condiciones de crear en los centros escolares una interacción tolerante y enriquecedora entre la comunidad escolar, tal y como propone la educación intercultural.

3.7.3 *El Conflicto Intercultural. La Legitimación de valores* (Carbonel i París, 1995).

Como nos dicen las bellas palabras de Fernando Savater *“Hay ciertas perversiones de la inteligencia y de la sociedad contra las que es inútil predicar enfáticamente: lo único positivo es educar a los niños para que les resulten odiosas desde sus primeros años. Y después establecer leyes que penalicen severamente sus menores atisbos. De estas perversiones quizá sea el racismo la más repugnante de todas... La raza más detestada de todas, la más perseguida y discriminada, es la raza de los pobres... Contra el racismo, recordemos que todos los humanos somos por igual extranjeros porque todos venimos de donde no sabemos y vamos hacia lo desconocido. Todos somos por tanto huéspedes los unos de los otros durante la vida que compartimos y nos debemos la ley de la hospitalidad que es la base de cualquier civilización digna de ese nombre”* (Ben Jelloun, 1998).

Una sociedad multicultural se ve confrontada de conflictos. Depende de la buena disposición de las partes en litigio el que se encuentre el punto de consenso necesario.

Pero es distinto cuando este conflicto interétnico afecta a valores éticos, religiosos y morales. Estos valores constituyen el referente identitario más profundo y arraigado en los componentes de una cultura.

En el fondo subyace el debate sobre la objetividad o la subjetividad de los valores éticos, estéticos, morales... que consideramos básicos en una cultura.

Todos los grupos humanos a través de sus culturas ejercen en mayor o menor medida un control social de sus miembros, y para ello construyen una normativa más o menos rígida, una escala de valores que forma parte consustancial de su superestructura cultural. Para conseguir la rigidez y la petrificación en estas superestructuras se recurre a dos tipos de legitimación: la sacralización y la naturalización. A mayor rigidez, mayor actitud fundamentalista, mayores posibilidades de conflicto étnico y menores perspectivas de negociación en esos conflictos.

Las dos legitimaciones persiguen una misma finalidad: presentar y consolidar estos valores como algo cuya verdad, objetividad y necesidad es indiscutible. Los tabúes o las normas de comportamiento que han sido impuestas o reveladas por dios o por los dioses, ¿quién se atrevería a cuestionarlas, subjetivizarlas, ponerlas en duda, hacerlas objeto de una negociación en caso de conflicto? De ahí la búsqueda reiterada por parte de los poderes políticos dictatoriales de una total connivencia con los poderes religiosos, así como de la sacralización de determinados conceptos como: patria, honor, orgullo de raza, sentimiento de ser el pueblo elegido, de encarnar una unidad de destino en lo universal...

Otro tanto podría afirmarse de aquellos valores que consideramos inamovibles porque son dictados por la ley natural. La etnografía nos demuestra reiteradamente como esta ley natural no es en absoluto universal, como debería serlo, por definición, si fuera realmente natural. El incesto, la monogamia, el rol de la mujer en la crianza de los hijos, y todas las obligaciones y prohibiciones a las que por naturaleza estamos sujetos varían en su percepción, valoración y aplicación de una cultura a otra.

Sin caer en el relativismo absoluto, si realmente queremos facilitar el diálogo intercultural, deberíamos relativizar también la validez pretendidamente universal de determinados principios éticos y documentos de nuestro entorno cultural.

Probablemente, aquí y ahora, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española son los documentos que contienen estos valores sociales de referencia mínimos. Necesitamos disponer de herramientas para facilitar y regular la convivencia, y no ha sido poco lo que ha costado poder alcanzarlos. Pero eso no debiera suponer adoptar la actitud de considerarlas dogmáticamente de forma absolutamente incuestionable, y valederas para sien-

pre, para todo el mundo y en cualquier situación, so pena de querer caer en un fundamentalismo.

La exclusión, el racismo, la xenofobia y la intolerancia extienden sus raíces en nuestra sociedad, apoyándose precisamente en dogmatismos y fundamentalismos de todo tipo.

Como decía Octavio de Paz, *“contra el atávico impulso racista que detesta al extraño no hay mejor remedio que el mestizaje que une en lazo amoroso a los diferentes y diluye los antagonismos culturales aparentemente irreductibles”*.

Para negociar en una situación de conflicto, no podemos confundir "el acuerdo", que debe ser el punto de llegada, con el punto de partida. Un buen punto de partida, un valor básico y fundamental que creemos difícilmente cuestionable, debería ser la igualdad de oportunidades en la realización de cada ser humano; Lederach nos dice que este valor dependerá de las condiciones y de los valores de libertad y justicia. La tensión que presentan estos dos ideales obliga a Lederach a detallar otros valores básicos:

- a) Autodeterminación. Las fuerzas externas a la persona no deben manipular sus opciones, metas o proceso de tomar decisiones, sino que el individuo es el agente principal de su realización.
- b) Interdependencia. Nuestra realización propia está intrínsecamente entrelazada en nuestra relación e interacción con otros. La dependencia mutua es la otra cara, dice Lederach, de la libertad.
- c) Igualdad. Debemos fomentar un tipo específico de interdependencia: aquella en la que todos participan como iguales.

Este mismo autor señala también dos paradojas formadas por cuatro conceptos que hay que tener muy en cuenta en el análisis y gestión de conflictos, a partir de los valores básicos anteriores:

- Apoderamiento - vulnerabilidad. El poder es central en todo conflicto. "El desequilibrio de poder en un conflicto implica necesariamente la defunción de la verdadera libertad, justicia y, en última instancia, la realización humana". Paradójicamente se hace necesaria la vulnerabilidad, en el sentido de no - arrogancia, humildad, para mantener la sensibilidad y el respeto a los demás.
- Concienciación-comprensión de los demás. La toma de conciencia de uno mismo y de su papel en el mundo que le rodea es esencial para

comprender el comportamiento personal en una situación de conflicto; y comprender a los demás, ponemos en su piel, entrar en su mundo es la otra cara de la paradoja.

4. CONCLUSIONES

- Es labor de todos la concienciación social, hacia un cambio de actitudes en la sociedad a partir de nuestro ámbito de influencia, para ir cuestionando los prejuicios y provocando la emergencia de valores universales interculturales y no excluyentes. Como nos da a entender Muñoz Sedaño (Muñoz Sedano, 1992), la necesidad de hacer emerger, de estructurar y dar forma a un nuevo modelo organizativo de la escuela del siglo XX, la escuela intercultural. Al igual que posteriormente a la Segunda Guerra Mundial el objetivo fue la interiorización de los valores democráticos, para no volver a repetir el error histórico y el precio en vidas humanas, en la actualidad se hace necesaria la educación intercultural.
- El objetivo de cualquier programa educativo con inmigrantes extranjeros ha de ser tan contundente en la lucha por conseguir una igualdad de oportunidades, como en evitar la doble personalidad o "disglosia cultural", que es una manifestación más, en el fondo, del mismo problema de no aceptación de la diversidad. Esta situación culturalmente esquizoide está en la base y es el origen de muchos conflictos. Ningún ser humano ha de vivir con vergüenza su identidad o pertenencia cultural a causa de un rechazo cultural mayoritario o propio a aceptar la pública diversidad y la diversidad pública.
- Como educadores interculturales, sepamos aprender a distinguir entre mirar y ver, escuchar y oír, para contrastar y cuestionar permanentemente nuestros esquemas a partir de una actitud de apertura, sin reservas a la realidad.

"Nunca presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente; confiese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el por qué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados. (...) Primero usted llega y escucha a la gente (...) usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro" (Pantin, 1988).

- Que no intentemos resolver los problemas educativos que plantea la diversidad únicamente con pluses cuantitativos (programas compensatorios de los déficit individuales, multiculturalismo folklórico...) que refuerzan la pedagogía de la reproducción y la jerarquización social. Hagamos una pedagogía de la posibilidad, de la liberación y del cambio social, y ello exige saltos cualitativos que den sentido a estos pluses cuantitativos.

"Muchos hablan sobre el ser humano, que de ese modo se fosiliza a través de una frase banal, que no reconocen la dimensión humana en aquellos mismos hombres a los que se domina como objetos.

Muchos dicen estar comprometidos con la causa de la liberación, pero se adaptan a los mismos mitos de los actos humanistas.

Muchos analizan los mecanismos de opresión social y, simultáneamente, a través de mecanismos igualmente represivos, someten a los estudiantes que tienen a su cargo.

Muchos se declaran revolucionarios, pero desconfían en los oprimidos que pretenden liberar, como si esto no fuese una contradicción aberrante.

Muchos desean una educación humanista, y sin embargo mantener la realidad social en la cual resulta la gente deshumanizada.

En resumen: temen la liberación. Y al temer la liberación, no se atreven a construirla hermanados con aquellos que se ven privados de libertad."

Paulo Freire

BIBLIOGRAFÍA

- BEN JELLOUN, T. (1998): *Papá, ¿qué es el racismo?* Alfaguara. Madrid (Prólogo de Fernando Savater).
- BESALÚ, X. y OTROS (1998): *¿Qué curriculum a las puertas de una Europa pluricultural. El caso de Francia?* Genievieve Vinsonneau.
- CARBONELL I PARÍS, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Documentos.* Centro de desarrollo Curricular. MEC.
- CARBONELL I PARÍS, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* M.E.C. Centro de Desarrollo Curricular.

- DE VOS, G. (1981): *Antropología psicológica*. Barcelona. Anagrama.
- EDIS (Equipo de Investigación Sociológica). (1995): *Las condiciones de vida de la población pobre de Murcia*. Madrid: Fundación Foessa.
- JAURETCHE, A. (1974): *El medio pelo en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Ed. Peña Lillo.
- JORDÁN, J.A. (1992): *L'Educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona.
- JORDÁN, J.A.; AZZIMONTI, F. (1994): *De l'alfabetizació al projecte collectiu*.
- JULIANO, D. (1992): *La historia que nos contaron, la otra cara de la historia*.
- LÉVI-STRAUS, C. (1969): *Raza e historia*.
- LORMAN, J. (1997): *La aventura de Saíd*. Madrid: Ediciones S.M.
- LUCINI, ARANGUREN y OTROS. (2000): *El proceso de globalización mundial. Hacia la ciudadanía global*. Barcelona: Documentos Intermón.
- MANCO, A. (1993): "L'integration: histoire d'une ideologie". En *La pluralité culturelle dans les systemes éducatifs européens*. Nancy.
- MUÑOZ SEDAÑO, A. (1990): *L'escola intercultural dins del modeis organitzatius de l'escola del segle xx*. 1992.
- PANTIN, G. (1988): "El Discurso Central". En *Niño y Comunidad*.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "Autonomía y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*.
- SAN ROMÁN, T. (1990): "Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona. Siglo XX". En W.A.A. (1990): *Cap a una educació intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- TODOROV, T. (1988): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad.
- TORRES, R. (1995): *Yo, Mohamed. Historias de inmigrantes en un país de inmigrantes*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- TOVIAS, S. (1993): *Societat pluricultural i educado*. Barcelona.
- UNESCO (1979): *Los derechos culturales como derechos humanos*. Madrid: Ed. Del Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría Técnica.
- VILAR, J.B. (2002): *Murcia: de la emigración a la inmigración*. Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales Región de Murcia.
- WIEWIORKA, M. (1993). *U unité du racisme contemporain en Europe*.