

## **¿A QUE NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE INTERCULTURALIDAD?¹**

**F. Javier GARCÍA CASTAÑO**

Laboratorio de Estudios Interculturales  
Universidad de Granada

El interés por la interculturalidad en España se convierte en tema relevante de estudio y de preocupación en fecha muy reciente. La perspectiva intercultural ante la diversidad tiene cita en el espacio y en el tiempo: coincide con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de éstos en las escuelas, a lo largo de la última década.

Sin embargo, la diversidad ha estado representada durante décadas por el grupo étnico gitano (por mencionar tan sólo una fuente de diversidad), aunque no se ha enfocado el problema educativo con ellos desde una perspectiva intercultural. Es más, todavía hoy son pocos los que hablan de una educación multicultural en relación con los gitanos, a los que se les propone genéricamente una educación compensatorio que, en la práctica, promueve un proceso de asimilación.

Por otra parte, España ha sido tradicionalmente un país con una fuerte tasa de emigración hasta hace bien poco tiempo. Aún hoy residen más de dos millones de españoles fuera del territorio del Estado. Pero, desde los años sesenta, España ha sido receptora de flujos de extranjeros que se han ido instalando hasta llegar a los algo más de seiscientos mil actuales, la mitad de ellos "ciudadanos" de la Unión Europea. Se trata, sin embargo, de una emigración procedente del centro de Europa y de países del llamado Primer Mundo cuya presencia no ha suscitado en los educadores y en los teóricos de la educación reflexión alguna sobre la necesidad de una actuación intercultural. Los hijos de estos inmigrantes extranjeros han sido escolarizados en escuelas del país o, incluso, en escuelas diseñadas por y para ellos mismos, pero no tenemos conocimiento de que nadie haya apelado a la educación intercultural o a la mediación intercultural en relación con los inmigrantes extranjeros del Primer Mundo.

De igual modo, cabría esperar que, dado el volumen de emigración española hacia otros países, se hicieran propuestas de actuación intercultural encaminadas a atender la diversidad de quienes han sido educados y socializados en otros lugares, con otras referencias culturales, y han decidido retomar a su tierra, fundamentalmente los de segundas o terceras generaciones. Pero, una vez más comprobamos

cómo, en el contexto español, la interculturalidad sólo está disponible cuando se trata de determinados grupos.

Así, en el tratamiento de la interculturalidad en España, puede apreciarse una estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica, de manera que sólo se habla de diversidad si existen diversas nacionalidades, diversas religiones o *diversos* lugares de procedencia. Aquí, o no se incluyen a los diversos culturalmente o se entiende que la cultura es coextensiva con las tres categorías anteriores: nacionalidad, religión y/o procedencia geográfica. Este es, a nuestro entender, uno de los grandes problemas de los discursos y las prácticas interculturales: olvidan a menudo que es precisamente el "encuentro" entre diversas culturas lo que está en juego en las situaciones multiculturales sobre las que se quiere y se necesita actuar interculturalmente y que es precisamente la cultura el concepto central que se debe someter a comprensión. El segundo gran error va de la mano del anterior; consiste en entender la cultura, bien de manera esencialista, con mayúsculas, en singular y homogéneamente cerrada, o bien de manera reduccionista: la cultura se reduce a la lengua o a la identidad, religiosa o geográfica, y se equiparan cultura y etnia, cuando no cultura y raza.

Ni que decir tiene, pues, que el grueso de la producción teórica y de investigación empírica sobre interculturalidad tiene que ver con un tipo de diversidad en la que sus parámetros básicos se diseñan a partir de una línea fuerte como es la nacionalidad que informa de los rasgos culturales: lengua, religión, cultura, nivel de desarrollo, etc. Se trata, para abreviar, de una intervención intercultural reclamada para saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros procedentes de culturas "tan diversas" y extrañas a Occidente, para saber qué hacer con culturas a las que se asocia con la marginación, la pobreza y la barbarie, para atender en clave paternalista a quienes sufren las consecuencias del subdesarrollo (situados como estamos a la cabeza de la modernidad, permitimos que "nuestros" inmigrantes desempeñen las tareas que "nosotros" desdeñamos por indignas). Se trata de una intervención intercultural para la protección de *los de* aquí y para la compensación de *los que* vienen. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de todos los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre intervención intercultural, modelo conocido genéricamente como "asimilacionista" y que se puede resumir con la frase: "debemos enseñarles cómo son aquí las cosas para que puedan desenvolverse con libertad y en igualdad". Sin embargo, los dos principios básicos de la Revolución Francesa, estandartes del liberalismo económico y político de los últimos doscientos años en las llamadas sociedades plurales, representan una de las maneras más

modernas de construir la diferencia en relación con los inmigrantes extranjeros. No debemos perder de vista que "el enseñarles nuestras cosas" (cuestión a la que de ninguna manera nos oponemos siempre y cuando exista también un interés por "sus cosas") para que puedan ser algún día como nosotros, oculta el hecho de que por el mismo principio democrático de trato en igualdad (La Constitución) los extranjeros son diferentes en deberes y derechos y para ellos se construye una legislación especial y diferente a la "nuestra". Los extranjeros, por definición jurídica) son los "no ciudadanos" y, por ello, en tanto que extranjeros, nunca podrán ser como nosotros. No obstante, "nosotros" nos empeñamos en enseñarles cosas que disimulen y oculten esa desigualdad tratándoles como si fuesen uno más de los nuestros, apelando a la necesaria convivencia intercultural.

De cualquier manera, una primera cuestión que sería bueno hacer, para descubrir los lenguajes ocultos e inconscientes en el ámbito de la interculturalidad, sería el "dimensionar" el volumen de población extranjera en las escuela o que deberían ser objeto de atención de las escuela por la edad que puedan tener. Y ello porque puede que nos encontremos con un volumen de extranjeros procedentes de la inmigración extranjera no tan abundante como parece deducirse de algunos discursos cuando hablan de la invasión de la inmigración o cuando indican que España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Como medida cautelar en relación con este último dato, debe recordarse el volumen de los emigrantes frente al de los inmigrantes en España, lo que debería hacer moderar algunos discursos sobre la "invasión" de la inmigración.

## **1. ¿CUÁNTOS HAN SIDO Y CUÁNTOS SON...?**

Debemos empezar reconociendo la dificultad de realizar un estudio que cuantifique la presencia de hijos de extranjeros en las escuelas, al menos en lo referente a los datos que puedan indicar el volumen de tal presencia. Las fuentes estadísticas que se pueden utilizar suelen advertir de los errores con que aparecen los datos por la dificultad para obtenerlos de los centros escolares. Estas dificultades aparecen fundamentalmente a la hora de establecer la categoría extranjero. Algunos colegios sólo consideran extranjeros a los niños procedentes de una cultura determinada refiriéndose a ella por la nacionalidad de los padres y/o madres, por ejemplo "los marroquíes", eclipsando éstos a otras culturas. En otros casos, cuando los alumnos extranjeros llevan mucho tiempo residiendo en España o no presentan "problemas de integración", dejan de considerarse extranjeros independientemente de su condición jurídica; incluso hay casos en los que se considera a los gitanos como extranjeros en el sentido de diferentes, de ser "el otro". Estos datos ejemplifican claramente las dificultades a las que nos referimos. Todo se complica mucho más si la categoría de diferenciación, en lugar de ser extranjero es la de inmigrante. Un niño o niña cuyos padres procedan de Marruecos puede ser considerado en la escuela como inmigrante, pero conocemos casos en los que si esos mismos escolares tiene procedencia norteamericana, en la escuela no será considerado inmigrante. Una complicación

añadida es, que al igual que ha venido pasando hasta hace pocos años con la población de adultos extranjeros en las fuentes estadísticas oficiales, no se ha incorporado la segregación por sexo en el caso de escolares. Por último, las estadísticas oficiales, normalmente presentadas de manera resumida y ya explotadas, no permiten ver aspectos como los de concentraciones escolares y no contrastan los datos entre población extranjera por edades (normalmente datos de la policía) y datos de escolares extranjeros en los centros educativos (normalmente datos de la administración educativa correspondiente). Atendiendo a tales dificultades, realizaremos un breve recorrido por algunas de las fuentes con las que contamos reseñando lo más significativo que de ellas se puede obtener.

Lo primero que se puede decir sobre la población escolarizada de origen extranjero es que es relativamente escasa. Tanto en cifras absolutas como relativas las cifras son francamente bajas con respecto a los escolares autóctonos. Podemos hablar, en el curso escolar 1991-1992<sup>ii</sup>, de 40.000 alumnos en la enseñanza no universitaria, es decir, preescolar, educación general básica y enseñanzas medias o, en la terminología de la LOGSE, educación infantil, primaria y secundaria. Esto representaba, sobre un total de más de ocho millones de escolares, un 0,48%, porcentaje que podía ampliarse ligeramente si nos referimos sólo a los niveles de la educación obligatoria (0,53%). Es decir, apenas un escolar extranjero por cada 200 españoles (Pérez Rescalvo 1992), cifras sensiblemente menores a lo que suponía en esas mismas fechas la presencia de extranjeros de todas las edades en el conjunto de la población residente en España (en torno al 1%).

En cuanto a la distribución geográfica de la población escolarizada de origen extranjero, como es lógico, se daba cierta semejanza con la distribución total. La población se distribuía con tendencia a la concentración. Eran tan sólo unas pocas las zonas o Comunidades Autónomas que albergan a la mayoría de la población (Baleares, Cataluña, Canarias, Madrid y Valencia). Mención especial merece las provincias de Ceuta y Melilla en las que la población de origen extranjero, con o sin nacionalidad española, alcanzaba porcentajes muy elevados. Existían centros en estas provincias en los que el alumnado de origen árabe<sup>iii</sup> sobrepasa el 90% en algunos cursos.

En tales fechas, se podía sacar como conclusión que el sistema educativo, en su conjunto, estaba muy poco afectado cuantitativamente por la presencia de alumnado extranjero. Sin embargo, existen algunas zonas o incluso algunos centros escolares en los que la presencia de niños y niñas extranjeros empezaba a ser importante.

A mitad de la década de los noventa se observaba ya un claro crecimiento. Como se señala en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo del curso escolar 1994-95 elaborado por el Consejo Escolar del Estado, en los últimos cursos escolares

(...) 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)

A partir del curso 1994-95, el informe que anualmente elabora el Consejo Escolar del Estado recoge un pequeño apartado en el que se detallan algunas de las actuaciones que en el sistema educativo gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se desarrollan para la "población inmigrante". En el informe del citado año se recogía la información referida a las zonas geográficas de procedencia de los escolares hijos de extranjeros, pero en posteriores informes se reproducían los datos según Comunidades Autónomas (sólo las gestionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia). Con los datos del curso académico 1996-97 (muy similares porcentualmente a los del curso anterior) Madrid reunía al 41,8% de los escolares recogidos en el territorio MEC de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, Ceuta al 17,9%, Melilla al 14% y Castilla-León al 11,1%. Y ello teniendo presente que se trata, para los tres primeros casos, de Comunidades uniprovinciales y que no están incluidas en estos datos Comunidades de las que sabemos que tienen una importante presencia de inmigrantes extranjeros como Cataluña, Valencia y Andalucía.

Como ocurría con la población extranjera en general, en el sistema educativo se observaba la misma diversidad de países y confluencia de zonas de procedencia de estos "escolares extranjeros"<sup>iv</sup>. El mayor contingente de alumnos extranjeros correspondía a los países europeos (45%) (Reino Unido, Alemania y Francia principalmente), a los que había que añadir los procedentes de América del Norte (3%) (Estados Unidos sobre todo), seguidos de otro muy numeroso de latinoamericanos (28%) entre los que predominaban Argentina, Venezuela, Chile y Cuba; por último, en fuerte ascenso, los niños magrebíes (13%) (especialmente de Marruecos) y asiáticos (9%) (China, Filipinas e India).

Estos datos contrastan con los que se pueden obtener de otras fuentes. Por ejemplo, el censo de población de 1991 ofrecía la cifra de 43.793<sup>v</sup> extranjeros entre 0 y 14 años, cifra superior a la de extranjeros escolarizados en el curso escolar 1991-92 que ofrecíamos anteriormente (40.000 escolares de educación obligatoria, infantil y enseñanza media, cuyo espectro de edad es mayor que el de 0-14 años que ofrece el citado censo). Para estas fechas, el porcentaje de niños en edad escolar (0-14 años) era de 0,58% sobre los nacionales, sensiblemente mayor a la indicada en relación con la escolarización (0,48%)<sup>vi</sup>.

Si el contraste lo hacemos ahora entre los datos de escolarización ofrecidos en el curso 1996-97 y los extranjeros residentes en un grupo de edad similar a la escolar, nos encontramos con que las diferencias, lejos de mantenerse, aumentan. Citemos dos ejemplos para comprobar el desajuste.

- Para el caso de Madrid, el Consejo Escolar del Estado ofrecía la cifra de 11.105 escolares extranjeros en la educación obligatoria en centros públicos y en centros concertados y el *Anuario Estadístico de Extranjería* nos 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 en el curso escolar 1996-97 un total de 3.736 extranjeros escolarizados y 4.756 en Ceuta; por el contrario, el *Anuario Estadístico de Extranjería* indicaba que en Melilla había 48 extranjeros menores de 16 años y 79 en Ceuta<sup>vii</sup>.

Sin duda los dos ejemplos no representan un mismo tipo de desajuste, pero en los dos casos se observan claras diferencias. Uno de los desajustes se explica, en parte, por no contabilizar los escolares extranjeros en centros privados que sí son registrados por el Anuario Estadístico de Extranjería como extranjeros residentes, pero otro desajuste tiene que ver con lo que estamos contando: ¿extranjeros, inmigrantes, miembros de otras culturas u otra religión...?. Si a estos desajustes añadimos 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), nos daremos cuenta de que estamos lejos de tener claro el concepto de grupo sobre el que quiere actuar la bienintencionada interculturalidad.

Pero la pregunta que deberíamos hacernos es si este lento crecimiento de la presencia de hijos de extranjeros en las escuelas es lo que ha provocado el igual crecimiento de los discursos y las prácticas interculturales. Para analizarlo con un cierto detalle puede resultar muy útil que terminemos este "baile" de cifras comparando dos contextos geográficos más pequeños y muy localizados en sus prácticas y discursos interculturales. Se trata de los casos de las provincias de Almería y Málaga.

Estas dos provincias suponen en Andalucía los dos polos opuestos en lo referente a los perfiles de la inmigración extranjera. Si bien Málaga es una de las provincias más importante en presencia de extranjeros de



todo el Estado, lo es sobre todo de extranjeros del llamado Primer Mundo. Por el contrario, Almería, con menor volumen 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 la cosas son muy similares. En Málaga había en el curso 1996-97 un total de 1.925 escolares extranjeros, lo que suponía el 58,3% de los extranjeros escolarizados en Andalucía. En Almería, en el mismo curso, eran 419 los escolares extranjeros, lo que suponía el 12,7% de los extranjeros escolarizados en toda Andalucía. Algo más del 70% de los escolares extranjeros de Andalucía se concentraban en dos de las ocho provincias de que se compone esta Comunidad Autónoma. 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 hacían en la provincia de Málaga y el 15% (1.138) lo hacían en la provincia de Almería. Aunque se sigan observando los grandes desajustes entre escolares (datos del sistema educativos) y menores extranjeros residentes (datos del Anuario Estadístico de Extranjería), no es este el elemento que queremos seguir reseñando.

Datos posteriores confirman esta misma tendencia de concentración escolar de los extranjeros en las dos provincias (concentración similar se da en el caso de los adultos). En el curso escolar 1998-99<sup>viii</sup>, de los 6.239 escolares extranjeros de educación infantil, educación primaria y educación secundaria en Andalucía, 3.356 lo eran en la provincia de Málaga (53,7%) y 1.155 lo eran en la provincia de Almería (18,5%). La concentración escolar de extranjeros se mantenía alrededor de las dos provincias.

Independientemente de las variaciones porcentuales según la fuente que se utilice y según la fecha de la estadística, lo que ahora nos interesa es saber si el discurso y la práctica intercultural en los centros escolares tienen algún nivel diferencial fruto de la mayor o menor presencia de extranjeros en las escuelas.

La respuesta es clara y rotunda, ¡sí existe diferencia entre las dos provincias!; lo sorprendente es que la diferencia es en sentido contrario a como cabría esperar. En la provincia de Almería, que tienen un menor porcentaje de extranjeros que Málaga, es donde más se han desarrollado las prácticas y discursos interculturales de toda Andalucía. Citemos algunos ejemplos<sup>ix</sup>:

- Existe ya un importante trabajo de investigación que relaciona extranjería con educación en diferentes aspectos. Se trata de los trabajos que se desarrollan desde el área de Psicología Social de la Universidad de Almería, donde Marisol Navas cuenta ya con un importante número de publicaciones (1997a, 1997b, 1997c) y desde el área de Pedagogía de esta misma Universidad, donde es Encarna Soriano la que ha desarrollado ya diversos estudios (1995, 1997a, 1997b, 1998). Y ello citando sólo algunos nombres de los más significativos, dado que la lista debería ampliarse con aquéllos que estudiando la inmigración en general han desarrollado algún trabajo sobre la educación en particular.
- En relación con la formación del profesorado, sólo en el Centro de profesores de El Ejido, las dinámicas de cursos, seminarios y jornadas han sido constantes (el curso *Por una práctica educativa intercultural*, en marzo de 1996 y el curso *Interculturalidad en las aulas*, en febrero de 1997). En Abril de 1996 se desarrollaron las primeras jornadas sobre invernaderos e inmigrantes (con más de 150 participantes) dirigidas especialmente al profesorado que trabajaba con este tipo de población. El propio Centro de Profesores se involucró ya hace varios años dentro de las acciones *Comenius* del Programa Europeo Sócrates (acciones donde se desarrollan las estrategias interculturales mediante redes de profesores europeos).
- En relación con los aspectos curriculares son conocidos dos centros de la localidad de El Ejido (Colegio Público José Salazar y el Colegio Público Artero Pérez) que 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*).

Son sólo algunos datos incompletos<sup>x</sup> que muestran la presencia de los discursos y las prácticas interculturales en la provincia de Almería. Si continuáramos citando el trabajo desarrollado por las ONGs la lista de acciones sería interminable. Se da el caso concreto de que una ONG, Almería-Acoge, tienen firmado con la Consejería de Educación y Ciencia el único convenio de Andalucía para el desarrollo de acciones interculturales, 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 el caso de Málaga, donde el volumen de escolares extranjeros o de niños extranjeros en edad escolar es tres veces más que en Almería, las cosas son muy diferentes. A pesar de que la ONG Málaga-Acoge, federada con la ya citada Almería-Acoge, desarrolla igualmente un alto volumen de actividades de las que se denominan interculturales y que existen otras ONGs con igual vinculación a las actividades interculturales, la comparación parece indicarnos que a menor número de extranjeros mayor actividades interculturales.

La pregunta ahora sería: ¿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 sensibilidad de los actores sociales en uno y otro ámbito geográfico, aunque, como también resultará lógico, no es fácil medir este tipo de variables. Para nosotros existe un elemento diferencial clave, que no exclusivo, que puede ayudarnos a entender las diferencias de las que hablamos.

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<sup>xi</sup>. Estas cifras y aquellas acciones parecen indicarnos que no tienen 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". 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 todo ello a pesar de que cuando es consultado un maestro o una maestra, que trabaja con escolares extranjeros (sean marroquíes o británicos, por ejemplo), sobre los problemas en la escolarización de estos niños, siempre se coincide en el primer problema: el no dominio de la lengua de homogeneidad de 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, todos sabemos 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.

## **2. ¿QUÉ PENSAR...?,**

Partiendo de estas posiciones críticas, consideramos necesario apuntar algunos de los principios sobre los que debería asentarse la formación en la intercultural. 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:

- Ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares 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.
- Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con el grupo étnico correspondiente, en el desarrollo de la intervención intercultural. Ello 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 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.

- 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 que los individuos que la componen y la construyen tienen 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".
- 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.

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 mediador que desee trabajar en estas situaciones deberá tener una especial cualificación en esos dominios culturales.

Para nosotros, la formación en interculturalidad debe ser aquélla que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

- Contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos.
- Asegurar la diversidad en los métodos de transmisión.
- Fomentar los mayores niveles de consciencia posibles acerca de la diversidad cultural.
- 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.
  - Posicionarse crítica y activamente en la acción social.
- 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.
- 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.

Y todo ello no son más que los principios básicos previos que la formación en la interculturalidad debería tener en consideración. Excede de los objetivos de este trabajo continuar por la línea del detalle de cómo deberían hacerse las cosas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA, 1998. *Anuario estadístico de extranjería*. Ministerio del Interior, Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 1996. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES, 1996. *Anuario de migraciones 1995*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid
- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, 1996. *Educación intercultural. Material para el profesorado*. Junta de Andalucía, Granada
- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, 1996. *Español para inmigrantes. Material de apoyo*. Junta de Andalucía, Granada
- GARCÍA CASTAÑO, F.J y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 1999. *Lecturas para educación intercultural* (en prensa).
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. ; R.A. PULIDO MOYANO y A. MONTES DEL CASTILLO, 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; A. GRANADOS MARTÍNEZ y M. GARCÍA-CANO TORRICO, 1999. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. A. FRANZÉ y B. LÓPEZ (eds.). *Lengua y cultura de origen, niños marroquíes en la escuela española*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid.
- 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.
- 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 Multicultur*l. Almería, junio.

---

<sup>i</sup> El presente texto desarrolla la exposición realizada en la VII Jornadas de Inmigración que en el mes de abril de 1999 organizó la Plataforma de Solidaridad con los Inmigrantes en Málaga. Agradezco a los organizadores la oportunidad de presentar alguna de las ideas desarrolladas durante la investigación realizada en el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada dentro del proyecto de investigación Inmigración, Integración y Exclusión Social en España (SEC96-0796) financiado por la Comisión Interministerial de Investigación Científica y Técnica. Agradezco a Antolín Granados los comentarios a una versión previa a este texto.

<sup>ii</sup> En relación con estos datos debemos tener presente dos aspectos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que fue la primera vez que en España se efectuó una recogida de información sobre el alumnado extranjero con los consiguientes errores o dificultades significativas que influyeron en los resultados finales. En segundo lugar, los datos fueron recogidos a través de las fichas sobre Estadística Educativa de todos los centros públicos y privados, quedando fuera los centros privados "extranjeros" gestionados por instituciones del propio país de origen que escolarizan prácticamente en su totalidad alumnado extranjero.

<sup>iii</sup> Obsérvese que ahora decimos población de origen árabe, lo que más adelante se entenderá mejor cuando se conozcan otros datos estadísticos. Basta decir ahora que en Ceuta y en Melilla se da con cierta reiteración el caso de ciudadanos españoles de origen marroquí, árabe y/o musulmán, lo que a veces "confunde" a los que hacen determinados censos.

<sup>iv</sup> Es posible que estos escolares a los que denominamos extranjeros hayan nacido en España y su condición se le atribuya por tener su padre, su madre o ambos una nacionalidad diferente a la española. Una muestra más de cómo construimos la diversidad cultural no sólo en clave de nacionalidad, sino con criterios muy poco rigurosos. El haber nacido en España para un hijo de extranjeros no reduce la posibilidad de la diversidad cultural, pero el no considerar su lugar de nacimiento sí que hace que construyamos tal diversidad sólo en clave de nacionalidad, lo que



---

no es ni muy operativo ni muy correcto en términos conceptuales. La cultura no puede reducirse a la nacionalidad indicada en el pasaporte.

<sup>v</sup> Se trata de datos, como decimos, del Censo de 1991 que pueden consultarse en las publicaciones del Instituto Nacional de Estadística y que son recogidos en el *Anuario de Migraciones* de 1995 publicado por la Dirección General de Migraciones.

<sup>vi</sup> Debemos insistir en la idea de que aunque todos son niños o niñas, para las estadísticas estamos hablando de diferentes grupos (escolares extranjeros y extranjeros residentes de una determinada edad).

<sup>vii</sup> Recuérdese ahora la nota a pie número 3 y se entenderá el comentario realizado entonces y la confusión entre árabe y extranjero.

<sup>viii</sup> Los datos de este curso escolar para Andalucía han sido facilitado muy amablemente por Rafael Fedriani Real (responsable del servicio de Educación Compensatoria de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía). Él mismo nos ha indicado que es el Servicio de Estadística, dependiente de la Viceconsejería, quien se encarga del tratamiento y elaboración de estos datos. No obstante, se pueden consultar datos sobre población extranjera en las escuela andaluzas en la página web de la citada Consejería (<http://www.cec.junta-andalucia.es>).

<sup>ix</sup> Para una ampliación de lo desarrollado en Almería sobre la educación intercultural puede consultarse el informe de investigación de García Castaño y otros (1998) sobre el impacto en el sistema educativo de la inmigración no comunitaria en El Ejido. Se trata de un estudio realizado en 1996, financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y que presenta la situación de los inmigrantes en relación con la escuela y la educación.

<sup>x</sup> Insistimos en que se trata simplemente de una lista de trabajos, sin entrar ahora a valorar su calidad y la pertinencia de los mismos en los discursos y las prácticas interculturales.

<sup>xi</sup> Obsérvese que decimos sólo Marruecos. El porcentaje subiría sensiblemente si agrupáramos a todos los procedentes de África o todos los procedentes del llamado Tercer Mundo.