

Inmigración extranjera, formación e interculturalidad

Foreign immigration, training and interculturalism

F. Javier GARCÍA CASTAÑO
Cristina BARRAGÁN RUIZ-MATAS
Antolín GRANADOS MARTÍNEZ

Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada

RESUMEN

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.

Una primera cuestión que hay que dilucidar si queremos descubrir los lenguajes ocultos e inconscientes en el ámbito de la interculturalidad, es «dimensionar» el volumen de población extranjera que debería ser objeto de atención desde la formación intercultural. Porque puede que nos encontremos con un volumen de extranjeros procedentes de la inmigración no tan abundante como parece deducirse de algunos discursos que hablan de la invasión de inmigrantes o 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 peso de los emigrantes frente al de los inmigrantes en España, lo que debería hacer moderar algunos discursos sobre la supuesta «invasión».

Tras esta revisión de la presencia de extranjeros en el sistema educativo, presentaremos una propuesta organizada de las acciones de formación intercultural que se han llevado a cabo en España recientemente, incluyendo una breve descripción de ellas. Concluiremos reflexionando sobre lo que debería ser la formación intercultural.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, formación, inmigración extranjera.

ABSTRACT

The interest for interculturalism in Spain becomes a topic of study quite recently. The intercultural perspective for diversity has a date in space and time: it coincides with the more and more higher presence of extracommunitarian foreign immigrants and their children in school during the last ten years.

A first question we have to make clear if we want to discover the hidden and unconscious languages within the area of interculturalism, is «to dimension» the number of foreign population that should be an object of attention for intercultural training. Because it may happen that we find that the number of foreign immigrants is not as high as it seems from some speeches talking about the immigrants invasion or indicating that Spain has passed from an emigration country to an immigration country. As a restrictive measure to this last data, we should remember that the number of Spanish emigrants is higher than the number of immigrants that Spain receives, what should moderate some of the speeches on the supposed invasion.

After the revision of the presence of immigrants in the educational system, we will present an organized proposal of some intercultural formative actions that have been carried out recently in Spain, including a brief description of them. We will conclude making some reflections about intercultural training should be.

KEY WORDS

Interculturalism, training, foreign immigration.

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, no hace mucho tiempo eran muy pocos los que hablan de una educación

multicultural en relación con los gitanos, a los que se les proponía y aún algunos proponen genéricamente una educación compensatoria 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 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. No tenemos sin embargo conocimiento de que alguien haya apelado a la educación intercultural o a la mediación intercultural en relación a 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 retornar a su tierra, España, 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 cuyos parámetros básicos se diseñan a partir de una línea fuerte como es la nacionalidad, asumiendo que este concepto informa de los rasgos culturales de un grupo determinado: lengua, religión, cultura, nivel de desarrollo, etc. Se diseña, por tanto, 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). Es 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 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, estos dos principios básicos de la Revolución Francesa, la libertad y la igualdad, 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.

La igualdad se disfraza formalmente de igualdad jurídica y la libertad queda restringida a aquellos derechos y deberes que se le reconocen al extranjero en las legislaciones nacionales. 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 (lo que debería permitir el que nosotros pudiéramos ser como ellos), oculta el hecho de que por el mismo principio democrático de trato en igualdad (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 de los nuestros, apelando a la necesaria convivencia intercultural.

De cualquier manera, una primera cuestión que hay que dilucidar si queremos descubrir los lenguajes ocultos e inconscientes en el ámbito de la interculturalidad, es «dimensionar» el volumen de población extranjera que debería ser objeto de atención desde la educación intercultural. Porque puede que nos encontremos con un volumen de extranjeros procedentes de la inmigración no tan abundante como parece deducirse de algunos discursos que hablan de la invasión de inmigrantes o indican que España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Como medida cauterizar en relación con este último dato, debe recordarse el peso de los emigrantes frente al de los inmigrantes en España, lo que debería hacer moderar algunos discursos sobre la supuesta «invasión».

Tras esta revisión de la presencia de extranjeros en el sistema educativo, pre-

sentaremos una propuesta organizada de las acciones de formación intercultural con alguna breve descripción de ellas. Concluiremos reflexionando sobre lo que debería ser la formación intercultural.¹

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

Debemos empezar reconociendo la dificultad de realizar un estudio que cuantifique la presencia de extranjeros en España, al menos en lo referente a los datos que puedan indicar el volumen de tal presencia. Las fuentes que se pueden utilizar suelen advertir de los errores con que aparecen los datos y de la dificultad para obtenerlos, tanto de los centros escolares como de otras fuentes. Estas dificultades aparecen fundamentalmente a la hora de establecer la categoría extranjero. Algunos sólo consideran extranjeros a los niños procedentes de una cultura determinada, por la nacionalidad de los padres y/o madres, por ejemplo «los marroquíes». En otros casos, cuando los 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 ese mismo escolar 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.

Empezaremos repasando algunos datos sobre la presencia de niños extranjeros en las escuelas. 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 1991-1992², 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 en tan sólo unas pocas zonas o Comunidades Autónomas: Baleares, Cataluña, Canarias, Madrid y Valencia. Mención especial merecen las provin-

cias de Ceuta y Melilla en las que la población de origen extranjero, con o sin nacionalidad española, alcanzaba porcentajes muy elevados. Había centros en estas provincias en los que el alumnado de origen árabe³ sobrepasaba 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 cuantitativamente.

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 extranjeros 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%. Todo 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»⁴. El mayor contingente de alumnos extranjeros en el curso académico 1996-97 correspondía a los países europeos, con un 45%, principalmente originarios del Reino Unido, Alemania y Francia; a los que había que añadir los procedentes de América del Norte, con un 3%, sobre todo de Estados Unidos, seguido de otro muy numeroso de latinoamericanos que representaban el 28%, de entre los que predominaban los que tenían como países de origen Argentina, Venezuela, Chile y Cuba; por último, y en fuerte ascenso, los niños magrebíes que con un 13% proceden fundamentalmente de Marruecos, y un 9% de asiáticos, China, Filipinas e India.

Todos estos datos contrastan con los que se pueden obtener de otras fuentes. Por ejemplo, el censo de población de 1991 ofrecía la cifra de 43.793⁵ 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%)⁶.

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 Extranjería⁷ 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 Ceuta⁸.

Sin duda los dos ejemplos no representan un mismo tipo de desajuste, pero en ambos casos se observan claras diferencias. Uno de los desajustes se explica, en parte, porque no se contabilizan los escolares extranjeros inscritos en centros privados que sí son registrados por el *Anuario Estadístico de Extranjería* como extranjeros residentes. Otro desajuste tiene que ver con la percepción que se tiene de ellos: ¿son extranjeros, inmigrantes, miembros de otras culturas u otra religión...?. A estos desajustes podemos añadir la posibilidad de que existan escolares extranjeros o hijos de extranjeros que sí aparecen en las estadísticas de las administraciones educativas pero que sus padres o madres, al no tener

su situación de residencia regularizada, no aparecen en las estadísticas de extranjería y, como ellos, tampoco aparecerán sus descendientes. Con todas estas confusas y complejas maneras de tratar la cuestión, estamos muy lejos de tener claro el concepto de grupo sobre el que quiere actuar la bienintencionada interculturalidad.

Pero este baile de cifras orquestado por las distintas fuentes no puede ocultar la realidad de la situación, que es dependiente de discursos y prácticas interculturales dirigidos y diseñados para un determinado tipo de extranjeros. Para desenmarañar con cierto detalle dicha realidad puede resultar muy útil que comparemos dos contextos geográficos más pequeños y muy localizados en sus prácticas y discursos interculturales. Se trata de 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 de todo el Estado por el número de extranjeros residentes en su territorio, lo es, también y sobre todo, por ser extranjeros del llamado Primer Mundo. Por el contrario, Almería, con menor número de extranjeros que Málaga, se hace significativa en los temas de extranjería por concentrarse en ella el mayor volumen de extranjeros, del llamado Tercer Mundo, de toda Andalucía.

En lo referente a la situación escolar 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 sus ocho provincias. Los datos de residencia de menores extranje-

ros, aún con ser diferentes, marcaban una tendencia similar. De los 7.155 extranjeros menores de 16 años que residían en Andalucía a finales de 1997, el 45,1% (3.229) lo estaban en la provincia de Málaga y el 15% (1.138) en la provincia de Almería. Aunque se sigan observando los grandes desajustes entre escolares (datos del sistema educativo) 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 1998-99⁹, de los 6.239 escolares extranjeros de educación infantil, educación primaria y educación secundaria en Andalucía, 3.356 se encontraban en la provincia de Málaga (53,7%) y 1.155 en la provincia de Almería (18,5%).

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 como consecuencia 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: es en la provincia de Almería, con un menor porcentaje de extranjeros que Málaga, donde más se han desarrollado las prácticas y discursos interculturales de toda Andalucía. Esto nos da algunas claves acerca de la interculturalidad: ésta no reside en el objeto sino en la mirada que se proyecta sobre él. Citemos algunos ejemplos del caso de Almería¹⁰:

- Un importante trabajo de investigación que relaciona extranjería con

educación en diferentes aspectos ha sido realizado y publicado por Marisol Navas del área de Psicología Social de la Universidad de Almería (1997a, 1997b, 1997c) y por Encarna Soriano, del área de Pedagogía de esta misma Universidad (1995, 1997a, 1997b, 1998). La lista podría ampliarse si se incluyen las investigaciones que han estudiado la inmigración en general y han desarrollado algún trabajo sobre la educación en particular.

- En relación con la formación del profesorado, las dinámicas de cursos, seminarios y jornadas han sido constantes, sólo en el Centro de profesores de El Ejido. En estos últimos cuatro años se han celebrado dos cursos *-Por una práctica educativa intercultural, en marzo de 1996, e Interculturalidad en las aulas, en febrero de 1997-*, y 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 *Come-nius* 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 apren-

dizaje de la lengua: *Español para inmigrantes*, y un texto para el profesorado: *Educación intercultural*).

Son sólo algunos datos incompletos¹¹ 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, tiene firmado con la Consejería de Educación y Ciencia el único convenio de Andalucía para el desarrollo de acciones interculturales en ámbitos escolares, lo que puede dar una muestra del alto volumen de actividades que esta asociación lleva a cabo (acciones con niños y con adultos, acciones de formación y de sensibilización, acciones de acogida y de asistencia jurídica, etc.)

En el caso de Málaga, donde como se ha visto el número de escolares extranjeros o de niños extranjeros en edad escolar es tres veces superior al de Almería, las cosas son muy diferentes. A pesar de que la ONG Málaga-Acoge, federada con la ya citada Almería-Acoge, desarrolla igualmente un importante 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 número de actividades interculturales.

Llegados a este punto, la pregunta que cabría hacerse es: ¿cuál es la razón de que a menor número de inmigrantes extranjeros mayor actividad intercultural...?. Sin duda deben existir varias explicaciones entre las que deberían citarse las que hacen referencia al voluntarismo y 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, aunque no

exclusivo, que permite responder a la pregunta formulada.

En Málaga, el 63,3% de los escolares extranjeros en el curso escolar 1998-99 eran procedentes (ellos o sus padres y/o madres) de los países de la actual Unión Europea. En Almería, el 48,7% de los escolares extranjeros eran procedentes de Marruecos¹². Estas cifras y aquellas acciones parecen indicarnos que no tiene mucho sentido plantearse un discurso y una práctica intercultural para los procedentes de los «países ricos» y, por el contrario, sí es «necesario» y «recomendable» para los procedentes de los «países pobres». Dicho de otro modo, si lo intercultural responde a la necesidad de actuar cuando se da la diversidad cultural en la escuela, parece como si sólo existiese tal diversidad cultural cuando la escuela tiene «moros», «negros», «musulmanes» o gitanos, pero no hay diversidad cultural cuando los escolares «son blancos», «rubios» y hablan como primera lengua el inglés. Y ello, pese a que cuando maestros y maestras que trabajan con escolares extranjeros (sean marroquíes o británicos, por ejemplo) son consultados sobre los problemas en la escolarización de estos niños, siempre coinciden en el primer problema: la falta de dominio de la lengua que homogéneamente se utiliza en la escuela. Pero las soluciones al problema son diferentes. Cuando los marroquíes no saben hablar castellano y quieren ir a la escuela, la escuela decide «montar» un sistema de «adaptación» lingüística que algunos han llegado a denominar «escuelas puentes»: se les «aparta» de la escuela a un aula de formación en la «nueva» lengua y, cuando adquieren la capacitación necesaria, se les «devuelve» a la escuela. Si el escolar en cuestión fuese británico, es bien sabido que la solución nunca sería de ese tipo. Incluso su lengua materna, el inglés, sería un instrumento de progreso y prestigio en la escuela. Nada que ver con el valor que la lengua árabe puede

tener para el resto de los escolares y el personal de la escuela.

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

2. ¿QUÉ SE HA HECHO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL?

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

Con este objetivo en mente, podríamos establecer una primera diferenciación en dos grandes categorías: aquellas intervenciones dirigidas a población autóctona y las que se dirigen fundamentalmente a población inmigrante extranjera. Analizaremos cada una de estas dos grandes categorías de forma independiente.

2.1. Formación intercultural para población autóctona

Existen muy pocos cursos diseñados para grupos específicos de agentes sociales como trabajadores sociales, funcionarios de los servicios sociales o profesorado. La mayoría de las actividades de formación para población autóctona, congresos, jornadas o reuniones científicas, van dirigidas a grupos muy heterogéneos, por lo que resulta muy difícil analizar el colectivo

receptor de esta formación. Haremos un repaso por algunos de estos cursos específicos antes de entrar a comentar los programas de sensibilización para población autóctona que también entrarían a formar parte de la formación intercultural. No se trata de un repaso de todo lo que se ha hecho en estos últimos años, sino de unos brevísimos comentarios a partir de algunos ejemplos (en la mayoría de los casos del contexto andaluz al que tenemos más fácil acceso) que nos permitan reflexionar sobre la construcción del discurso intercultural.

En 1993 el Ministerio de Educación y Ciencia, junto con la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, organizó un Curso de formación para profesores sobre actitudes educativas ante la xenofobia y el racismo. El objetivo fundamental planteado en este curso se puede resumir en la siguiente frase: «Valorar otras culturas del entorno de modo interactivo». Para lograr dicho objetivo se trabajó teóricamente, con el grupo de profesores asistentes, la definición de conceptos como endoculturación, aculturación, deculturación, asimilación, etnocentrismo, segregación, racismo, mestizaje, integración e interculturalismo. Asimismo se llevaron a cabo diferentes actividades prácticas diseñadas para su utilización en el ámbito educativo por parte de estos profesionales: construcción de un mapa de Europa con los datos de la emigración española en los años sesenta, lectura y comentario de textos, elaboración de cuestionarios para conocer los orígenes de cada uno de los alumnos de una clase determinada, debates, análisis de prensa, dramatización y exposiciones fotográficas.

En este mismo año, se celebró en Marbella un curso organizado por la Consejería de Asuntos Sociales y titulado «La intervención con inmigrantes desde los Servicios Sociales Comunitarios» que se dirigió a profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios de aquellos munici-

pios de Andalucía con significativa presencia de inmigrantes, y a miembros de ONGs que trabajan en el ámbito de la inmigración. En este curso los temas tratados abarcaron temas tan amplios como las causas y consecuencias de los movimientos migratorios (Izquierdo, 1994), la cultura y las relaciones interétnicas (Kaplan, 1994), el marco jurídico de la inmigración en España (Adroher, 1994), la coordinación administrativa de la política social de inmigración (Porrás, 1994) y el asociacionismo (Villalba, 1994).

La Escuela Pública de Animación Sociocultural de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía organizó en 1994 un Curso llamado Dinamización del Movimiento Asociativo de Inmigrantes, celebrado en Almuñecar (Granada). Este curso, dirigido fundamentalmente a responsables del movimiento asociativo de inmigrantes, analizaba paso a paso las diferentes etapas y estrategias necesarias para la creación de una Asociación: la definición, el proceso de constitución, los socios y los órganos de gobierno, la vida asociativa y sus dinámicas y los problemas que se pueden plantear.

Debemos mencionar también en este apartado el trabajo que el Colegio Oficial de Psicólogos lleva realizando desde hace algunos años con sus Planes de Formación Superior en Servicios Sociales. En este plan hay un área específica sobre migraciones y este año se está llevando a cabo su tercera edición. La formación está dirigida a profesionales que trabajan en el campo de las migraciones y comprende las siguientes áreas: La inmigración y el Asilo en España; Aspectos Legislativos en Materia de Inmigración y Asilo; Política Social Comunitaria; Políticas y Programas Sociales con Inmigrantes y Refugiados e Intervención Social con población Inmigrante y Refugiada I y II.

Si se examinan los temas tratados en los diferentes cursos a los que hemos

hecho referencia nos damos cuenta de que la formación es fundamentalmente académica, es decir, se informa del número de inmigrantes que hay, de dónde están situados, de su situación jurídica y de las actuaciones que se están llevando a cabo desde las diferentes instituciones y organismos. Pero, ¿podemos llamar a esto formación intercultural?. Difícilmente, ya que si fuera realmente intercultural esta formación debería ofrecer mecanismos y metodologías apropiadas para trabajar y convivir diariamente con la realidad multicultural. Dar números reales sobre la población inmigrante no es proveer al trabajador social de herramientas de trabajo realmente interculturales. No se puede negar que el conocimiento de la realidad debe ser un paso previo en la convivencia multicultural pero el problema es que nos quedamos ahí, en la teoría, y en muy pocos casos encontramos el necesario salto a la práctica.

2.1.1 La formación intercultural como sensibilización

Antes de finalizar este breve repaso sobre cursos dirigidos a un determinado sector de población, hablaremos de un tipo de formación que si bien va dirigida a un grupo de población, ésta no es tan específica: nos referimos a los programas de sensibilización para la población autóctona. Generalmente son las ONGs las que diseñan y llevan a cabo estos programas a niveles locales, y en algunos casos nacionales. Como ejemplo de este tipo de programas, citamos la campaña que ASTI organizó en 1994, en la que la prensa provincial y nacional, las emisoras de radio, la televisión española y extranjera se hicieron eco del drama que vivían los africanos que se hacían en Ceuta. Igualmente, la Delegación Diocesana de Migraciones realizó un video con el título «Ceuta, murallas de desesperación». También hubo una amplia plataforma de organizaciones

sociales que puso en marcha varias acciones solidarias en Algeciras y en Cádiz.

Maluquer Margalef (1997) hace un análisis de las actividades de sensibilización que se llevan a cabo en Cataluña por parte de los servicios sociales. Apunta que en el artículo 10, apartado f), del Decreto legislativo d17/994 la sensibilización se considera un área de actuación de los servicios sociales: «La promoción de actuaciones que permitan prevenir y eliminar cualquier discriminación por razón de edad, sexo o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». Sólo en cuatro de los municipios estudiados los programas de sensibilización estuvieron organizados por los servicios sociales, y en estos casos las actividades se relacionaban con equipamientos para la infancia y la adolescencia (centros abiertos, campamentos de verano). Generalmente las áreas de donde parten las iniciativas son las áreas municipales de enseñanza u organismos donde participan diferentes áreas municipales.

En general el contenido de estas actividades es entre informativo y didáctico sobre los países de origen de los inmigrantes (sobre todo del Magreb); sobre los problemas que la legislación española ocasiona a los inmigrantes y sus condiciones de vida (a través de conferencias y de charlas); el elogio de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la tolerancia (sobre todo a través de exposiciones, fiestas, espectáculos, actos lúdicos y culturales). A veces un conjunto completo de actividades se articula en unas jornadas a las cuales o bien se convoca a toda la población o sólo a la población escolar, normalmente de secundaria (Maluquer Margalef, 1997).

Otras ONGs organizan de forma regular programas de sensibilización. Cáritas, por ejemplo, hace especial hincapié en la lucha contra la marginación.

Lo «nuevo» en la marginación está en el cambio de sentido de la flecha, de la dinámica social. Pues lo que hoy está sucediendo no es que existan grupos que aún no hayan podido acceder a los mecanismos «normalizados», sino que existen una serie de grupos que la propia sociedad expulsa. Incluso es en la propia exclusión de una serie de situaciones sociales en la que el actual modelo de desarrollo fundamenta el crecimiento y el desarrollo (Renes Ayala)

En Andalucía las Asociaciones Acoge desempeñan un importante papel en el ámbito de la sensibilización ciudadana. En sus memorias encontramos multitud de actividades destinadas a fomentar el conocimiento y el respeto por las diferencias. La mayoría de estas actividades tienen lugar en ámbitos locales y se organizan en función de la demanda social. Por ejemplo, las charlas en centros educativos y en otras instituciones, el trabajo con los medios de comunicación o la denuncia de situaciones de discriminación¹³.

A nivel nacional se han llevado a cabo diferentes campañas, entre las que reseñamos:

- 1993: Campaña de sensibilización para prevenir el racismo, organizada por CIPIE (Centro de Investigaciones y Promoción de Iberoamérica y España). En el mismo año CIPIE organizó otra campaña llamada «Programa de sensibilización de la opinión pública sobre la inmigración» que aún hoy continúa en el ámbito de los medios de comunicación.
- 1993: Campaña contra la discriminación de las minorías, con el lema «Democracia es igualdad».
- 1994: Un millón de jóvenes contra el racismo, la xenofobia y la violen-

cia, con el lema «Una sola raza, la raza humana».

- 1995: Fotos contra la discriminación organizado por Cruz Roja Española, con el lema «Compartamos nuestras diferencias». Abre el Año Internacional de la Tolerancia.
- 1995: Día internacional contra el Racismo, con el lema: «Somos diferentes, somos iguales».
- 1995: Año Internacional de la Tolerancia. Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo y la Intolerancia organizada por el Consejo de Europa y llevada a cabo en España por el Ministerio de Asuntos Sociales. Dentro de esta iniciativa encontramos la campaña publicitaria contra la intolerancia que desarrolla el lema «Somos diferentes, somos iguales».
- 1997: Proyecto Veo, Veo destinado a luchar contra el racismo y la xenofobia organizado por la Asamblea de Cooperación para la Paz, apoyado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo de Europa.

Algunos autores como Calvo Buezas (1994) han ofrecido una serie de orientaciones sobre posibles temas a desarrollar en programas de sensibilización, especialmente en el ámbito educativo:

- El paradigma axiológico del universalismo igualatorio: derechos humanos y racismo.
- La construcción de identidades: nación, etnia, territorio.
- El pluralismo y el relativismo cultural: tolerancia y derecho a la diferencia.

- Visión crítica de la Historia: la colonización de América.
- La Europa multiétnica y plurirracial: grupos étnicos y racismo en Europa.
- Minorías étnicas en la España actual: emigrantes y refugiados.
- Historia y cultura del pueblo gitano.

Este mismo autor sugiere una serie de orientaciones generales para trabajar la tolerancia desde los textos escolares:

- Aprovechar pedagógicamente y enfatizar la actual proclamación de los valores de la igualdad y la defensa de los derechos humanos, así como la condena del racismo.
- Aplicar, concretar y referir esos principios de la igualdad y condena del racismo en el entorno local, autonómico, español y europeo.
- Revisar la presentación de la conquista y colonización española en los textos de historia.
- Desarrollar más el paradigma axiológico del pluralismo cultural y del derecho a la diferencia.
- El mal, el hambre, la explotación, la marginación, la pobreza y el chabolismo no deben situarse en el «otro mundo», en el de los «otros», sino en nuestro propio entorno, localidad, región/España, Europa.
- Es necesario llenar el vacío en el actual diseño curricular con nuevos contenidos sobre minorías étnicas en Europa y España.

2.1.2 El caso particular de la formación intercultural en las universidades

Sin ánimo de ser exhaustivo, creemos que resultará útil presentar las características generales de la formación intercultural en las universidades españolas y observar así cómo esta penetrando y dónde el discurso intercultural en estas instituciones que también deben cumplir la misión de la profesionalización.

En primer lugar tenemos los estudios propios que promueven cada una de las universidades. Ha sido a través de los centros de estudios propios o de los centros de formación continua, que en algunas universidades han venido a sustituir a los Institutos de Ciencias de la Educación, como más se ha hecho notar la formación intercultural en la universidad. Las características de estos cursos son:

- Cursos que en parte o en su globalidad tratan el tema de la interculturalidad y comúnmente desde el ámbito de la educación.
- Cursos dirigidos a profesionales de la educación a educadores en formación inicial y, en menor medida, a profesionales de los servicios sociales o a trabajadores sociales en su formación inicial (estos últimos cursos más enfocados en clave de tratamiento de la inmigración extranjera).
- Cursos con duración variable. Desde cursos de cuarenta horas de duración hasta cursos con nivel de experto y master que superan las doscientas y trescientas horas de formación.
- El comienzo de estos cursos es muy reciente y en algunos casos se está en periodo de construcción de estos cursos.

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

Otro espacio de formación en la interculturalidad en el ámbito universitario han sido los diferentes programas de doctorado que se ofrecen a los licenciados. Las características de esta formación que se ofrece es como sigue:

- Lo más común es la incorporación de alguna materia o curso que trata el tema de la interculturalidad.
- Los programas que incluyen estas materias están vinculados a temas jurídicos, de psicología, de pedagogía, de sociología y de antropología.
- A pesar de lo dicho, existen programas que introducen ya un número importante de créditos dedicados a interculturalidad:
- En la Universidad Nacional de Educación a Distancia son los programas titulados Teoría de la Educación y Pedagogía Social y Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación.
- En la Universidad de Barcelona existe el programa titulado Calidad Educativa en un Mundo Plural.
- En la Universidad de Sevilla existe un programa titulado Multiculturalismo y Atención a la Diversidad.

- Por último, en la Universidad de Granada existe un programa titulado Estudios Interculturales y Migraciones.

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

educación para la cooperación y educación intercultural (Universidad Ramón Llull).

Son todos estos, títulos de disciplinas que muestra la variedad y diversidad de introducción del discurso intercultural en los estudios universitarios. Aún sin estar en todas las universidades, si podemos empezar a pensar que «existe algo». Dejamos para un trabajo posterior el analizar el contenido de estas disciplinas por exceder del plan de trabajo de este texto.

2.2. Formación intercultural para población inmigrante

La formación intercultural dirigida a población inmigrante pasa fundamentalmente por los programas de aprendizaje de la lengua española, la formación ocupacional, la educación compensatoria y los programas de lengua y cultura de origen (LCO). Los programas de enseñanza de la lengua española se conocen como alfabetización en muchos ámbitos de trabajo con inmigrantes, pero a menudo se olvida que la española es una segunda lengua para los inmigrantes extranjeros, cuando no una tercera o una cuarta, por lo que en ningún caso deberías hablar de alfabetización (tampoco lo hacemos cuando los estudiantes norteamericanos vienen a las universidades españolas con objeto de aprender el castellano, por que lo debemos hacer cuando los extranjeros no son universitarios y se les llama inmigrantes). Especial mención merece la formación en mediación intercultural, que si bien no está exclusivamente dirigida a inmigrantes extranjeros, la mayoría de las experiencias puestas en práctica en este ámbito se han centrado en este colectivo como receptor fundamental de la formación.

2.2.1. Aprendizaje de la lengua española y formación ocupacional

Los programas de aprendizaje de la lengua española han surgido como respuesta

a la necesidad, unas veces manifestada explícitamente por los inmigrantes y las mas detectada como tal por diversos agentes sociales, de dominar la lengua española como un paso previo para la integración social de los inmigrantes. Esta integración es una de las áreas de debate más candentes ya que cuestiona los pilares fundamentales de la sociedad de acogida, ya sea España o cualquier otro país. Las Organizaciones No Gubernamentales postulan que la solución pasa por un cambio social completo: revisión de la legislación nacional; programas de servicios sociales específicos; campañas de sensibilización dirigidas a la población autóctona y la instauración de una forma de pensar completamente nueva; cuando todos estos elementos sean una realidad, la integración social será meramente cuestión de tiempo.

La enseñanza de la lengua española como instrumento de integración ha sido trabajada fundamentalmente desde las ONGs, destacando en Andalucía el trabajo de las Asociaciones Acoge, que se han convertido en motores sociales importantes cuando hablamos de problemas específicos en el área de la inmigración. Las Asociaciones Acoge nacieron a mediados de los ochenta, coincidiendo con el aumento de la presencia de inmigrantes en Andalucía. Actualmente existe una Federación llamada Andalucía Acoge y diferentes asociaciones independientes situadas en todas las provincias andaluzas: Almería, Granada, Jaén, Córdoba, Huelva, Sevilla, Jerez, Algeciras y Málaga.

Las Asociaciones Acoge desarrollan muchos programas interesantes en su trabajo diario: Acogida e información, Vivienda, Asesoramiento legal y Programas de Lengua y Cultura Española entre otros. Centraremos nuestra atención en estos últimos.

En cada proyecto presentado por alguna de las Acoge es fácil encontrar algún tipo de referencia al conocimiento de la

lengua española como un paso previo para la completa integración de los inmigrantes. En años recientes, estas asociaciones ofrecieron algunas reflexiones sobre los elementos que un buen programa de enseñanza de la lengua española debería incluir (Almería Acoge, 1994). Definen el proceso de adquisición del lenguaje en tres dimensiones: orientación, promoción e integración.

Es importante destacar como, para Acoge, el proceso de adquisición del lenguaje y el objetivo de la integración están tan interrelacionados que es bastante difícil separarlos en el tiempo. ¿Qué sucede primero? ¿Aprenden los inmigrantes la lengua española y después se integran en la sociedad o se integran primero y los procesos de adquisición del lenguaje se ven entonces facilitados y acelerados? La respuesta no es fácil porque generalmente estos programas no están teniendo en cuenta otros elementos necesarios para una integración social efectiva. Enseñar a los inmigrantes extranjeros cómo leer y escribir la lengua castellana no les provee del bagaje cultural que necesitan para entender por ejemplo los sutiles mecanismos de la comunicación no verbal.

Las ONGs crean nuevas realidades sociales para los inmigrantes extranjeros basadas en el tipo de programas que ofrecen. Si se ofrecen programas de enseñanza de la lengua española y se presentan como la mejor panacea para la completa integración del colectivo inmigrante, seguramente existe una ideología que mantiene estas actividades. Sin embargo, tras algunos años de trabajo, las ONGs descubrieron que los programas de enseñanza de la lengua española no son tan eficaces como deberían; los inmigrantes no cumplen las expectativas de los profesores, hay un alto grado de absentismo y los contenidos de clase no se integran en la vida cotidiana. ¿Que está fallando? Una posible respuesta contemplaría la posibilidad de que estos programas están exclusi-

vamente centrados en aspectos verbales de la comunicación, olvidando que hay muchos otros factores implicados en el proceso comunicativo.

Lourdes Miquel ha elaborado materiales didácticos para programas de enseñanza de la lengua española. En el proceso de construcción de los materiales escribió un cuento llamado «La historia de Khalia y Mombo» en la que explica el proceso migratorio de una pareja africana con un niño pequeño que decide emigrar buscando una vida mejor. Lo que es importante acerca de esta historia es el hecho de que está escrita desde el punto de vista de Khalia y Mombo. La historia describe cómo Khalia y Mombo se ven privados de sus valores culturales de referencia y se encuentran perdidos en un nuevo ambiente que no conocen ni entienden.

En medio de ese mundo que no saben como interpretar se encuentran a una serie de personas bienintencionadas: le dicen a Khalia y Mombo que Tron tiene que ir a la escuela, y que Khalia también tiene que ir. Mombo, además, podría dedicar unas horas a ir a un Centro de Adultos. Les irá bien (La historia de Khalia y Mombo).

Algunos de los problemas que estos «bienintencionados» encuentran con Khalia y Mombo son: no pueden leer ni escribir, no entienden cuando se les habla, no asisten a clase regularmente, no avanzan lo suficiente, no se dan cuenta de lo importante que son las clases y compran aparatos de televisión y los ven continuamente. Pero, ¿qué está sucediendo desde el punto de vista de Khalia y Mombo? Ellos nunca han visto un lápiz o un papel antes y no entienden por qué tienen que dibujar redondas montañas que no sirven para nada. Ellos no pueden entender cómo estas redondas montañas pueden ayudarles a aprender a hablar la lengua de los «bienintencionados». Khalia y

Mombo intentan entender lo que sucede cada día en los ambientes sociales que experimentan. Khalia escucha atentamente a las mujeres que encuentra en el supermercado y un día intenta usar las palabras que ha escuchado y descubre que se puede comunicar utilizando esas palabras. Descubre también que los programas de televisión son una fuente increíble para entender el lenguaje observando como la gente habla y, lo que es más importante, cómo se relacionan el lenguaje y el contexto sociocultural.

La historia de Khalia y Mombo nos ofrece un conjunto muy rico de pistas para entender por qué los programas de enseñanza de la lengua española no funcionan como se espera. El principal problema es que los sistemas de referencia válidos para Khalia y Mombo y los de los «bienintencionados» son completamente diferentes. Khalia y Mombo no entienden las instituciones educativas españolas, nunca necesitaron clases estructuradas para adquirir el conocimiento que los llevó a ser miembros relevantes en su sociedad de origen. Esto está indicando cómo los factores de situación, culturales, de aprendizaje y ambientales son importantes determinantes de un buen proceso de adquisición del lenguaje. Y por supuesto, esto muestra que la ecuación programas de adquisición de lenguaje verbal igual a integración social no puede permanecer incuestionada.

La educación de adultos inmigrantes extranjeros pasó a ser una cuestión a resolver también en los Centros de Educación de Adultos (CEA) durante algún tiempo ya que la Junta de Andalucía entendió que los Centros para la Educación de Personas Adultas podían ser espacios muy «rentables» de cara a la integración de estas personas, sobre todo si tenemos en cuenta la filosofía que envuelve a estos centros.

Basándose en las nuevas necesidades planteadas en educación, la Junta de

Andalucía publicó una primera convocatoria para presentar proyectos específicos para el trabajo con adultos inmigrantes, Orden de 30 de marzo de 1994, BOJA de 10 de mayo de 1994, para los Centros de Educación de Adultos a los que acuden estas personas en busca de una respuesta a su integración social. Con ello se pretendía facilitar que el alumnado inmigrante consiguiera la formación que le permitiera su competencia personal, social y laboral en unas condiciones que, por desarraigo de su propia tierra, lengua y cultura habitual, les eran adversas. Siguiendo esta filosofía de 1994, la Junta publicó, el 13 de septiembre de 1995, una nueva convocatoria para realizar proyectos y actuaciones interculturales en Andalucía en los Centros de Educación de Adultos.

Como ya hemos comentado, la única oferta formativa para adultos inmigrantes en Andalucía hasta el curso 94/95 se fundamentaba en las actividades realizadas por diferentes ONGs, siendo las de las Asociaciones Acoge una de las más importantes. La actividad extra-institucional se ha mantenido paralelamente a la institucional, situación que lleva a la existencia de una doble oferta de formación para el colectivo inmigrante en Andalucía. La oferta de Acoge se fundamenta en la detección de una necesidad social a la que se da solución mediante el voluntariado. La oferta institucional viene caracterizada por la dificultad que encuentran los Centros de Educación de Adultos de integrar a los inmigrantes en los grupos de clase autóctonos, por lo que crean programas específicos para este colectivo. No todos los CEA separan al alumnado nativo del inmigrante, pero la opción de servicio especializado está muy arraigada en el tipo de formación que se ofrece. La estructura básica de los programas diseñados en ambas estructuras educativas es muy similar: la enseñanza de la lengua es el elemento principal y casi único de la formación. «Acoge» establece claramente en sus reflexiones ideológicas que la lengua

es el elemento imprescindible de la integración social, ya que es el instrumento comunicativo previo y esencial que posibilita la interacción social diaria de los inmigrantes en la sociedad de acogida. Los Centros de Educación de Adultos defienden igualmente que sin un dominio mínimo de la lengua autóctona no es posible iniciar un proceso de integración. En ambos casos se diseñan actividades paralelas de contacto entre los inmigrantes y la sociedad de acogida, como la organización de fiestas interculturales o excursiones en las que participan ambos colectivos. Pero en ambos casos se observa claramente que existe una separación de los grupos inmigrantes frente a los autóctonos, por tanto no estamos hablando de formación intercultural sino de formación compensatoria. Se enseña a los inmigrantes una lengua de la que carecen, compensando su deficiencia e intentando que sean como los de aquí. Como se comentaba al principio del texto, estamos ante una postura claramente asimilacionista.

2.2.2 Segunda generación: Programas de lengua y cultura de origen ¹⁴

Los primeros programas desarrollados en este campo procedían de las asociaciones de inmigrantes y de las ONGs. Se trataba, y se trata, de un intento por garantizar el aprendizaje de la lengua materna (aunque muchas veces observaremos que se trata de la lengua oficial del país de origen) como medio para fortalecer la identidad del niño y los vínculos familiares y sociales con la sociedad de origen. A pesar de ello los programas que se han potenciado desde la Administración tienen ya un alto grado de formalización para poder ser resumidos aquí.

En la actualidad se están desarrollando desde la administración dos programas específicos: el de lengua y cultura portuguesa y el de lengua árabe y cultura marroquí.

2.2.2.1 Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

En la década de los setenta las cuencas mineras de Villablino y Bembibre, en la provincia de León, se convirtieron en zonas que acogían al mayor número de emigrantes portugueses en España, con colonias que llegaron a ser mayoría con respecto a la población autóctona. A través de iniciativas y actividades varias llevadas a cabo por las Asociaciones de Portugueses se inició, conjuntamente con el Ministerio de Educación y la Embajada de Portugal en España, un programa educativo experimental dirigido a esta población.

La participación e implicación de la Embajada portuguesa se reflejó en los siguientes aspectos del programa: aportación del profesorado portugués, participación en el programa de formación que llega a todos los centros, colaboración en las dotaciones de bibliotecas de portugués y elaboración de materiales didácticos, colaboración en las visitas de estudio que el profesorado de los centros españoles realizan a Portugal, colaboración en el intercambio de clases y de alumnado entre centros españoles y portugueses y organización de actividades de cultura portuguesa en las zonas de asentamiento de la inmigración.

El objetivo del programa es favorecer la colaboración entre la sociedad española mayoritaria y los inmigrantes lusos. Dentro del programa educativo y cultural, los objetivos que se plantean son el mantenimiento de la lengua y cultura portuguesa entre los inmigrantes, el conocimiento de la cultura portuguesa por parte de la sociedad española de esas zonas, el apoyo a la escolarización de los portugueses y la mejora de los rendimientos escolares. En definitiva, se quiere conseguir una integración y una relación positiva entre la sociedad española y los inmigrantes portugueses,

respetando los rasgos propios de cada comunidad.

Algunas de las líneas básicas de intervención son: escolarización del alumnado portugués en los centros ordinarios según domicilio familiar, incorporación de la lengua portuguesa al proceso de aprendizaje, participación en el programa de alumnado portugués y español, apoyo a los centros en los que se desarrolla el programa con materiales didácticos y recursos económicos adicionales, y formación del profesorado participante en el programa.

Estas líneas básicas se complementan con una serie de actividades de apoyo al programa: visitas de estudio del profesorado español a Portugal (conocimiento de las zonas de origen de los inmigrantes portugueses), intercambio de clases y alumnado español y portugués con otros de las zonas de procedencia de la inmigración y actividades de cultura portuguesa (exposiciones, semanas culturales, folklore, teatro, etc.).

En la actualidad, el Programa funciona con profesorado que aporta el Ministerio de Educación portugués. Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura español aporta la infraestructura del sistema, el profesorado general y una aportación económica extraordinaria para los gastos del centro que equivale a la dotación de dos unidades de Educación Primaria por cada profesor portugués adscrito al Centro correspondiente.

2.2.2.2 Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí

Por lo que se refiere al Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, lo que se puede contar es más reducido por razones de menor experiencia en el tiempo. El 14 de octubre de 1980 se firma en Rabat el Convenio de Coopera-

ción Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Convenio que se publica en el BOE del 10 de octubre de 1985 y en cuyo artículo IV.2 se sientan las bases del «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí», destinado al alumnado de nacionalidad marroquí y escolarizado en España.

El Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí (Rabat, 26-27 de noviembre de 1992) favorece la constitución de un Grupo de Trabajo Mixto Hispano-Marroquí que se reúne por primera vez en octubre de 1993 y que define las líneas generales de colaboración para la puesta en marcha del mismo. De este modo, el Programa se implanta durante el curso escolar 1994-95 tras la concreción de los acuerdos tomados en la reunión del Grupo de Trabajo Mixto celebrada en abril de 1994. En la actualidad, la unidad ministerial encargada de realizar el seguimiento de este Programa es el CIDE.

Los objetivos del Programa son los siguientes: la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí escolarizado en centros públicos españoles, la integración escolar de este alumnado en nuestro sistema educativo y el fomento de una educación intercultural.

Para el logro de estos objetivos, España facilita el acceso a los centros¹⁵ y la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí en los mismos y Marruecos facilita el profesorado marroquí y se hace cargo de su remuneración.

El Programa se desarrolla en 2 Modalidades: (A) pensada para centros escolares con poco alumnado marroquí escolarizado; (B) pensada para centros escolares que tienen un número elevado de alumnado marroquí escolarizado. En ambos casos, las clases se imparten durante el

tiempo que determine el Consejo Escolar y el Equipo Directivo del Centro. Asimismo, en las dos modalidades, el profesorado marroquí actúa como traductor y sirve de ayuda a la integración del alumnado marroquí, y presta su apoyo al Equipo Directivo y al Claustro en sus relaciones con el alumnado marroquí y sus familias.

El seguimiento y supervisión del Programa lo realiza, por un lado el Grupo Mixto de Expertos Hispano-Marroquí, formado por autoridades educativas de los dos países, y por otro, el CIDE, que es el encargado de realizar el seguimiento directo del Programa en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura.

El material didáctico específico utilizado en este Programa es elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, y lleva por título *Material para la Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí a los Hijos de Marroquíes Residentes en el Extranjero*¹⁶. Los objetivos de estos materiales son: la adquisición de la competencia lingüística, el conocimiento y entendimiento de las características más importantes de las sociedades marroquí, árabe y europea en general, y la integración social del alumnado marroquí en su desarrollo afectivo e intelectual, promoviendo el respeto de su identidad cultural, así como el intercambio y enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en el ámbito escolar. Actualmente se está elaborando un material didáctico intercultural para su aplicación en el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria.

En el curso escolar 1997-98, el estado del «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí» en los centros públicos españoles ha sido el siguiente:

- Para el caso de Madrid existen diez profesores marroquíes (seis en la modalidad A y cuatro en la modalidad B) que atienden a un total de

379 alumnos (quince centros en la modalidad A y nueve centros en la modalidad B).

- Para el caso de Barcelona existen siete profesores marroquíes que atienden a un total de 401 alumnos en catorce centros públicos (modalidad A).
- Para el caso de Las Palmas existen dos profesores marroquíes que atienden a un total de 156 alumnos en 4 centros públicos (modalidad A).
- Para el caso de Algeciras existe un profesor marroquí que atiende a un total de 18 alumnos en un centro público (modalidad A).
- Asimismo hay que señalar la existencia de veintiún centros en la Comunidad Autónoma de Madrid que desean incorporarse al Programa y están en espera de poder hacerlo.

Algunas de las actuaciones llevadas a cabo en el curso escolar 1997-98 son:

- Celebración de la Reunión del Grupo Mixto de Expertos Hispano-Marroquí, para el seguimiento del Programa.
- Constitución, en el pasado mes de febrero, de un Grupo Mixto de Trabajo para la elaboración de material didáctico intercultural. Este Grupo se reúne periódicamente en la sede del CIDE, y tiene previsto que la primera entrega de material se realice en junio de 1998 con el fin de que los centros puedan disponer del mismo a comienzos del próximo curso escolar.
- Realización de un Seminario de Formación Específica sobre el «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí». Seminario que

se ha celebrado en la sede del CIDE durante el pasado mes de marzo y al que han asistido más de 50 profesionales de la educación: profesores -españoles y marroquíes-, directores de centros, inspectores y asesores de las Unidades de Programas y de la Administración educativa. Esta experiencia, realizada sólo para la Comunidad Autónoma de Madrid por limitaciones presupuestarias, puede repetirse en el futuro en otras Comunidades Autónomas.

- Está previsto, asimismo, la realización de un Curso de Formación para los Profesores Marroquíes que imparten el Programa en Centros Públicos Españoles a celebrar en Marruecos durante el mes de julio de 1998. La organización será llevada a cabo, conjuntamente, por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos y la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Rabat, siguiendo la línea iniciada el año anterior.

2.2.3. Mediación inter cultural

La mediación intercultural en España es un área de reciente expansión dentro del ámbito de la formación intercultural. Los principales agentes de este auge de la mediación como un nuevo yacimiento de empleo para inmigrantes extranjeros y, por tanto, una nueva área de formación intercultural, han sido fundamentalmente las ONGs, destacando en Andalucía el trabajo llevado a cabo por la federación Andalucía Acoge, que en 1997 desarrolló el primero de los cursos de formación de mediadores interculturales, cuya continuación están preparando actualmente. Los temas desarrollados en este curso de formación se establecieron de la siguiente manera:

EL LENGUAJE: Expresión oral. Expresión escrita. COMUNICACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL: Comunicación. Desarrollo personal. LAS

MIGRACIONES: Historia y psicología de las migraciones. Historias de vida. Inmigración de Andalucía. LA RELACIÓN INTERCULTURAL: Nociones básicas. Incidentes críticos. Negociación intercultural. Estudio de casos. La identidad. CULTURAS: MODERNIDAD Y TRADICIÓN: Cultura. Modernidad. Tradición. Islam. Cristianismo. INTERVENCIÓN SOCIAL: Introducción. Análisis de la realidad. INTERVENCIÓN SOCIAL ESPECÍFICA: En el marco legal-administrativo. En el marco social-laboral. En el marco familiar-educativo. DINÁMICA Y ANIMACIÓN DE GRUPOS: Dinámica de grupos. Dirección de reuniones. Participación y asociacionismo. Evaluación y regulación grupo.

Andalucía Acoge ofrece en este programa un concepto bastante claro de lo que debe ser el mediador intercultural. Parten de una concepción del dominio de la lengua española como un instrumento fundamental para ejercer la función de mediador, así como de la necesidad de establecer la comunicación y el desarrollo personal como un área a desarrollar en primer lugar en la formación de los mediadores interculturales. Curiosamente el siguiente módulo que introducen es un conocimiento teórico sobre la realidad del fenómeno migratorio, para continuar con la línea establecida en los dos primeros módulos al hablar de la relación intercultural y las técnicas de negociación. El siguiente módulo estudia el concepto de cultura a través de la modernidad y la religión, para pasar después a los módulos de intervención social, de lo general a lo particular. El curso finaliza con un módulo sobre dinámica y animación de grupos.

Aunque Andalucía Acoge presenta una estructura de formación bastante trabajada en este curso, actualmente en España se está desarrollando un importante deba-

te sobre la definición teórica de la mediación intercultural y las actividades y roles que un mediador debería ejercer. Ha habido diversos foros de discusión y es en Cataluña donde el debate es más representativo. En esta Comunidad Autónoma encontramos mediadores interculturales trabajando en el Ayuntamiento de Mataró, en algunos servicios sociales y en el área educativa.

Como se ha visto en algunas experiencias prácticas, el rol principal que se pide a un mediador intercultural es el de intérprete o traductor del lenguaje. La interpretación de las claves culturales es otro requerimiento realizado a estos mediadores, aunque no es tan frecuente como la traducción del lenguaje. Veamos algunas definiciones sacadas de las respuestas de los participantes en un encuentro sobre mediación intercultural que tuvo lugar en Cataluña. Las respuestas a la pregunta ¿qué es la mediación intercultural? se podrían integrar en dos categorías. Una de ellas contemplaría la mediación intercultural como una intervención planificada para resolver conflictos aparecidos en el contexto de una interacción intercultural. Esta opción asume que cuando hay interacciones interculturales, el camino para los malentendidos está abierto. La otra categoría de respuestas es la que contempla el carácter preventivo de la mediación intercultural. Es curioso constatar como estas categorías no se encuentran juntas en la misma respuesta; se presentan como dicotomía pero no son complementarias.

En este mismo encuentro se planteó otra cuestión: ¿cuáles son los aspectos básicos de la mediación intercultural? En este caso las respuestas hicieron referencia a elementos como la facilitación de la interacción entre miembros de culturas diferentes, el proceso de comunicación, la interpretación de las situaciones y la importancia de tomar distancia con la cultura propia como primer paso para entender la cultura del otro.

En un Curso Básico para la Formación de Mediadores Interculturales ofrecido por el proyecto Alcántara a GRAMC, una importante ONG catalana, las técnicas de mediación que se propusieron como fundamentales en la formación de un mediador intercultural fueron: *comunicación intercultural, interpretación lingüística, interpretación sociocultural, asesoramiento a profesionales y usuarios de diferentes servicios institucionales, negociación y mediación para prevenir y resolver conflictos, promoción de un acceso igualitario a los servicios, dinamización comunitaria, apoyo personal y trabajo en equipo.*

Como se puede apreciar, la formación que se propone a los mediadores interculturales, inmigrantes extranjeros en la mayoría de los casos, se podría contemplar como el principio del debate sobre lo que debería ser una buena formación intercultural. Aunque en este terreno también surgen importantes cuestiones que sería importante resaltar. Desde el principio del texto hemos estado resaltando la cuestión de la coincidencia de la formación intercultural con la llegada de inmigrantes del Tercer Mundo; en el caso de la mediación esta coincidencia temporal es paralela. En ningún momento se planteó la necesidad de formar mediadores interculturales que sirvieran de puente con los inmigrantes extranjeros del Primer Mundo establecidos en España, únicamente se ha planteado esta necesidad cuando hablamos de inmigrantes del Tercer Mundo, en cuyo caso se plantea como una necesidad importante el hecho de contar con un intérprete, no un mediador, que ayude a resolver conflictos. Aún a pesar de que la demanda del trabajo de un mediador intercultural está muy limitada a la tarea de interpretación, lingüística en la mayoría de los casos, ha sido en este área donde se han realizado los esfuerzos más completos para desarrollar un programa de formación realmen-

te intercultural. Sin embargo, quedan varias cuestiones por resolver. En la mayoría de los programas de formación de mediadores se selecciona fundamentalmente a inmigrantes extranjeros, con el pretexto de que los autóctonos no tienen un dominio de la «cultura inmigrante» y por lo tanto no pueden servir de intérpretes entre ambas culturas. Pero si le damos la vuelta al argumento estamos ante la situación de que un inmigrante extranjero puede no tener dominio suficiente de la cultura autóctona para servir de puente. Se dice que con la formación que se ofrece a los mediadores se suplen las carencias que éstos puedan tener sobre la cultura de la sociedad de acogida, pero ¿estamos realmente frente a una formación intercultural, o de nuevo nos encontramos con una formación que compensa las deficiencias de los inmigrantes extranjeros enseñándoles cómo funcionan las cosas aquí? Si realmente queremos plantear la formación en mediación como intercultural deberíamos seleccionar tanto a inmigrantes extranjeros como a autóctonos ofreciendo una formación paralela en las diferentes culturas representadas, una formación realmente intercultural.

3. ¿QUÉ PENSAR...?

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

- 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 maestros¹⁷. 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. Esto se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los individuos de acuerdo con sus identidades étnicas o la nacionalidad que indica su pasaporte o la lengua en la que hablan sus padres en su casa o sus abuelos en los respectivos lugares de origen. No se trata de defender la creencia, por otra parte infundada, de que todos esos factores (lengua, origen

geográfico, identidad, etc.) no contribuyen a la construcción cultural. La idea que defendemos es la de no reducir la cultura a uno sólo de esos factores o a la simple suma de todos ellos. La cultura, como venimos insistiendo, es una compleja reunión de esos factores y muchos otros más, pero en permanente cambio y transformación que se explica mejor como un proceso que como un objeto. Hay que abandonar la idea de que en las situaciones multiculturales resulta fácil y útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas que se sitúan en convivencia; dónde empieza una cultura y dónde concluye otra no es ni un conocimiento necesario, ni un conocimiento posible. Las culturas carecen, a diferencia de los estados, de fronteras que indiquen quién es ciudadano y quién no. En términos culturales las fronteras son construcciones más útiles a las identidades que al propio concepto de cultura. Esta forma de conceptualizar la cultura y las relaciones entre culturas, se traduce en una contribución para promover una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre individuos de diferentes grupos étnicos, cosa bien distinta al establecimiento de distancias (construidas arbitrariamente) como consecuencia de la pertenencia a grupos distintos.

- La invocación a la universalidad y la búsqueda de rasgos comunes -con el postulado subyacente de que el descubrimiento de lo compartido favorece la comunicación y hace confluir las representaciones en un sentido positivo- traduce el rechazo hacia la complejidad e, inconscientemente, la negación del sentido y del valor de referentes no compartidos. Dichos referentes pueden ser conflictivos entre grupos culturalmente diferentes, pero también pueden serlo en el interior del propio grupo, entre gene-

raciones o entre sexos e, incluso, en el nivel intrapsíquico, en el individuo. Es importante, pues, superar la reticencia a abordar los conflictos, con la ayuda de elementos de comprensión de tipo antropológico y psicosocial, con todo tipo de medios para la negociación y la búsqueda de compromisos que permitan a los distintos actores salvar su dignidad y su integridad, y existir como grupo gracias a prácticas democráticas (Muñoz, 1999).

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

minado 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.

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

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

Para nosotros, la formación en interculturalidad debe ser aquella 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 conciencia 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.
 - Favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos.
 - 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.

NOTAS

¹ El presente texto desarrolla una parte de 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. Una versión anterior y más reducida fue discutida en las VII Jornadas de Inmigración que en el mes de abril de 1999 organizó la Plataforma de Solidaridad con los Inmigrantes en Málaga. Agradecemos a los organizadores la oportunidad de presentar algunas de las ideas que ahora desarrollamos.

² En relación con estos datos debemos tener presente dos aspectos. En primer lugar, 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 a alumnado extranjero.

³ Obsérvese que hablamos de población de origen árabe, lo que más adelante se entenderá mejor cuando se conozcan otros datos estadísticos. Por ahora, basta decir que en Ceuta y en Melilla son numerosos los ciudadanos españoles de origen marroquí, árabe y/o musulmán, lo que a veces «confunde» a los que hacen determinados censos.

⁴ Es posible que estos escolares a los que denominamos extranjeros hayan

nacido en España y que su condición les sea atribuida porque su padre, su madre o ambos tengan una nacionalidad diferente a la española. Esta es una muestra más de cómo la diversidad cultural es construida, además de en clave de nacionalidad, con criterios muy poco rigurosos. El haber nacido en España para un hijo de extranjeros no reduce la posibilidad de la diversidad cultural, pero si no se considera su lugar de nacimiento la diversidad es construida 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.

⁵ 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.

⁶ 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).

⁷ Se trata de un Anuario que publica la Comisión Interministerial de Extranjería dependiente del Ministerio del Interior.

⁸ Recuérdese ahora la nota a pie número 3 y se entenderá el comentario realizado entonces sobre la confusión entre árabe y extranjero.

⁹ Los datos de este curso escolar para Andalucía han sido facilitados muy amablemente por Rafael Fedriani Real, responsable

del servicio de Educación Compensatoria de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Según este responsable, 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 escuelas andaluzas en la página web de la citada Consejería (<http://www.cec.junta-andalucia.es>).

¹⁰ 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, que presenta la situación de los inmigrantes en relación con la escuela y la educación.

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ La información sobre los programas de sensibilización de las asociaciones Acoge ha sido sacada de las memorias de estas asociaciones.

¹⁴ Ya hemos desarrollado en otros textos este tema y remitimos al lector a ellos para un mayor detalle sobre estos programas y para conocer nuestras posiciones críticas (García y otros 1999a y 1999b)

¹⁵ Tanto los centros como el alumnado participa voluntariamente en el Programa.

¹⁶ También se aporta por parte del CIDE a los centros implicados en el Programa, el material informático en soporte CD-ROM *El Español es Fácil*, elaborado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) del Ministerio de Educación y Cultura, para apoyar el aprendizaje de la lengua castellana.

¹⁷ En su inevitable labor de intérprete de lo que se manifiesta en los libros de texto, el maestro se ve confrontado a situaciones conflictivas que reclaman la negociación cuando los valores o los códigos de comportamiento están en juego. El maestro debe luchar contra el etnocentrismo y la xenofobia llevando al conjunto de sus alumnos hacia una necesaria descentración. Para lograrlo con mínimas garantías de éxito, es necesario que él mismo haya realizado dicha descentración y haya mantenido una actitud de alerta permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. En J. DEMORGON y E.M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Éditions Retz, .
- Adroher Biosca, S. (1994). Marco jurídico de la inmigración en España. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Sevilla.
- Comisión Interministerial de Extranjería. (1998). *Anuario estadístico de extranjería*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Consejo Escolar del Estado. (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1995-96. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección General de Migraciones. (1996). *Anuario de migraciones 1995*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales,
- Equipos de Orientación Educativa. (1996). *Educación intercultural. Material para el profesorado*. Granada: Junta de Andalucía.
- Equipos de Orientación Educativa. (1996). *Español para inmigrantes. Material de apoyo*. Granada: Junta de Andalucía.
- 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. (1999a). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. FRANZÉ y B. LÓPEZ (eds.). *Lengua y cultura de origen, niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Castaño, F.J.; A. Granados Martínez y M. García-Cano Torrico (1999b). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. (*Boletín Informativo de Lenguas*, 11, 44-52).
- Izquierdo Escribano, A. (1994). Causa y consecuencias de los movimientos migratorios. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kaplan Marcusan, A. (1994). Cultura e inmigración. Relaciones interétnicas. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Maluquer Margalef, E. (1997). Municipios e integración. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de Serveis Socials.
- Muñoz, M.C. (1999). Les pratiques interculturelles en éducation. En J. Demorgon y E.M. Lipiansky (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Éditions Retz.
- Navas, M.S. y otros. (1997a). Inmigración y aculturación: el papel moderador del Individualismo-Colectivismo. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián, septiembre.
- Navas, M.S. (1997b). Nuevas perspectivas psicossociales 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.
- Porrás Muñoz, M. (1994). Política social de inmigración. Coordinación administrativa. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Soriano, E. (1995). Realidad multicultural en las escuelas de la comarca del poniente almeriense. Comunicación presentada al V Congreso de Sociología. Granada
- Soriano, E. (1997a). El pensamiento crítico como elemento de diagnóstico e investigación en las escuelas

multiculturales. Comunicación presentada en las *III Jornadas Andaluzas de Orientación: Diagnosticar en Educación*. Granada, Diciembre.

Soriano, E. (1997b). Españoles marroquíes: la multiculturalidad en las escuelas almerienses. Ponencia presentada en el *Simposio Relaciones interétnicas y multiculturalidad en el mediterráneo occidental*. Murcia, noviembre.

Soriano, E. (1998). La educación multicultural a debate. Ponencia presentada en el *II Congreso sobre*

Inmigración Africana: contexto, Cultura y Educación Multicultural. Almería.

Villalba Quesada, C. (1994). Participación comunitaria. Asociacionismo. Educación para la convivencia. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.