

Sociedad multicultural e interculturalismo *versus* inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate

F. Javier García Castaño
y Cristina Barragán Ruiz-Matas
*Laboratorio de Estudios Interculturales.
Universidad de Granada*

Sumario

1. Sobre el concepto de cultura, sus intenciones y su necesidad en el discurso multicultural.—
2. Sobre las necesidades multiculturales.—
3. Sobre las prácticas interculturales en los ámbitos educativos.—
4. Bibliografía

RESUMEN

En este trabajo se pretende poner de manifiesto una relación que a menudo no es explícita en los trabajos sobre inmigración, y es el hecho de que el interculturalismo y el multiculturalismo son términos profundamente asociados a la presencia de inmigrantes extranjeros procedentes de países del Tercer Mundo en las prósperas sociedades occidentales. Tras el análisis del concepto de cultura que se ha venido utilizando como base de las llamadas prácticas interculturales y con una breve aproximación al estudio de las sociedades multiculturales ofreceremos una serie de reflexiones que permitan reorientar el estudio del multiculturalismo y su relación con la inmigración extranjera.

ABSTRACT

In this study what we are trying to show is a relation that is almost never explicit in the studies about inmigration: this relation is the fact that interculturalism and multiculturalism are two terms deeply associated to the presence of foreign immigrant population from the third World countries within rich occidental societies. After the analysis of the concepto of culture that has usually been at he basis of the so called intercultural practices and a brief approach to the study of multicultural societies, we'll offer some reflections that can reorient the study of multiculturalism and its relation to foreign inmigration.

El interés por la interculturalidad en España es relativamente reciente. La perspectiva intercultural ante la diversidad coincide con la creciente presencia de inmigrantes extranjeros no comunitarios. Sin embargo, la diversidad ha estado representada durante décadas por el grupo étnico gitano (por mencionar tan sólo un tipo de diversidad), aunque no se ha enfocado la cuestión educativa con ellos desde una perspectiva intercultural. También hasta fechas recientes para los gitanos se proponía y aún algunos proponen una educación compensatoria que, en la práctica, promueve un proceso de asimilación. Pero veamos cómo se establece esta relación entre inmigración extranjera e interculturalidad.

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

Aun a pesar del volumen de emigración española hacia otros países no ha habido por parte de la Administración ninguna propuesta encaminada a articular medidas y programas de actuación intercultural con un colectivo que, por el hecho de mantener la nacionalidad española, era considerado como portador de una identidad cultural cuyas raíces se perdían en las profundidades

de las esencias del ser español y, por lo tanto, impregnado de dichas esencias; aunque no hubiere tenido más contacto con la cultura española que la representada por los propios familiares quienes, a su vez, es probable que su contacto y su conocimiento se limitara en muchos casos a las distintas versiones que de la misma daban sus progenitores. Aquí, la perspectiva intercultural al uso encuentra en la nacionalidad un elemento poderosamente discriminador en tanto en cuanto entiende que es excluyente/incluyente de la acción intercultural. Lo mismo habría que decir, como sosteníamos anteriormente, respecto de los gitanos que, aun representando formas diversas de entender la realidad y, por ello, otras tantas formas de responder culturalmente a la misma, no han recibido especial interés desde la perspectiva intercultural, por el hecho de tener la nacionalidad española (1).

Mientras se producían los flujos migratorios desde España hacia otros países, se desarrollaba de modo paralelo un proceso en el que migrantes de otros países tenían como destino a España. No obstante, esto se produce en un contexto económico internacional muy distinto al que recibió los flujos migratorios de postguerra hacia Europa del Norte: mientras ésta recibió la inmigración en la época de mayor crecimiento industrial, España empezó a registrar la afluencia de trabajadores extranjeros en un contexto de crisis económica, de fragmentación del mercado de trabajo y de expansión y generalización de la economía sumergida o informal. Todo esto sin olvidar la característica especial de España como receptor de inmigración de países de la Europa comunitaria.

Con relación a los extranjeros, en tanto que portadores de culturas diferentes a la cultura española, la interculturalidad en

(1) No es menos cierto que, pese a todo, muchos payos crean que los gitanos no son españoles y se recuerda muy habitualmente sus míticos orígenes orientales.

España opta, en esta ocasión, por ser claramente selectiva. La emigración adulta procedente del centro de Europa y de países del llamado Primer Mundo no ha suscitado estrategias interculturales que procuren su adaptación a la realidad española; más bien parece apreciarse el proceso inverso. Sectores importantes de la esfera económica del país han desarrollado estrategias de adaptación y de acomodación a las costumbres de aquéllos: desde horarios comerciales, pasando por nuevas formas de gerencia empresarial, a cambios importantes en la dieta mediterránea, fundamentalmente, en el sector turístico-residencial y en zonas de costa. Han desarrollado auténticas comunidades transnacionales (O'KEILLY, 2000). Los hijos de estos extranjeros han sido escolarizados en las escuelas españolas sin grandes problemas de adaptación y de integración (PULIDO, 1996) o se han procurado escuelas diseñadas por y para ellos mismos. Tanto en un caso como en otro no ha habido ni hay hasta el presente interés o preocupación por desarrollar desde la escuela programas de atención a la diversidad o de mediación intercultural para este tipo de alumnado.

El discurso intercultural se produce, pues, con los extranjeros procedentes de los países llamados del Tercer Mundo. El grueso de la producción teórica y de investigación empírica sobre interculturalidad tiene que ver con el tipo de diversidad representada por el colectivo identificado con el calificativo de «inmigrante». Los parámetros básicos de dicha diversidad se diseñan a partir de una línea fuerte como es la nacionalidad, asumiendo que este concepto informa de los rasgos culturales de un grupo determinado: lengua, religión, cultura, nivel de desarrollo, etc. (2). Parece como si, a diferencia de los extranjeros

(2) Todo lo relativo a lo intercultural ha sido entendido como algo que concierne de manera exclusiva a determinados grupos de población que representan un cierto tipo de diversidad relacionada estrechamente con la nacionalidad, la religión y la procedencia geográfica. De modo que la cultura es reducida a

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

Sirva esta larga presentación como una manera de tomar posición crítica en el panorama de la construcción de la interculturalidad, que nos permite plantear los elementos clave de nuestro discurso para concluir exponiendo cuáles debería ser las bases para pensar una sociedad multicultural y unas prácticas interculturales (3). Para poder llegar a ese punto nos será

sólo tres de sus múltiples dimensiones y reconocida por tanto por sólo tres de las grandes identidades con las que se categorizan hoy a los grupos y a sus miembros; categorías de identidad típicas de la modernidad, luego fundamentalmente políticas, y construidas a espaldas de las identidades premodernas, precoloniales y prenacionales. Tal aclaración vale tanto para la diversidad representada por los grupos a los que nos estamos refiriendo como para la de los individuos-ciudadanos de los Estados-nación que conforman la Unión Europea: la modernidad se ha encargado de diluir cualquier clase de identidad que no sea la estrictamente «nacional» y de homogeneizar la diversidad a sus expresiones más folclóricas o exóticas.

(3) Aceptamos de manera acrítica la distinción habitual entre los teóricos entre multiculturalidad e interculturalidad. Partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas. La interculturalidad vendría a ser, por su parte, el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria. De cualquier manera advertimos que en el discurso de muchos teóricos el uso de «multi» o «inter» no está ligada a esta distinción que aquí hemos hecho. Es posible que las distinciones estén más ligadas a tradiciones académicas de diferentes geografías que a verdaderas distancias conceptuales.

necesario dar un rodeo por «jardines» poco transitados en esto de la interculturalidad.

Creemos necesario, para poder tomar posiciones en el ámbito de la multiculturalidad, hacer mención con precisión al concepto de cultura. Es en él, o en su ausencia, donde radican una buena parte de los equívocos en el tratamiento de la diversidad cultural (una, y no la única, de cuyas expresiones es la inmigración extranjera). Poner sobre la mesa el concepto de cultura nos permitirá romper muchos de los tópicos sobre los que se construyen las prácticas paternalistas de atención a la inmigración extranjera en términos de interculturalidad. Una vez «delimitada» la cultura, hablaremos de su capacidad de cohabitación, de la posibilidad de convivencia de varias culturas, de la existencia posible de sociedades multiculturales. Concluiremos mostrando las bases de lo que debería ser una práctica intercultural con la población inmigrante, válida para cualquier situación de diversidad (4).

1 SOBRE EL CONCEPTO DE CULTURA, SUS INTENCIONES Y SU NECESIDAD EN EL DISCURSO MULTICULTURAL

Si tenemos en cuenta que una buena parte de la producción sobre multiculturalidad ha sido realizada por educadores y para educadores, no es de extrañar que en la elaboración de tipologías o categorizaciones de «lo multicultural» no se haya utilizado como criterio el concepto de «cultura» que había detrás de cada modelo, paradigma o enfoque. Ello es así en la

(4) Queremos aclarar que en este texto las referencias al debate sobre «lo intercultural» se establecerá en conexión con el mundo de la educación y de la escolarización, pero defendemos la necesidad de que tal debate no se reduzca tan sólo a esos ámbitos.

medida en que el propio concepto de cultura no ha tenido una posición central en la construcción de los discursos teóricos sobre la educación, ni ha representado una «variable» fundamental sobre la que basar el pensamiento de los educadores. Ha existido y existe una gran variedad de conceptos implícitos e intenciones detrás de los discursos sobre multiculturalidad, pero no queremos aquí elaborar otra tipología más a partir de este criterio. Lo que deseamos es analizar en cierta medida las características que han llevado al uso equívoco del concepto y cómo está influyendo en el debate del multiculturalismo.

Uno de los primeros aspectos a los que queremos referirnos al hablar de cultura es su no explicitación y la necesidad, por tanto, de inferirla del análisis de la realidad sociocultural y de atribuirle-asignarla a los grupos que componen esa realidad sociocultural. Si nos interrogáramos cada uno sobre cuál es *nuestra* cultura y sobre sus características, comprobaríamos que no pasaríamos de un «puñado» de tópicos en la respuesta, y ello por la dificultad de explicitarla. Por tanto, lo correcto sería decir que la cultura se atribuye. La atribuye el etnógrafo o el antropólogo –o cualquier otro indagador de la realidad– cuando la sitúa en un grupo social. La cultura no está a la espera de ser descubierta por el experto en estos temas. Tampoco manifestamos expresamente en cada una de nuestras acciones la Cultura con mayúsculas, ni nos planteamos abiertamente el atribuirle a cada una de nuestras acciones. La cultura la creamos y recreamos nosotros mismos como instrumento para la vida social y no necesitamos estar constantemente definiéndola.

«La idea de que la cultura se “atribuye” ha sido de gran ayuda para comprender y explicar la etnografía. La cultura no espera pacientemente a ser descubierta; más bien se debe inferir de las palabras y acciones de los miembros del grupo que se estudia, para ser luego literalmente asignada a ese grupo por el antropólogo. La

“cultura” como tal, en tanto que declaración explícita sobre cómo actúan los miembros de un grupo social particular y sobre cómo creen que deberían actuar, no existe hasta que alguien que actúa en el rol del etnógrafo la sitúa allí» (WOLCOTT, 1993, 133).

Con esto que decimos será más fácil comprender que el término cultura sea entendido por algunos como esos «códigos ideacionales inferidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables» (KEESING 1993, 49). En cierto sentido refleja la idea de que se trata de sistemas de símbolos y significados socialmente compartidos. Algunos defenderán que tales significados se encuentran en la mente de los individuos (GOODENOUGH) y otros defenderán que el compartir los significados por parte de los actores sociales, no significa que *están en ellos*, sino que están *entre ellos* (GEERTZ). Dicho de otra manera: a diferencia de lo podría hacer pensar la primera interpretación, los significados son públicos y no privados. Pero es muy importante tener presente que decir que la cultura es «socialmente compartida» quiere indicar que «no se pueden separar los símbolos y significados de sus condiciones sociales de producción ni de los agentes específicos que los producen» (VELASCO y DÍAZ, 1996, 9).

Esta idea de inferir la cultura y del grado de inconsciencia que le estamos atribuyendo debe alejar de nuestras mentes ese constructo de cultura como algo objetivable. No sólo porque es incorrecto, sino además y más importante, porque es lesivo. Pensar que la cultura puede recogerse y encerrarse para la posteridad entre las páginas de un libro es acentuar la idea de cultura como objeto y dejar de pensar en un concepto más útil y funcional, aunque no siempre fácil de comprender: la cultura como un proceso (un segundo aspecto para conceptualizar la cultura).

En otras ocasiones, la cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características permanentes, atribui-

bles a grupos diferentes de personas. Tales características son además usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos. Debemos romper con esta concepción. La cultura se constituye en el seno de la existencia de «prácticas sociales contextualizadas» y no puede ser de otro modo. No se trata de una entidad transportable y medible, sino más bien soluble y escurridiza, que se construye y reconstruye en la interacción y por ello resulta imposible de cosificar, medir o marcarle las fronteras.

Por todo ello, es bueno pensar que la cultura la construimos los actores que en ella y de ella participamos. Otra cosa es discutir lo que cada actor participante aporta de cara a la construcción de esa cada cultura. Es en ese sentido en el que debe entenderse la dinámica de reproducción y producción de la cultura.

Apuntemos un tercer aspecto del concepto de cultura. Para ellos debemos resolver el dilema sobre saber a qué prestar atención en la tarea de llegar a atribuir la cultura: atención a lo que la gente hace o atención a lo que la gente dice que hace [o como WOLCOTT (1993, 131) dice, lo que la gente realmente hace y lo que dice que debería hacer]. La resolución a esta cuestión no sólo supone hacer referencia a las estrategias de recogida de datos, a los quehaceres metodológicos, sino al planteamiento general de explicar de qué cosas se compone la cultura (y trátase con mucha precaución esta expresión de «cosas que componen la cultura», por lo que de incierto, confuso y contradictorio lleva con respecto a lo que realmente es la cultura, pero el juego de expresiones nos permite aclarar mejor nuestros planteamientos). Este dilema no se puede resolver exclusivamente en uno solo de los extremos (tampoco en una posición centrada), sino en el ir y venir de un extremo a otro. Tanto lo que la gente dice que hace, como lo que la gente hace,

son fuentes fundamentales para la construcción de las atribuciones de cultura. Ambas cosas, por más que a veces nos parezcan contradictorias y encontradas, forman parte de la cultura. Metodológicamente el dilema es resuelto diciendo que las estrategias de recogida de datos en antropología deben basarse en una compensada combinación entre la entrevista (*decir*) y la observación participante (*hacer*). Pero esto sólo es una simplificación del problema, que tiene consecuencias teóricas más profundas.

Todas estas precisiones que acabamos de comentar ha llevado a suponer en las Ciencias Sociales en general que la cultura es explicable, mediante una *generalización descriptiva*, como una vasta organización homogénea. De esta manera, los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que las sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas post-industriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (GOODENOUGH, 1976).

Es obvio que a la hora de contarle a «otro» cómo somos «nosotros» utilizamos una serie de referencias que nos definen homogeneizándonos, pero no utilizaríamos estas mismas referencias para definirnos ante nosotros mismos (quizá nunca pasamos por un proceso de autodefinición de este tipo). No sólo no serían muy útiles sino que, desde la primera a la última, tropezaríamos con objeciones de nuestros paisanos, que no se encontrarían cómodos reflejados en las referencias utilizadas para definirles frente a los «otros». Esto es así porque cuando nos definimos como grupo frente a otro grupo, no invocamos las diferencias que existen en el seno del «nosotros» y que generan la diversidad dentro de él, sino que, por el contra-

rio, invocamos las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogeneizador, en el que no hacemos otra cosa que seleccionar aquellos temas que tienen una mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social (GARCÍA GARCÍA 1988).

No queremos decir con esto que no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo: nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos «proyectar» tal o cual cultura en cada uno de los individuos que la componen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de dicha cultura en cada uno de los comportamientos, acciones o actividades que cada individuo realiza. Cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura, que los demás (entre ellos el científico social) le atribuyen, y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo. Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una «diversidad organizada» remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o «co-validables», de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros, como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles.

En definitiva, una confrontación realista entre lo que la gente *hace* y lo que esta misma gente *dice que hace* nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas. Gran parte de la tarea del antropólogo y del

científico social, si no toda, está en saber combinar ambas informaciones para, en esa confrontación, explicitar y explicar la cultura, y quizá llegar a interpretar qué significa lo que la gente dice que hace en relación con lo que *hace*. Así, deberíamos inferir la cultura, compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo que se estudia. De esta manera, nuestra propuesta teórica sostendría que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas (GARCÍA GARCÍA, 1991) y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (GARCÍA GARCÍA, 1988), no quedando completa la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la «uniformidad hablada». La tarea del antropólogo se «completaría» cuando fuese capaz de exponer las explicaciones de la organización de la diversidad como la cultura del grupo humano estudiado (5).

Un cuarto aspecto de obligada referencia en la conceptualización de la cultura es el que hace mención a la perspectiva *holística* (6). Sólo en la noción del conjunto de las relaciones sociales y del contexto en el que se producen puede entenderse la cul-

(5) No se debe pensar con este argumento final en una mágica solución. Los estudios realizados desde la sociología y la antropología sobre las diferentes sociedades y culturas humanas demuestran que el discurso nativo sobre su propia cultura no coincide necesariamente con el discurso elaborado desde las ciencias sociales. Las razones de esta discrepancia son muy diversas y tienen que ver con la diferente selección de los hechos relevantes para la interpretación, el manejo diferente de los datos empíricos y de estrategias metodológicas propias en las ciencias sociales, la existencia de teorías y campos teóricos específicos en estas ciencias, el uso de modelos interpretativos en ellas ajenos a la lógica de los actores sociales, la existencia de procesos cognitivos distintos que obedecen a racionalidades distintas y, por supuesto, la funcionalidad social divergente que poseen las formas culturales y el conocimiento de las mismas. El discurso del antropólogo sobre la cultura o la atribución que haga de una cultura a un grupo no es el punto final de la cultura. El antropólogo produce un discurso más de la cultura.

(6) Especial recomendación ésta para ser considerada en la escuela, que muchos se empeñan en verla como una entidad autónoma y no ligada para el análisis a todo un amplio contexto de relaciones sociales de las que depende y en las que está inmersa. Y ello para bien y para mal.

tura, nunca en una de sus partes. Tener una perspectiva holística para la investigación de cada uno de los sucesos o problemas que podamos reflejar nos obliga a relacionar nuestro ámbito de estudio con el contexto en el que tal ámbito se desarrolla y desenvuelve o con los procesos históricos seguidos para entender su realidad actualizada. Así, la mirada ha de dirigirse hacia ideas de totalidad, no siendo suficiente la realización de una crónica de sucesos y exigiéndose la penetración por debajo de ellos. En otras palabras, se debe aspirar a una comprensión comparativa más allá de las circunstancias inmediatas de la situación local.

Y estas últimas palabras nos conectan con otra alusión obligada en la interpretación de las culturas: la necesidad de entenderlas en la comparación y el contraste con otras culturas.

«(...) una necesaria perspectiva transcultural debe presidir toda etnografía que pretenda alcanzar el objetivo de la interpretación. Este punto de vista no sólo resulta útil en el momento de realizar la etnografía. Por una parte, poseer esa perspectiva transcultural llega a permitir, entre otras cosas, poner en cuestión lo que se observa o lo que se escucha (algo necesario en el mundo de la escuela, por el que todos hemos pasado, incluso los etnógrafos escolares, y en el que resulta muy fácil no cuestionarse la misma cotidianeidad y su orden organizativo). Por otra parte, además, también en el momento en que ha de producirse la interpretación de los datos obtenidos, éstos se entienden mejor a la luz de acontecimientos sobre temáticas similares en diferentes situaciones culturales» (VELASCO, GARCÍA y DÍAZ, 1993, 199).

Con estos cuatro aspectos reseñados estamos en condiciones de abrir ahora el debate sobre el multiculturalismo de manera muy diferente a como se suele hacer. Pero debemos recordar que deben establecerse alguno de estos principios u otros que se quieran explicitar, los que se escondan tras el debate del multiculturalismo en la medida que es un debate sobre la cultura y la diversidad cultural.

2 SOBRE LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

Aunque el debate sobre el multiculturalismo ya tiene una cierta historia fuera de España, aún no existe ninguna definición común sobre lo que debería ser una sociedad multicultural. Algunos de los teóricos implicados en este debate se dedican a analizar las complejidades políticas y de derechos sociales que plantea la convivencia de diversas culturas en un mismo espacio social (TAYLOR, 1994; KYMLICKA, 1995, 1998, 1999; MCLAREN, 1994; BLUM, 1998; KUKATHAS, 1998), generando una serie de circunstancias ideales de cohabitación que en muchos casos siguen manteniendo una posición asimilacionista, cuando no igualatoria de la diversidad.

Otros autores, por el contrario, intentan ofrecer pautas de definición de lo que debería ser una sociedad multicultural. A pesar de las grandes diferencias en las posiciones teóricas y en las disciplinas de las que proviene el discurso, podemos apreciar un punto de consenso en el que se reflejan las ideas de diversos autores (KYMLICKA, 1998; REX, 1999). Nos referimos a la definición de las sociedades multiculturales como aquellas que ofrecen una estructura dual: un dominio público en el que se debe respetar la igualdad de todos los individuos y grupos que conviven en un mismo territorio, y un dominio privado en el que la norma principal es el respeto a la diversidad y la unicidad de cada individuo o grupo.

Este modelo es ampliamente desarrollado por REX (1999) y se puede apreciar como fondo en la lectura de muchas de las contribuciones al debate internacional sobre el multiculturalismo, si bien las matizaciones son diversas y cada autor aporta un punto de vista ligeramente diferente sobre la cuestión. En este mismo debate se recoge de forma muy decisiva una cuestión que ya hemos mencionado al hablar de los diferentes mo-

dos de usar y definir el concepto de cultura. Es la dicotomía universalismo-relativismo.

Aquellos que defienden que los Estados nacionales deberían afrontar la diversidad desde una perspectiva universalista están haciendo referencia al multiculturalismo liberal, que aboga por la igualdad esencial de todos los seres humanos, igualdad cognitiva que les permite tener las mismas capacidades para competir en cualquier tipo de sociedad. Desde esa perspectiva, esta igualdad puede ser dificultada por la privación cultural reflejada en situaciones sociales y económicas que dificultan el pleno desarrollo de dichas capacidades y habilidades cognitivas.

La incorporación del relativismo en el debate sobre las sociedades multiculturales critica la tendencia homogeneizante del reconocimiento de derechos individuales universales, ya que no se tienen en cuenta las peculiaridades culturales de cada individuo y grupo, olvidando que la aplicación de estos derechos universales puede tener consecuencias bien distintas dependiendo de la diversidad de los destinatarios.

Tal y como se ha planteado desde este modelo la definición de una sociedad multicultural parece bastante plausible desde un punto de vista político y social, ya que satisfaría los intereses de casi todas las partes. Por un lado, los Gobiernos se aseguran un espacio público dominado por una sola lengua, que en la mayoría de los casos sería la lengua mayoritaria, ofreciendo igualdad a todos aquellos individuos que residan en el territorio nacional en los ámbitos políticos, legislativo y económico. Por otro lado, los grupos minoritarios pueden disfrutar y reclamar el derecho a la diversidad en el ámbito privado, ocupándose de cuestiones familiares y religiosas sin tener que dar explicaciones a ningún poder superior. Por supuesto la puesta en práctica de este modelo de sociedades multiculturales pre-

senta numerosas dificultades, siendo la primera de ellas la aceptación de la necesaria dualidad de las sociedades actuales por parte de los Gobiernos (7).

Creemos que este modelo de sociedad multicultural permitiría comenzar a desmontar las desigualdades que se construyen en base a un concepto erróneo de la diferencia, en el que se establecen jerarquías basadas generalmente en el origen geográfico de las poblaciones, demostrando que la convivencia pacífica y un reparto de recursos igualitario es posible en un futuro esperemos no muy lejano.

Presentado el concepto de cultura y reflejado el mismo sobre el debate del multiculturalismo, estamos en condiciones de reflexionar sobre qué prácticas deberíamos reconocer como interculturales.

3 SOBRE LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

La falta de especificidad del significado de la cultura en el ámbito escolar y el hecho de que el debate sobre el multiculturalismo haya estado asociado de forma casi insoluble a la presencia de población inmigrante extranjera en países económicamente desarrollados, ha llevado a un curioso estado de la cuestión en el ámbito de la educación intercultural.

La confusión generada por una concepción estática o categorizadora de la cultura ha llevado a diseñar programas y modelos de educación intercultural que desafiaban los ideales del multiculturalismo en casi todos los casos, quedándose en in-

(7) Hemos dejado de lado de forma consciente un debate paralelo importantísimo para el avance hacia esta definición de sociedad multicultural. Nos referimos al debate sobre la ciudadanía. La igualdad en el ámbito público ante la ley y la política pasa por ser ciudadano del Estado.

tervenciones asimilacionistas o segregacionistas que se preciaban de suponer un enorme avance en el campo pedagógico al incorporar la diversidad en el currículum. Esta incorporación de la diversidad se ha realizado en los mejores casos de forma parcial e incompleta y ha generado aún más confusión en los estudiantes minoritarios, que no sólo se enfrentaban a un currículum mayoritario basado en valores y creencias a menudo no compartidas por ellos, sino que ahora tenían que intentar hacer compatible con ese currículum una información sesgada de sus propias culturas que se les presentaba como una panacea para aliviar su dura lucha identitaria.

Existen numerosas clasificaciones de los modelos que se han utilizado en la educación multicultural y resumirlos y comentarlos todos excedería de las pretensiones de este trabajo. Valga como referencia para una clasificación el trabajo de BARTOLOMÉ (1997) (8), que realiza un cuadro-síntesis sobre los diferentes modelos de educación multicultural, los enfoques teóricos en los que se enmarca cada modelo y algunas de las prácticas que los identifican:

AFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA	RECONOCI- MIENTO DE LA PLURALIDAD DE LAS CULTURAS	OPCIÓN INTERCULTU- RAL BASADA EN LA SIMETRÍA CULTURAL	ENFOQUE SOCIOCRTICO	ENFOQUE GLOBAL	
Asimilacionista	Curriculum multicultural	Modelo intercultural	Antirracista	Radical	Proyecto educativo global
Compensatorio	Pluralismo cultural	Educación no racista			
Segregacionista	Orientación multicultural	Holístico de Banks			

(8) Por nuestra parte, aportamos una primera clasificación a principios de los noventa que hemos desarrollado en varias ocasiones y que hemos ampliado en un texto reciente (GARCÍA Y GRANADOS, 1999).

En esta clasificación podemos observar la evolución de los modelos desde las primeras posiciones asimilacionistas hasta los enfoques de cambio social que proyectan una nueva sociedad surgiendo de un cambio que incluya todos los ámbitos sociales, no sólo educativo.

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

1. La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares y formales, y debe hacerse notar en esos otros espacios como muestra de una aceptación recíproca de influencia de todas las culturas en situación de convivencia. Espacios como la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana deben pasar a ser objeto de atención de la intervención y de la actuación intercultural. La promoción de la interculturalidad no puede dejarse en manos exclusivamente de la escuela como si de un conocimiento formal se tratase, que puede ser enseñado y aprendido a través de los «bienintencionados» libros de texto con la ayuda de sus intérpretes, los maestros (9). 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.

(9) 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.

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

3. 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 generaciones o entre sexos e, incluso, en el nivel intrapsíquico, en el individuo. Es importante, pues, superar la reticencia a abordar los conflictos, con la ayuda de elementos de comprensión de tipo antropológico y psicosocial, con todo tipo de medios para la negociación y la búsqueda.

queda de compromisos que permitan a los distintos actores salvar su dignidad y su integridad, y existir como grupo gracias a prácticas democráticas (Muñoz, 1999).

4. 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 (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».
5. 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, debemos entender entonces que las sociedades deben prepararse, existan o no inmigrantes extranjeros en ellas, para que los individuos puedan 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.
6. La formación en interculturalidad debe ser, a nuestro entender, aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por: a) contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos; b) asegurar la diversidad en los métodos de transmisión; c) fomentar los mayores niveles de consciencia posibles acerca de la diversidad cultural; d) preparar a los educadores con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad;

criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos; posicionarse crítica y activamente en la acción social; e) desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos; f) elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una formación intercultural 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. Cuando menos, 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 clave 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).

4 BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999): «La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité», J. DEMORGON y E. M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*, París, Éditions Retz.

- BARTOLOMÉ PINA, M. (1997): «Educación multicultural. ¿En qué modelo nos situamos?», en BARTOLOMÉ (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs.
- BLUM, L. (1998): «Recognition, value, and equality: a critique of Charles Taylor's and Nancy Fraser's accounts of multiculturalism», en WILLET: *Theorizing multiculturalism. A guide to the current debate*, Massachusetts, Blackwell.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., y R. A. PULIDO MOYANO (1994): *Transmisión/Adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la Educación*, Madrid, Eudema.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., y A. GRANADOS MARTÍNEZ (1999): *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.
- GARCÍA GARCÍA, J. L. (1988): «El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos» (13-30), *Enciclopedia temática de Asturias*, Gijón, Silverio Cañada.
- (1991): «¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?» (109-126), *Los españoles vistos por los antropólogos*, M. CÁTEDRA (ed.), Gijón, Júcar.
- GOODENOUGH, W. (1976): «Multiculturalism as the Normal Human Experience», *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 4-6.
- KESSING, R. M. (1993): «Teorías de la cultura» (43-74), *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, H. VELASCO MAILLO (comp.), Madrid, UNED.
- KUKATHAS, C. (1998): «Liberalism and multiculturalism», *Political Theory*, 26, 5, 689-699.
- KYMLICKA, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.
- (1998): «Western political theory and ethnic relations in Eastern Europe», KYMLICKA, W. (eds.): *Can liberal pluralism be exported?*, Oxford, Oxford University Press.
- (1999): «Ethnicity in the USA», GIBERNAU, M., y J. REX (eds.): *The ethnicity reader. Nationalism, multiculturalism and migration*, Cambridge, Polity Press.

- McLAREN, P. (1994): «White terror and oppositional agenda», GOLDBERG (ed.): *Multiculturalism. A critical reader*, USA, Basil Blackwell.
- MUÑOZ, M. C. (1999): «Les pratiques interculturelles en éducation», J. DEMORGON y E. M. LIPIANSKY (dir.): *Guide de l'interculturel en formation*, París. Éditions Retz.
- OGBU, J. U. (1993): «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple» (145-174), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. H. VELASCO MAILLO, F. J. GARCÍA CASTRO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), Madrid, Trotta.
- O'REILLY, K. (2000): *The British on the Costa del Sol*, Londres, Routledge.
- REX, J. (1999): «The concept of a multicultural society», en GIBERNAU, M., y J. REX (eds.): *The ethnicity reader. Nationalism, multiculturalism and migration*, Cambridge, Polity Press.
- TAYLOR, C. (1994): «The politics of recognition», GOLDBERG (ed.): *Multiculturalism. A critical reader*, USA, Basil Blackwell.
- VELASCO MAILLO, H.; F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta.
- VELASCO MAILLO, H., y DÍAZ DE RADA A. (1996): «La cultura como objeto», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 6-12.
- WILCOX, K. (1993): «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión» (95-126), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, H. VELASCO MAILLO, F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), Madrid, Trotta.
- WOLCOTT, H. (1993): «Sobre la intención etnográfica» (127-144), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, H. VELASCO MAILLO, F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), Madrid, Trotta.