

Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE
UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL

Isabel del Arco Bravo



**Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

Agradezco al Dr. Joaquín Gairín Sallán, director de esta tesis doctoral su asesoramiento, su ayuda y su inestimable apoyo durante todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación y su total disponibilidad, incluso más allá de lo que hubiera podido esperar.

También quiero expresar mi gratitud al claustro del CEIP G. por su colaboración y predisposición para hacer realidad esta tesis, a su equipo directivo, que con su buen hacer e implicación han sabido crear un clima de trabajo entusiasta y creativo, y a toda su comunidad educativa en general que tan amablemente se han prestado a colaborar.

Finalmente quiero agradecer la ayuda, el apoyo y el aliento que he recibido, en todo momento, por parte de mi familia y de forma muy especial a mi hija Anna, quien a sus tres años ha tenido que incluir en su vocabulario infantil la palabra *tesis* y comprender las ausencias de su madre.

Gracias a todos ellos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
--------------------	----

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: EDUCACIÓN Y CULTURA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	25
1. INTRODUCCIÓN	27
2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE CULTURA.....	28
2.1. Aproximación desde lo antropológico.....	28
2.2. Concepción desde la que partimos sobre el término cultura.....	37
2.3. Componentes culturales.....	39
2.4. Hacia una dimensión dinámica de cultura.....	43
3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CULTURAS.....	45
3.1. Minoría, raza, etnia e identidad.....	45
3.1.1. <i>Delimitación conceptual</i>	45
3.1.2. <i>Problemas que se derivan: racismo, etnocentrismo, etnofobia o xenofobia</i>	51
3.1.3. <i>Nuevas minorías coyunturales al sistema social</i>	54
3.2. El conflicto como realidad	56
3.3. Diversidad, diferencia y desigualdad: términos ambiguos	62
4. DIMENSIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y ECONÓMICA DE LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS.....	64
4.1. Movilidad social: el inevitable encuentro entre culturas.....	64
4.2. Atención a la diversidad cultural versus políticas de extranjería.....	67
4.3. Pobreza y marginación social.....	70
5. CULTURA Y EDUCACIÓN.....	72
5.1. Enculturizar, socializar y educar	72
5.2. Políticas educativas y políticas culturales	74

6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	76
Capítulo II: POR UNA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ALTERNATIVA	79
1. INTRODUCCIÓN	81
2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL	81
3. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	84
3.1. Análisis epistemológico	84
3.2. Objetivos y parámetros esenciales de la Educación Intercultural	88
3.3. Bases teóricas de la Educación Intercultural	94
3.3.1. <i>Presupuestos antropológicos y sociológicos</i>	97
3.3.2. <i>Presupuestos psicológicos</i>	100
3.3.3. <i>Perspectiva pedagógica: pedagogía diferencial y crítica</i>	101
4. DIFERENTES ENFOQUES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL	103
4.1. Diversidad de respuestas y modelos	103
4.2. La Educación Intercultural, la Educación Compensatoria y la Educación Anti-racista	116
5. MARCO LEGAL QUE AMPARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS	120
5.1. A nivel genérico	120
5.2. La Educación Intercultural en Europa	123
5.3. La Educación Intercultural en España	130
6. LA INVESTIGACIÓN EN CUANTO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL	138
6.1. Antecedentes y perspectiva histórica	138
6.2. Modelos y métodos de investigación	142
6.2.1. <i>Desde el paradigma cuantitativo</i>	143
6.2.2. <i>Desde el paradigma cualitativo</i>	146
6.2.3. <i>Desde un enfoque multiparadigmático</i>	147
6.3. Estado de la cuestión	148
6.4. Limitaciones	151
7. ALGUNAS PROPUESTAS ACTUALES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	153
8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	156

Capítulo III: ESCUELA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	159
1. INTRODUCCIÓN	161
2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL	161
2.1. Funciones sociales de la educación en la escuela	161
2.2. Culturas que interactúan en el contexto escolar	167
2.2.1. <i>Cultura pública</i>	168
2.2.2. <i>Cultura académica</i>	168
2.2.3. <i>Cultura social</i>	168
2.2.4. <i>Cultura escolar</i>	169
2.2.5. <i>Cultura experiencial</i>	169
2.3. Diferencias culturales y escuela	170
3. LA ESCUELA COMO ÁMBITO PROPICIO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	172
3.1. Escuela conservadora-reproductora o escuela crítica-transformadora	172
3.2. Funciones de la escuela en contextos con una diversidad cultural	173
4. PROBLEMAS CON LOS QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA DE HOY DESDE LO INTERCULTURAL	174
5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELA EN EUROPA	177
5.1. Iniciativas genéricas de actuación	177
5.2. Programas específicos en algunos países miembros	182
5.2.1. <i>Suecia</i>	183
5.2.2. <i>Alemania -RFA-</i>	184
5.2.3. <i>Francia</i>	186
5.2.4. <i>Bélgica</i>	187
5.2.5. <i>Reino Unido</i>	188
5.2.6. <i>Holanda</i>	189
5.2.7. <i>Austria</i>	190
5.2.8. <i>Luxemburgo</i>	191
5.3. Resumen de las aportaciones concretas de las diferentes iniciativas europeas	191
6. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	195
6.1. Estado de la cuestión	195
6.2. Temas pendientes	201
7. PROPUESTAS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA CATALANA	203
7.1. Sociedad catalana diversa y bilingüe	203
7.2. Iniciativas dentro y fuera de la escuela catalana	210

8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	216
Capítulo IV: EL PROGRAMA INTERCULTURAL: ASPECTOS DIDÁCTICOS	219
1. INTRODUCCIÓN	221
2. APROXIMACIÓN A LA IDEA DE CURRÍCULUM.....	221
2.1. Delimitación conceptual.....	221
2.1.1. <i>El currículum como estructura organizada de conocimientos</i>	223
2.1.2. <i>El currículum como sistema tecnológico de producción</i>	223
2.1.3. <i>El currículum como plan de instrucción</i>	224
2.1.4. <i>El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje</i>	224
2.1.5. <i>El currículum como solución de problemas</i>	225
2.1.6. <i>El currículum como campo para el desarrollo profesional</i>	225
2.2. Concreción conceptual de la que partimos sobre currículum.....	225
2.3. Principios y características básicas para el desarrollo curricular	229
3. CURRÍCULUM ESCRITO Y EL CURRÍCULUM OCULTO.....	230
4. TOPOLOGÍA E HIPERTOPOS DE LA CONFLICTIVIDAD DE LO INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM.....	234
4.1. Los topos de conflictividad cultural curricular	234
4.2. Los hipertopos curriculares para la mediación de controversias	237
5. IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	238
5.1. Enfoques curriculares para una Educación Intercultural.....	238
5.2. La Educación Intercultural y el currículum oficial en nuestro país.....	247
5.3. La Educación Intercultural y el segundo nivel de concreción curricular en los centros educativos de nuestro país	248
6. LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM	252
6.1. Definición y rasgos esenciales de la transversalidad en el currículum.....	252
6.2. Exigencias que plantean los ejes transversales a los centros	256
6.2.1. <i>La transversalidad desde el Proyecto Educativo de Centro</i>	257
6.2.2. <i>Exigencias en cuanto a la organización del centro</i>	258
6.2.3. <i>Exigencias en el Proyecto Curricular</i>	259
6.2.4. <i>Exigencias metodológicas</i>	262
6.2.5. <i>Exigencias en cuanto a la programación de aula</i>	265
6.2.6. <i>Exigencias en cuanto a la evaluación</i>	265
6.3. El interculturalismo como eje transversal.....	266
7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	266

Capítulo V: EL PROGRAMA INTERCULTURAL: ASPECTOS ORGANIZATIVOS	269
1. INTRODUCCIÓN	271
2. LO INTERCULTURAL Y LO ORGANIZATIVO.....	272
3. MARCO DE ACTUACIÓN. LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	273
4. LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS.....	275
4.1. La interculturalidad y las estructuras organizativas escolares.....	275
4.2. La estructuración de los recursos humanos	277
4.2.1. <i>La distribución del poder: organización vertical</i>	277
4.2.1.1. <i>Centro educativo participativo</i>	277
4.2.1.2. <i>Una dirección comprometida con lo intercultural</i>	281
4.2.2. <i>Formas de ejecución de la tarea: organización horizontal</i>	283
4.2.2.1. <i>Organización del profesorado</i>	284
4.2.2.2. <i>Organización del alumnado</i>	286
4.2.2.3. <i>Las clases de acogida</i>	288
4.2.3. <i>Mecanismos de apoyo a la organización vertical y horizontal: organización staff</i>	291
4.2.4. <i>La adhocracia en los centros educativos interculturales</i>	293
4.3. La estructuración de los recursos materiales	294
4.3.1. <i>Los materiales desde la interculturalidad</i>	294
4.3.2. <i>Los espacios interculturales</i>	297
4.4. Estructuración de los recursos funcionales	300
4.4.1. <i>La temporización</i>	300
4.4.2. <i>Presupuestos y normativa</i>	301
5. EL SISTEMA RELACIONAL.....	302
5.1. Clima escolar y cultura	304
5.2. La comunicación en la organización intercultural	308
6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	310
Capítulo VI: EL DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: FORMACIÓN	313
1. INTRODUCCIÓN	315
2. EL PROFESORADO COMO PARÁMETRO QUE DEFINE EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	316
3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ACTITUDES DEL	

PROFESORADO	317
3.1. Creencias, principios, constructos personales y conocimientos llevados a la práctica docente	317
3.2. Intereses del profesorado por el tema intercultural	323
3.3. Planificación y toma de decisiones en el aula	326
4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	330
4.1. Objetivos a alcanzar para cualquier modelo de formación intercultural docente.....	333
4.2. Marco legal e Instituciones colaboradoras.....	336
4.3. Diferentes modelos de formación	339
4.4. Líneas generales del curriculum de formación.....	341
4.5. La formación inicial del docente.....	345
4.6. La formación permanente del docente	349
5. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN EUROPA.....	351
5.1. Iniciativas e Instituciones europeas implicadas y colaboradoras	351
5.2. Tendencias actuales en la formación de educadores en Europa. Ejemplos de algunas experiencias de formación.....	355
5.2.1. <i>Alemania</i>	356
5.2.2. <i>Dinamarca</i>	357
5.2.3. <i>Reino Unido</i>	358
5.2.4. <i>Francia</i>	360
6. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN ESPAÑA	362
7. LA FIGURA DEL DOCENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL.....	364
8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	365

PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Capítulo VII: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	369
1. INTRODUCCIÓN.....	371
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	371
3. DISEÑO DEL ESTUDIO	375
3.1. Objetivos.....	375
3.2. Metodología.....	377
3.2.1. <i>Preliminares</i>	377
3.2.2. <i>Esquema de actuación</i>	383
3.2.3. <i>Algunos fundamentos de la intervención general</i>	385
3.3. Instrumentos de información y análisis.....	389
3.3.1. <i>Fase genérica</i>	391
3.3.2. <i>Fase específica</i>	392
3.4. Temporización	395
4. DESARROLLO	397
4.1. Construcción de los instrumentos	397
4.1.1. <i>Guía para el análisis de documentos</i>	397
4.1.2. <i>Cuestionarios</i>	399
4.1.3. <i>Diario de campo</i>	408
4.1.4. <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	409
4.2. El proceso	414
4.2.1. <i>La intervención con los profesores: el proceso de formación</i>	414
4.2.2. <i>La intervención con los padres</i>	416
4.2.3. <i>la intervención con los alumnos</i>	418
4.3. Limitaciones al estudio	419
4.3.1. <i>Incidencias externas</i>	420
4.3.2. <i>Incidencias internas</i>	421
5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	421
Capítulo VIII: LA CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA GENERAL.	
-FASE I-	423
1. INTRODUCCIÓN	425
2. DISEÑO DEL ESTUDIO	425
2.1. El problema de investigación	425
2.2. Objetivos a alcanzar.....	427
2.3. Hipótesis y estudio de variables	428
2.4. Planteamiento metodológico.....	430

2.5. Instrumentalización.....	432
2.6. Población y muestra.....	436
3. DESARROLLO	440
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CONSTATACIÓN DE HIPÓTESIS	442
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	449
6. PROPUESTA GENERAL.....	453
6.1. Con relación a la formación del profesorado.....	453
6.2. Sobre la intervención educativa.....	455
6.3. Sobre la Administración Educativa.....	456
Capítulo IX: CONTEXTO Y CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA. -FASE II-	457
1. INTRODUCCIÓN	459
1.1. Antecedentes históricos del centro educativo en cuestión	459
1.2. De Escuela de Acción Especial a Centro de Atención Educativa Preferente.....	461
2. EL CONTEXTO EXTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO	464
2.1. Características generales del barrio.....	464
2.2. Características de las familias	466
2.2.1. Descripción del estudio	466
2.2.2. Análisis de los resultados	467
2.2.3. Concluyendo sobre características genéricas.....	476
3. EL CONTEXTO INTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO	477
3.1. Análisis descriptivo desde sus elementos funcionales y de gestión.....	477
3.2. El funcionamiento actual.....	485
3.2.1. Órganos de gestión y su actuación.....	485
3.2.2. La dinámica diaria.....	486
4. LAS PREOCUPACIONES ACTUALES.....	488
4.1. Líneas de trabajo iniciadas.....	488
4.2. Transversalidad intercultural en el curriculum: una preocupación entre el profesorado.....	490
5. PROPUESTA ESPECÍFICA	490
5.1. Supuestos de partida.....	490
5.2. Actuaciones concretas	492
5.2.1. Sobre el equipo de profesores.....	493
5.2.2. A nivel de padres.....	494
5.2.3. A nivel de alumnado.....	495

Capítulo X: DESARROLLO DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA -FASE II- LA INTERVENCIÓN CON LOS PROFESORES	497
1. INTRODUCCIÓN	499
2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL	502
2.1. Información acerca de la escuela y los docentes	502
2.2. Concepción sobre la Educación Intercultural entre el profesorado	504
2.3. La propia escuela ante una Educación Intercultural	506
2.4. Actitud ante la presencia de niños culturalmente diferentes en la escuela	509
2.5. Sobre la formación del profesorado	513
3. ANÁLISIS DEL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE: ASESORAMIENTO. OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO	519
3.1. Evolución del curso. Gran-grupo	520
3.1.1. Nivel de implicación y propuestas consensuadas	526
3.1.2. Líneas claves de actuación	529
3.2. Equipos de trabajo	530
3.3. Comisión Intercultural. Comisión ad-hoc	531
3.4. Análisis de los datos obtenidos del diario de campo y de las observaciones realizadas. Temas explícitos	532
3.4.1. Sobre la detección de necesidades	535
3.4.1.1. Encargo institucional	535
3.4.1.2. Formación genérica del claustro	536
3.4.1.3. Contextualización	538
3.4.2. Sobre la programación	539
3.4.2.1. Programación de la acción intercultural	539
3.4.2.2. Sobre el currículum	539
3.4.2.3. Dificultades para programar	543
3.4.3. La intervención educativa intercultural	545
3.4.3.1. las actitudes latentes entre el profesorado	546
3.4.3.2. Estrategias metodológicas	550
3.4.3.3. Los materiales y recursos	554
3.4.4. El marco establecido por la Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo	557
3.4.4.1. Programas y Servicios de Apoyo a la escuela	557
3.4.4.2. Limitaciones	558
3.4.5. La Evaluación	560
3.4.5.1. Sobre la Evaluación Inicial	560
3.4.5.2. Sobre la Evaluación Procesual	561
3.5. Análisis de los temas emergentes	561
4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	565
4.1. Procedimiento de análisis: análisis de contenido de citas textuales	565
4.2. Análisis de los temas explícitos	569

4.2.1. Sobre la disposición inicial del profesorado: Formación o Experiencia.....	569
4.2.1.1. Importancia: formación, experiencia o predisposición.....	569
4.2.1.2. Compensaciones y prerrequisitos.....	572
4.2.2. ¿Cómo percibe el profesorado al alumno minoritario?.....	574
4.2.2.1. Rasgos que molestan.....	574
4.2.2.2. Nivel de expectativas.....	577
4.2.2.3. El grado de integración.....	578
4.2.2.4. La acogida y la recepción.....	579
4.2.3. El Programa Intercultural.....	580
4.2.3.1. Programación de la acción intercultural.....	580
4.2.3.2. Sobre el curriculum.....	582
4.2.3.3. Sobre la lengua materna.....	584
4.2.3.4. Necesidad de coordinación.....	587
4.2.3.5. Estrategias metodológicas para la interculturalidad.....	588
4.2.3.6. La Evaluación.....	589
4.2.4. El centro educativo ante el reto de la Educación Intercultural.....	591
4.2.4.1. Contextualización y vinculación con el entorno.....	591
4.2.4.2. Posicionamiento de la escuela ante la diversidad cultural.....	592
4.2.4.3. Las familias.....	593
4.2.4.4. Reparto de los grupos minoritarios.....	595
4.2.4.5. La Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo.....	597
4.3. Temas emergentes.....	599

Capítulo XI: DESARROLLO DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA.

-FASE II- LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO Y LA INTERVENCIÓN CON LOS PADRES.....	601
1. INTRODUCCIÓN.....	603
2. LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO.....	604
2.1. Análisis de la situación inicial. Etapa preactiva.....	608
2.1.1. Pretest: cuestionario-escala de actitudes.....	608
2.1.2. Análisis de resultados.....	609
2.2. Aplicación del programa de intervención con los alumnos. Etapa interactiva.....	614
2.2.1. Objetivos genéricos.....	614
2.2.2. Actuaciones concretas.....	616
2.3. Análisis de la situación final. Etapa postactiva.....	619
2.3.1. Postest: cuestionario-escala de actitudes.....	619
2.3.2. Análisis de resultados.....	619
2.3.3. Cambios actitudinales como efecto del programa de intervención intercultural.....	624
2.4. Concluyendo, con relación a los alumnos.....	632

3. LA INTERVENCIÓN CON LOS PADRES.....	633
3.1. La necesaria implicación de las familias en la escuela	633
3.2. Desarrollo de experiencias concretas	634
3.2.1. ONGD y Escuela de Padres	634
3.2.2. La Escuela de Padres como Grupo de Reflexión	636
3.2.3. La participación de los padres en el aula.....	637
3.3. Análisis de la realidad a través de entrevistas semiestructuradas. Temas explícitos.....	638
3.3.1. Sobre las actitudes manifiestas.....	640
3.3.1.1. Asimilacionismo	640
3.3.1.2. Segregacionismo	641
3.3.1.3. Actitud de implicación hacia una educación intercultural	642
3.3.2. Sobre el papel de la escuela.....	644
3.3.2.1. La percepción sobre la diversidad cultural	644
3.3.2.2. Suspicias manifiestas.....	646
3.3.3. Sobre la implicación de los padres en lo intercultural.....	648
3.3.3.1. Participación regulada	648
3.3.3.2. Participación asumida	648
3.3.3.3. Demandas de participación: disposición	649
3.4. Análisis de los temas emergentes	650
3.5. Concluyendo con relación a los padres.....	652
 4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	 654
 Capítulo XII: CONTRASTACIÓN DE INFORMACIONES.....	 655
1. INTRODUCCIÓN	657
2. LAS ACTITUDES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	658
2.1. La perspectiva ante lo diverso.....	658
2.2. Asimilacionismo versus interculturalismo.....	662
2.3. Lo intercultural: una utopía estigmatizante.....	665
3. EL PROGRAMA INTERCULTURAL	670
3.1. La programación de las intervenciones interculturales	670
3.1.1. Encargo institucional y contextualización	673
3.1.2. Detección de necesidades.....	675
3.2. El currículum.....	676
3.3. Las estructuras organizativas	682
3.4. Estrategias metodológicas	687
3.5. Materiales y recursos.....	690
 4. IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL PROYECTO INTERCULTURAL.....	 691
5. LA EVALUACIÓN	695

6. EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	696
7. SOBRE LA FORMACIÓN EN LO INTERCULTURAL.....	698
8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	703

CONCLUSIONES

Capítulo XIII: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS	707
1. INTRODUCCIÓN	709
2. CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	711
3. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	719
4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	720
5. ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN EN EL TEMA INTERCULTURAL.....	722
BIBLIOGRAFÍA.....	725

ANEXOS

I. DIARIO DE CAMPO. -FASE II-	5
II. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES. -FASE II-	53
III. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS PADRES. -FASE II-	93
IV. CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES. -FASE I-	105
V. CUESTIONARIO ALKAN, M; VREEDE, E de (1990). -FASE I-	113
VI. CUESTIONARIO SOBRE LA TIPOLOGÍA ESCOLAR. GENERALITAT DE CATALUNYA	125
VII. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL A LOS PROFESORES -FASE II-	131
VIII. PROPUESTA INICIAL DE ASESORAMIENTO. CURSO 1997-98.....	143
IX. SEGUNDA PROPUESTA DE ASESORAMIENTO. CURSO 1998-99..	144
X. DOCUMENTO ESCRITO ENTREGADO AL INICIO DEL ASESORAMIENTO COMO BASE TEÓRICA DE REFLEXIÓN	153
XI. EJE TRANSVERSAL	183
XII. Ejemplo: GUIÓN DE UNA SESIÓN DE TRABAJO CON EL MEDIADOR MAGREBÍ	227
XIII. Ejemplo: UNIDAD DIDÁCTICA	231

INTRODUCCIÓN.

La sociedad ha ido transformándose se acerca, cada vez más, a lo plural no sólo axiológicamente sino también a la heterogeneidad de culturas que la componen.

Esta creciente pluralidad cultural de nuestra realidad social genera un interesante debate a nivel educativo. Se pretende un tipo de formación que dote al individuo de la capacidad necesaria para funcionar en una comunidad diversa, con mayorías y minorías culturalmente diferentes, donde el sujeto se identifique con su grupo y a la vez valore y respete la idiosincrasia del otro.

La Educación Intercultural es, por lo tanto, la resultante lógica de una preocupación por la atención a la diversidad cultural en la escuela. Y este proceso intercultural deriva en una igualdad de derechos para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su procedencia cultural o grupal, siendo plenamente conscientes de que se parte, en la mayoría de las ocasiones, de una situación claramente desigual, forjada principalmente por las diferencias existentes en el contexto socioeconómico. Además, este proceso intercultural requiere de una comunicación e intercambio entre las diversas culturas y sus modos de representación simbólicos.

Así definido, entendemos que lo intercultural no es privativo de algunos centros educativos o grupos concretos, sino que debe ser introducido en todas las escuela, y trabajado con los diversos grupos sociales. Se trata de un enfoque que afecta a todas las dimensiones de la formación, favoreciendo una dinámica crítica y autocrítica de valoración y comunicación recíproca entre individuos pertenecientes a culturas minoritarias y mayoritarias.

Sin embargo, las dificultades aparecen desde el mismo momento en que un proyecto educativo intercultural pretende generalizarse a toda la formación y a todos los centros educativos, para dar cabida a una pluralidad de enfoques culturales y hacerlo factible desde y en la propia intervención educativa.

Si bien, la necesidad de una concienciación intercultural es algo consensuado y aceptado en nuestra sociedad desde la perspectiva teórica, las dificultades emergen cuando se busca una concreción práctica y se hacen evidentes desde todas las perspectivas de análisis: política, educativa, económica y social.

El presente estudio se sitúa en el contexto de la praxis educativa. Su objetivo es el diseñar y aplicar un programa específico de Educación Intercultural, definido en función de las características concretas del centro educativo a quien va dirigido, y enfocado desde una perspectiva innovadora y de implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para conseguirlo, analizaremos la realidad concreta y detectaremos las necesidades específicas de la comunidad educativa implicada. También, tendremos en cuenta las actitudes manifiestas y emergentes que, con relación al tema, se revelan entre la población educativa estudiada: padres, profesores y alumnado.

Partiendo de las finalidades últimas que persigue el presente estudio, éste es presentado siguiendo un orden lógico de estructuración. Así, se determinan tres bloques diferenciados:

- Un primer bloque, constituido por el *marco teórico*, que cumple el objetivo de enmarcar el estudio dentro del contexto bibliográfico específico del tema. Este bloque está dividido en seis capítulos cuya sucesión implica una progresiva concreción en materia intercultural.

El primer capítulo establece una delimitación conceptual sobre cuestiones generales como: concepto de cultura, mayorías y minorías, raza, etnia, identidad, las relaciones entre las culturas, el conflicto cultura, la educación y su relación con la cultura, etc. Este capítulo nos ayuda a adoptar un posicionamiento sobre aspectos básicos, antes de entrar en lo que supone la atención educativa a la diversidad cultural, cuestión que abordamos en el segundo capítulo.

Cuando estudiamos la atención educativa a la diversidad cultural, segundo capítulo, analizamos los diferentes enfoques y modelos que se han desarrollado, el

marco legal establecido en las sociedades democráticas para atender a esta diversidad, investigaciones llevadas a cabo, etc. Buscamos, así, el centrarnos, en definitiva, en la Educación Intercultural, como modelo de intervención educativa que pretende dar respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse y convivir en una sociedad con una reconocida diversidad cultural.

Después de contemplar los fundamentos pedagógicos sobre la atención a la diversidad cultural, en el tercer capítulo nos centramos en la institución educativa, como agente de transmisión cultural, administrador de la educación sistemática y desempeño de un rol informativo y formativo, a la que se le asignan una serie de funciones que debe compatibilizar desde la interculturalidad.

Concretamos, en el mismo capítulo, cuáles son las diferentes iniciativas de actuación llevadas a cabo por los distintos países democráticos, en el Sistema Educativo español, de forma específica, y en la escuela catalana.

Somos conscientes de que, al posicionarnos desde la praxis educativa, debemos tener en cuenta una serie de parámetros claves, cuya consideración va a definir el éxito de una Educación Intercultural y la consecución, con ciertas garantías de éxito, de los objetivos que emergen desde esta forma de entender la educación.

Por esta razón, los siguientes capítulos se centran de forma especial en tales parámetros, haciendo referencia a los aspectos didácticos del programa intercultural, a los aspectos organizativos y a la figura del profesor.

El curriculum, será una cuestión a reflexionar en el capítulo cuarto, buscando la vertebración entre la adecuación de lo prescrito oficialmente y las condiciones sociales, culturales y necesidades más relevantes de la situación en donde se enmarca.

El capítulo siguiente, estudia lo relativo a lo intercultural desde la dimensión organizativa. Se hace necesario en éste caso el establecimiento de unas estructuras flexibles que faciliten la atención a las demandas diversas, o sea, lo propio de un centro educativo versátil.

Y el último capítulo de este bloque se hace referencia al profesorado, cuyas actitudes hacia el tema, expectativas manifestadas hacia el alumnado minoritario, y formación inicial y permanente, van a influir considerablemente en la implantación de la E.I.

- El segundo bloque hace referencia explícita al *proceso de investigación* propiamente dicho.

La investigación, tiene su origen en una investigación aplicada y descriptiva. Mediante un cuestionario y entrevistas personales se obtienen una serie de datos relacionados con la asunción didáctico-pedagógica de la interculturalidad en los centros educativos de la comarca del Segriá.

A partir de esta investigación preliminar, especificada en el capítulo octavo, se inicia una investigación de características etnográficas en un centro educativo de esta comarca, con la intención de llevar a cabo una descripción y análisis de la realidad educativa desde la intervención intercultural.

El capítulo noveno realiza una descripción del contexto y de las características de la comunidad educativa implicada y, posteriormente, describimos, en los dos capítulos siguientes, la realidad percibida desde tres ámbitos diferentes: padres, alumnado y profesorado.

Finalmente, en el capítulo duodécimo se recoge una síntesis contrastada del análisis de la realidad, que orienta el proceso y da información de las cuestiones a tener en cuenta cuando se quiere afrontar lo intercultural desde la práctica educativa.

- El tercer bloque, surge como síntesis de las principales aportaciones de la investigación. Es el constituido por las *conclusiones*, referidas tanto al marco teórico y análisis descriptivo de la realidad, como a los resultados de la elaboración y aplicación del programa intercultural planteado.

Es en este apartado donde, además, se discuten las posibles limitaciones del estudio y se aportan nuevas y futuras líneas de investigación que derivan del propio proceso.

En resumen, hemos intentado explorar en la práctica intercultural de un centro educativo concreto, en cómo se articulan mecanismos para diseñar un programa intercultural, cuál es el nivel de implicación, cuáles son las suspicacias manifiestas, etc., haciendo partícipes de nuestra propuesta a toda la comunidad educativa y buscando un marco conceptual equilibrado y realista.

Creemos, en definitiva que, sólo bajando a la práctica cotidiana y reflexionada podemos indagar sobre los factores que pueden ayudar y que a la vez pueden frenar la implementación de lo intercultural desde todas las dimensiones de lo educativo.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I.

EDUCACIÓN Y CULTURA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

1. INTRODUCCIÓN.....	27
2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE CULTURA.....	28
2.1. Aproximación desde lo antropológico.....	28
2.2. Concepción desde la que partimos sobre el término cultura.....	37
2.3. Componentes culturales.....	39
2.4. Hacia una dimensión dinámica de cultura.....	43
3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CULTURAS.....	45
3.1. Minoría, raza, etnia e identidad.....	45
3.1.1. <i>Delimitación conceptual.</i>	45
3.1.2. <i>Problemas que se derivan: racismo, etnocentrismo, etnofobia o xenofobia.</i>	51
3.1.3. <i>Nuevas minorías coyunturales al sistema social.</i>	54
3.2. El conflicto como realidad.....	56
3.3. Diversidad, diferencia y desigualdad: términos ambiguos.....	62
4. DIMENSIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y ECONÓMICA DE LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS.....	64
4.1. Movilidad social: el inevitable encuentro entre culturas.....	64
4.2. Atención a la diversidad cultural versus políticas de extranjería.....	67
4.3. Pobreza y marginación social.....	70
5. CULTURA Y EDUCACIÓN.....	72
5.1. Enculturar, socializar y educar.....	72
5.2. Políticas educativas y políticas culturales.....	74
6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	76

1. INTRODUCCIÓN.

Las relaciones entre culturas y su estudio dependen de aquello que delimitemos como cultura. De su conceptualización y caracterización se desprende el enfoque que tenemos que dar a tales relaciones, los problemas que pueden derivarse, conflictos, intervención más adecuada y, en definitiva, las obvias consecuencias a la hora de definir cual es la propuesta cultural que deberían realizar los Centros Educativos y en general en el Sistema Educativo de un país.

Buscar una definición clara del término *cultura* resulta difícil debido a la complejidad del fenómeno que se trata de conceptualizar, a la gran cantidad de ámbitos que abarca y al complejo panorama que se nos presenta ante una cuantía de definiciones existentes realizadas desde diversos enfoques disciplinarios. Sin embargo, hemos pretendido realizar un recorrido aproximativo desde la antropología que oriente a dimensionar este término y nos permita establecer relaciones con el marco de actuación educativa.

Para iniciar el tema, hay que tener en cuenta que ninguna cultura existe por sí sola, sino que ha sido creada, vivida y transformada por su propio pueblo. Hoy por hoy, se ha desechado la noción de la simple yuxtaposición de grupos socioculturales bien delimitados dentro de una sociedad global. Una delimitación simplista de los diferentes sistemas culturales como un todo diferenciado no da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales reales.

Las culturas, en general, siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables, si bien es posible distinguir tradiciones culturales diferenciadas que pueden incluso perdurar en el tiempo.

Las perspectivas recientes abogan por una auténtica diversidad cultural, no sólo por ser resultado de los múltiples grupos culturales existentes sino, además, por admitir la auténtica pluralidad en el interior de cada uno de estos grupos consecuencia inmediata de la relación dinámica entre sujetos y culturas.

Nos situamos en este punto de partida a la hora de analizar las posibles relaciones entre culturas en función de diferentes variables: reparto del poder social, político y económico, el tema del conflicto entre culturas, etc., delimitando conceptos y aclarando las diferentes tendencias teóricas que puedan existir.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE CULTURA.

2.1. Aproximación desde lo antropológico.

El término *cultura* hace referencia al fenómeno humano en general, como un todo complejo, consecuencia de la interrelación de diferentes campos: lo psicológico, lo sociológico, lo religioso, lo político, etc.

Podemos recordar que, etimológicamente, la palabra cultura proviene del latín *colere*, que significa cultivar en sentido agrícola. Tal acepción ha llevado a que, en el ámbito antropológico, se distinga aquello *natural o biológico*, que no se diferencia de la especie animal, de aquello otro que ha sido construido por el hombre, que es específico de la raza humana y a lo cual se le otorga el nombre de *cultura*.

Al buscar una definición concisa del término cultura, encontramos que, antropológicamente hablando, son varias las corrientes que han diferido no sólo en el alcance que otorgan al concepto de cultura sino también en su orientación teórica respecto a este tema.

Entrando en materia y haciendo un breve recorrido histórico por textos fundamentales de la antropología cultural, citaremos en primer lugar la obra de Tylor (1871)¹, considerado como representante del *evolucionismo* en las ciencias sociales del siglo XIX. Puede ser un buen punto de partida, ya que este autor es considerado como el primero en formular una definición de cultura que se aproxima a definiciones modernas. En discordancia con los autores de su época, Tylor afirma que:

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.” (Tylor, 1871; en Kahn, 1975)

¹Tylor, E.B., ha sido criticado por antropólogos posteriores tanto por lo que hace referencia al método de trabajo que utilizó: el método comparativo que consistía en deducir el estado de las culturas del pasado a partir de las culturas actuales, como por la teoría del cambio cultural que defendía. Defendió la idea de que muchos de los aspectos actuales de las culturas son “supervivencias” del pasado, idea que funcionalistas como Malinowski descartaron al defender las funciones que tienen en el presente todos los aspectos de cultura, negando la posibilidad de “supervivencias” como argumentaba Tylor. Cuando se menciona a Tylor se menciona también a Morgan por defender una postura paralela. Se puede decir que son los padres del evolucionismo antropológico del s.XIX.

Para este autor, la cultura constituida por diversos elementos -artes, creencias, costumbres y demás-, evoluciona en el tiempo y durante esta evolución puede presentar varias pautas; es decir, que ciertos elementos pueden estar ligados con otros y lo interesante es llegar a determinar las leyes sociales y las pautas universales que definen a la cultura.

Al mismo tiempo y a lo largo de esta evolución, aparece lo que Tylor llama *supervivencias* o procesos, costumbres, opiniones, etc., que han permanecido desde el pasado en el presente. El progreso, la degradación, la supervivencia, el renacimiento, la modificación, todos ellos son modos de conexión que mantienen unida la compleja red de la cultura o civilización.

Desde este punto de vista, se deduce que las sociedades no tienen culturas separadas sino una mayor o menor participación en el desenvolvimiento de una cultura general que ha sido creada y desarrollada por la humanidad en su conjunto.

Así, cuando se hace referencia a que distintas sociedades tienen distintas culturas se hace alusión al hecho de que se encuentran en diferentes grados de cultura o que corresponden a diferentes etapas del desarrollo cultural.

Después de Tylor y ya en el siglo XX, la antropología cultural encuentra otro gran representante en la figura de Boas², que desarrolla su trabajo en reacción a la escuela evolucionista del s. XIX, y que en 1930 define la cultura de la siguiente forma:

“La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres.” (Boas, 1930: 74)

Boas empieza a utilizar el concepto de cultura en otro sentido totalmente diferente al enunciado por los evolucionistas. Desde un enfoque más funcionalista, considera que cada sociedad tiene una cultura propia y diferente.

La cultura se consideraba constituida por los mismos elementos que los que había enunciado Tylor: conocimiento, creencias, arte moral y todas las demás, pero cada sociedad debía ser examinada como una entidad única que era diferente a cualquier

²Boas, F., considerado el fundador de la antropología en los EE.UU. y maestro de autores de renombrado prestigio como Signar, Bendecir, Kroeber, Kluckhohn, entre otros, quienes configuraron, a partir de las directrices de Boas, dos escuelas de antropología cultural con enfoques claramente

otra, donde tales diferencias culturales deben entenderse como el resultado de accidentes de la historia y limitaciones ambientales.

La tradición se transmite por aprendizaje en relación directa con los contactos sociales que tiene el miembro de la comunidad con la misma. Para Boas era de tal complejidad los fenómenos culturales, que descartó la posibilidad de descubrir leyes culturales válidas que las caracterizaran, como defendía Tylor. Boas, desde un enfoque claramente inductivo y empirista, se interesa primordialmente por tratar de entender el comportamiento humano individual con relación a factores determinantes de la propia comunidad.

Partiendo de esta óptica, aunque con ciertos puntos de disparidad, podemos situar a Kroeber³, discípulo de Boas, siendo posiblemente uno de los antropólogos norteamericanos más influyentes después de Boas.

Kroeber y Kluckhohn, defensores del universalismo cultural, recogieron aproximadamente en 1952 unas 164 definiciones del término cultura, dato que nos da una idea del interés que suscitaba esta cuestión entre la comunidad científica

Por su parte Kroeber (1948: 7-9), intentando ir más allá de lo explicitado por su propio maestro, realiza una definición de cultura mucho más flexible y amplia, separando, al mismo tiempo el comportamiento del individuo de las costumbres, técnicas, ideas y valores, que, a la vez, pueden ser considerados como pautas de comportamiento que se encuentran en cada sujeto.

Para Kroeber (1948: 10) el *aprendizaje* es básico, considerando que *la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos -y la conducta que provocan- es lo que constituye la cultura*. La cultura es un producto, según el propio autor, exclusivo del hombre y lo distingue en el propio cosmos, resulta de la totalidad de los productos del hombre social y que afecta enormemente a todos los seres humanos tanto desde una dimensión social como individualmente.

La cultura desde un sentido amplio es el resultado de la herencia social, afirma que se trata de una abstracción, localizada en la esfera de lo *superorgánico* y no se puede

diferentes: una línea que se ocupó prioritariamente de cultura y personalidad y otra línea que se ocupó del análisis formal de los sistemas culturales.

³A Kroeber se le relaciona directamente con Kluckhohn, ambos defienden posturas paralelas.

equiparar a comportamientos propiamente dichos, en contradicción con su propio maestro (Kroeber, 1917; en Kahn, 1975)

Kroeber y Klockhon (1917; en Kahn, 1975) intentaron, desde esta perspectiva, inventariar cuales eran los posibles objetos culturales y así los cifraron en: los productos de la actividad humana - utensilios, obras artísticas, etc.-, las instituciones o modos colectivos de organización, las actitudes evaluadoras y normativas, los comportamientos distintivos de los grupos -costumbres, hábitos, usos-, el saber hacer, los códigos de comunicación, el lenguaje, los modos de uso de los utensilios, etc.

En una posición paralela a Kroeber, Goodenough (1971) desde el estudio de las lenguas sostiene que:

“La cultura es aquello que necesitamos saber o creer en una determinada sociedad de manera que podamos proceder de una forma que sea aceptable para los miembros de dicha sociedad.” (Goodenough, 1971:36)

Por lo tanto, la cultura difiere de los fenómenos materiales y del comportamiento, de las emociones y de las personas, es algo más abstracto y está en relación con *la forma que tienen las cosas en la mente de la población y los modelos de la misma para percibirlos y para relacionarlos e interpretarlos.*

Para Goodenough (1971), los diferentes modelos de cultura han sido desarrollados en función a su utilidad para interpretar y predecir comportamientos -que no son nada más que manifestaciones de la cultura- y que deben ser considerados correctos en el contexto donde se ubica el sujeto.

Como venimos apuntando, el término de cultura parece ser un concepto polisémico que genera diferentes interpretaciones.

Es curioso que si bien en los EE.UU. se inicia este estudio ya desde el siglo XIX, existiendo una preocupación por estudiar la cultura como un conjunto de reglas que se debían delimitar, es decir, bajo una clara perspectiva estructural-funcionalista de la propia cultura, en Europa se ignora el tema hasta mucho tiempo después.

Desde la antropología social británica, la preocupación de los antropólogos estructuralistas se centra en estudiar con detenimiento las estructuras sociales⁴, evitando

⁴A excepción de Malinowski

el empleo del término cultura, aunque muchos autores defendían la complementariedad entre conceptos básicos como son la sociedad y la cultura.

Entre los antropólogos británicos surge un autor, Malinowski (1931), en una línea diferente a sus compatriotas, siendo uno de los primeros que intentó formular una definición metódica y amplia de cultura desarrollando, al respecto, su propia teoría, existiendo un gran número de semejanzas entre los estudios europeos y los norteamericanos.

Malinowski como primer autor europeo que consideró el término de cultura la define como:

“Una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente. La cultura capacita al hombre...y amplía el campo de eficacia individual y del poder de la acción...transforma a los individuos en grupos organizados y proporciona a estos una continuidad casi infinita.”(Malinowski, 1931; en Kahn, 1975: 126)

Para este autor, la cultura nace fundamentalmente de la satisfacción de una serie de necesidades biológicas y constituye la herencia social e incluye *artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados*.

El mismo autor sostiene (Malinowski, 1972) que desde la antropología se han utilizado como sinónimos los términos de cultura y civilización y que cabría distinguirlos dejando el segundo para *aspectos especiales de las culturas más avanzadas*.

Se realiza un esfuerzo en la segunda mitad del siglo XX, desde la antropología cultural, por llegar a una definición amplia del concepto de cultura y así surgen una serie de figuras claves que tanto en los EE.UU. como en Europa siguen tratando de delimitar conceptualmente el tema.

Por una parte, White (1959) en los EE.UU adoptó una definición comprensiva sobre cultura influenciado por los evolucionistas⁵ y las corrientes antropológicas surgidas después de Boas. Sin embargo difiere de este último porque busca en su teoría ligar todos los aspectos de la cultura formulando leyes que la rijan. Considera que:

“La cultura es la clase de cosas y acontecimientos que dependen del simbolizar: ideas, creencias, actitudes, sentimientos, actos, pautas de conducta,

⁵White rechaza la designación de *neo-evolucionista* porque considera que son muchos los puntos de conexión con Tylor y Morgan, padres del evolucionismo del s.XIX.

costumbres, códigos, instituciones, obras de arte y formas artísticas, lenguajes, instrumentos, máquinas, utensilios, ornamentos, fetiches, conjuros, etc.". (White, 1959: 179)

La cultura se traduciría en cosas reales directa o indirectamente observables en el mundo real en que vivimos, la conducta se disocia de la cultura.

En su trabajo la *tecnología* es primordial ya que considera que las formas culturales se determinan por el grado en que una sociedad puede utilizar la energía.

Afirma que los sistemas sociales son una función de los sistemas tecnológicos y reconoce la influencia entre ellos: sistemas sociales y tecnología. Defiende la idea de la evolución cultural, sostenida por Tylor, considerando que ésta es un producto del cambio tecnológico.

El trabajo de White y otros provocó entre los antropólogos norteamericanos una renovación del interés por la evolución de la cultura y por la relación entre la ecología, tecnología y cultura (Kahn, 1975).

Harris se coloca en esta línea de estudio, aunque desde un punto de vista más mecanicista, y especifica que las diferentes culturas responden a un mismo *patrón estructural universal* constituido por una *infraestructura* que comprende actividades e instrumentos mediante los cuales regula su subsistencia, una *estructura* que incluye actividades económicas y políticas que permiten regular, intercambiar, etc., bienes y trabajo y, por último, una *superestructura* que incluye aspectos lúdicos, intelectuales, religiosos, morales, etc. (Carbonell, F., 1995: 59-60).

Harris llegó a afirmar que, por ejemplo:

"...tecnologías similares, aplicadas a ambientes similares, tienden a producir organizaciones similares de trabajo en la producción y en la distribución y que éstos a su vez originan tipos de grupos parecidos que justifican y coordinan sus actividades mediante sistemas semejantes de valores y creencias - cultura -." (Harris, 1990:36).

LAS CULTURAS: PATRÓN UNIVERSAL.		
SUPER- ESTRUCTURA	<i>Creatividad ideología y valores</i>	Ideología y valores religiosos. Valores éticos y morales. Valores estéticos. Actividades lúdicas, artísticas, creativas, expresivas, etc.
	<i>Aspectos intelectuales y mentales.</i>	Organización psicológica, cognitiva y afectiva. Organización y sistema educativo formal y no formal, etc.
ESTRUCTURA	<i>Economías políticas</i>	Relaciones externas. Sistema de distribución y acceso al poder. Poder territorial, militar, judicial, etc.
	<i>Economías domésticas</i>	Sistema familiar, parentesco, clan, papel de la mujer...Relaciones intergeneracionales. Sistemas de consumo, ahorro, distribución, reparto, etc.
INFRA- ESTRUCTURA	<i>Modo de reproducción</i>	Regulación del crecimiento demográfico: Técnicas y ritos de crianza y educación intrafamiliar
	<i>Modo de producción</i>	Requisitos mínimos de subsistencia: artesanía, herramientas, vivienda, alimentación, cocina, vestuario, salud, recolección, agricultura, caza, pesca...

Fig.1. Patrón universal de las culturas (Harris, 1990:36)

La intervención, los cambios en uno de estos elementos repercute en todos los demás a la búsqueda de un mínimo equilibrio, a menudo difícil de conseguir, que permita a los individuos renovarse, adaptarse a la nueva situación y sobrevivir.

Lévi-Strauss (1969) toma, desde Europa, otro enfoque diferente y relaciona desde el concepto de cultura las estructuras sociales e ideológicas en función de las estructuras de las mentes de los individuos.

Es decir, mientras White intentaba aplicar un concepto de cultura más amplio y renovar el interés taylorista por la evolución, Lévi-Strauss estudia el tema a través de las diferentes estructuras mentales.

Y por último, no podemos finalizar este repaso histórico-antropológico sin una mención expresa a otro antropólogo cuya influencia en el ámbito sajón de los años 70 es comparable a la de Lévi-Strauss en los años 60 en el ámbito latino.

Nos referimos a Geertz (1995) quien desde un primer momento subraya la escasa ambigüedad que otorga personalmente al concepto de cultura. Desde la llamada *antropología simbólica* considera que

“La cultura es un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida.” (Geertz; 1995: 57)

Geertz otorga un sentido instrumental. La cultura es concebida como un conjunto de reglas, instrucciones, etc., que se constituyen en mecanismos de control que conducen y a la vez explican la actividad humana, sería un componente constitutivo del propio hombre que le diferencia de la especie animal.

Son muchos los autores que aquí no hemos mencionado y que han tratado de delimitar la esencia de la cultura: Stocking, 1963; Lowie, 1937; Opler, 1964; Singer, 1968; Benedict, 1959; Morgan, 1878; Mead, 1934; Lynd, 1939; Lowie, 1917; Durkheim, 1938, Sapir, 1917; Tyler, 1969; Frake, 1961; Scheffler, 1971; Osgood, 1951; Bastide, 1972; Clanet, 1990; Bruner, 1984; Simard, 1988 y tantos otros.

Sin embargo, hemos querido hacer un recorrido por los textos que pueden considerarse fundamentales en antropología cultural y a continuación resumimos las principales aportaciones presentadas hasta ahora.

	AUTORES	IDEAS BÁSICAS
<p>ANTROPOLOGÍA AMERICANA</p> <p>preocupación por estudiar la cultura como un conjunto de reglas a delimitar: perspectiva estructuralista y funcionalista de la propia cultura</p>	<p>TYLOR -evolucionismo cultural-</p>	<p>Las sociedades no tienen culturas separadas sino una mayor o menor participación en el desenvolvimiento de una cultura general y universal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen <i>leyes sociales y pautas universales</i> que definen a la cultura. • Cada cultura tiene <i>supervivencias</i> del pasado
	<p>BOAS -funcionalismo cultural-</p>	<p>Cada sociedad es única, tiene una cultura propia. Las diferencias entre éstas son resultados de accidentes de la historia y limitaciones ambientales. No existen leyes culturales universales.</p>
	<p>KROEBER y KLOCKHON -universalismo cultural-</p>	<p>La cultura es un producto exclusivo del hombre y resulta de la herencia social y no se puede equiparar a comportamientos propiamente dichos</p>
	<p>GOODENOUGH</p>	<p>La cultura es algo abstracto, difiere de los fenómenos materiales y del comportamiento, de las emociones y de las personas y los diferentes modelos han sido desarrollados en función a su utilidad.</p>
	<p>WHITE -neo evolucionismo-</p>	<p>Defiende la idea de la evolución cultural producto del cambio tecnológico y busca ligar todos los aspectos de la cultura formulando leyes que la rijan.</p>
	<p>HARRIS</p>	<p>Las diferentes culturas responden a un mismo patrón estructural universal, el cambio tecnológico hace evolucionar las culturas.</p>

Fig. 2: Esquema de las aportaciones antropológicas estudiadas sobre la concepción de cultura

ANTROPOLOGÍA EUROPEA preocupados en estudiar las estructuras sociales	AUTORES	IDEAS BÁSICAS
	MALINOWSKI	La cultura nace de la satisfacción de una serie de necesidades biológicas del hombre y que sobrepasan la adaptación al medio ambiente, y constituye la herencia social.
	LEVI-STRAUSS	Renueva el interés taylorista por la evolución cultural pero en función a las diferentes estructuras mentales: las estructuras sociales e ideológicas dependen de las estructuras mentales de los individuos.
	GEERTZ	La cultura son significaciones representadas en símbolos heredados socialmente, por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida.

Fig. 2: Esquema de las aportaciones antropológicas estudiadas sobre la concepción de cultura.

2.2. Concepción desde la que partimos sobre el término cultura.

Después de esta aproximación a las principales corrientes de la antropología cultural, podemos constatar que todas ellas sostienen unos puntos en común.

Así, unánimemente, se considera que la cultura, en uno u otro sentido del término, se aprende y constituye un cuerpo de tradiciones dentro de cualquier sociedad. Se trata de una producción característica de un grupo humano: *patrimonio singularizado de los grupos humanos* (Kroeber y Klochon, 1917), relativamente permanente, que se transmite por herencia social, relativamente mudable, que es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo y a la vez, conjuntamente con los demás, cada miembro colabora en la modificación y recreación cultural

En consonancia con Boas y alguno de sus predecesores como Benedict, Mead, etc., se confirma que lo más relevante y característico de una cultura es el conjunto de

categorías simbólicas o conjunto de significaciones, valores y normas ampliamente compartidas por los miembros de un determinado grupo social y que en definitiva es el resultado de la interacción social.

Desde esta postura, nos posicionamos de la mano de Camilleri (1989), quien define el concepto de cultura como:

“...la configuración más o menos intensamente ligada por la lógica tomada por un modelo, de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por pertenencia al grupo, que le llevan a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorados, y que además tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos, y en consecuencia, incitan a asegurar su reproducción a través del tiempo.”(Camilleri, 1989: 25)

Para este autor, cualquier individuo vive dentro de un conjunto simbólico que se forma y evoluciona a lo largo de su existencia, y donde las significaciones individuales se articulan con las colectivas y entre las que se encuentran las provenientes de la cultura. Sostiene, también, que no todas las significaciones colectivas son culturales.

Así, guiados por Camilleri y su definición de cultura que no deja de ser eminentemente funcional y comprensiva, en la más clara tendencia cognitivista del momento, diferenciamos, después de lo explicitado, aquello que es específicamente cultural de aquello que pueden ser *modas pasajera* -también compartidas por una mayoría-.

Desde esta definición se subraya el consenso mayoritario de los significados que constituyen la cultura y su carácter sistémico:

“...todo individuo vive dentro de un conjunto simbólico que se forma y evoluciona a lo largo de su existencia, en el que las significaciones individuales se articulan con las colectivas, entre las que se encuentran las provenientes de la cultura. No todas las significaciones colectivas son culturales, sino sólo aquellas de mayor duración y consenso en el grupo” (Camilleri, 1985: 12)

Camilleri plantea una idea abstracta de cultura, defendida por otros antropólogos anteriores a él, y considera que:

“...ningún individuo se encuentra con la cultura en sí, sino con portadores de cultura que jamás tienen la totalidad intacta de la cultura atribuida a su grupo, sino solamente la combinación que cada uno, para sí, ha estructurado.”(Camilleri, 1989: 26-27)

Desde esta misma función instrumental de la cultura se centra el tema de estudio de la presente tesis. Pero para acabar de conceptualizar éste término, Bullivant (1988),

importante teórico en cuestiones interculturales, dimensiona este concepto desde una óptica funcional y realista, ensayando una definición sobre cultura en los términos:

“Esencialmente cultura es una forma de instrumento de supervivencia, siempre en evolución, basado en el cambio adaptativo y que permite a los grupos sociales enfrentarse a los problemas de la vida en un contexto particular”
(Boullivant, 1988:43)

Distingue unas funciones primordiales (Boullivant, 1988: 43-44):

- **Cultura expresiva:** hace referencia a todo aquello que es tradición, costumbres, estilos de vida, y en general aspectos como: arte, literatura, creencias, folklore...etc. Globalmente se podría equiparar a la acepción de *cultura antropológica*, en el sentido de buscar una salvaguarda de la tradición o herencia cultural, que ayuda a definir la identidad colectiva.

- **Cultura instrumental:** *es el programa del grupo para poder supervivir y adaptarse a su ambiente* (Boullivant, 1989 28-36). Se podría decir que dicha acepción se enmarca en la misma línea seguida por Malinowski (1972) y también por Geertz (1995), que ponen énfasis en la función de supervivencia y adaptación del grupo al medio, la cultura como instrumento para sobrevivir.

Bajo una función instrumental/adaptativa es desde la que entendemos la cultura, que en palabras de Geertz (1995: 54-57) se convierte en un componente constitutivo del propio hombre diferenciándole de la especie animal y que se constituye en mecanismos de control de la actividad humana.

Además, la cultura debe dar respuesta y servir de instrumento no solamente en el ámbito físico y social sino, también, en lo metafísico⁶ -valores superiores que imanten al hombre en su necesidad de dar sentido global a su existencia- (Jordán, 1992).

2.3. Componentes culturales.

Los componentes de la cultura constituyen su contenido y cuando se hace referencia al mismo se debe tener en cuenta todo el abanico de fenómenos -tanto del comportamiento como del no comportamiento- que forman parte de la experiencia humana y que son objeto de aprendizaje (Goodenough, 1963; en Kahn, 1975).

COMPONENTES CULTURALES	
TYLOR	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento • Creencias • Arte • Moral • El derecho • Las costumbres • Cualquier hábito y capacidad adquirida por el hombre como miembro de la sociedad.
GOUDENUOGH	<ul style="list-style-type: none"> • Formas • Propositiones • Creencias • Valores • Reglas y valores públicos • Recetas • Rutinas y costumbres • Sistemas de costumbres • Significado y función
HARRIS	<ul style="list-style-type: none"> • Superestructura: creatividad, ideología y valores, aspectos intelectuales y mentales. • Estructura: economías políticas, economías domésticas. • Infraestructura: modo de reproducción, modo de producción.
QUELLET	<ul style="list-style-type: none"> • Valores fundamentales • Producciones culturales propias • Elementos singulares de un grupo cultural. • Comportamientos, habilidades, actitudes propias del ámbito comunicativo.

Fig. 3: Componentes culturales según diversos autores.

Ya desde un primer momento Tylor (1871) especificó una serie de componentes como: el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad, que fueron respetadas en el tiempo por los diferentes estudiosos sobre el tema.

Curiosamente, Goodenough (1971) vuelve a señalar como componentes las formas, proposiciones, creencias, valores, reglas y valores públicos, recetas, rutinas y costumbres, sistemas de costumbres, y significado y función; todas susceptibles de ser aprendidas por un individuo por el hecho, como sostenía Tylor, de pertenecer a una comunidad social.

⁶Aquí se incluirían creencias religiosas de todo tipo, que influyen en las manifestaciones sociales del hombre, tanto en el arte, como en el trabajo, relaciones sociales, etc.

Como recordamos, Harris (1990: 36) ya intentó realizar una taxonomía de estos componentes, diferenciando *la infraestructura, la estructura y la superestructura*, como categorías pertenecientes a un patrón universal para todas las culturas.

Sin embargo, hemos querido acudir a una clasificación más realista y pragmática de la clasificación de los componentes culturales y para ello Quellet (1988), citado en Jordán (1992: 30-31), establece una gradación de los diversos elementos que conforman la cultura de un grupo social según la mayor o menor implicación de los mismos en la dinámica de relaciones entre los miembros de una determinada sociedad.

Así, distingue cuatro grandes bloques:

- Valores fundamentales compartidos por la mayoría de los miembros de una sociedad, independientemente de su pertenencia a grupos socioculturales minoritarios en el seno de la misma sociedad. Así, dentro de este grupo se encuentran los grandes principios que son asumidos por la gran mayoría de personas y países, por ejemplo los Derechos Humanos en la actualidad.
- Las diversas producciones culturales propias de los diferentes grupos sociales: filosofía, literatura, arte, alimentación, vestidos, etc.
- El tercer bloque estaría configurado por todos aquellos aspectos que configuran lo más singular de un grupo cultural: creencias, religión, orientaciones axiológicas, fiestas, rituales, organización familiar, etc.
- Y, finalmente, un último grupo que estaría constituido por aquellos comportamientos, habilidades, actitudes, etc. propios del ámbito comunicativo, aspectos que, según Quellet, se encuentran en la base del virtual éxito o fracaso en las interacciones socioculturales.

En realidad, cuando hablamos de componentes culturales podemos situarnos en el concepto de *iceberg de la cultura*, ya que es difícil precisar con exactitud todos los elementos, tendiendo a delimitar aquellos que se encuentran en el nivel consciente y que todos reconocemos, pero, sin embargo, son muchos los que quedan en el terreno de lo inconsciente y que configuran el nivel profundo de nuestro modo de ser y situarnos en el mundo, así como la manera que tiene cada grupo humano para organizar su vida (Elosua y otros, 1994: 9-10)

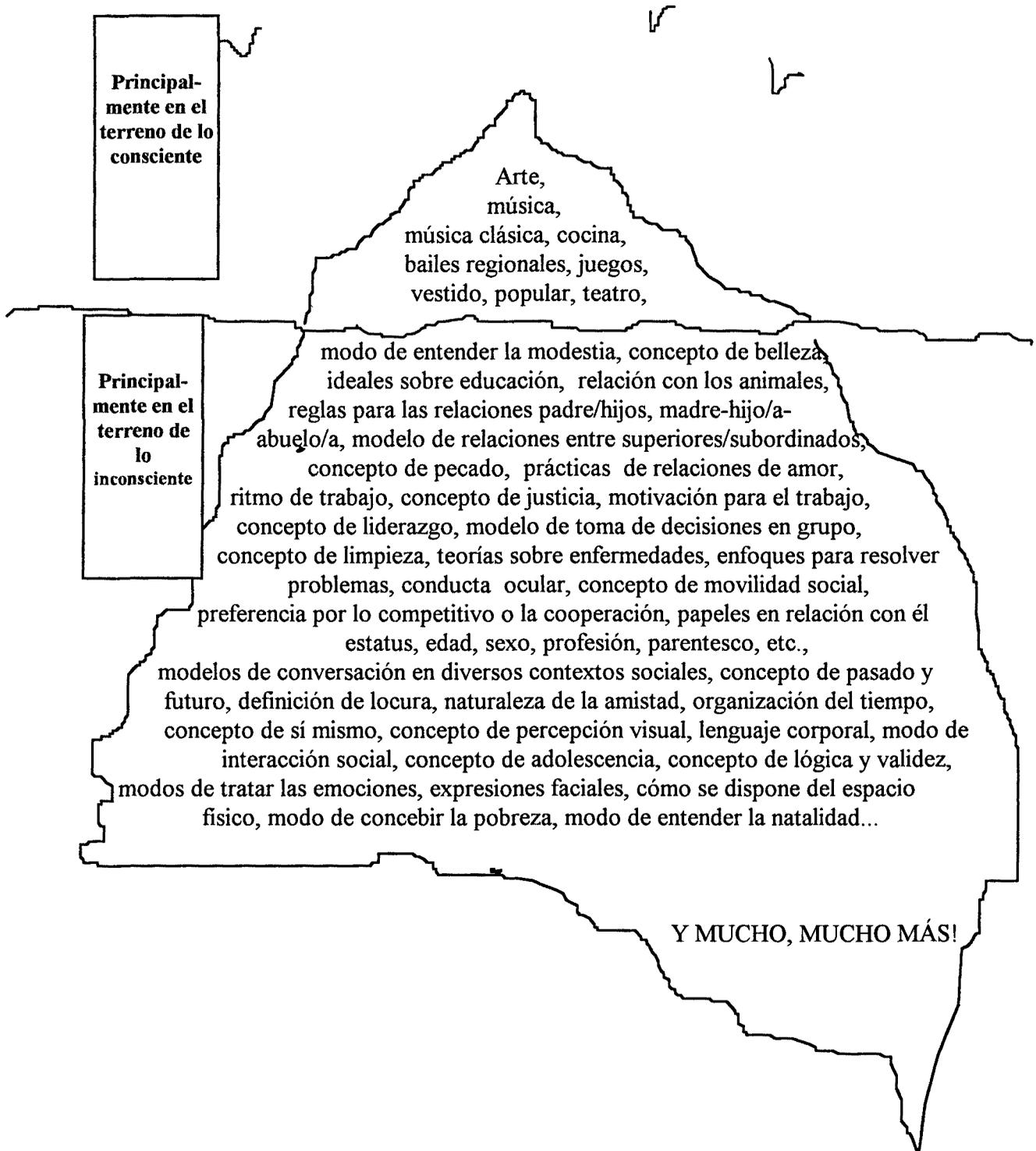


Fig. 4: Iceberg que representa los componentes de la cultura.
(Elosua y otros, 1994)

De la misma manera que 9/10 del iceberg están sumergidos, así también 9/10 de cultura quedan fuera del conocimiento consciente: Esta parte de cultura, fuera de lo consciente, se puede llamar *cultura profunda* (Elosua y otros, 1994:10).

2.4. Hacia una dimensión dinámica de cultura.

No podemos olvidar que las diferentes culturas existen en tanto en cuanto viven personas concretas que son las portadoras y por ello están sujetas a cambios y evoluciones. Sólo las culturas muertas están fijadas y consolidadas para siempre (Carbonell, 1995: 61).

La opinión de que son las gentes las que producen el cambio y que dinamizan a la propia cultura está ampliamente extendida entre los antropólogos, alejando la idea, en un pasado defendida, de la cultura como algo eterno y que permanece inmutable en el tiempo. Boas (1930) sostiene que:

“...las fuerzas que producen los cambios son activas en los individuos que componen el grupo y no en la cultura en abstracto.”(Boas, 1930;; en Kahn, 1975:14-15)

Y Hallowell (1945) subraya que:

“...nadie ha encontrado ni encontrará jamás culturas en sentido literal. Lo único que existen son personas que se encuentran e interactúan, pudiendo producirse un fenómeno de aculturación, en el proceso de interacción desatado por el encuentro, y siendo los individuos los centros dinámicos de este proceso.”(Hallowell, 1945:175; en White, 1959)

Desde esta óptica queremos enfatizar en la función instrumental-adaptativa de los programas culturales y además en la condición dinámica y no estática de la propia cultura, como algo vivo que va cambiando en el tiempo y que evoluciona al compás de las necesidades cambiantes de sus respectivos ambientes. Es decir, nuevos problemas pueden dar lugar a inadaptaciones que deben ser contempladas en los programas culturales de los diferentes grupos sociales buscando soluciones de reequilibrio que se ajusten satisfactoriamente a las nuevas necesidades planteadas (Bullivant, 1989).

Por ello, no consideramos la identidad cultural de un pueblo como algo estable, sino más bien, como un proceso dinámico, donde lo sustantivo del cambio, es la constante interacción con otras comunidades, otras realidades, otras maneras de vivir (Lluch y Salinas, 1996). Es el creciente contacto entre diversos grupos sociales, aunque de todos es sabido que estas influencias, en muchas ocasiones, no se producen de forma simétrica, sobre todo determinado por una diferencia en el poder socioeconómico, lo que se puede considerar como uno de los factores por excelencia dinamizador de las culturas actuales.

Defendemos una acepción extensa del término cultura, más allá de lo que establecían los evolucionistas, como una manera de ser de una comunidad. El modo como interpretan el mundo y se sitúan ante él como algo dinámico, cambiante y adaptativo, desde donde se hace inútil el establecer comparaciones y jerarquías, que derivan en una consideración desigual de las diferentes culturas en función a su pretendido desarrollo, pujanza, poder, prestigio, etc. (Lluch y Salinas. 1996).

Afirmamos la heterogeneidad cultural existente en todas y cada una de las culturas, resultas de las influencias e interferencias en el espacio y en el tiempo. Ello hace que sea imposible concebir una cultura sin relación con las demás.

Toda estas cuestiones se sitúan ante un bien entendido relativismo cultural, donde cada cultura es digna de respeto ya que constituye un modelo de funcionamiento ordenado basado en valores compartidos (Juliano, 1993).

Desde este relativismo cultural podemos entender las demás culturas, percibiendo previamente la nuestra como una más entre las otras y desde donde una valoración de la diversidad cultural pasa por un respeto de la personalidad individual del otro, desde todos los ámbitos, incluido el referente a su identidad cultural.

Buscando el ir más allá de una simplificación del relativismo cultural, nos dirigimos hacia un interculturalismo que fundamenta sus principios en un respeto y en un encuentro de las diferentes culturas desde y en la igualdad.

Nos movemos, por consiguiente, en el principio de la dignidad personal, concediéndole a la persona la condición de finalidad -como sostenía Kant- principio que deriva en un respeto a la conciencia, a la intimidad, a la diferencia e incluso a la indiferencia.

Admitimos la presencia de valores universales, que no dejan de ser también relativos en el tiempo, sin entrar en un relativismo postmoderno que niega la posibilidad de todo universalismo, de manera que puede llegar a legitimar cualquier conducta en nombre de la idiosincrasia de cada cultura.

Ante esta tendencia absolutista del relativismo postmoderno, nos situamos ante un relativismo dentro del propio relativismo cultural.

3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CULTURAS

3.1. Minoría, raza, etnia e identidad.

3.1.1. Delimitación conceptual.

Las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por grupos de individuos, además los propios grupos humanos se relacionan mediante su propia cultura (Muñoz Sedano, 1997: 102)

Para comprender las distintas relaciones entre las culturas, es interesante analizar como se puede articular la sociedad en función a variables como: el reparto del poder social, político y económico y especificar conceptos que se han venido utilizando indistintamente en el lenguaje cotidiano.

Así, es muy común no distinguir raza de etnia, o utilizar con el mismo sentido el término racismo y etnocentrismo. Trataremos, por consiguiente, de delimitar, precisando estos aspectos con el fin de sentar las bases conceptuales que se utilizarán en el presente estudio.

Según el poder y tamaño se pueden distinguir cuatro clases de grupos que presentamos en el siguiente cuadro:

Grupo	Tamaño	Poder	Dominio
MAYORIA	Grande	Fuerte	Dominante
ELITE	Pequeño	Fuerte	Dominante
MASA	Grande	Débil	Subordinado
MINORÍA	Pequeño	Débil	Subordinado

Fig. 5: Clases de grupos sociales (Schermerhorn, 1978; en Muñoz Sedano, 1997: 103)

Los términos de minoría y mayoría son relacionales y se contextualizan en oposición a parámetros como son el tamaño y el poder. Inicialmente, parece oportuno efectuar una delimitación del concepto de **minoría**, que aunque su significado parece claro, es interesante conocer las acepciones que pueden servir en el marco intercultural del presente estudio.

- Minoría, como conjunto de personas de una asamblea o grupo cuya condición u opinión es distinta de la mayoría (De Miguel, 1992a: 134) Esta

acepción es utilizada normalmente con relación a grupos o pueblos dentro de un mismo espacio y que difieren de la mayoría en función a determinadas características: raza, lengua, religión, etc. Tales diferencias no conducen a una jerarquización, sino que la diferencia viene establecida por el número de sujetos pertenecientes a un grupo u otro⁷.

- Minoría, como parte menor de los individuos que componen una colectividad. Aquí se introduce el criterio de rango para caracterizar este concepto. Menor frente al mayor, no sólo por ser más pequeño, sino también, inferior. Además de existir una diferencia entre la minoría y la mayoría se introduce el aspecto de desigualdad (De Miguel, 1992a: 134)
- Minoría, como situación peculiar de los individuos que debido a la edad - menor de edad- u otras condiciones personales, se les impide actuar de manera autónoma. La mayoría será quien determinará si se dan los condicionantes por los cuales un grupo es minoría y, por consiguiente, no podrán actuar en libertad por él mismo.

Como podemos constatar, en cualquiera de las acepciones utilizadas no se puede hablar de minoría si no se hace referencia a las mayorías. Lo que parece evidente es que un grupo es minoría en tanto en cuanto, el número de personas que lo forman es menor y diferente al número de personas de la mayoría, que en muchas ocasiones, ejerce su dominancia respecto a los primeros⁸.

En el Derecho Internacional se define minoría como:

“Parte de la población de un Estado que difiere de la mayoría en raza, lengua y religión, independientemente de que estas minorías se circunscriban o no en determinados territorios del Estado.”

Un concepto fundamental que generalmente viene vinculado al término de minoría es el de **etnia** y que se puede definir como: el conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros de un grupo, producto de su herencia común y tradiciones

⁷Si el grupo es mayor = mayoría, si el número de sujetos es menor = minoría. Se establece una relación cuantitativa entre los grupos que se encuentran en el mismo espacio y tiempo.

⁸La Historia de la Humanidad está cargada de ejemplos en los cuales, paradójicamente, las minorías ejercían una dominancia sobre las mayorías. Se trata de minorías que poseían el poder económico, político o cultural, luchando por mantener sus privilegios. Sin embargo el establecimiento de regímenes democráticos ha conducido a una alternancia en esta tendencia, con el asentamiento de la mayoría en el poder.

culturales que, a su vez, los diferencian de los individuos de otros grupos (Franklin, 1983: 36). San Román (1984), en la línea de lo expresado por Franklin expresa que:

“Etnicidad sería el bagaje cultural de un pueblo que se piensa a sí mismo únicamente frente al resto de los pueblos, con independencia de que pueda, según sea el contexto, para algunos propósitos a otras unidades superiores, como el Estado, o bien disgregarse en otras inferiores como unidades territoriales parciales o comunidades. El contenido étnico sería este bagaje cultural más o menos rico, externo, dinámico y ese pensarse a sí mismo en oposición a otros sería la identidad étnica.” (San Román, 1984: 118)

De acorde con estas definiciones, se pueden extraer dos acepciones que implicarían dos patrones de referencia para caracterizar cualquier minoría.

- Minoría en función a la raza: rasgos físicos, morfológicos y biológicos que diferencian a los individuos de un grupo.
- Minoría en función a la base cultural: lenguaje, religión, creencias, valores, normas, etc.

Así, se establece el término de **minoría étnica** como un grupo involuntario de personas que pertenecen a la misma cultura o descienden del mismo pueblo con el que se identifican ellos mismos y/o son identificados por otros. Indiscutiblemente desde esta definición de minoría étnica, estamos constatando que la etnicidad y la formación de una minoría étnica es una construcción social-simbólica-histórica variable y artificial, desde la cual sus integrantes deben considerarse y ser considerados como distintos, es decir, deben tomar conciencia de una *communitas solidaria de iguales* (Muñoz Sedano, 1997).

Dentro de las ciencias sociales, el término de minoría étnica o grupo étnico hace referencia a lo señalado anteriormente: agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica, y se deja el término de minoría para definir las relaciones asimétricas de poder (Muñoz Sedano, 1997).

Galino (1990: 65), confirma que cuando se alude a las características de una minoría étnica se hace, siempre, en referencia a un sentimiento de pertenencia que vincula al individuo a un patrimonio sociocultural concreto: *las raíces comunitarias que alimentan su manera de estar en el mundo*. De esta forma, los términos de raza y etnia, que suelen ser utilizados como sinónimos, o al menos con significaciones similares o intercambiables, quedan bien diferenciados.

Raza, por lo tanto, es un concepto más bien zoológico mientras que el concepto cultural se concreta mejor a través del término **etnia** (Molina, 1994: 21).

"El elemento básico en la identificación de las etnias consiste en el hecho de que, dentro de las relaciones de interacción entre grupos humanos, cada etnia (grupo étnico o minoría étnica) se clasifica y es clasificado por los demás aparte y de forma diferenciada.

En la literatura sobre etnicidad, cada vez se insiste más en las dimensiones sociales y culturales del término en detrimento de las connotaciones raciales que su uso posee en la literatura de finales del siglo XIX." (Pujadas, 1993, en Molina, 1994:22)

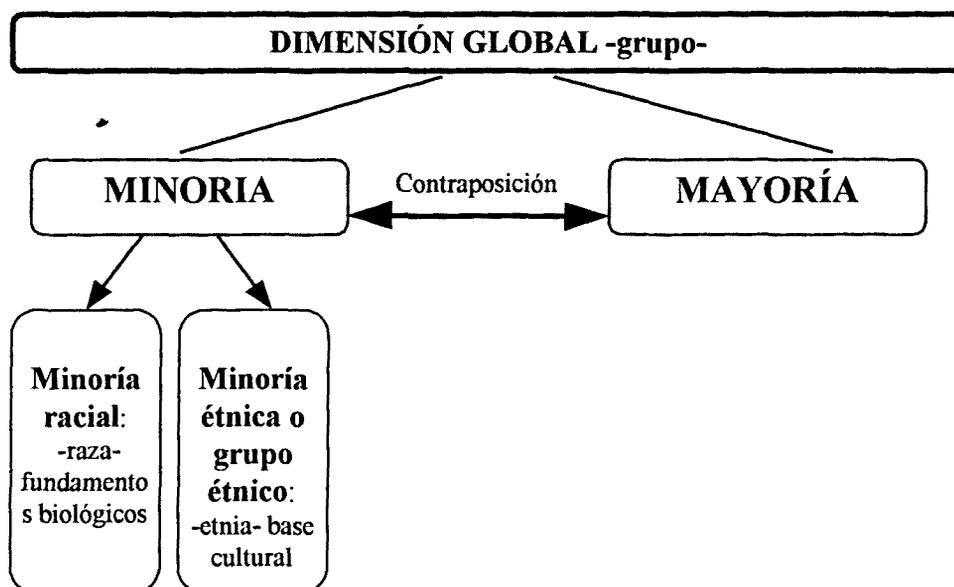


Fig.6: Conceptualización de minoría y mayoría.

Hasta ahora hemos partido de una visión global de los términos analizados, pero no hemos considerado la dimensión particular e individual de cada integrante del grupo⁹. Bajo esta perspectiva, cabe hablar del concepto de **identidad** o el reconocimiento de mi yo, que se elabora y desarrolla siempre en presencia del otro.

Aparece el autoconcepto como elemento estructurador de la propia identidad y el autoconcepto se forma a través de la interacción social, en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales (Muñoz Sedano, 1997). Actualmente se considera que el autoconcepto es multidimensional: físico, académico, social, cultural etc., y si bien

⁹El grupo comparte una cultura (lengua, religión, costumbres...) que tiene una consistencia en el espacio y en el tiempo (Identidad histórica común)

resultan facetas interrelacionadas, nos centramos en la dimensión cultural del propio autoconcepto.

De esta forma, para que un sujeto pertenezca y esté integrado en el grupo deberá alcanzar, previamente, una **identidad personal**, identificar su yo, es decir, deberá reconocerse a él mismo como tal y como parte integrante del grupo. Ello exige que se identifique previamente con los rasgos físico-biológicos característicos del mismo - **identidad racial**- y a la vez con los patrones culturales -**identidad étnica o cultural**-.

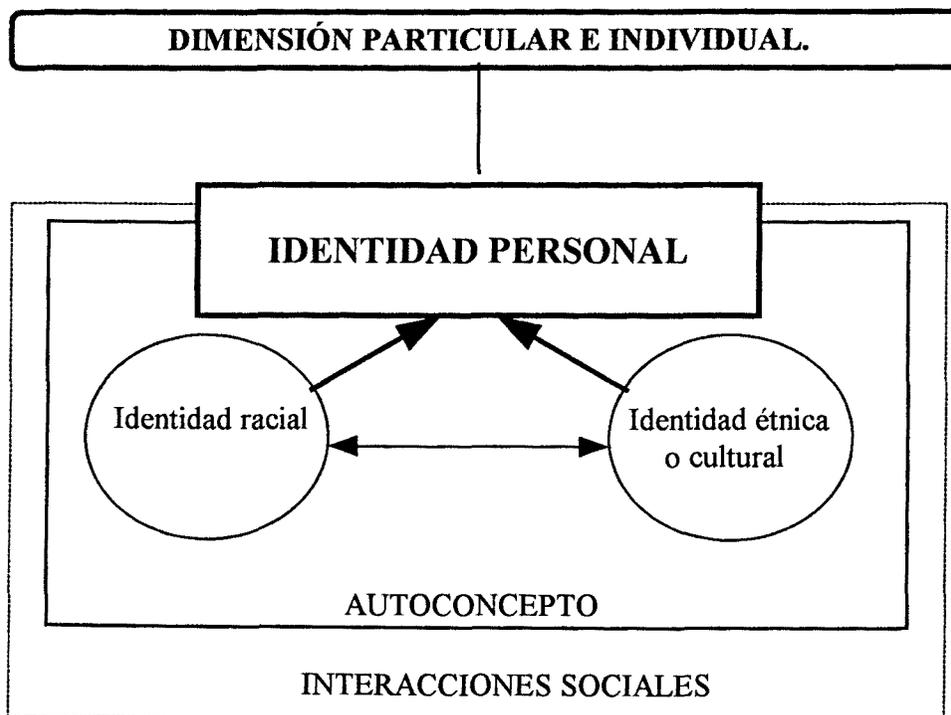


Fig. 7: Dimensión particular e individual de cada integrante del grupo.

Tal diferenciación entre identidad racial e identidad étnica resulta clave para analizar las relaciones entre las mayorías y las minorías. No debemos olvidar que la identidad racial implica una serie de características objetivas a las cuales no puede renunciar el sujeto -color de la piel, forma de los ojos, etc.-. Sin embargo la identidad cultural o étnica implica rasgos susceptibles de cambio y a los cuales el sujeto puede optar.

Cada individuo desarrolla, a partir de su propia experiencia, su visión personal y subjetiva de todo lo que le rodea y del mundo en general. Hablando con rigor, la pertenencia de una persona a un grupo que tiene una cultura común está determinada en la medida en que ese individuo se revele competente en las normas que atribuimos a los

otros miembros del grupo, es decir, en la medida en que parezca estar *enculturado* en lo que se percibe como la cultura del grupo (Goodenough, 1971.; en Kanh, 1975: 227).

Desde este punto de vista, es posible que una persona pertenezca a más de un grupo de cultura común, pues puede ser competente en más de un conjunto de normas. La pertenencia en cuanto a competencia cultural, el mismo autor explica, es diferente de la pertenencia en el sentido sociopsicológico de la identificación propia, o de ser identificado y aceptado por los demás como miembro de un grupo¹⁰. Evidentemente, cuando las personas se perciben unas a otras como componentes de lo que se considera la misma cultura, se identifican, se refuerza su sensación de pertenencia a un grupo y su conciencia de tal.

Parece pues necesario que primeramente exista una construcción de la propia identidad individual, identidad cultural, como componente de una cultura, reforzando de esta forma la identidad de pertenencia grupal.

Sin embargo, Terricabras (1994) remarca una matización muy interesante y que va a situarnos en esta cuestión. Así, según el autor existe una clara diferencia entre la identidad y la **identificación**, considerando a la identidad como

“Aquello que -por los motivos que sea: policiales, económicos, políticos... se nos quiere imponer diferenciándola de la identificación como aquello que necesitamos para vivir como personas y como miembros de grupos diversos” (Terricabras, 1994: 87)

La identificación supone una autoconciencia, que en ningún momento se descubre buscando unas pretendidas esencias eternas impresas en el individuo, sino procurando entender las relaciones que mantiene con el entorno próximo o remoto en el cual se mueve (Carbonell, 1995: 69). De esta forma, sin que sea indispensable que todos los individuos compartan la misma identidad, única e inflexible, sí pueden encontrarse en algunas de sus identificaciones. Una cosa es que a un sujeto se le atribuya una identidad¹¹ y otra el que ese sujeto se identifique con todo un abanico de referencias colectivas, variables a lo largo de su propia vida.

Esta forma, al diferenciar entre la identidad y la identificación, rompe con la idea de la identidad esencialista y estática, capaz de catalogar y definir a un buen y auténtico catalán, un buen y auténtico español, etc.

¹⁰Se puede ser componente en la cultura catalana sin tener la identidad social de catalán.

¹¹Simbolizada incluso por el D.N.I.

3.1.2. Problemas que se derivan: racismo, etnocentrismo, etnofobia o xenofobia.

El hecho de que existan grupos culturales diferentes, en muchas ocasiones, es percibido como una interferencia incómoda dentro de una sociedad cerrada y rígida y suele utilizarse como *la* prueba que permite legitimar determinadas desigualdades sociales de oportunidades, de riqueza o de poder.

Se generan reacciones de aceptación o rechazo hacia la diversidad, o mejor dicho hacia lo diferente, que en ningún momento están en función del valor o antivalor objetivo de aquello que se nos presenta como diferente, sino de nuestra vivencia y valoración subjetiva de ello, del grado de amenaza o satisfacción que percibimos. Todo ello está integrado en el *umbral de aceptación* de la diversidad y de los estereotipos y prejuicios que hemos aprendido e interiorizado.

Surgen, así, reacciones concretas hacia la diversidad que en su dimensión negativa se focalizan en racismo, xenofobia, etnocentrismo, etnofobia... y que aquí conceptualizaremos.

Cuando vamos más lejos de las identificaciones y diferencias individuales, cuando la diferencia entre mayoría y minoría se establece a partir de las diferencias raciales, es cuando surgen conflictos como el **racismo**.

El racismo¹² está entendido como el conjunto de creencias respecto a las características raciales que hacen que se considere superior, y por lo tanto dominante, una raza por encima de la otra (Molina, 1994).

"Las diferencias raciales deben entenderse como variaciones físicas singularizadas por los miembros de una comunidad o sociedad como étnicamente significativas. Las diferencias en el color de la piel, por ejemplo, son tratadas a menudo como tales en este sentido, mientras que las disparidades en el color del pelo no lo son."(Rex, 1986; en Molina, 1994: 22).

"El racismo significa atribuir con falsedad características heredadas de personalidad o de conducta a los individuos de una apariencia física particular. Un racista es alguien que cree que puede darse una explicación biológica a presuntas peculiaridades de superioridad o inferioridad poseídas por personas de un linaje físico dado. (Giddens, 1991; en Molina, 1994: 22)

¹²Las nociones de racismo y xenofobia son extremadamente ambiguas: una definición rígida de racismo reserva esta noción para la minusvaloración del otro por su especificidad biológica. La xenofobia sería, sin embargo, una defensa en los confrontamientos con el otro, con el extranjero.

Podemos afirmar que la antropología lleva varias décadas contribuyendo de forma positiva al descrédito de las ideologías racistas. Si bien es cierto que, en los últimos años, se confirma el transvase de una ideología que se apoyaba en un *racismo biologista*, como forma hegemónica de justificar la exclusión de un grupo humano considerándolo inferior por motivos raciales -características heredadas: color de la piel, color del pelo, etc.-, hacia nuevas fuentes que no se inspiran en razones genéticas, sino en la presunción de que ciertos rasgos culturales de un grupo humano le colocan en inferioridad, operando una jerarquización de los grupos copresentes en una misma sociedad, hablamos de *etnocentrismo*, *racismo cultural*, *racismo diferencialista*, *racismo de identidad o etnicismo* (Delgado, 1998).

“El racismo cultural da por sentado que una cierta identidad colectiva comporta características innatas, las cuales, a la manera de un programa genético, los miembros individuales son portadores hereditarios...Esta nueva forma de racismo encubre la globalidad del individuo, para el que la cultura a la que pertenece, al igual que había ocurrido anteriormente con la raza, actúa como un organismo que lo posee, del cual es prisionero, y de donde es imposible salirse.”
(Delgado, 1998:2)

El *racismo cultural*, etnocentrismo o prejuicio desde un grupo con relación a otros, ya que las actitudes, costumbres y comportamientos propios se consideran acríticamente como superiores a la de los otros (Molina, 1994), surge ante la preocupación obsesiva por mantener la integridad y la homogeneidad del lo que se considera el patrimonio cultural específico del grupo, de aquello que le pertenece de una forma exclusiva y que se debe mantener protegido de cualquier amenaza de contaminación que podría suponer la convivencia con otros grupos culturales diferentes.

Este desplazamiento de las percepciones biológicas a las culturales, a la hora de mostrar como natural aquello que distingue a un grupo de otro, ya fue detectado por autores como Memmi (1992), quien ya definió al racismo cultural -al igual que en el biológico- como un instrumento que permitía operar una jerarquización de grupos copresentes en una misma sociedad, naturalizando -es decir, convirtiendo en casi biológica- una diferencia que se acepta que es cultural, pero que se considera determinante, llevado más allá de la propia voluntad personal de los individuos, que a veces no puede escapar de ella (Delgado, 1998).

Wieviorka (1992:101-104) distingue cuatro planos o niveles del racismo y que es conveniente tener en cuenta:

- *Infrarracismo*: en este primer nivel el fenómeno aparece desarticulado, hay una presencia de doctrinas, difusión de prejuicios más xenófobos que racistas vinculados a identidades comunitarias más que raciales. No se perciben vínculos entre la actividad de ideólogos y los actos aislados de violencia.
- *Racismo fragmentado*: sigue apareciendo fragmentado, pero en menor medida que el anterior. Aparece en los sondeos de opinión, en publicaciones y grupos influyentes. La violencia es más frecuente así como la segregación o la discriminación.
- *Racismo político*: aparecen fuerzas políticas y parapolíticas para las cuales el racismo es un principio de acción. Se movilizan amplios sectores de la población creando un contexto favorable a la violencia apareciendo intelectuales orgánicos que reclaman medidas concretas discriminatorias o de segregación.
- *Racismo total*: cuando el Estado mismo se organiza de acuerdo a orientaciones racistas, desarrolla políticas y programas de exclusión, destrucción y discriminación masivos, aniquilando todo aquello que otorga al grupo segregado un espacio en la sociedad.

El mismo autor afirma que, mientras no se logre alcanzar un racismo propiamente político, el racismo no conseguirá convertirse en una fuerza movilizadora.

También se podría hablar del término de **etnofobia**, aprovechando la delimitación conceptual que estamos estableciendo.

Como el vocablo indica, se trata de una actitud de repulsa ante las etnias diferentes a la propia y particular -término utilizado como sinónimo del etnocentrismo-.

O de **xenofobia**, palabra compuesta por dos raíces griegas: *xenos* que significa extranjero y *fobia*, odio. Etimológicamente hablando significa odio, hostilidad o repulsión hacia los extranjeros¹³. Tomando siempre la palabra extranjero, en su sentido más amplio, como aquel individuo que no pertenece al grupo de referencia (Carbonell, 1995: 67)

Son muchos los teóricos que afirman que las actitudes xenófobas, al igual que las xenofílicas, en mayor o menor grado, se encuentran en la mayor parte de las culturas,

como reacción natural hacia lo extraño. Por ejemplo Melman (1993: 146) considera que la xenofobia no es, de hecho, una ideología, ni una concepción del mundo, sino *una pasión del ser humano*. Mientras que el racismo sí que es considerado como una ideología, una doctrina relativa a las razas, atendiendo a relaciones de poder entre grupos:

“El racismo es una doctrina, una teoría, una ideología,...una doctrina biologista, una ideología que atribuye a la naturaleza, a características físicas un papel causal determinante en la conducta humana y un valor discriminatorio entre los hombres” (Aranzadi, 1991:5)

“ El racismo no es sólo una ideología, una teoría, una opinión, un estado de ánimo o un prejuicio, sino que ante todo es una relación social de dominación.” (Alegret, 1991: 8)

El contacto conflictivo entre diferentes grupos culturales, a lo largo de la historia, ha generado los cimientos del racismo y la xenofobia, que nos lleva a temer, rechazar o incluso a odiar a aquel que es diferente a nosotros, y más si es extranjero, en una especie de mecanismo de defensa de la propia identidad y de nuestra propiedad frente a la posible amenaza o competencia del diferente. Como señalan algunos autores:

“El reconocimiento de la diversidad de culturas no entraña ningún peligro; el racismo surge cuando dicho reconocimiento deja paso a la afirmación de la desigualdad de esas culturas, porque el racismo es indisociable del sentimiento de una superioridad en las relaciones de dominación” (Lévi-Strauss, 1969:97)

“Desde el momento en que la minoría supone una competencia para la mayoría en aspectos económicos y políticos, la mayoría desarrolla mecanismos de poder para apartar la minoría de este campo de competencia, de forma que pueda mantener por entero las ventajas iniciales con las que entró en relación con ésta. Y si se da el caso, ampliarlas a su costa.” (San Román, 1986: 195)

3.1.3. Nuevas minorías coyunturales al sistema social.

A pesar de todo lo mencionado, las diferencias que delimitan las minorías de las mayorías, muchas veces, sobrepasan las barreras de lo racial y lo puramente étnico y se insertan en cuestiones políticas, económicas y tecnológicas. Estas últimas cuestiones crean unas desigualdades evidentes, definiendo otro tipo de minorías

El desarrollo es la barrera que separa las naciones y el poder económico, es el criterio que define las relaciones entre países y pueblos en el mundo actual. Las sociedades avanzadas se caracterizan, frente a las subdesarrolladas, por tener un alto

¹³Su antónimo sería xenofilia: atracción, simpatía o amor hacia lo extranjero.

grado de industrialización y participación en los bienes de la cultura y civilización contemporáneas (De Miguel, 1992).

La complejidad de la innovación tecnológica obliga al hombre a reciclarse culturalmente de una forma constante, para poder responder a las exigencias del momento y de esta forma no perder poder de comunicación¹⁴.

Ello crea una diferenciación entre las sociedades urbanas, en constante estado de cambio y adaptación, frente a las zonas rurales, más estables y con tendencia a mantener lo tradicional. Y no sólo bajo este punto de vista se crean nuevas mayorías y minorías, sino en el seno de las propias sociedades avanzadas, se crean minorías ante el hecho de que muchos individuos pierden el tren de la alfabetización, no actualizando las herramientas precisas para su comunicación en el entorno social. El ejemplo más claro está en el lenguaje informático, desconocido por muchas personas y ahora extendido a la vida ordinaria: cajeros automáticos, teletexto...etc. (Comunidad Europea MEC, 1990). Tal *analfabetismo funcional*, como se podría explicitar, genera en el seno de las sociedades desarrolladas la aparición de nuevas minorías.

Flecha (1990: 15-37) especifica la aparición de nuevas minorías tras el desarrollo tecnológico experimentado por la sociedad contemporánea. Desde su punto de vista, el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha supuesto la escisión de la sociedad actual en tres sectores: los profesionales altamente cualificados y remunerados, un colectivo intermedio de trabajadores estables y un tercer grupo de ciudadanos en situación de pobreza: población en paro estructural, jubilados, situación precaria de empleo, etc. Este tercer grupo es el que el autor considera **nuevas minorías**.

Las ulteriores acepciones del término de minoría amplían el concepto y evidentemente dan ejemplo de la constante mutación a la que se ve sometida la sociedad actual. Que duda cabe que, la tarea principal que el ser humano debe desarrollar en nuestro medio cultural no es otra que evolucionar hacia una mayor autonomía, consolidando una persona única, que si bien esté referenciada a los grupos a los cuales se siente identificado, se oponga a todo gregarismo alienador y uniformante (Carbonell, 1995).

¹⁴*Nuevas alfabetizaciones*, es decir diferentes tipos y niveles de dominio de los diversos instrumentos que permiten acceder, entender, utilizar y producir la información que constituye el marco de las relaciones en la vida moderna. Los individuos que no saben o que no pueden acomodarse al ritmo del progreso entran en un analfabetismo llamado funcional, crítico y cultural.

Por consiguiente, uno de los principales cometidos de los sistemas educativos actuales, es el abordar el tema de la educación y la cultura desde esta perspectiva más amplia y de cambio. Ello significa que al hombre actual se le exige no solamente el aprendizaje en la tolerancia y conocimiento de otras culturas con las cuales deberá convivir y respetar si no, además, un aprendizaje constante como medio para adquirir las herramientas necesarias para el dominio de la pluralidad de lenguajes y técnicas que emergen de la sociedad moderna actual.

3.2. El conflicto como realidad.

El término conflicto suele estar relacionado con algo negativo, algo de lo cual deberíamos alejarnos o evitar. Su identificación con situaciones destructivas queda incluso soslayado por la definición que el propio Diccionario de la Real Academia hace equiparándolo a un *apuro, dificultad o peligro*. Sin embargo, este término es utilizado, positivándolo, en diferentes ciencias sociales.

Intentando entender la pluralidad del propio fenómeno podemos resumir los diferentes enfoques que se tiene sobre el conflicto, por parte de diferentes ciencias, siempre conscientes de que se puede caer en una excesiva simplificación, sin embargo nos ayudará a dimensionar el término.

⇒ **Enfoque Psicológico:** desde la Psicología se establece la posibilidad de que el conflicto se dé dentro o fuera del propio sujeto.

Cuando se da dentro se puede decir que el *conflicto es intrapersonal* y supone *una situación en que unas fuerzas de magnitudes iguales, actúan simultáneamente en direcciones opuestas sobre la persona*. En el caso que sea externo al sujeto se considera un *conflicto interpersonal* y se trata de aquel que ocurre dentro de un grupo (AMANI, 1994: 212).

Desde la Psicología es interesante estudiar cuál es el génesis del conflicto, independientemente de dónde ocurre. Buscando el génesis del conflicto nos ceñiremos a dos corrientes bien diferenciadas:

- Primeramente aquella que cifra el origen del conflicto dentro de la propia persona, por consiguiente surge debido a causas endógenas. Dentro de esta línea se encuentran los psicoanalistas, etólogos y psicofisiólogos,

quienes consideran que existen factores innatos¹⁵ en el sujeto que si se reprimen podrían derivan en conflicto y que por ello se hace conveniente canalizar estos factores hacia actividades socialmente admitidas.

- Una segunda corriente considera que el origen del conflicto es exógeno, como consecuencia de algo externo al sujeto, al cual él mismo responde. Así, los conductistas, que se situarán dentro de esta segunda corriente señalada, argumentan que el conflicto surge como respuesta a una frustración provocada por factores externos. Otro grupo de expertos sostiene la idea de la instrumentalización del conflicto, siempre utilizado como una herramienta para lograr un objetivo concreto.

⇒ **Enfoque psicosociológico:** desde este punto de vista se sitúa al conflicto en el contexto de las interacciones entre individuo y sistema social. Se puede definir el conflicto como *situación en que unas actrices, bien persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien, persiguen simultáneamente y competitivamente la misma meta.* (AMANI, 1994: 213). En cada situación, la influencia sobre la otra, o el control total de la conducta de la otra, son la finalidad perseguida o el medio escogido para alcanzar la meta.

Los trabajos realizados en esta línea se han centrado, bien en aspectos estructurales y por consiguiente se ha tenido en cuenta cuestiones como el poder y la sumisión del individuo, o bien en aspectos afectivos del conflicto, estudiando la conexión existente entre los estereotipos y las actitudes, tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes grupos -de cooperación, de competitividad, interdependientes, independientes, etc.-, la categorización social, etc.

⇒ **Enfoque sociológico:** AMANI (1994: 214) nos hace una clasificación de las corrientes sociológicas que estudian el conflicto en tres grupos:

- En un primer grupo encontramos a los *funcionalistas* que explican el conflicto *como una desviación del estado normal de las actitudes y los comportamientos humanos, que puede ser eliminado y de hecho debe serlo a través de la educación y la formación.* Desde esta perspectiva, el

¹⁵Por ejemplo la agresividad es algo innato en el individuo que si se reprime deriva en conflicto, por ello sería conveniente canalizarla mediante actividades deportivas, arte, etc., actividades socialmente admitidas y que reducen las probabilidades de que tal agresividad, de la que no puede renunciar el ser humano, se torne en conflicto.

conflicto se considera como un remanente del estado primitivo de las relaciones humanas y resultado de un mal funcionamiento del sistema social.

- La segunda perspectiva nos coloca ante la corriente marxista desde donde el conflicto se explica como *una situación en la que coexisten, entre seres humanos, unos fines y unos valores inconciliables o exclusivos unos de otros*. El conflicto se entiende desde la propia dinámica social y es fruto de un proceso dialéctico basado en la lucha de clases, se sitúa, exactamente, en la desigualdad de poder. Desde la perspectiva marxista en conflicto cumple unas funciones positivas, ya que posibilita que el sistema social sea dinámico, se renueve, cambie y en definitiva permita un reforzamiento de los intercambios y de todos los procesos de socialización.
- Y por último, se puede considerar una tercera corriente defendida por teóricos como Coser y desde la que se distingue dos modalidades de conflictos: el *conflicto realista* que es cuando éste tiene unos fines instrumentales o forma de conseguir una meta específica; y el *conflicto no realista o expresivo* que viene provocado por la necesidad de descargar tensión no orientándose, en ningún momento, hacia la consecución de unos fines específicos. El mismo autor recuerda que un conflicto realista o instrumental que no se haya mostrado puede derivar en un conflicto expresivo, pero éste no genera cambio y ello hace que siga latente el conflicto instrumental, generando una espiral sin punto de salida¹⁶.

⇒ **Enfoque pedagógico:** el conflicto desde el terreno pedagógico se asocia a temas como la disciplina, problemas de conducta, incumplimiento de normas, etc. Se suele considerar como un aspecto negativo, como el resultado de romper un orden establecido de antemano.

Se han realizado muchos estudios para mejorar las relaciones intragrupalas y de esta forma mantener el orden evitando el conflicto, para ello se trabajan habilidades

¹⁶ Así, por ejemplo, las actitudes racistas son más frecuentes entre la clase social más desfavorecida, como símbolo de un conflicto expresivo que en ocasiones se refuerza en el tiempo y llega a constituirse en "status quo" social.

grupales como la cooperación la confianza mutua, la comunicación, etc. En todo momento no se tiene en cuenta las causas de los conflictos sino la forma de evitarlos.

Se puede decir que, el primer paso que se dio para tratar este tema desde sus causas lo realizó Freire quien introdujo el aspecto cognitivo del conflicto, la concienciación. Así en esta línea, el autor considera que la lucha contra la injusticia nunca va a venir de los que se benefician de ella, es necesario que la parte oprimida tome conciencia de ello y luche para lograr una transformación.

Milani, hace nuevas aportaciones al tema de sumo interés, haciendo hincapié en el espíritu crítico y la lucha contra el adoctrinamiento, propone un modelo educativo que busque un continuo cuestionamiento de las reglas y normas establecidas como forma de asegurar una participación responsable, consciente y transformadora, este modelo educativo es lo que se conoce con el nombre de *Educación para la Desidencia y la Educación para el conflicto* (AMANI, 1994: 215).

Tras una aproximación a las diferentes ciencias sociales, sobre la acepción que tienen del conflicto, cabe remarcar que en este estudio nos centramos desde la perspectiva que considera que el conflicto se produce cuando aparece una incompatibilidad de metas, o al menos la percepción intrapersonal, interpersonal o intergrupal de que las metas establecidas son incompatibles (AMANI, 1994), constituyéndose a una consecuencia clara de la diversidad de posibilidades del ser humano.

Queremos alejarnos de la idea de conflicto como algo negativo, al contrario, entendemos que es generador de cambios, transformador y renovador; la cuestión está no en eliminarlo sino en resolverlo, transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas constructivas y no destructivas. Por consiguiente, somos conscientes de que el conflicto es una realidad fruto de la diversidad existente, que nunca acontece de forma aislada, sino en relación con otros conflictos y que deriva de unas causas específicas que tienen un desarrollo y desembocan en una serie de consecuencias.

La diversidad cultural existente en las sociedades de hoy en día, el aumento de una conciencia de la identidad étnica, la especificidad, la homogeneidad interna frente a la exterior, y la creciente pluriculturalidad de las sociedades actuales resultado de los movimientos migratorios o de la influencia de los *mass media*, que sitúa en contacto a diferentes grupos socioculturales en el mismo espacio y tiempo, genera inexorablemente, conflicto, pero no por el simple hecho de la pertenencia a culturas

diferentes, sino por que la convivencia entre grupos diferentes provoca conflictos de índole social.

Así, son múltiples las causas que originan los diferentes conflictos o prejuicios que puedan derivarse del contacto entre diferentes grupos culturales. Allport (En Calvo Buezas, 1990:354), enumera los siguientes factores o condiciones socioculturales que favorecen la creación de prejuicios y conflictos:

Factores socioculturales que favorecen la creación de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • La clara heterogeneidad de la población. • Facilidad para la movilidad vertical y para la igualdad de oportunidades. • Cambio social rápido con la consiguiente anomía. • Ignorancia y barreras contra la comunicación intergrupala. • Aumento y densidad del grupo minoritario. • Existencia de rivalidad y conflictos reales. • Explotación con importantes intereses y ventajas para el grupo mayoritario. • Beneplácito respecto a las agresiones contra los chivos expiatorios. • Leyendas y tradiciones culturales que apoyen la hostilidad. • Actitudes desfavorables tanto con respecto a la asimilación como al pluralismo cultural.
-------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 8: Factores socioculturales que favorecen la creación de conflictos (Allport; en Calvo Buezas, 1990: 354)

El mismo autor resalta que todos estos factores no son de la misma trascendencia e importancia social, siendo la heterogeneidad étnico-racial de la población, la densidad y la visibilidad de dicha diferencia lo que realmente genera conflicto, ya que es concebido por la mayoría como una amenaza, real o imaginaria. No hemos de olvidar, que en un mismo espacio se encuentran personas y grupos que se desconocen y que, en la mayoría de las ocasiones, el conocimiento que se tiene es estereotipado y cargado de prejuicios.

El confluir de diferentes culturas, de diferentes modos de entender la realidad, de interaccionar, etc., hace que los códigos de comunicación también sean diferentes y que no existan, a priori, los mismos canales de comunicación ya que son distintos para cada grupo cultural y desde parámetros diferentes.

Por otra parte, la competitividad que impera en la sociedad actual hace que los diferentes grupos se perciban como una amenaza mutua, compiten por los recursos económicos, por la movilidad vertical o la lucha por el poder, existiendo diferencias entre los grupos que ostentan el poder y los que no lo tienen y las oportunidades que se pueden generar del acceso a éste.

Dicho de otra forma, en esa lucha por los recursos, por la propia subsistencia, los diferentes grupos socioculturales no van a estar en igualdad de condiciones y además los códigos y símbolos de comunicación, que como hemos mencionado también se rigen por parámetros diferentes, van a ser impuestos por la parte más fuerte.

Esta situación de conflicto, resultas del contacto entre culturas, no debe ser considerada como algo negativo, muy al contrario, se puede decir que es inherente a cualquier dinámica social, y lo interesante es que las partes implicadas sean conscientes del mismo, no ocultándolo -como se ha venido haciendo hasta hace pocos años-; se trata no de evitarlo, sino de buscar estrategias para su regulación.

Los conflictos provocados por el contacto entre una población autóctona y colectivos de inmigrantes o grupos de otra cultura, ofrecen la oportunidad de enriquecerse mutuamente, solamente ante el contacto con lo diferente se puede crecer en valores como el respeto o el interés por conocer otras realidades (AMANI, 1994: 218).

Sin embargo, hemos de ser conscientes de la complejidad del mismo. Son múltiples las causas que pueden generarlo -algunas dadas a modo de ejemplo anteriormente- y para comprender el conflicto interétnico hay que comprender los factores históricos, cognitivos, culturales, sociales, económicos, etc., que lo han generado. Además, hay que considerar con detenimiento el mismo, no sólo sus manifestaciones abiertas, sino las causas ocultas y últimas del conflicto, que a veces están tan arraigadas a las propias costumbres, a la propia cultura, que hace difícil detectar el propio conflicto ya que estamos acostumbrados a convivir con él. Partiendo de esta interdisciplinariedad o interdependencia del conflicto interétnico, que constata la complejidad del mismo, es necesario construir una visión positiva, constructiva y creativa que permita tener una visión realista del mundo y que ayude a evidenciar la injusticia y la desigualdad.

Solo el conflicto ayudará a interrogarnos por la situación que lo genera y nos ayudará a arbitrar unos mecanismos sociales para regularlo de forma constructiva y provocar el cambio y la evolución hacia la justicia social (Callari, 1994).

3.3. Diversidad, diferencia y desigualdad: términos ambiguos.

Que existe diversidad en el contexto que nos rodea parece que es algo que no podemos ocultar: Diversidad de individuos, diversidad de grupos, diversidad de lenguas, de culturas, etc., pero cuando utilizamos el término de diversidad nos situamos en un sentido cualitativo, en ningún momento se pretende establecer jerarquías bajo otros criterios injustificados -mejores o peores.-.

Mientras la diversidad es una cualidad objetiva inherente a los múltiples seres y objetos del contexto, en función a la valoración personal que cada uno hace de esta diversidad es como se crea la diferencia. Es decir, la diversidad es el fruto de una constatación real, la diferencia se debe a nuestra valoración (Carbonell, 1995: 46).

No hay ninguna duda que la evidencia de la diversidad que presenta cualquier comunidad humana es básica y ayuda a distinguir y a distinguirse, se produce, al mismo tiempo, un fenómeno de clasificación de esta diversidad en tanto en cuanto la diversidad se sustenta en la percepción de ser igual a unos y a la vez diferente a otros. Entra en juego componentes afectivos en esta clasificación de la diversidad puesto que desde tempranas edades se les enseña a los individuos a percibir, diferenciar, clasificar y valorar más o menos, mucho o poco las cosas y las personas distintas que nos rodean y es a partir de esta valoración cuando empezamos a ser diferentes.

Mientras que respetar y potenciar la diversidad de todo tipo conduce a un enriquecimiento en el proceso de desarrollo del propio ser humano, la diferencia, en ocasiones mal entendida -como valoración más o menos subjetiva, positiva o negativa, tácita o explícita- puede conducir a una desigualdad, a veces arbitraria e injusta, que se mantiene y consolida a través de varias formas de exclusión sistemática de determinados colectivos¹⁷ de una verdadera igualdad de oportunidades respecto a los miembros de los grupos excluyentes.

¹⁷Las teorías del prejuicio intentan explicar por qué existen actitudes de prejuicio social, pero es curioso que estas teorías no aclaran por qué los prejuicios se dirigen preferentemente hacia grupos sociales específicos como ocurre con el caso de los gitanos.

Debemos ser conscientes que la diferencia la creamos nosotros mismos, es más, se aprende y por lo tanto se enseña y se transmite (Actis, 1995; Escofet, 1998; Carbonell, 1995: 47).

Desde estas diferencias se automatizan prejuicios que sirven como mecanismos de defensa, producto de temores imaginarios y siempre aprendidos, nunca innatos y naturales.

El prejuicio definido por el Diccionario de Ciencias Sociales como *un juicio o concepto formado antes de haber reunido y examinado la información pertinente, y por lo tanto basado en pruebas insuficientes o imaginarias*, va unido a una connotación afectiva a favor o desfavor, es por consiguiente una actitud ante una valoración de la diversidad.

Los prejuicios y las actitudes se aprenden -como ya hemos mencionado- y muchos de ellos se transmiten de generación en generación como parte de un contenido cultural, a través de normas relativas a la forma de percibir, valorar y relacionarse con los demás, particularmente con los extraños y los diferentes (Calvo Buezas, 1990: 346).

Evidentemente, si los primeros contactos afectivos y psico-sociales con la diversidad que nos rodea se desarrolla en un entorno generador de confianza y de seguridad, se derivarán actitudes más flexibles y tolerantes respecto a la diversidad y el *umbral crítico* será entonces mucho más amplio y abierto, disminuyendo la tendencia a crear diferencias que conduzcan a la desigualdad y a automatizar prejuicios para protegernos, derivando en un racismo que siempre se hallará indisociable al sentimiento de superioridad basada en relaciones de dominación.

Resumiendo, partimos de una valoración positiva del potencial creativo de la diversidad dinámica y al referirnos a la diversidad cultural entendemos, al amparo de lo enunciado por diferentes teóricos, que trae consigo diferentes potencialidades de cambio, constituyéndose en garantía de supervivencia de la propia especie humana (Juliano, 1993).

Recuperando la dialéctica del viejo relativismo, el *pool genético* de las diversas culturas permite contar con diferentes soluciones de adaptación, enriqueciendo la propia visión de la realidad. Solo partiendo de esta concepción sobre la diversidad podemos garantizar que minorías étnicas o grupos marginales dejen de ser considerados

como agentes de desestructuración social bajo prismas enjuiciadores cargados de prejuicios.

4. DIMENSIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y ECONÓMICA DE LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS.

4.1. Movilidad social: el inevitable encuentro entre culturas.

“La historia de la humanidad es una historia de migraciones, de movimientos de población de una esquina a otra del planeta”. (Botey, 1994:5)

Los movimientos migratorios están sujetos a muchos tópicos y prejuicios que intentan explicar sus causas, no es exacto, por ejemplo, que la emigración sea consecuencia exclusiva de la huida de la miseria.

Carbonell (1995: 17), matiza que sería más correcto afirmar que *algunos huyen de la pobreza y muchísimos de ellos descubren la miseria por primera vez entre nosotros*, manteniéndose en el país de acogida ante la imposibilidad de volver a sus casas y aceptar, con su regreso, un fracaso de tanta envergadura que a menudo implica a varios miembros de una familia y en donde han tenido que empeñar parte del propio patrimonio.

Cabe dejar claro que son diversas las causas sociales que favorecen la movilidad de grupos de población. Hannoun (1992: 17) las clasifica en: factores políticos y factores económicos, a los que hay que sumarles factores demográficos, de orden cultural o psicológico.

Haciendo un análisis de los factores nombrados, conviene distinguir los casos en donde la emigración es clandestina de aquellos que es legal. Y en el interior de estas categorías, se pueden distinguir igualmente los casos que se presenta como inevitable y aquellos que son deseables o deseados por el emigrante.

Teniendo en cuenta esta clasificación realizada por Hannoun, se diferencian ocho tipos de factores de movilidad social la mitad de los cuales son inevitables.

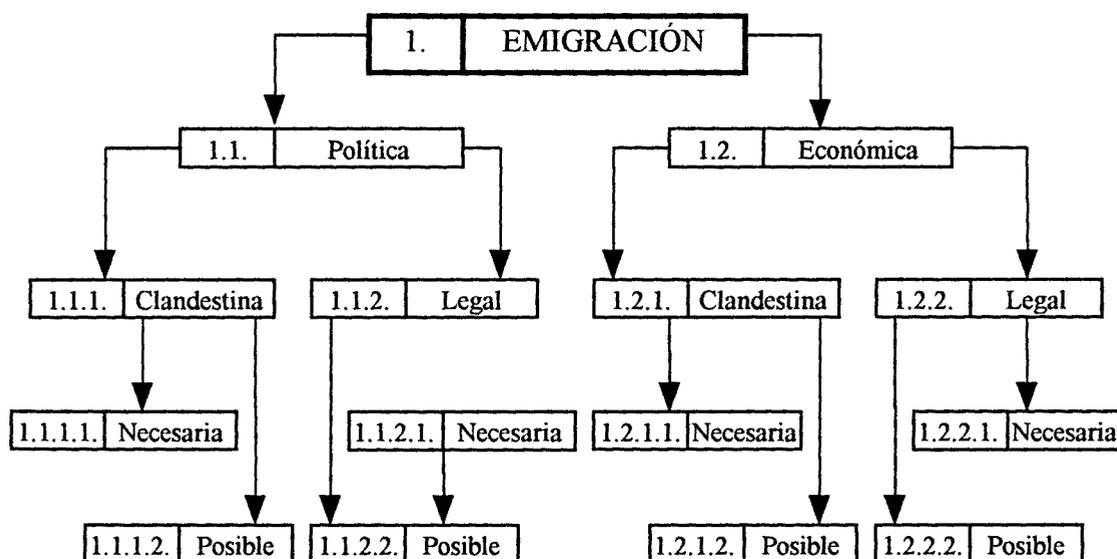


Fig.9. Causas sociales que favorecen la movilidad de grupos de población. Hannoun (1992: 17)

a... Factores políticos: esencialmente son los más importantes en el desencadenamiento de la movilidad social. En el plano político las causas derivan de consecuencias bélicas, persecuciones o simples decisiones legislativas que pueden llegar a provocar éxodos de pueblos enteros de su lugar de origen hacia otros destinos de acogida.

b... Factores económicos: en el plano económico podemos decir que el desarrollo del capitalismo y la industrialización del mundo moderno ha llevado a polarizar las riquezas, produciéndose un desajuste económico entre diferentes zonas del mundo. La disminución relativa del número de empresas y la consideración de las mismas desde una dimensión estructural internacional (Cardelús y Pascual, 1979), ha favorecido la circulación de trabajadores en función a la curva de intereses de las empresas.

Los efectos del progreso, de las técnicas de comunicación como medios para favorecer algunas expansiones espectaculares, la crisis del llamado Tercer Mundo que ha conducido a la descolonización de estos países hacia países ricos -Europa, América del Norte- y finalmente el nivel de problemas económicos y la actual crisis internacional, son variables claves que a nivel económico han asentado las bases de una movilidad social en busca de mejores condiciones.

c...Factores demográficos de orden cultural: según el mismo autor cuando existe una diferencia notoria culturalmente hablando, entre dos regiones, puede darse una atracción de flujo de la población hacia aquella región que está más favorecida .

d... Factores demográficos de orden psicológico: dentro de este apartado se han hecho estudios que demuestran que pueden existir factores de carácter psicológico que impulsan a un individuo a dejar su lugar de origen, cuando éste ya no presenta las atracciones suficientes para él: la desidia, el desengaño, etc.

Esta taxonomía nos sirve a modo orientativo para distinguir las causas posibles que mueven las migraciones en la actualidad, sin embargo somos conscientes de que no se puede simplificar ni generalizar en exceso, ya que todos los emigrantes, ni siquiera los del mismo país, realizan un proyecto migratorio del mismo modo y con las mismas motivaciones y expectativas (Carbonell, 1997: 16).

Si en un primer momento, en una época de expansión económica, la inmigración interior y de extranjeros no sólo es tolerada sino promovida puesto que constituía mano de obra adecuada para realizar tareas rechazadas o complementarias para la población autóctona (Solé, 1996: 13), las cuestiones migratorias empiezan a ser preocupantes cuando la bonanza económica se frena y se tambalea el estado de bienestar, en estos momentos la inmigración adquiere un nuevo matiz, la *inmigración de asentamiento* que incomoda a muchos países que desean que los extranjeros permanezcan sólo hasta que sean necesarios.

“Con el fin de la época de la contratación, en 1973, la estructura de la población extranjera cambió considerablemente. Venían las esposas y los hijos de los inmigrantes. Era cada vez más evidente que los trabajadores extranjeros se quedarían.” (Treppte, 1994:34)

Surgen, desde esta nueva situación, en los países receptores, políticas de potenciación del retorno¹⁸ a los países de origen, con un éxito relativo, endurecimiento en las políticas migratorias, etc., cosa que choca con la implícita forma de favorecer las migraciones en los países pobres ya que las divisas enviadas por los emigrantes, en algunos de estos países, constituye un porcentaje importante de su producto interior bruto.

¹⁸ Es siempre mucho más difícil el retorno cuando mayor es la diversidad cultural entre país de origen y país de destino. Los efectos del desarraigo y la pérdida de identidad cultural, que convertía a los

Lo que no hay que cuestionar, es que de una u otra forma, la migración implica un encuentro entre diferentes culturas, y lo interesante es reconocer que la historia de todas las culturas surge de continuos cruces culturales y que en el fondo todos somos emigrantes o estamos llamados a serlo (García, Adroher y Blanco, 1996: 137-138). Sin embargo, no siendo un hecho nuevo, lo que sí es cierto es que en la actualidad la diversidad cultural en las sociedades actuales se dibuja notoriamente acentuada.

4.2. Atención a la diversidad cultural versus políticas de extranjería.

Como venimos comentando las inmigraciones, de los últimos años a países ricos - Europa occidental y América del norte, fundamentalmente- ha pasado de ser una inmigración de fuerza de trabajo a una inmigración de asentamiento, ello ha coincidido con un endurecimiento de las políticas migratorias -la estrategia de las puertas cerradas, y el fin del estado del bienestar que deriva en una mayor precariedad en las condiciones de trabajo -múltiples problemas laborales relacionados con la economía sumergida, etc.-, fuertes restricciones en las prestaciones sociales y deficitarias políticas de inserción social de los colectivos inmigrantes.

Esta situación ha desencadenado una acentuación de los procesos de marginación de ciertas minorías étnicas, que constituyen, en la mayoría de las ocasiones, el eslabón más débil de la cadena social.

Se favorece una tendencia, de por sí innata a cualquier minoría extraña que se incorpora a una mayoría, consistente en la concentración física de los inmigrantes del mismo origen en núcleos urbanos delimitados, generalmente en barrios muy degradados que acaban convirtiéndose en verdaderos guetos de inmigración. Una vez surgidos, estos núcleos étnicos actúan como focos de atracción de nuevos inmigrantes¹⁹ (Muñoz Sedano, 1997: 15), provocándose verdaderos problemas de convivencia y el afloramiento del racismo, el etnocentrismo y la xenofobia.

· ¿Cómo pretenden resolver esta cuestión los diferentes países?

emigrantes en extranjeros en sus propios países de origen -especialmente en segundas generaciones- imposibilitan el retorno

¹⁹ Numerosas investigaciones han corroborado que los lazos de parentesco y amistad y las redes informales de transmisión de mensajes actúan como poderosos determinantes de las decisiones individuales a emigrar (Muñoz Sedano, 1997: 15)

El Derecho de extranjería es un derecho eminentemente estatal y, sin embargo, la importancia de las obligaciones internacionales en la materia es cada vez mayor (García, Adroher y Blanco, 1996: 146). Cada país reorganiza legalmente la entrada de inmigrantes por sus fronteras, en la mayoría de las ocasiones bajo una perspectiva negativa hacia la misma inmigración, obstaculizando implícitamente el proceso con leyes de extranjería que incrementan el número de ilegales -personas que entran en el país de acogida sin los permisos estipulados-, debido bien a un fracaso absoluto en la regularización prevista por la ley tras su publicación, bien por una política de fronteras ineficaz, bien por la aplicación de las leyes que abocaba a algunos legales a la ilegalidad, la inadecuación de las estructuras administrativas, etc.

La entrada legal en nuestro país, por ejemplo, está sujeta a una serie de requisitos como son de índole sanitaria, la acreditación de medios económicos, la justificación de los motivos de entrada, la identificación personal -a través del pasaporte, título de viaje u otros documentos como el D.N.I., cuando así se establezca en los Convenios internacionales-, el no incurrir en una prohibición de entrada y la posesión, como requisito obligatorio, de un visado²⁰, como instrumento más importante en el control de los flujos migratorios.

A todo esto hay que añadir que por ley se refrenda reglamentariamente una política de *cupos* -iniciada en 1993- en virtud de la cual cada año se establece un número de inmigrantes que nuestro país necesita -en función a los sectores de trabajo afectados, las provincias donde existe esta necesidad y en su caso las nacionalidades preferidas- y un procedimiento para su venida.

Evidentemente, estas políticas de extranjería tan restrictivas chocan, ya desde un primer momento, con la esencia misma de la interculturalidad que defiende la heterogeneidad cultural en la sociedad como algo enriquecedor.

Se ponen en marcha planes de integración de inmigrantes, que en muchas ocasiones no trascienden a la praxis, aunque de forma teórica y explícitamente defiendan cuestiones como lo establecido en el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, aprobado en nuestro país por el Consejo de Ministros en diciembre de 1994:

²⁰ Existen diversas clases de visados: de tránsito, estancia, residencia, que a su vez pueden concederse por una serie de causas por ejemplo, el de residencia puede ser para reagrupación familiar, trabajo por cuenta propia o ajena, asilo, residencia no lucrativa.... Evidentemente la obtención de uno u otro tipo de visado condiciona la posterior estancia en nuestro país.

- Eliminar la discriminación injustificada²¹.
- Promover la convivencia basada en valores democráticos y en actitudes tolerantes.
- Garantizar una situación legal y socialmente estable.
- Combatir barreras que dificultan la integración.
- Luchar contra la explotación de los trabajadores extranjeros.
- Movilizar a la sociedad contra el racismo y la xenofobia.

Todo ello a desarrollar en los siguientes ámbitos:

- El marco legal.
- Las condiciones laborales y profesionales.
- El ámbito educativo-cultural
- El ámbito de la convivencia territorial.
- El ámbito de la participación ciudadana.

Para finalizar, nos gustaría no centrar exclusivamente nuestro discurso sobre el contacto entre diferentes culturas como resultado de procesos de movilidad de poblaciones, no debemos olvidar que han existido, a lo largo de la historia, grupos culturalmente diferentes que han compartido el mismo espacio físico y entre los cuales se ha venido desarrollando políticas bien de segregación, de integración, de omisión, etc. Por ejemplo es el caso, en nuestro país, del colectivo gitano, minoría cultural que teniendo la misma nacionalidad que la población mayoritaria, se han visto, en la mayoría de las ocasiones segregados o no reconocidos como parte integrante del país y que además, ahora se enfrentan, en el marco de una crisis económica, con una población inmigrada con la que tienen que luchar para la consecución de puestos laborales:

“La xenofobia que se aplica al colectivo gitano, en estos momentos, se basa sobretodo en su ciudadanía, en su plenitud de derechos sobre el papel de negarles hasta la explotación, calculando los costos laborales que ello implica. Hay gitanos que piensan que los inmigrantes oponen menos resistencia étnica que ellos...Tanto si tienen razón como no, lo que pierden de vista es que sale más caro un gitano que un marroquí tan pobre y desheredado como él y arriesga más una persona que le da trabajo y la administración” (San Román, 1994:90)

“Nosotros somos siempre los últimos de la lista. Los inmigrantes éstos de ahora están mejor vistos que nosotros. Digo yo porqué. Claro, que ellos seguramente lo han comprendido y hacen todo por integrarse en la sociedad inmediatamente; ya están viniendo y a ver cómo se pueden integrar. Desde que llegan., están dispuestos a pasar por lo que sea, a integrarse y aculturarse.” (Paraules del tío Rafael. En San Román, 1994: 91)

²¹ ¿Y cuándo está justificada?

4.3. Pobreza y marginación social.

Las conclusiones extraídas de uno de los estudios pioneros en nuestro país sobre la pobreza en la sociedad, promovido por Cáritas y con el título *Pobreza y marginación en España*, señalan datos significativos como (Gálvez y Quintanilla, 1997: 72-73):

- La pobreza no se puede explicar si no es desde la desigualdad social²².
- Como consecuencia de esta desigualdad, un sector de la sociedad tiene unos ingresos medios de la mitad o por debajo de la media del Producto Interior Bruto y por consiguiente son considerados pobres.
- Como factores o circunstancias de la situación de pobreza se habla de cinco variables fundamentales: el bajo nivel cultural, la ocupación -tener o no tener un empleo-, la baja cualificación laboral, la mala salud o la discapacidad y la pertenencia a una minoría étnica o cultural. De entre todos estas variables la más determinante es la ocupación ya que la mayoría de la población activa del colectivo pobre se encuentran en paro o con una alta precariedad laboral -trabajos eventuales-

Como hemos indicado en apartados anteriores, los inmigrantes, suelen disfrutar de unas condiciones laborales muy precarias, en la mayoría de los casos con bajas o nulas expectativas de promoción, realizando trabajos que la población autóctona rechaza, Ello les sitúa en el grupo de población con unos recursos económicos mínimos, en muchas ocasiones rozando el límite que les definiría como un colectivo pobre y/o marginado.

No obstante, aquí, hemos de realizar una diferenciación entre pobreza y marginación, dos conceptos que suelen entenderse interrelacionados, pero que como nos comenta Anta (1994: 24) resultan estar en dos planos diferentes.

Así Anta distingue el plano económico de la pobreza -conductual-, hablando en términos de pobreza, del plano ideológico -mental- hablando de marginación.

²² Para Lewis (1975 y Valentine (1970) la pobreza es parte de un proceso emergente de la clase media, es decir, partiendo de la base de que la sociedad es un todo, la pobreza deriva de la frustración en las perspectivas de desarrollar una clase media totalizadora de la sociedad. La esencia de la pobreza es la desigualdad y está íntimamente vinculada con el *status*, tratándose de un aspecto del sistema de clases.

La pobreza, desde lo económico, sería aquella estructura donde una comunidad dada no dispone de los recursos económicos mínimos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. La pobreza, así entendida, implicaría una situación de escasos recursos.

“Es consecuencia de un modelo de comparaciones ya que no existen pobres sin ricos, ni ricos sin pobres, o lo que es más acertado: ciertas personas no son pobres porque existan ricos, sino que existen ricos porque hay pobres” (Anta, 1994: 24)

La marginación respondería a una asunción mental de la pobreza, puede no hacerte falta nada esencialmente necesario en el plano económico-vital pero sin embargo ser pobre porque no se han conseguido los bienes materiales que el modelo económico -de máxima riqueza o tendencia ilimitada de bienes y recursos- marca como parte de la normalidad.

El desarrollo económico produce marginados en la medida en que estructuralmente tienen la ausencia de un rol económico -formal- articulado dentro del sistema de producción industrial, y no necesariamente pobres, que implicaría una situación de escasos recursos económicos (Anta, 1994: 25).

Esto es lo que sucede con muchos inmigrantes que se incorporan en una sociedad que les facilita unos recursos mínimos y que, rayando los límites de la pobreza, entran de lleno en los límites de la marginación. Caso parecido, podría considerarse, de la marginación en que se involucra al colectivo gitano, en nuestro país, en la mayoría de las ocasiones. Es más, podemos constatar que, en cierta medida, todos aquellos gitanos que mantienen un servicio social y que, por lo tanto, sirven de alguna manera a la sociedad en general son incluidos automáticamente, por ejemplo, los gitanos que han dado un salto y viven de su arte (Anta, 1994).

No obstante, con demasiada frecuencia se ha argumentado que las diferencias en el nivel de vida -la pobreza o la marginación- que acompaña a algunos colectivos no es sino consecuencia directa de su diversidad cultural, que les hace incompatibles con los esquemas culturales de la mayoría hegemónica. A esta pseudoteoría se le suele denominar con el nombre de la *reputación bien merecida* (Calvo Buezas, 1990), y parte del supuesto de que si un grupo es objeto de prejuicio se debe tan sólo a las características realmente negativas de su propia cultura, en ningún momento compatible con una convivencia con otras culturas.

Así, al entrar en los umbrales de la marginación y de la pobreza se sumarían a lo que Lewis (1975, 1986) llamaba *cultura de la pobreza*, desde donde la pobreza se presentaría ante la sociedad como una cultura, en cierta medida, independiente de ésta y con sus características propias que se muestran como algo incómodo a los ojos de la clase media y que se añadiría como variable a la esencia cultural del propio grupo implicado.

Estamos ante una de las manifestaciones más típicas del racismo, pero no de un racismo biologista, desechado desde la segunda Guerra Mundial y substituido por un racismo que atribuye a factores étnicos el origen y las causas de los conflictos y desigualdades sociales. Cuando en realidad, es el propio sistema social -lucha de clases, poder económico, etc.- quien genera las desigualdades que generalmente dejan en peor situación al eslabón más débil del sistema y en donde se encuentran aquellos que presentan esquemas culturales diferentes a la mayoría dominante, que poseen escasos recursos económicos, precariedad laboral, etc.

5. CULTURA Y EDUCACIÓN.

5.1. Enculturizar, socializar y educar.

Existe una vinculación muy directa entre cultura y educación. Así, la primera proporciona a la educación los contenidos claves y las finalidades a tratar y a la vez la educación se consolida en la función de reproducir los componentes esenciales de una cultura determinada, si bien es cierto que las intervenciones educativas también van dirigidas a responder con mayor actualidad, realismo, practicidad y anticipación a las necesidades o retos sociales que se puedan plantear, conduciendo hacia una renovación y adaptación al cambio de la cultura vigente y recibiendo, desde una dimensión crítica, una misión revitalizadora de la propia cultura (Jordán, 1992).

Para poder entrar en materia y siguiendo la delimitación conceptual que marca el presente capítulo, es pertinente realizar un análisis con relación a la significación de procesos de enculturización, socialización y educación, para poder tener conocimiento de cómo se desarrollan los diferentes mecanismos para que los sujetos pertenecientes a un grupo hagan suyos los rasgos característicos de un programa cultural concreto, con la finalidad de sobrevivir en el contexto donde se sitúan.

El proceso de **enculturizar** implica la manera en que los individuos de un grupo hacen suyos los rasgos principales del *programa cultural de la comunidad*, con el fin de desarrollar mecanismos de adaptación adecuados para sobrevivir en el mencionado medio. Se trata de un proceso difuminado, continuo y con frecuencia asistemático.

Por otro lado, **socializar** hace referencia a los mecanismos, generalmente inconscientes, que llevan al sujeto a hacerse con la cultura de una colectividad, pero gracias a *portadores de cultura* concretos, como pueden ser: la familia, los amigos, etc.

Desde este punto de vista Jordán define el proceso de socialización como *el conjunto de procesos que materializan y dan vitalidad a aquellos otros más genéricos de la enculturización*.

Y finalmente **educar** implica, también, que el sujeto haga suyos los elementos claves de la cultura de la colectividad, pero a través de procesos sistemáticos, alejados de la espontaneidad y de la inconsciencia. Jordán recuerda que

"En la educación se tiene como función esencial la configuración en los sujetos (en los alumnos) de disposiciones psíquicas (conocimientos, valores, etc.) acordes con el "programa cultural" que sirve para adaptarse a un medio social concreto." (Jordán, 1992:19; en Feroso, 1992)

Otros autores como Laporta (1982), concreta una definición del término educar que no deja de ser interesante y que nos servirá para ratificar lo que hasta ahora hemos venido aseverando. Así, establece que:

"La educación es el nombre que se quiere asignar a todas las formas de actividad humana en las que relaciones culturales asimétricas entre los individuos determinan el traspaso de experiencias y de cultura del uno al otro de forma sistemática y consciente." (Laporta, 1982: 87; en Frabboni, 1982)

Cuando se habla de educar se hace referencia a un proceso intencional, en el cual no sólo se deberían desarrollar y potenciar las virtualidades de la naturaleza humana, si no además, controlar todas aquellas influencias que puedan incidir en la configuración de un determinado tipo de hombre, en función a las exigencias de la propia colectividad.

"La diferencia consiste únicamente en que parte de los objetivos e intervenciones educativas van dirigidos a responder con mayor actualidad, realismo o incluso anticipación, a las más recientes necesidades y retos del medio social en el que el niño (alumno) va a vivir su existencia". (Jordán, 1992: 20; en Feroso, 1992)

" El problema es saber si aquello que es "social" o aquello otro "cultural" es un barniz que cubre al ser humano, o si por el contrario es algo más profundo que gradualmente traspasa las capa más íntimas y recónditas; si la colectividad humana no es nada más que una fuerza de domesticación (...) de instintos fijos, o si en realidad tiene un poder verdaderamente creador en tanto en cuanto que las tendencias humanas están afectadas hasta las propias raíces por los procesos sociales, los cambios culturales y el desarrollo histórico ". (Erny; en Jordán, 1992: 39).

Evidentemente parece que el socializar, enculturizar y educar están íntimamente relacionados, a pesar de mantener una clara diferenciación conceptual.

Desde una perspectiva más práctica, sería clave para lograr éxito educativo, que el profesor conozca los mecanismos de enculturación y socialización a los que se han visto sometidas las personalidades de sus alumnos, mejorando así, el proceso educativo y desde una dimensión significativa del aprendizaje, que reconoce que sólo en la medida en que se utilizan estrategias, contenidos y formatos pedagógicos de acordes con las características culturales diferenciadas, se puede llegar a una escuela de calidad (Camilleri, 1985: 37).

5.2. Políticas educativas y políticas culturales.

Tratamos, en este apartado, de realizar una aproximación a las políticas generales que han marcado la vida educativa y social con relación a las diferentes culturas, sin embargo se realizará de forma introductoria ya que se abarcará en posteriores capítulos.

De Vreede (1990), citado por Muñoz Sedano (1997: 103), señaló que en función a variables como la equidad y la pluralidad, se podían considerar diferentes políticas seguidas:

Variables	Equidad	Sí	Sí	No	No
	Pluralidad	Sí	No	Sí	No
POLÍTICA GENERAL		Diversificación	Absorción	Discriminación	Rechazo
POLÍTICA CULTURAL		Integración	Asimilación	Rechazo	Deculturación

Fig. 10: Políticas seguidas en el tratamiento a la diversidad cultural (De Vreede, 1990; en Muñoz Sedano, 1997:103)

Desde las diferentes posibilidades señaladas aparece la **asimilación** que pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo cultural dominante, dejando a un lado todos sus rasgos culturales originarios y diferenciadores y adquiriendo los rasgos culturales dominantes. Se trata de una política que desemboca en la absorción de todas y cada una de las minorías, no dejando cabida a la pluralidad cultural.

La asimilación a lo largo de la historia se ha dado tanto en el terreno social como en el campo educativo, de forma explícita y de forma implícita, partiendo, en todo momento, de una inmersión en la corriente dominante, a la lengua y cultura de la sociedad mayoritaria, promoviendo una satisfacción privada de las necesidades culturales propias, y que en muchas ocasiones ha querido camuflarse con programas de compensación o programas de lenguas originarias o estudios para encontrar las causas del fracaso escolar de la mayoría de individuos pertenecientes a minorías culturales.

Desde la **segregación**, cada conjunto cultural, aún compartiendo el mismo espacio y tiempo, se desarrolla separadamente, defendiendo un mínimo de contactos, esta segregación en ningún momento tiene por que ser impuesta por el grupo dominante²³, ya que puede llegar a ser decidida por el grupo minoritario como una forma de preservar sus costumbres, lengua, religión, etc.

La **deculturación** implica una pérdida de la cultura originaria.

La **integración cultural** se ha venido identificando desde las ciencias sociales como la relación de interdependencia de los diferentes grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamiento, en una postura de igualdad y de participación (Clanet, 1990; en Muñoz Sedano, 1997: 104).

Indiscutiblemente, que de este contacto entre culturas se produce una **aculturación** entendida como

“El conjunto de fenómenos resultantes del contacto continuo y directo entre grupos de individuos de culturas diferentes y de cambios que de ellos se derivan en los patrones culturales originarios de uno o de ambos grupos.” (Redfield, Linton y Herskovits, 1936: 38)

²³En el apartheid sudafricano la segregación era impuesta por el grupo dominante, sin embargo en la tradición histórica de las juderías, ha sido, en muchas ocasiones, la minoría la que voluntariamente decidía segregarse para conservar su propia cultura sin influencias.

En la actualidad se pretenden políticas sociales, y como resultas educativas, que partan de un claro **pluralismo cultural**, aceptando que los valores y estilos de vida de las personas son diferentes buscando una igualdad de oportunidades para todos los sujetos, indistintamente de su raza, género, procedencia, etc. Muñoz Sedano (1997: 104) recuerda que para que pueda existir y crecer un pluralismo cultural debería darse una serie de condiciones:

- Existencia de una diversidad cultural dentro de la sociedad.
- Interacción inter e intragrupos.
- Los grupos deberían compartir las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad debería valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas.

Sin embargo, bajo estas premisas, a veces utópicas y entendidas de muy diferentes formas, se han llevado a cabo políticas, que en nombre de un pluralismo cultural, se han potenciado otras dimensiones bien diferentes.

Así, se ha caído en un pluralismo de la tolerancia, desde el cual el grupo dominante *tolera* a los demás, con respeto pero a la vez con cierta desaprobación. O también, se ha establecido un pluralismo de la neutralidad o de la laicidad, desde el cual se respeta la diversidad pero se relega el ejercicio de las diversas opciones a la privacidad o individualidad.

6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

La elevación de la propia cultura por encima de las otras es el origen de las posturas etnocentristas. Así, se analiza las demás culturas desde la propia convirtiéndose en justo juez de aquello que está bien o mal, de lo que deben hacer o no esos grupos analizados.

Sin embargo, en las relaciones entre culturas, también se puede dar otro tipo de posicionamientos.

“El descubrimiento de avances, riquezas y logros de otras culturas, hasta entonces desconocidos en la propia, ha propiciado también posturas menos impositivas e intransigentes, generalmente de actitudes más respetuosas y tolerantes con lo diferente.

Existe entonces un acercamiento al otro, en un intento de descubrir cómo se ven las cosas desde el otro lado. Y hay, por tanto, una postura básica de respeto por la otra cultura, de intento de análisis no desde mis propios valores, sino desde los de la otra cultura, evitando entrar en una valoración desde la mía.” (García, Adroher y Blanco, 1996:46)

Nos estamos refiriendo a lo que se ha venido llamando *relativismo cultural*, que propicia el acercamiento a otras culturas diferentes y a la propia en el respeto, la tolerancia y la visión de la misma desde sus propios valores.

No obstante, el relativismo cultural llevado al extremo puede traer consigo una serie de riesgos que se alejan de una bien entendida relación entre culturas:

- Aún aceptando los valores de la otra cultura y respetándolos, éstos son vistos como algo extraño y no se considera que tales valores lo sean o puedan llegar a serlo para uno mismo, originando un riesgo que nos llevaría hacia una separación, hacia la creación de espacios culturales independientes -guetos-, disfrazando lo que en realidad son verdaderas actitudes de *segregación*.
- Por otra parte, una identificación con los valores y la visión de la otra cultura llevada al extremo puede hacernos caer en una idealización de la misma, considerando que todo en ella es positivo. Es el riesgo del *romanticismo*, que puede llevar al sujeto a no adaptarse ni a aceptar la propia cultura de origen.
- Y por último, cabe otra postura, desarrollada por aquellos cuya actitud es más bien purista, llevando el respeto hacia las culturas a tal extremo que pretenderá mantenerlas en un estado de aislamiento con el fin de que no se contaminen mutuamente, llevando inexorablemente a un *conservacionismo*.

En el presente trabajo se intenta buscar una cuarta postura en la relación entre culturas, que añada al respeto por las otras culturas, propio del relativismo cultural, un nuevo matiz que implicará una búsqueda de un encuentro en igualdad, desde donde se haga posible el mutuo enriquecimiento, llegando a una visión crítica del hecho cultural, propio o ajeno.

Desde este posicionamiento subrayamos el carácter dinámico y cambiante de la cultura, el intercambio y la interacción suponen cambios en la propia naturaleza cultural, descubriendo la diversidad entre nosotros mismos, valorando tal diversidad y eliminando una jerarquización de tales diferencias.

“La identidad personal y social no puede formarse sin el reconocimiento de la diferencia; y, sin embargo, la diferencia ha sido percibida oscuramente, como un peligro externo.” (Barcellona, 1992: 24)

Hay que trabajar en la lucha contra el etnocentrismo más puro que marca las relaciones culturales en muchas ocasiones. No podemos quedar impasibles ante el resurgimiento de formas de racismo que se apoyan en el desprestigio de un racismo biologista alimentando posturas que se fundamentan en parámetros semejantes a los que se quieren desprestigiar.

Todo ello exige de una reflexión y compromiso de toda la sociedad, que ayude a dismantelar todo aquello que asienta los principios de un racismo cultural evidente (Carbonell París, 1995).

Capítulo II.

POR UNA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ALTERNATIVA.

1. INTRODUCCIÓN.....	81
2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL.....	81
3. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	84
3.1. Análisis epistemológico.....	84
3.2. Objetivos y parámetros esenciales de la Educación Intercultural.....	88
3.3. Bases teóricas de la Educación Intercultural.....	94
3.3.1. <i>Presupuestos antropológicos y sociológicos.</i>	97
3.3.2. <i>Presupuestos psicológicos.</i>	100
3.3.3. <i>Perspectiva pedagógica: pedagogía diferencial y crítica.</i>	101
4. DIFERENTES ENFOQUES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	103
4.1. Diversidad de respuestas y modelos.....	103
4.2. La Educación Intercultural, la Educación Compensatoria y la Educación Anti-racista.....	116
5. MARCO LEGAL QUE AMPARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS.....	120
5.1. A nivel genérico.....	120
5.2. La Educación Intercultural en Europa.....	123
5.3. La Educación Intercultural en España.....	130
6. LA INVESTIGACIÓN EN CUANTO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	138
6.1. Antecedentes y perspectiva histórica.....	138
6.2. Modelos y métodos de investigación.....	142
6.2.1. <i>Desde el paradigma cuantitativo.</i>	143
6.2.2. <i>Desde el paradigma cualitativo.</i>	146
6.2.3. <i>Desde un enfoque multiparadigmático.</i>	147
6.3. Estado de la cuestión.....	148
6.4. Limitaciones.....	151
7. ALGUNAS PROPUESTAS ACTUALES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	153
8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	156

1. INTRODUCCIÓN.

La preocupación por la diversidad cultural surgió y sigue desarrollándose de la mano de procesos políticos de muy distinta índole (Puig Rovira, 1994), aunque no sean, hoy por hoy, las únicas causas si es cierto que constituyen un aspecto clave para explicar la aparición de la atención y el tratamiento concedidos a la diversidad en tanto que hecho social relevante

Las reivindicaciones político-culturales de las minorías, grupos étnicos o naciones que defendían su propia idiosincrasia, las explosiones, a veces violentas, de conflictos étnicos y nacionalistas que parecían olvidados y que deriva, en algunos casos, en un reconocimiento o creación de entidades geopolíticas culturalmente plurales y en otros casos en la producción de terribles procesos de aniquilación de la diferencia, connota, de una forma u otra, la importancia de la diversidad cultural en las sociedades actuales.

Partiendo de esta premisa, en el presente capítulo pretendemos entrar en las cuestiones que se derivan de la atención a la diversidad desde un punto de vista pedagógico. Qué alternativas, enfoques o modelos se han articulado, a nivel educativo, para que la escuela llegue a dar una respuesta satisfactoria en y desde esta diversidad.

Desde un posicionamiento intercultural analizaremos el significado de la acción educativa y finalmente estudiaremos de forma aproximada las propuestas actuales en materia de investigación en cuanto a la atención a la diversidad cultural y sobre programas de intervención educativa.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL.

Podemos constatar que la aceptación de una diversidad cultural y los inicios en la puesta en marcha de políticas educativas que contemplaran tal realidad diversa, tiene su primer hito importante en las reivindicaciones de los grupos étnicos de la sociedad americana y en especial en la lucha de la población negra por el reconocimiento de sus derechos civiles.

Evidentemente, las reivindicaciones de minorías culturales históricamente enmarcadas en entidades político-culturales mayoritarias, así como la descolonización de importantes países del Tercer Mundo, han permitido revitalizar culturas que

anteriormente se encontraban sumergidas en la mayoría aplastante y en trance de desaparecer (Puig Rovira, 1994: 98-99).

Sin embargo, la diversidad cultural va mucho más allá de la delimitación territorial de diferentes grupos o del reconocimiento de diferencias entre muy distintos colectivos que comparten una misma realidad. La diversidad debe reconocerse en cada uno de nosotros ya que somos pluriculturales de modo exhaustivo y producto de la influencia constante, en el presente y desde el pasado, de diferentes culturas. Además, a todo esto hay que añadir la importancia de los flujos informativos que, de manera especial, transportan los medios de comunicación, quienes transmiten un conocimiento amplio e inmediato de todo cuanto acontece en el mundo.

Todo ello contribuye a que nuestro horizonte se haya tornado pluricultural por excelencia, será muy difícil por no decir imposible, que alcancemos a convivir en un paisaje monocultural, ya que una característica esencial de las sociedades actuales está en la diversidad de vida y culturas que coexisten alcanzando, hoy por hoy, una de sus cotas más altas, muy superior a la que se haya producido nunca en el tiempo y en el espacio.

Estamos, por consiguiente, ante una realidad que nos plantea retos evolutivos que hasta ahora la humanidad no se había encontrado y para los que no tiene soluciones completamente claras y contrastadas. El triunfo de la diferencia, la libertad y la pluralidad en el seno de la misma tradición cultural, ha hecho enormemente variados los espacios culturales considerados hasta ahora como homogéneos. Se da paso a modos de vida más respetuosos con las diferencias, a la búsqueda de alternativas que a la vez que atienden a una diversidad cultural, fomenten la tolerancia y la convivencia.

No obstante, desde el primer momento, existe ambigüedad en términos y enfoques que se quieren dar al tema. Se utilizan como sinónimos²⁴ expresiones como

²⁴ Es cierto que ambos términos son utilizados como sinónimos en la diferente bibliografía consultada. El término multiculturalismo está más extendido entre los estudios académicos anglosajones, en cambio el término intercultural está más extendido entre la tradición cultural francesa y en Europa en general (Molina, 1994). Esta distinción responde a una diferenciación entre las características de la diversidad cultural en Europa y en América, fundamentada en su pasado histórico y en la composición de la base social de ambas. Mientras en el mundo anglosajón existe una cultura y un idioma dominantes y comunes que sirve de referente para todos los ciudadanos, en Europa se encuentran, por razones históricas, una pluralidad de culturas dominantes. Del mismo modo en los EE.UU. el porcentaje de minorías es más alto que en Europa, en torno al 20% frente al 5% del total de la población en Europa, dándose alguna excepción como los gitanos en Rumania (Grañeras y otros,

multicultural, intercultural, multiétnica, pluricultural²⁵, transcultural²⁶, etc., cosa que a veces confunde y lleva a postulados equívocos. Por ello hemos creído interesante, al menos, diferenciar dos términos claves que con mayor frecuencia se han venido esgrimiendo en la literatura sobre una atención a la diversidad cultural: *lo multicultural y lo intercultural²⁷*.

Desde aquí queremos entender que lo *multicultural* apunta a una situación dada, mientras que lo *intercultural* apunta ya a su solución, ya que se quiere establecer una relación activa entre culturas y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento, respeto y aprecio por parte de las diferentes etnias que conviven, impulsando una común comprensión y aceptación recíprocas (Quintana, 1992: 9). Dicho de otra forma, el término *multicultural o multiculturalismo* describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio -un mismo espacio- y en un mismo tiempo tratándose de un enfoque descriptivo y restrictivo²⁸ a la vez.

Sin embargo, el concepto *intercultural o interculturalismo*, según el propio Consejo de Europa, implica una interacción dinámica entre culturas. En este caso se presenta un fenómeno de contacto y consecuentemente interferencias entre culturas diferentes. Se trata aquí, de un enfoque propositivo y global, en tanto en cuanto expresa el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas con un intento superador de la mera constatación de la coexistencia de culturas.

La aproximación entre culturas se produce cuando existe un acercamiento, es decir, la puesta en contacto de una persona o grupo, con un sistema cultural propio,

1998:112). Ello nos muestra la clara diferencia entre ambos contextos y que haya derivado en una diferenciación, también, en cuanto a la terminología utilizada.

En el X Congreso Nacional de Pedagogía (1992), celebrado en Salamanca, los teóricos y expertos en el tema, se inclinaron por el concepto Intercultural.

²⁵ Pluricultural es casi un sinónimo de multicultural, indica simplemente la existencia de una situación particular, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, resalta únicamente su pluralidad.

²⁶ Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra

²⁷ En la participación que autores como Sáez Alonso, Sánchez Valle y Romera, en el X Congreso Nacional de Pedagogía 1992, analizando las últimas tesis doctorales que sobre el tema fueron recogidas en el *Dissertation Abstracts International* (1985-1990); se llega a la conclusión que una de las primeras dificultades que entraña el tema cuando se investiga, es la falta de univocidad terminológica y conceptual en métodos de investigación y en métodos de recogida de datos.

²⁸ Multiculturalismo = Enfoque descriptivo. Constata la coexistencia de culturas diferentes, se procura el desarrollo específico de aquellos colectivos minoritarios a quienes se considera de "cultura diferente".

con otra persona o grupo depositarios de otro sistema cultural bien diferente. Se produce entonces una interferencia entre entornos humanos diferentes, con el consiguiente proceso, implícito o explícito, de comunicación y contraste entre los sistemas culturales implicados. Y recordemos que hoy en día, esta interferencia entre culturas no requiere exclusivamente de la movilidad espacial, como apuntábamos anteriormente, la aparición de los medios de comunicación hace que se puedan poner en contacto sistemas culturales sin que se produzca tal movilidad

Por consiguiente, cuando se habla de interculturalidad, se trata el tema desde un punto de vista más profundo y amplio. Se introduce en concepto de interferencia, puesto que lo que resulta evidente es que desde el momento en que una cultura entra en el *espacio visible* de otra, no puede no quedar afectada; al menos se producirá el fenómeno que los teóricos y estudiosos de las actitudes denominan *reclusura*, o mecanismo que se pone en marcha consistente en la autoprotección ante el elemento extraño, ello cambia el estado natural y espontáneo de comportamiento por otro de características refractarias en muchos ámbitos demostrando que la interferencia se produjo (García Carrasco, 1992: 32).

Desde la perspectiva interculturalista, lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras (Lluch y Salinas, 1996), se trata de un enfoque propositivo que emerge desde una interacción cultural en el plano de la igualdad.

Desde la interculturalidad se invalida la homogeneidad y como nos recuerda Hannoun (1992: 117) *permite reconocer como única universalidad posible, la heterogeneidad.*

3. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

3.1. Análisis epistemológico.

En la idea de interculturalidad se contiene una dimensión de intercambio entre las partes y de una comunicación *comprensiva* entre identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un enriquecimiento mutuo, una valoración y un reconocimiento.

El concepto intercultural es, pues, el más preciso, el que describe más fielmente la realidad deseable, ya que cuando dos o más culturas entran en contacto, la impregnación que se produce entre ellas es inevitable.

Este interés social por atender la diversidad cultural empapa el ámbito educativo y podemos afirmar que el tratamiento concedido al tema, en este terreno, ha oscilado y oscila según diversos enfoques, escuelas de pensamientos e ideologías, desde la negación misma de las diferencias hasta su valoración como recurso didáctico y social (Aguado, 1997).

Evidentemente, el abordar la cuestión de la atención a la diversidad desde lo educativo es un tema controvertido que arranca de la propia concepción sobre el término de cultura y desemboca en una asunción de principios a considerar, educativamente hablando.

Desde la idea de cultura, expuesta en el capítulo anterior, como un conjunto de significaciones persistentes y compartidas, es decir como *constructos sociales dinámicos*, queremos entrar en lo que supone la educación.

Así, pedagógicamente hablando el término de *educación* hace referencia a la enseñanza/aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos. La educación en ningún caso es un proceso neutro, siempre se transmitirán unos valores - cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto, etc-.

Se puede llegar más allá en su definición, como Sarramona dice, la educación, sin duda, ha de ser considerada como una tarea de *culturalización*, es decir, como una acción realizada sobre los sujetos para incorporarlos a la cultura vigente (Sarramona, 1992: 173).

Todo ello hace que en materia educativa la atención a la diversidad cultural pase por unos preliminares claros (Aguado, 1997: 25-27):

- Evitar una visión superficial y frívola de la cultura, cuando se considera en términos de diferencias culturales en educación y distinguirla de términos que sólo parcialmente se solapan con cultura, como *raza* o *grupo étnico*, términos que por otra parte son conceptos elaborados culturalmente.

- En abarcar la dimensión funcional, expresiva e instrumental de la cultura, como bien señalábamos en el capítulo anterior y no limitarse a una visión académico-promocional, destacando, de forma exclusiva, la función socializadora y transmisora de conceptos, habilidades y valores portadores de prestigio y *status* social (Bullivant, 1981; 1989; Camilleri, 1989; Jordán, 1992).
- En una reflexión sobre lo que en realidad implica la diversidad -grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, medio rural/urbano, etc- La educación deberá tener en cuenta todas las formas de diversidad cultural - jóvenes, ancianos, discapacitados...-. En todos estos casos es básico atender a la imbricación de diferencias culturales con diferencias de clase social, de género, edad, nivel económico, etc.
- Desde la educación se debe tener en cuenta que no todos los rasgos o elementos de una cultura gozan de igual valor para todas las personas que se identifican con ella. Hay componentes culturales esenciales y es necesario atender a los diversos componentes culturales y cuestionarse cuáles son relevantes en educación. Por otra parte lo importante es comprender que, aunque las culturas tomadas en su globalidad no pueden ser comparadas en su valor, sí que pueden y deben ser comparados o valorados elementos concretos de esas distintas culturas (Jordán, 1997).
- Es necesario que se eviten los marcos conceptuales, en materia de atención a la diversidad cultural, que asimilen las diferencias con deficiencias, desde una visión estática, fija de la idea de cultura, cosa que legitima las posturas que defienden las identidades culturales como elemento para reproducir desigualdad en el reparto de poder, de los recursos, etc. (Lévi-Strauss, 1993).
- La educación en este terreno deberá configurar en el sujeto las disposiciones -conocimientos, valores, intereses y habilidades- para reconocer la diversidad y desde un nuevo discurso global participar en la mejora del medio social concreto. No olvidemos que la educación implica desde su misma esencia un intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos.

Frente a posturas que niegan toda posibilidad de responder a la diversidad cultural desde la educación en diversas formas de vida (Shaw, 1988), nos inclinamos por una postura que tiene en cuenta los diferentes estilos culturales de los alumnos, no sólo por razones axiológicas o sociales, sino por que, de no hacerlo así, no estaríamos asegurando la propia construcción personal de la identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso a todos -ya sea de un grupo cultural u otro- a los bienes y recursos sociales disponibles, subyugando uno de los principios claves de la educación en las sociedades actuales.

Se hace, por consiguiente, necesario el establecer un modelo de intervención educativa que ayude a una coexistencia, evitando la indiferencia hacia aquellos colectivos más o menos minoritarios, a quienes se consideran de cultura diferente e incluso inferiores, a la cultura dominante, hegemónica y mayoritaria. Este modelo de intervención es el que se denomina Educación Intercultural -E.I.- y va dirigido a toda la comunidad educativa y se fundamenta en un análisis de los factores ideológicos y socioeconómicos que modulan las relaciones entre las culturas²⁹ representadas en el ámbito escolar y en el propio entorno inmediato.

La E.I. dejará a un lado la perspectiva monocultural que se venía desarrollando en los ámbitos escolares y asumirá la diversidad cultural de las sociedades actuales como un hecho, garantizando el derecho a ser diferente, posibilitando un respeto hacia las minorías y una comunicación entre las culturas que están presentes en un determinado contexto. Desea ser una respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad con una reconocida diversidad cultural e idealmente intercultural (Arregui, 1997; Jordán, 1997).

Se podría afirmar que es una nueva forma de enfocar la educación buscando que los individuos se sepan adaptar a este nuevo *mundo sin fronteras* adquiriendo una dimensión y enriquecimiento personal, es decir, una sólida competencia cultural que implica unas aptitudes y actitudes que capacitan a los sujetos a funcionar adecuadamente en nuestras sociedades pluriculturales, cosa que facilitará su adecuada integración y progresión en el complejo entramado social ya que:

²⁹ Actas de Encuentros en Cuenca (1993): Mesa Específica de E.I.: *Un tratamiento de los Valores desde una perspectiva Intercultural*. Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

- Podrán ser conscientes de su propia condición etnocultural, evitando los riesgos de etnocentrismo y de jerarquización cultural.
- Sabrán aceptar el hecho de que la sociedad en la que viven es, y cada vez lo será más, excepcionalmente diversa en cuanto a la variedad cultural que se presenta.
- Reflexionarán, sin ignorarlos, los conflictos culturales que surgen de la interpretación de patrones de información compartidos por un grupo pero no por otro u otros, siendo conscientes de que cada persona interpreta los significados culturales desde su propia experiencia y singularidad (Aguado, 1997: 27).

La E.I. como enfoque desde el marco de la educación formal y a la no formal, consolida la idea de que la educación supera el ámbito escolar, buscando una conexión entre la realidad social circundante y los diferentes contextos educativos en los que se desarrolla el sujeto.

3.2. Objetivos y parámetros esenciales de la Educación Intercultural.

¿Qué implica una E.I.? Ante todo implica un cambio en la concepción y la idea de que se puede conocer al otro, las otras culturas, las otras perspectivas del mundo y de la vida a través de nociones, para hacerlas educación (Campani, 1992; Codina, 1998).

La finalidad clave de la E.I. consistirá, por consiguiente, en ayudar a los alumnos a captar el código que permite el acceso al universo del otro -historia, modo de pensar, símbolos, valores, etc.-, una vez entrados en el código del otro, se podrá regresar al propio enriquecidos por el cambio.

La E.I. aspira a acostumbrar al ciudadano a mirar con una óptica diferente, a provocar isomorfismo cognitivos y emotivos para comprender cómo piensan y sienten los otros, regresando después a sí mismo mucho más concienciados de sus propias raíces culturales (Calasso, 1984; Martín, 1998). De esta forma alcanza un valor más bien heurístico y no se situará exclusivamente en el plano de la transmisión de saberes, sino en la búsqueda de un intercambio intercultural entre los integrantes del entorno inmediato.

Centrando el tema, De Miguel (1992a: 147-148) determina de una forma clara que los objetivos básicos perseguidos por la E.I. se concretarían en:

- *Fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas* a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración. En consecuencia constituye un objetivo prioritario de la E.I. reconocer el derecho de todo ser humano y de todo pueblo a ser diferentes y a que su cultura sea respetada y valorado, huyendo de los conflictos producto de la confrontación entre sujetos con sistemas culturales diferentes.
- *Facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural.* De esta forma la asimilación a la cultura mayoritaria y dominante ya no se produce. La E.I. no resta esfuerzos a las estrategias orientadas a que cada sujeto pueda lograr y expresar su propia identidad cultural en el seno de una diversidad social.
- *Asumir como un principio básico educativo el respeto por los derechos del hombre* ante cualquier tipo de violación. Es necesario reivindicar la dignidad universal del ser humano y considerar que la escuela es el instrumento que posibilita no sólo la educación de los individuos en el respeto a los derechos del hombre sino también la denuncia de cualquier tipo de violación en relación con las minorías -racismo, torturas, etc.-.
- *Fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria* ante las desigualdades existentes.
- *Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.* El sistema educativo no sólo deberá aceptar la diversidad, sino que además deberá reestructurarse para poder atender a cada individuo de acorde a sus peculiaridades. Se trata, por lo tanto, de cambiar un sistema segregacionista por un sistema integracionista.
- *Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios.*

En esta misma línea, el CERI/OCDE (1989) establece que la E.I. debería conseguir:

- *Eliminar el etnocentrismo* cultural de la escuela y legitimar la presencia en la misma de otras culturas.
- *Educar* a los hijos e hijas de inmigrantes y/o pertenecientes a grupos culturalmente minoritarios, de forma que *no se produzca un desajuste* entre lo que les transmite su familia y lo que la escuela les enseña.
- *Presentar el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo* y no como una disciplina impuesta.
- *Eliminar entre el profesorado, los prejuicios y conductas discriminatorias* con respecto a los grupos culturalmente minoritarios.
- *Facilitar la igualdad de oportunidades.*
- *Garantizar el pluralismo de los sistemas educativos y de la escuela.*
- *Respetar los derechos de los niños y niñas.*

Desde un punto de vista más concreto, Jordán (1997: 33-35) define una serie de objetivos que articula en cuatro categorías de finalidades básicas y que nos ayudan a complementar lo expuesto hasta el momento:

a...Cultivar actitudes interculturales positivas:

- Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida
- Valorar los aspectos positivos de otras culturas
- Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales
- Empatizar -comprender desde dentro- con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas, sin que ello implique siempre aprobación.
- Superar prejuicios respecto a personas de grupos étnicos-culturales diferentes.
- Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás.

- Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto.

b... Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos:

- Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de *persona*, y no en cuanto a miembro estereotipado de un grupo cultural determinado
- Cuidar la seguridad socioafectiva -sobre todo en edades tempranas- que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta.
- Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes.
- Reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes de partida.
- Incentivar la participación escolar de todos los alumnos evitando cualquier marginación.
- Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias.

c...Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.

- Ayudar a descubrir las semejanzas culturales
- Incentivar aprendizajes y juegos cooperativos.
- Conseguir la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar.
- Facilitar la comunicación intercultural entre alumnos diferentes.
- Desarrollar habilidades de acción cívico-social necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana.

d...Potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos.

- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, en especial de los minoritarios.
- Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del curriculum escolar.

- Planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello los objetivos académicos básicos, empleando métodos participativos y eminentemente prácticos.
- Mostrar los profesores expectativas positivas respecto a las posibilidades que tienen los alumnos minoritarios de conseguir un buen rendimiento escolar.

Jordán (1997) concreta en la propia práctica educativa diaria y argumenta una serie de objetivos que podrían servir de marco de referencia a la hora de reflexionar sobre interculturalidad en la escuela.

Lo que parece evidente es que tanto este autor como los citados anteriormente defienden la idea de que la E.I. surge como un *proyecto dirigido a todo el mundo y que pretende, ante todo, un diálogo entre culturas desde parámetros expresados en términos de solidaridad e intercambio*. Esto a nivel didáctico se traduce en una serie de métodos activos y participativos que superen la mera coexistencia entre culturas (Etxeberria, 1992) y los índices de fracaso escolar presentes entre los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios.

Resumiendo, todos estos objetivos son los que harán de la E.I. una alternativa necesaria para poder abordar la posible problemática resultas de una diversidad cultural social. Este es el reto al que se enfrentan diferentes organismos, instituciones internacionales y asociaciones³⁰: *el trabajar por aminorar las resistencias en la convivencia entre minorías y mayorías e incidir en la construcción de una sociedad intercultural*. Sin embargo, todos estos objetivos a perseguir en E.I. no deberán quedar en una mera declaración de intenciones, vistas solo desde una dimensión teórica.

³⁰ Además del Consejo de Europa son diversas las asociaciones que en los últimos años han potenciado esta corriente educativa: la E.I. A nivel Europeo se podían mencionar entre otras:

ARIC: Association pour la Recherche Interculturelle.

IAIC : International Association for Interculturel Education

APPI :Asociación de Psicólogos y Prácticos en situaciones Interculturales.

IACCP: Asociación Internacional de psicología Intercultural.

ADEI : Agencia para el Desarrollo de Relaciones Interculturales.

JCI: Jóvenes Contra la Intolerancia.

Asociación de Enseñantes con Gitanos. Grupo AMANI, etc.

Es por ello que los expertos del Consejo de Europa (De Miguel, 1992: 148) señalan que en la construcción de esta alternativa educativa existen tres aspectos generales que son absolutamente necesarios:

- Elaboración de los currícula desde una perspectiva internacional e intranacional.
- Aumentar los lazos y relaciones entre los pueblos y naciones.
- Fomentar el encuentro entre las personas que de una u otra forma se dedican al tema de la E.I.

Para hacer posible todo lo mencionado será absolutamente necesario incrementar los recursos y esfuerzos por parte de los diferentes organismos y profesionales implicados en el tema.

Que decir tiene que al menos en el plano teórico la necesidad de una concienciación intercultural es aceptada en nuestra sociedad, pero son evidentes las dificultades que ello conlleva en cuanto a su concreción práctica tanto en los sistemas escolares, políticos, económicos, sociales, etc.

Con relación a la praxis educativa, podemos considerar unos parámetros a tener en cuenta y que llegan a definir el éxito de una E.I y la consecución con ciertas garantías de los objetivos señalados con anterioridad.

- *El curriculum* a desarrollar en el proceso educativo, bajo una perspectiva intercultural. La E.I. es una concepción general y consecuentemente, no se acomete desde una materia curricular concreta, ni exige de profesorado específico.
- *Las estructuras educativas*, que en muchas ocasiones no se ajustan adecuadamente para atender a una verdadera interculturalidad y en donde se deben promover cambios con la intención de sintonizar la escuela con una conciencia cosmopolita (Lovelace, 1995: 32).
- *El profesorado*, cuyo protagonismo es básico. Su formación, actitudes, conocimiento de las diferentes culturas en contacto, su compromiso pedagógico, etc., son variables a tener en cuenta para poder plantear una eficiente E.I.

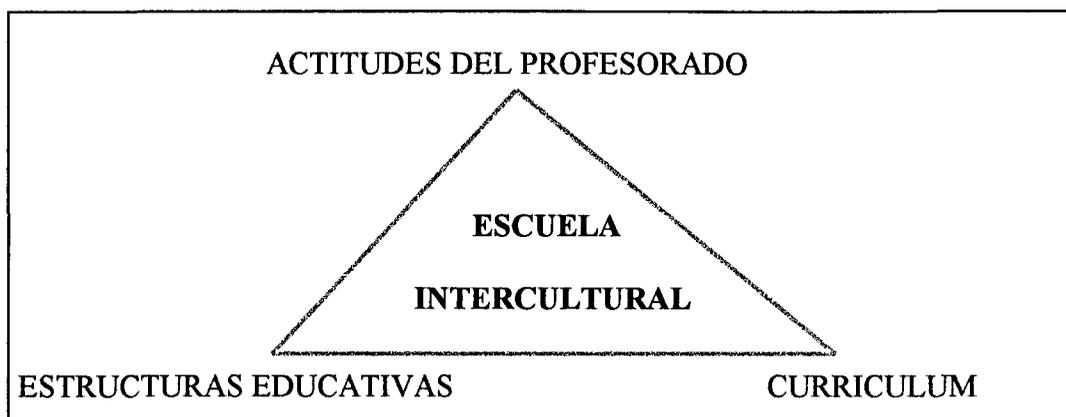


Fig.11: Los vertientes de una escuela intercultural (Lovelace, 1995: 32)

3.3. Bases teóricas de la Educación Intercultural.

Bien podemos afirmar que todos los estudios y propuestas realizadas en torno a la E.I. adolecen, en general, de una casi total ausencia de referencia a las perspectivas teóricas que subyacen a las mismas.

Son muchos los autores que coinciden en la idea de que la elaboración de una teoría clara y adecuada a la que referir la denominada E.I. es aún una tarea por realizar, siendo frecuente que las ideologías, de las que se derivan las propuestas interculturales, se presenten como fuentes de explicación (Vyas, 1992).

Aunque la diversidad cultural en nuestra sociedad es patente y además creciente, si es cierto que la preocupación por el fenómeno como tal es reciente y no existen programas consistentes y de validez probada, ni con un cuerpo organizado de experiencias innovadoras en los diferentes centros educativos como para poder elaborar un sólido cuerpo de conocimientos que puedan fundamentar unos principios teóricos claves.

Vázquez (1994:28) llega a afirmar que solamente cuando los problemas socioculturales se hagan más patentes será posible elaborar unos verdaderos programas de E.I.

Y para sustentar tal afirmación hemos de partir de la premisa de que una teoría es un conjunto de abstracciones interrelacionadas y que es preciso elaborarla a partir de los presupuestos que contemplan el campo educativo y las investigaciones referidas a la

diversidad cultural desde una perspectiva más profunda e inclusiva (Dewey, 1963; en Aguado, 1997: 32); dicho de otra forma será necesario identificar el sujeto de la propia E.I., establecer la meta de la E.I., determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logra esa meta y proyectar tales procesos en un marco curricular y de programas específicos adecuados (Vázquez, 1994: 30), para, de este modo, lograr la teorización de la E.I. ya que se podrá, de una forma precisa, definir el objeto de la teoría, apuntar unos principios y presupuestos pedagógicos y establecer unas normas que rijan la acción educativa.

Si bien es cierto que algunos de los apartados anteriores si tienen respuestas, otros están por delimitar y de aquí que la teorización sea un camino por realizar.

Así, parece consensuado que *el objeto de la E.I. no son ni las minorías ni las mayorías³¹ por separado, sino todos los miembros de una comunidad*, tal es el parecer de los especialistas (Banks, 1986; Jordán, 1992; Barrón, 1994; Bartolomé, 1995) que delimitan a la E.I. como una dimensión básica en la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

La meta última que se persigue desde la E.I. es la reducción de conflictos - disminuir prejuicios y estereotipos- mediante el logro de competencia intercultural que, además, promueva un pluralismo cultural y la participación de todos en términos de igualdad. En definitiva, como señala Vázquez (1994: 32) *la identificación y comprensión de la propia identidad y la apertura y valoración de la de los otros.*

También, podemos identificar y ordenar fases³² en la acción educativa formal y no formal intercultural en consonancia a las metas establecidas y que derivan de estudios sintéticos o de trabajos doctrinales, realizados por diferentes expertos en interculturalidad.

Se reconocen procesos y estrategias de eficacia bien probada: partir de situaciones reales y ordinarias aplicando procedimientos dialógicos a la identificación del problema.

³¹ Ya que no existe un criterio unívoco para definir el concepto de minoría o de mayoría en el marco de la E.I.

³² Se apunta de forma consensuada las siguientes fases de toda acción educativa intercultural: reconocimiento y expresión de la propia identidad, apertura a la identidad del otro, reconocimiento y jerarquización de los elementos comunes y diferenciales a las diversas culturas, búsqueda e impulso de las homogeneidad, respeto por los caracteres heterogéneos, práctica de valores pluri e interculturales conforme con los principios básicos admitidos (Vázquez, 1994).

A la vez se puede hablar de métodos del estudio y análisis de casos, de análisis y resolución de dilemas, etc. (Jordán, 1992; Puig, 1992; Trilla, 1993).

Sin embargo, hasta el momento, se está aportando contribuciones meramente descriptivas o prescriptivas, análisis metateóricos y enfoques más o menos ecléticos, se necesita ir mucho más allá para que se produzca una evolución de este enfoque educativo.

Evolución que derivará en la construcción de una teoría que proporcionará los conceptos de forma unívoca y principios básicos que desemboquen en una auténtica intervención educativa intercultural, con programas que funcionen en la práctica y, de esta forma, cumplir el nudo gordiano de toda Teoría de la Educación, *conocer para hacer* (Colom, 1992: 12), ya que la existencia de programas³³ de E.I. viables y eficaces se constituiría en la prueba irrefutable de que hemos alcanzado el suficiente nivel de generalización en nuestro conocimiento pedagógico sobre la educación en la diversidad intercultural para que adquiriera rango de teoría científica (Vázquez, 1994: 36).

No obstante, las formulaciones realizadas desde el terreno de la antropología, sociología, psicología y pedagogía en torno a la dinámica de la diferenciación sociocultural, se pueden considerar verdaderos puntos de partida para delimitar teóricamente lo que entendemos por E.I.

Ayudados por Aguado (1997: 31-45) podremos realizar un repaso aproximativo a las aportaciones de estas ciencias a lo intercultural y que se podrían esquematizar en el siguiente cuadro, que hemos matizado del presentado por la autora:

³³ En el apartado siguiente se mencionarán algunos modelos y programas referidos al tratamiento de la diversidad cultural, sin embargo muchos expertos coinciden en afirmar que aún faltan investigaciones que establezcan críticamente la validez de los mismos

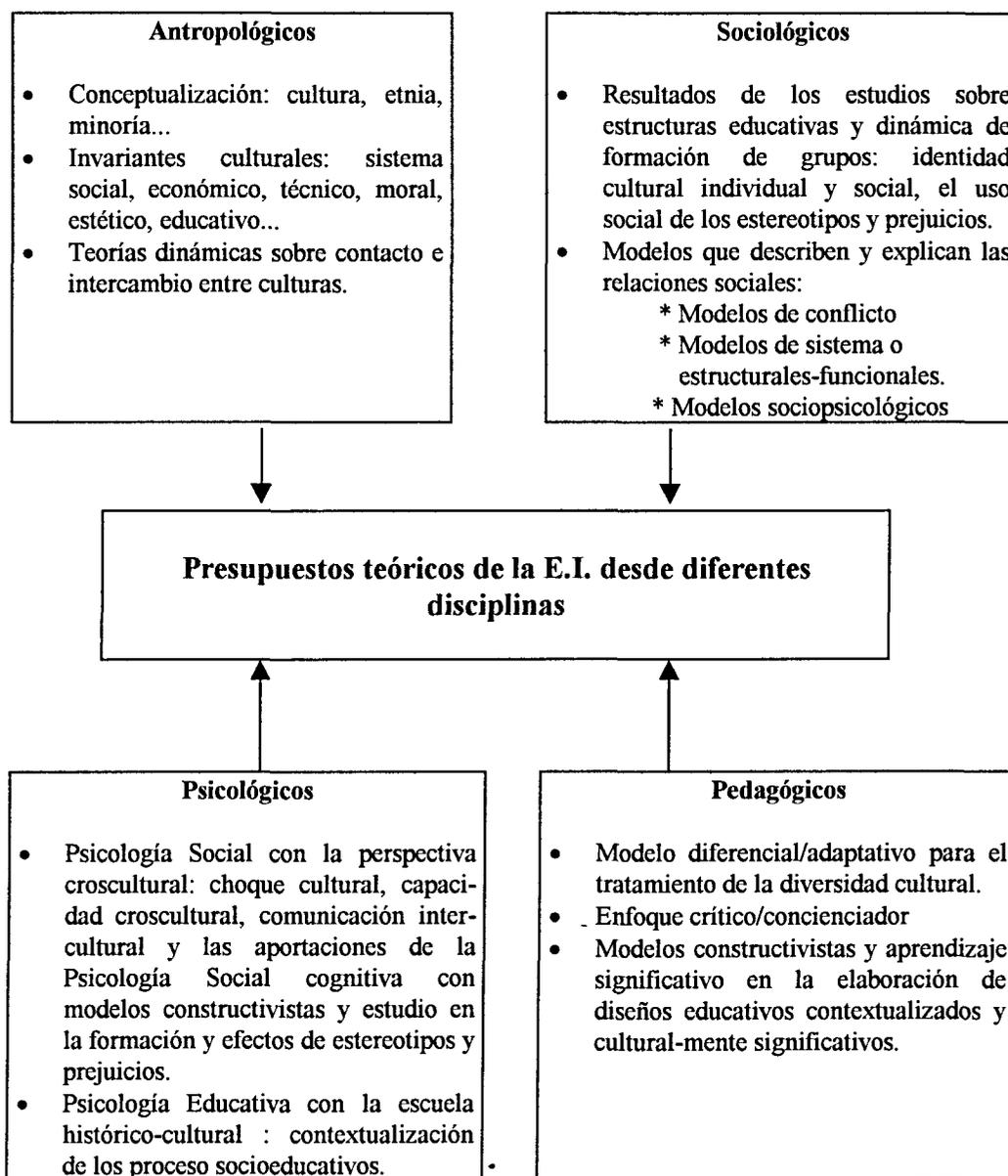


Fig12: Resumen de las aportaciones de las diferentes disciplinas a lo intercultural (Aguado, 1997)

3.3.1. Presupuestos antropológicos y sociológicos.

Lo estudiado desde la perspectiva antropológica con relación a las cuestiones que nos ocupan, se ha orientado hacia:

a...Elaboración de conceptos clave, tales como los de cultura, grupo étnico, subcultura, mayoría y minoría, marginalidad, etc. Es interesante no perder de vista la explicitación de conceptos realizada desde lo antropológico y en concreto la

delimitación del término de cultura ya que no hemos de olvidar que la educación no es sino aquel proceso mediante el que se transmite y adquiere la cultura (García Castaño y Pulido, 1992)

b...Identificación de aquellas áreas persistentes e invariables a lo largo del tiempo - invariantes culturales-, es decir, aquellos ámbitos de las culturas que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten interferencias de otros grupos culturales.

c...Reconocimiento de cómo tales dimensiones culturales influyen en las diversas prácticas de socialización/educación (Moghadam, Taylor, Wright, 1993), en función de un proceso de selección de experiencias deseables, importantes y necesarias (Gimeno Sacristán, 1993)

d...Estudios referidos a la formación de la identidad cultural.

e...Críticas al tradicional enfoque antropológico, el relativismo cultural, por estimarlo restrictivo e insuficiente. A partir de él y dado su énfasis funcionalista en el respeto a la diversidad como concreciones parciales de un orden estable, se han generado tanto la tolerancia paternalista como propuestas asimilacionistas y en contraposición surgen enfoques constructivistas que ponen énfasis en el dinamismo e intercambio de todo contacto entre culturas (Juliano, 1993)

Tras estas líneas de trabajo, desde lo antropológico, se aboga por un desarrollo de una teoría amplia de pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural en cada sociedad. Por ello, desde un punto de vista sociológico se ha ido avanzando en el estudio de mecanismos de autorrepresentación social -estructuras educativas y dinámica de formación de grupos- a los resultados de los mismos, siendo las aportaciones sobre identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos, avances en este terreno.

Así, desde lo sociológico se ha constatado la evolución de los estados homogéneos étnicamente y culturalmente, donde los individuos de minorías eran tratados como ciudadanos con unos atributos especiales y que eran necesario asimilar a la mayoría, a los estados modernos donde prima la heterogeneidad y desde donde se

concibe el conflicto que se genera entre grupos como una condición consustancial a las propias sociedades humanas como lo es la cooperación.

Aparecen, como ya hemos mencionado, los diferentes modelos que describen y explican las relaciones sociales y desde los cuales se define una propuesta educativa que trate de atender la diversidad cultural, concebida desde las distintas formas de entender las relaciones sociales:

- *Modelos de conflictos*: se concede al conflicto social el poder de ejercer sobre la realidad social cambios significativos bajo parámetros de igualdad en la lucha por el poder, prestigio y el reparto de recursos. Por ello, términos habituales en estos modelos son la integración y la igualdad, derivando en ideologías asimilacionistas³⁴ o que propugnan un relativismo cultural como tolerancia entre culturas separadas y autónomas, sin tener en cuenta ni los cambios internos ni las zonas compartidas y negociadas que se dan entre culturas en contacto.

- *Los modelos de sistema o estructurales-funcionales*: que utilizan la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas, las cuales tienden a la integración, es decir, se preocupan de cómo la gente define una determinada situación o grupo, cómo sus valores culturales y redes sociales les predisponen en una dirección u otra y hasta qué punto el factor etnocultural puede contribuir o impedir la consecución de las metas de una sociedad dada.

- *Los modelos sociopsicológicos*: que dirigen su atención hacia cuestiones tal vez más subjetivas, tales como: identidad, motivación, estereotipo, prejuicios, socialización, etc.

Cada uno de los modelos presentados intenta describir de forma aproximativa la intrincada urdimbre de los procesos y relaciones sociales, que indiscutiblemente alumbrará las prácticas educativas en general y ante una diversidad cultural en el aula, en particular.

³⁴ Consideran cuatro procesos básicos de interacción social: contacto, conflicto, acomodación y asimilación.

3.3.2. *Presupuestos psicológicos.*

La Psicología también ha realizado estudios sobre el tema de la diversidad cultural, si bien, como disciplina científica, se ha desarrollado a partir de fundamentaciones alejadas del reconocimiento de la relevancia de las diferencias culturales.

Así Aguado (1997) nos señala que son dos las líneas de indagación, desde la psicología, en este tema:

- *La perspectiva crosscultural en Psicología Social:* desde donde se intenta describir, explicar y facilitar los procesos y solucionar los problemas que surgen cuando sujetos de diversas culturas entran en contacto. Para ello se recurre a dos conceptos claves: *las fuerzas sociales* que se manifiestan en la tendencia a la segregación -evitar la mezcla y la diferencia- y la asimilación -el grupo minoritario debe abandonar su herencia cultural singular-, y el *contacto interpersonal crosscultural* que es adecuado cuando hay ajuste, aculturación psicológica y puede suponer mayor flexibilidad de pensamiento, enriquecimiento de recursos para abordar diferentes situaciones, tolerancia hacia la diversidad, diferenciación entre uno y los otros, etc.

Según la perspectiva crosscultural las variables que influyen en el éxito del ajuste son: la divergencia de la nueva cultura respecto a la propia, apoyo social, conductas específicas, personalidad y expectativas previas.

Por otra parte, desde esta perspectiva se ha señalado la existencia de divisiones culturales entre clases sociales, en función a los diferentes tipos de actividad, etc.

Los trabajos y aportaciones de la Psicología Social cognitiva, centran su atención en los procesos cognitivos para la comprensión de la conducta social.

En el terreno de la atención a la diversidad cultural, los procesos cognitivos se estudian bajo parámetros de actitudes, atribuciones y la creación de estereotipos y la formación de la propia identidad cultural. Desde la Psicología Social se aboga, en el terreno de lo educativo, por una E.I. que reconozca y estimule las diferencias culturales en estilos de aprendizaje, actitudes y valores, como alternativa válida para identificar y dar respuesta a los dilemas y conflictos derivados de los contactos entre grupos culturales diferentes.

- *El paradigma histórico-cultural en Psicología Educativa:* se estudia el papel que la cultura juega en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de

la interiorización de los instrumentos culturales por parte del niño, facilitado por los distintos agentes educativos en los distintos contextos (Alvarez y Del Río, 1990). Esta línea de pensamiento defiende el favorecer la contextualización cultural del desarrollo cognitivo, abandonando toda visión restrictiva y dicotómica entre lo individual y lo social.

Desde esta postura se defienden las propuestas de que todo diseño de aprendizaje implica otro de aprendizaje cultural, si aspiramos a una educación significativa y que se base en la acción y en la representación, debemos partir de un estudio ecológico y sociocultural de los sistemas de actividad en la cultura en la que actúa la escuela, de los sistemas funcionales que deseamos construir y las conexiones directas o potenciales que se establecen con los sistemas de contenidos -disciplinas-.

De todo esto algo que no se puede olvidar es que, en muchas ocasiones, la cultura de la escuela -la que se vive o se transmite- no está integrada en la realidad y puede no ser significativa, por ello este proceso de descontextualización derivado de la escolarización debería ajustarse y ser reconducido articulando simultáneamente lo mental y lo cultural e integrar el aprendizaje con la instrucción, el sentido con el significado, la acción con el pensamiento.

En esta línea, el paradigma histórico-cultural recuerda que al igual que el aprendizaje formal produce descontextualización cognitiva y, por tanto, capacidad de abstracción, al mismo tiempo provoca un alto grado de descontextualización social, como venimos señalando, desarraigando al niño de su propio medio sociocultural familiar, favoreciendo, a la vez, el proceso de selección que atribuyen a los sistemas educativos accidentales y dando argumentos a los partidarios de soluciones compensatorias en función a supuestos déficits ambientales.

Por ello desde la Psicología Educativa se aboga por partir del contexto cultural familiar del niño y utilizarlo como contenido escolar que ayudaría a desempeñar una acción significativa, evitando cualquier descontextualización que se pueda dar.

3.3.3. Perspectiva pedagógica: pedagogía diferencial y crítica.

A nivel pedagógico se ha avanzado desde una asunción de las diferencias como deficiencias respecto a un patrón fijo ya normalizado, hacia un modelo diferencial y una pedagogía crítica.



- *Modelo diferencial*: se interesa por las características que diferencian a los individuos y grupos como relaciones dinámicas entre los mismos, no como entes fijos utilizados para etiquetar, clasificar y jerarquizar. Desde esta línea se propone un modelo de interacción contextual que analiza el efecto de los factores escolares y no escolares en el contexto y proceso educativo (Cortés, 1986).

Se habla, así, de factores educativos *input* - educadores y sus expectativas, habilidades, actitudes, recursos, etc.-, cualidades del estudiante -capacidad lingüística, motivación, habilidades, etc.- y elementos instructivos -currículum, materiales, estrategias, implicaciones de los padres y de la comunidad, etc.-.

- *La Pedagogía Crítica*: que asienta sus bases en los modelos de conflicto social, ya citados, y desde donde se percibe la función primaria de la educación como emancipatoria que permita a todo sujeto el aprender las habilidades, conocimientos y formas de investigar y aprender que les permita examinar críticamente el papel que la sociedad ha jugado en su autoformación (Darder, 1991).

La Pedagogía Crítica se propone, como base de una educación intercultural, *la unión entre la teoría y la práctica, el discurso crítico, el diálogo y concienciación, una visión dialéctica del mundo, reconocimiento de formas de invasión cultural, un modelo ideológico de comunidad en transformación y el compromiso por la liberación de todos* (Habermas, 1990; en Aguado, 1997: 42).

Esta nueva perspectiva de la educación con relación a las diferencias culturales exige: recoger y plantear el carácter ambivalente de las instituciones educativas y culturales que reproducen antiguas desigualdades y crean otras, tener en cuenta los límites y posibilidades de los diferentes sujetos, evitar el etnocentrismo y la concepción contextualista de la diversidad que puede provocar subordinación de las minorías y por último trabajar en y por una *democracia cultural* reflejada por el derecho de todos los sujetos a ser educados en su propio idioma y estilo de aprendizaje manteniendo su identidad cultural.

Sin embargo, podemos afirmar que la gran aportación de la Pedagogía, en el desarrollo de propuestas educativas que atiendan a la diversidad cultural, estriba en la atención que otorga a la necesidad de desafiar y redefinir la importancia y los efectos de las *dimensiones/invariantes* culturales, la necesidad de crear oportunidades para que los docentes y los discentes puedan cruzar fronteras y comprender al otro en sus propios términos y la necesidad de crear zonas en las que los diversos recursos culturales

permitan la formación de nuevas identidades dentro de las actuales configuraciones sociales (Aguado, 1997: 43).

- *Modelos constructivistas*: que consideran básico la elaboración de diseños educativos contextualizados y culturalmente significativos para el niño, es decir, se trata de hacer significativos para el niño el mundo de sus entornos primarios y el de la escuela; reconstruir contextos culturales y sistemas de actividad significativa tanto formal como informal mediante la integración de actividades individuales en sistemas de actividad cooperativa significativa.

4. DIFERENTES ENFOQUES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

4.1. Diversidad de respuestas y modelos.

La atención a la diversidad cultural ha traído consigo diferentes propuestas educativas como respuesta. Cada una de éstas representa un enfoque diferente identificable por sus características específicas. Para poder delimitar teóricamente estos principales enfoques conceptuales tendremos en cuenta (Lynch, 1986, en Aguado, 1997: 68):

a... El grado de consenso o conflicto, es decir puntuación en una escala que iría desde la aceptación de los valores establecidos hasta las propuestas de cambio.

b... Nivel de análisis -macro y micro- haciendo énfasis en la construcción individual del significado humano y de la realidad social.

c... Postura ideológica en correspondencia con los modelos sociológicos utilizados para explicar las relaciones sociales:

- Conservadora: defendiendo valores establecidos mediante propuestas asimilacionistas.
- Liberal: se proponen soluciones pluralistas que den respuesta a la diversidad y singularidad cultural.
- Crítica: postura macroteórica que ve la cultura dominante como la base de la explotación y la desigualdad, las cuales sólo pueden ser superadas mediante la confrontación o el conflicto.

Podemos constatar que los diferentes tratadistas sobre el tema presentan diversos esquemas en el intento de resumir y sintetizar los diferentes enfoques que se han venido dando al tratamiento de la diversidad cultural y para poder realizar un recorrido general nos aproximaremos a los estudios que sobre esta cuestión ha realizado Muñoz Sedano (1997):

- Así expertos como **Mauviel (1985)** considera los siguientes modelos:

Mauviel (1985)
<ol style="list-style-type: none">1. Multiculturalismo paternalista: desde el cual se pretende igualar las oportunidades mediante programas compensatorios que superen el posible déficit cultural reconocido por otra parte.2. Educación para la comprensión intercultural: que aboga por una educación que enseñe a aceptar el derecho a la diferencia.3. Educación para el pluralismo cultural.4. Educación bicultural y bilingüe.5. Educación multicultural: entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

- **Banks y Lynch (1986)** expone diez paradigmas como resultado de la respuesta aportada al tratamiento de la diversidad cultural en el terreno educativo:

Bancks y Lynch (1986)
<ol style="list-style-type: none">1. Aditividad étnica: mediante la incorporación de contenidos étnicos al curriculum escolar sin ninguna clase de reconceptualización o reestructuración.2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas a base de que posean un conocimiento más profundo de sus propios contenidos étnicos.3. Compensación de la privación cultural: los jóvenes de minorías étnicas crecen en contextos en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y las características culturales que se precisan para funcionar con éxito en la escuela. Se propone para ellos programas de educación compensatoria el etilo <i>Head Start</i> o <i>Follow Trough</i>.4. Enseñanza de las lenguas de origen: las minorías étnicas o lingüísticas obtienen resultados diferentes en la escuela debido a que reciben enseñanza en la lengua que no es la materna, por ello se promueve la enseñanza en lengua materna y la aplicación de programas específicos de educación bilingual-bicultural.5. Lucha contra el racismo: ya que se considera el racismo como la mayor causa de los problemas educacionales de las minorías. Se señala el papel que puede desempeñar la escuela en radicar el racismo institucional.

6. Crítica radical que busca la reforma en la estructura social: se entiende que solamente una reforma radical de la estructura social puede asegurar la igualdad para las minorías. El papel de la escuela es elevar el nivel de concienciación sobre este hecho en sus alumnos y profesores.
7. Remedios para las dificultades genéticas. Desde este paradigma se considera que los pobres resultados escolares de las minorías culturales o de las clases bajas está en función de sus características biológicas, por ello se propone una meritocracia fundamentada en la medición de la habilidad intelectual a partir de tests estandarizados de aptitud, aplicando programas escolares con diferentes opciones de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en los mencionados test.
8. Promoción del pluralismo cultural: se promueve el mantenimiento de los grupos a fin de conseguir la identificación cultural de sus miembros.
9. Diferencia cultural: paradigma que considera que los programas educacionales han de reflejar los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos e incorporar sus culturas al desarrollar los principios instruccionales, integrando el contenido étnico en el curriculum general.
10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria: conviene educar a los alumnos de forma que se liberen de sus características étnicas y se integren totalmente a la cultura mayoritaria.

•Verne (1987) realiza una clasificación de los programas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en los países de la OCDE en las siguientes categorías:

Verne (1987)

1. Reagrupamiento de alumnos de cultura igual o similar.
2. Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y materiales escolares.
3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.
4. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
5. Contratación de profesores o de paraprofesionales de culturas minoritarias.
6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación de los contenidos de éstos.
7. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.