

Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos

ANTONIO MUÑOZ SEDANO

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense

RESUMEN

La educación multicultural pretende responder adecuadamente a las necesidades de formación de la sociedad multicultural. La primera parte de este artículo analiza, por ello, los vectores principales de la multiculturalidad española: las diversas culturas tradicionales, la pertenencia e integración progresiva en la Unión Europea, la minoría gitana y la inmigración creciente.

La segunda parte del artículo presenta los diversos enfoques, modelos y programas de educación multicultural e intercultural.

ABSTRACT

What multicultural education wants to achieve is to satisfy the formative needs of a multicultural society. Therefore, the first part of this article analyses the main vectors of Spanish diverse peoples: the different traditional cultures, gipsy customs, the increasing number of immigrants and the gradual integration in the European Union.

Secondly, this article displays the varied focuses, models and programs of either multicultural and intercultural education.

Introducción

La educación multicultural y la educación intercultural son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca toda la realidad social en todo su conjunto, afectando por tanto a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

Precisamente esta complejidad exige que tanto en los estudios teóricos como en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social.

Este artículo se divide, por ello, en dos epígrafes:

- 1.º Contexto social donde hemos de situar la educación multicultural.
- 2.º Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.

1. Contexto social de la educación multicultural

La educación multicultural pretende responder adecuadamente a las necesidades de formación humana de la sociedad multicultural. No se puede diseñar ni realizar sino en un contexto social determinado: en una sociedad múltiple, con unos pueblos en relación de convivencia pacífica, en una situación política general y cultural determinada.

La situación cultural española en la actualidad puede analizarse desde varios vectores principales:

- 1.º La realidad de los pueblos y culturas tradicionales españolas actualmente constituidas en Comunidades Autónomas.
- 2.º La pertenencia e integración progresiva en la Unión Europea.
- 3.º La minoría gitana presente en nuestra Península desde hace más de quinientos años.
- 4.º La inmigración creciente en España.

Veamos brevemente cada uno de estos campos, con especial detención en los dos últimos por presentar una mayor complejidad e interés a la hora de diseñar los programas de educación multicultural.

1.1. *Los pueblos y culturas de las Comunidades Autónomas*

El conjunto de los pueblos de España ha sido siempre múltiple y dispar, pero estrechamente interrelacionado.

La Edad Antigua refleja la existencia de diversos pueblos, lenguas y culturas que coexisten, conviven o luchan en nuestra península, sin llegar a constituir unidad política.

La Edad Media se inicia con la invasión de los pueblos bárbaros que se imponen políticamente y se unen culturalmente con los pueblos sometidos. La posterior invasión de poblaciones árabes hace que durante siglos convivan en España cristianos, musulmanes y judíos. Esta convivencia secular lleva una secuencia de conflictos, guerras, tratados, coaliciones, vasallajes en lo político y una mezcla continua de sangre, lenguas, artes y culturas.

Los Reyes Católicos inician la unificación política, mediante matrimonio (Aragón y Castilla), conquista (Granada) y anexión (Navarra). Intentan además la unificación religiosa, mediante la orden de conversión de todos los súbditos, bajo amenaza de destierro o muerte. Así ordenan la expulsión de los judíos en 1492, de los moriscos en 1502, el asentamiento de los gitanos ("fijarlos en un lugar y ocuparlos en oficio conocido" so pena de destierro) en 1499. La expulsión total supuso una merma de más del 3% de la población.

Los Reyes Católicos instauran así la política del crisol en pro de una unidad religiosa, política y cultural de España, que será generalmente seguida y desarrollada por los Reyes Austrias y Borbones.

Sólo algunos episodios aislados resquebrajan la unidad política nacional y el poder de la monarquía central, resurgiendo entonces movimientos centrífugos de independencia o autonomía: los comuneros ante Carlos V, la guerra civil ante Felipe V, las guerras carlistas, las independencias americanas entre 1808 y 1898.

La Segunda República posibilita las proclamaciones de autonomía de Cataluña, País Vasco y Galicia.

La dictadura del General Franco instaura de nuevo la unidad nacional y la política del crisol: anula los fueros y autonomías, impone la asimilación cultural, prohíbe el uso oficial de las lenguas vernáculas.

La Constitución democrática de 1978 reconoce el Estado de las Autonomías y facilita el renacer de las culturas autónomas.

La política cultural prevalente en los últimos cinco siglos ha sido la dominación y asimilación cultural. Esto pesa con especial firmeza en nuestros hábitos y actitudes tradicionales.

No se puede hablar actualmente de una sola y única política cultural. La diversidad de situaciones culturales no la admite. Hay Comunidades Autónomas oficialmente bilingües, con mayorías o minorías bilingües. Hay Comunidades monolingües. Existen además lenguas que se conservan en una zona geográficamente reducida, como en el valle de Arán.

Las culturas y las lenguas, en su caso, de estas poblaciones están cuidadas, protegidas e impulsadas por los poderes políticos y por instituciones públicas y privadas de las Comunidades Autónomas. Especialmente está regulada su inclusión en los currículos de los diversos niveles escolares.

Todos los profesores y educadores son conocedores de la situación de su Comunidad, de la política cultural y escolar establecida y tienen decidida su opción cívica y profesional al respecto en los problemas existentes.

1.2. *La educación de inmigrantes en Europa Occidental*

En el territorio de la Unión Europea viven legalmente más de once millones de ciudadanos no comunitarios. Entre un millón y un millón y medio más se han instalado de forma ilegal y precaria. Aquí viven casi tres millones de africanos, de los que más de un millón son marroquíes y 650.000 argelinos, sin contar a los que ya han adquirido nacionalidades europeas. Viven casi dos millones de asiáticos, más de 2,5 millones de turcos, un millón de europeos del Este. Pero en realidad los extranjeros sólo suponen el 3,15% del conjunto de la población europea.

Las perspectivas de la presión migratoria desde las regiones más cercanas (Europa central y oriental; Mediterráneo sur) son diferentes. El tránsito al capitalismo de los países socialistas ha hecho crecer fuertemente las tasas de paro, que ha engendrado fuerte presión migratoria; pero este fenómeno puede ser transitorio. La pirámide poblacional es muy semejante en las dos partes de Europa: la población está avejentada. Además las economías del Este han acumulado gran cantidad de mano de obra en la industria y en la agricultura: a medida que se desarrollen aquellas economías irán transfiriendo trabajo hacia un sector de servicios que en la actualidad es pequeño.

Las perspectivas son menos halagüeñas en la ribera sur del Mediterráneo. Mientras Europa envejece, en los países del Magreb (Marruecos, Argelia, Túnez y Libia) y del Mashrak (Egipto, Líbano, Siria, Palestina y Jordania) la mitad de la población tiene menos de 15 años y la pobreza y el desempleo de hoy pueden ser una caricatura del futuro inmediato. La tasa de crecimiento por mil habitantes es 14,4 en Europa, mientras en el mundo árabe es 42,1 (Carbonell, 1995, 21).

El contraste demográfico tiene una gran importancia, no sólo por razones de proximidad geográfica, sino por la crisis generalizada de la ribera sur: un déficit alimentario preocupante (una de cada dos calorías es importada), una industrialización renqueante, un endeudamiento creciente, una excesiva integración vertical, una urbanización salvaje, la incapacidad de los regímenes para abrirse a la sociedad civil, el aumento del comercio de las drogas y una crisis de conducta cultural que resulta en un alza del integrismo religioso y la aparición de reflejos antisociales. El profesor Bichara Jader, del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Mundo Árabe Contemporáneo de la Universidad Católica de Lovaina sostiene:

“En un contexto semejante no existe ningún control de policía, ningún cordón sanitario, que pueda contener los nuevos flujos migratorios en el Mediterráneo, Si no se alcanza un desarrollo económico en la ribera sur que disuada a los emigrantes en potencia, que los retenga en sus países, que les quite las ganas de marchar, de huir, vamos a asistir en las próximas décadas a una intensificación de los movimientos migratorios internos y de los flujos migratorios hacia el exterior”. (Jader 1995)

La problemática suscitada por las relaciones entre la cultura y los sistemas escolares, desde la óptica de la educación multicultural, se ha planteado en Europa con toda agudeza a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial (Galino, 1992). Pueden distinguirse al respecto cuatro etapas sucesivas.

Los años siguientes a esta guerra mundial registran la primera ola inmigratoria hacia los países más industrializados (1945-1970). El emigrante tipo es masculino, europeo del sur y también polaco, que aporta su fuerza de trabajo por razones económicas; piensa regresar a su país.

En los primeros años de este período, el sistema escolar de los países receptores responde con programas asimilacionistas e incompletos. Se pretende únicamente que los hijos de los inmigrados aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos vigentes. Las dificultades de estos niños se asemejan a las de las clases socialmente desfavorecidas. “La escuela actúa como agencia de asimilación metódica, por un lado, y de diferenciación negativa, por otro. Un filtro discriminatorio, pretendidamente neutro.” (Galino, 1992, p. 258)

Un segundo período se perfila a partir de la crisis económica de 1973. Los países receptores dictan medidas restrictivas frente a la llegada de nuevos inmigrantes. Algunos países inician o intensifican políticas de reagrupación familiar.

El sistema escolar revela sus deficiencias ante la situación particular de los hijos de inmigrantes. Se hace consciente y se analiza su problemática específica. Se realiza el descubrimiento de la identidad cultural: el problema del inmigrante es que se halla entre dos sistemas autónomos de identidad sin posibilidad de integrarlos. Se inician programas de atención multicultural dentro de la educación compensatoria. La normativa oficial es francamente pobre, excepto en Alemania Federal.

Un tercer período viene caracterizado por la presencia de los inmigrantes en Europa en la década de los ochenta. Son en su mayoría turcos (sobre todo en Alemania) y magrebíes; marroquíes y tunecinos se unen a los argelinos presentes, desde tiempo atrás en Francia, su antigua metrópolis. Como consecuencia de la política de reagrupación familiar, el perfil medio de la emigración se ha rejuvenecido, se ha feminizado y ha disminuido en su contribución laboral. Se acentúan las dificultades lingüísticas y culturales, incluida la religión.

Se elabora un primer marco teórico sobre la educación intercultural en Europa. El Consejo de Europa, con sus reuniones de estudio y los documentos de los proyectos 7 y 10 del Consejo de Cooperación Cultural, y el Parlamento Europeo han preparado medidas jurídicas importantes para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia. Florecen teorías y prácticas de educación multicultural e intercultural.

El informe final del proyecto número 7 del Consejo de Europa, en su sesión realizada en Suiza (Conseil de l'Europe, 1986, 3) define así las líneas maestras que deben guiar a los países europeos en su atención a la multiculturalidad (Etxeberria, 1992):

1. Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.
2. Igualmente que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad.
3. Se afirma que cada cultura tiene sus especificidades respetables.
4. El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
5. No se trata de tender hacia el mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.

6. Este tipo de propuestas tienen repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo entre ambas partes.
7. El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

Actualmente la situación de los inmigrantes ha empeorado por la recesión económica. Se endurecen las políticas restrictivas frente a la inmigración en Europa. Educativamente, se reconocen los derechos a la identidad de las minorías culturales y a una educación diferenciada; si bien por influencia de la política general y de la presión social, hay riesgo de fortalecer las corrientes de integración asimiladora en el interior de las escuelas.

Las principales características de la inmigración actual en Europa Occidental son (Abad, 1993; Porcher, 1986):

- Procedencia mayoritaria del tercer mundo. Las dos terceras partes de los inmigrantes de países terceros en la Unión Europea proceden de zonas subdesarrolladas. Dos factores explican este hecho: los desequilibrios demográficos y la distribución cada vez más desigual de recursos en el planeta.
- Se ha producido un cambio notable en la demanda laboral: la necesidad de trabajadores poco o nada cualificados desciende continuamente, mientras aumentan las ofertas para quienes se hallen en posesión de altas cualificaciones. Los inmigrantes actuales no ocupan ya el centro del sistema productivo sino su periferia: se dedican a los “empleos socialmente indeseables” (Böhning, 1973), como servicio doméstico, limpieza, recolección temporera.
- Crece fuertemente la inmigración ilegal. Este hecho deteriora aún más la precaria situación laboral. El empleo de la mayor parte de nuevos inmigrantes “tiende a situarse al margen del mercado de trabajo, especialmente, y esto es más grave, en mercados paralelos que escapan a todo control y no comparten ningún sistema de negociación colectiva” (Informe J. Salt, 1991, p. 138).
- La inmigración se ha convertido en permanente. El mito del retorno no pudo cumplirse en la primera generación y ha sido definitivamente abandonado por la segunda. Junto a esto se ha intensificado la tendencia al reagrupamiento familiar. Durante toda la década de los ochenta, gran parte de los movimientos migratorios

tuvo aquí su origen: el 90% de las entradas en Bélgica y en Alemania Federal, el 70% en Francia o el 55% en Suiza (Informe J. Salt, 1991, p. 126).

- Hay tendencia a la concentración física de los inmigrantes pobres del mismo origen en núcleos urbanos delimitados. Generalmente en barrios muy degradados, que acaban convirtiéndose en verdaderos guetos de inmigración. La mayoría de las grandes ciudades de los países industrializados conocen hoy este fenómeno. Una vez surgidos, estos núcleos étnicos actúan como focos de atracción de nuevos inmigrantes. Numerosas investigaciones (así: Dejong y Ahmand, 1976) 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 de emigrar.

Ferrer (1992), después de analizar los programas multiculturales existentes en siete países europeos, ofrece unas conclusiones sobre cómo estos sistemas escolares abordan el fenómeno de la educación multicultural:

- En las *estructuras*: es muy común la organización de clases especiales para el aprendizaje de la lengua oficial del país receptor. Se realizan en forma intensiva, en grupos reducidos. Igualmente se proporcionan además sesiones sobre aspectos diversos del país de origen (cultura, geografía, historia), incluyendo el aprendizaje y perfeccionamiento de su lengua materna. Hay mayor preocupación por conseguir la integración mediante el pronto dominio de la lengua oficial del país de acogida.
- En los *contenidos*: algunos países han procurado introducir algunos aspectos del enfoque intercultural en los *currículos* escolares.
- En los *métodos de enseñanza y materiales*: los países más avanzados han visto la importancia de adaptar los métodos y de elaborar libros de texto y fichas didácticas para posibilitar la educación intercultural. No obstante, no se observa una preocupación por adaptar los libros de texto ordinarios de la población escolar a esta nueva realidad. La geografía, la historia, el arte, etc. se continúan afrontando desde una perspectiva excesivamente “nacional”, no integradora de culturas ajenas a nuestro continente.

- En la *formación del profesorado*: se han incluido materias y temas de educación intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado, pero aún es escasa la capacitación real para poder desenvolverse correctamente ante clases con alumnos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.
- En el *entorno de la escuela*: hay cierta tendencia a abordar el problema de la integración social de los niños y jóvenes extranjeros desde una perspectiva más global que la meramente escolar.

“Aunque el concepto de multiculturalismo es aceptado en la mayoría de los países, y algunos de ellos han promulgado medidas legislativas para su promoción, es evidente que sus frutos aún son lejanos”. (Ferrer, 1992, 125)

Hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres.

1.3. *La Unión Europea: hacia una “cultura europea”*

Los programas de educación multicultural europeos nacieron para la atención escolar de los inmigrantes. Pero el modelo de educación intercultural ha trascendido este origen y se plantea como un ideal a conseguir para todo el conjunto de la población. A ello contribuye notoriamente el intento de unir a los diversos países y ciudadanos europeos.

Europa ha sido siempre un mosaico de pueblos, con sus lenguas y sus culturas. Según Craft (1983) en Europa —occidental y oriental— se encuentran 73 grupos étnicos, que ocupan territorios propios, usan su propia lengua y mantienen la vivencia de su identidad. Según Marín (1994), Europa es el continente más políglota, comparando el número de lenguas habladas con su extensión. Está dominado por el gran tronco de lenguas indoeuropeas: románicas (francés, italiano, castellano, gallego-portugués, rumano, catalano-valenciano, occitano, sardo, retorrománico); germánicas (alemán, bajo alemán, neerlandés, frisón, inglés, danés, sueco, noruego, islandés); eslavas (ruso, ucraniano, bielorruso, polaco, checo, eslovaco, servo-croata, esloveno, búlgaro-macedonio); bálticas (letón, lituano); helénicas (griego); ilíricas (albanés); armenio. Entre las no indoeuropeas se encuentran: las

uraloaltaicas (magiar, finlandés, lapón, estonio, turco, mongólicas); caucásicas; camitosemíticas y la vasca.

Desde que el Occidente se ha constituido, y a lo largo de su agitada historia, el carácter nacional progresivamente afirmado de las culturas que lo componían no ha impedido jamás los intercambios, las confrontaciones, la comunidad de aspiraciones y de búsquedas. Los grandes pliegues que, como el relieve físico, han organizado la geografía espiritual, intelectual y artística de Europa, se han desarrollado sobre todo el continente, particularizándose de una región a otra. El Renacimiento y la Reforma, el Barroco, el Siglo de las Luces, el Romanticismo, entre otros, han sido vividos por toda la Europa y han engendrado una comunidad cultural. (Rigaud, 1977, 309)

Hubo varios intentos históricos de unificar políticamente Europa: imperio romano, imperio romano-germánico, Napoleón y Hítler. Actualmente se va estructurando la unificación: desde la Europa del Mercado Común hacia la Unión Europea... hacia una futura Europa. Claramente el intento actual nació con una finalidad política y económica: la supresión de fronteras que habían sido causa de muchas guerras devastadoras. Progresivamente la unión mercantil avanza hacia la política, hacia un espacio social común y hacia una cultura europea.

La Resolución sobre "la dimensión europea de la educación", adoptada por el Consejo de Ministros de la Unión Europea el 24 de mayo de 1988, incide en:

- los programas escolares;
- la promoción de intercambios de profesores y alumnos;
- la formación del profesorado;
- el material didáctico;
- ayuda a organizaciones no gubernamentales que favorecen la dimensión europea de la educación.

Esta Resolución establece que los alumnos deberán adquirir (Marcelo, 1992):

- Conocimiento acerca de la Unión Europea.
- Conocimiento sobre la integración europea.
- Conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos, sociales de los Estados miembros de la Comunidad.

- Conocimiento de las realidades de la vida en otros países comunitarios.
- Conocimiento del significado de la cooperación entre los países miembros, y de éstos con otros países europeos y del resto del mundo.
- Tomar conciencia de las ventajas que representa la Unión Europea.
- Una clara comprensión de los fundamentos en los cuales los europeos intentan basar su desarrollo, en particular en la salvaguarda de los principios de democracia, justicia social y respeto a los derechos humanos.
- Un fuerte sentido de identidad cultural.

La Unión Europea recomienda que en la enseñanza obligatoria se aprendan dos idiomas comunitarios aparte del propio.

“Así como el multiculturalismo debe tener presente temas muy concretos (costumbres, lengua, formas de vida, etc.) que afectan al devenir cotidiano de los colectivos culturales minoritarios, el interculturalismo emergente del proyecto supranacional europeo, se nos presenta como un impasse, como un período intermedio, cuyo objeto sería lograr una ‘conciencia europea’ basada en la defensa de valores colectivos y de identidades específicas. Hablar pues de una pedagogía europea sería hablar de una pedagogía para el europeísmo, para el encuentro intercultural, y para el consenso de unos valores comunes que abriesen el camino hacia el logro de una identidad europea, cada día más conformada y coparticipada.” (Colom, 1992, 75)

Pero, como afirma Marín Ibáñez (1994, 155), Europa no puede ser un castillo medieval, circundado por un foso y alzado su puente levadizo para cerrar el paso a las multitudes que por el este y por el sur llaman a sus puertas, ni diseñar su política cultural en torno a un eje excluyente eurocéntrico y ciega para los valores en los otros. Una Europa sin vocación universal deja de ser Europa. El artículo 1 de la Declaración de los Derechos Humanos proclama: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. De acuerdo con este principio, la política cultural europea ha de dilatar el arco de sus objetivos hacia una universalidad sin fronteras, que contemple a todos los hombres, y hacia la individualidad insobornable de cada cual. Que ambos vectores, a la vez, implican y trascienden todas las culturas.

Se trata, pues, de establecer como objeto de la educación cívica la pretensión de formar ciudadanos de la humanidad. Este intento, como advierte acertadamente Jordán (1995, 11), no implica la negación de la filiación y el compromiso psicosocial con otros niveles comunitarios menos amplios, empezando por las comunidades “locales” (vecindad, barrio, ciudad, grupo étnico, cultural, religioso, político), siguiendo por las “regionales” (allí donde posean una fuerte entidad, del tipo que fuere), pasando por las “nacionales” (usualmente coincidentes con el país de nacimiento o de legalización), sin olvidar las “transnacionales” (como podría ser el caso de la Europa que se quiere fraguar actualmente). Ahora bien, el final —que no necesariamente la meta última— debería ser la ciudadanía “global”. Se trataría de formar la imagen de un ciudadano con varias identidades colectivas concéntricas, inclusivas y no excluyentes; más aún, interdependientes, puesto que es difícil pensar que alguien pueda implicarse vivamente en la comunidad nacional o europea —por ejemplo— sin hacer lo propio en el marco más próximo de su comunidad local.

Las principales y más urgentes tareas para posibilitar y desarrollar un programa de educación intercultural europea son, conforme a la propuesta de García Garrido (1992):

- Formación inicial y reciclaje de los profesores, que la posibilite.
- Movilidad intraeuropea de los profesionales de todos los niveles de enseñanza.
- Revisión del currículum escolar, especialmente en sus contenidos humanísticos.
- Reforma radical de la enseñanza de la historia.
- Refuerzo de la enseñanza de las lenguas europeas.
- Conocimiento profundo del entorno natural y social más cercano al estudiante, cuidando que no se produzca el desarraigo.
- Colaboración de muchas instancias y agentes sociales, especialmente de los medios de comunicación, incluida la televisión.
- Redescubrimiento y fortalecimiento de los valores europeos, que han pasado a ser patrimonio de la humanidad.
- Establecimiento de objetivos de cultura y civilización que rebasen los propios confines de una Europa unida para conseguir que los ciudadanos europeos se sientan al mismo tiempo ciudadanos del mundo.

1.4. Política educativa y social con la población gitana española

1.4.1. La realidad social de la población gitana española

Sin datos fehacientes, científicamente elaborados, actualizados y fiables, puede estimarse que la población gitana española ha rebasado ampliamente el medio millón de personas. En España vive más de la tercera parte de la población gitana de la Unión Europea.

Es una población muy joven: casi la mitad de la misma tiene menos de 16 años y más de dos tercios menos de 25 años. Presenta un alto crecimiento demográfico (5,2% anual) frente al crecimiento mínimo, casi nulo, de la población española y europea. La población gitana se duplica cada tres lustros aproximadamente. El tamaño medio de la familia gitana (5,4 miembros) es casi el doble que el de la familia media española (3,7 miembros). La población gitana española actualmente es sedentaria en su gran mayoría (alrededor del 95%).

El pueblo gitano español constituye una *minoría étnica con una cultura propia*. Los gitanos españoles se reconocen como tales. Persiste claramente la identidad gitana y el orgullo de esa identidad. El pueblo gitano español no es un grupo monolítico, sino que está compuesto de *muchos grupos gitanos diversos* que comparten una misma cultura y estilo de vida que los identifica. Tampoco posee una estructura política ni unos líderes ni órganos de decisión que puedan definir unas acciones conjuntas.

El pueblo gitano ha sido, y continúa siendo en gran parte, marginado, y no sólo relegado social, política, económica y culturalmente.

La situación del pueblo gitano es de pobreza generalizada en su gran mayoría. Sus ingresos familiares medios resultan inferiores al salario mínimo interprofesional. Un tercio de las familias gitanas no posee autosuficiencia económica, estando en situación de dependencia continuada, recibiendo o no ayudas benéficas. La mayoría de los gitanos desempeña actividades laborales de bajo nivel profesional y económico. La mayoría de los gitanos habita en viviendas que cabe calificar de ínfimas: escasos metros cuadrados, escasa ventilación, falta de servicios básicos (electricidad, inodoros, agua corriente...). Las «chabolas» o «barracas» existentes en las periferias de los grandes núcleos urbanos son ocupadas mayoritariamente por familias gitanas. El hacinamiento afecta a un crecido número de hogares gitanos: el 80% son viviendas inferiores a 50 metros cuadrados, donde se albergan familias cuyo promedio de miembros es 5,4.

La situación higiénica y sanitaria en que vive gran parte de la población gitana es realmente deficiente debido a: viviendas antihigiénicas, alimentación inadecuada y deficitaria, desnutrición, falta de medios económicos, falta de saneamiento y alcantarillado y no eliminación de residuos en sus hábitats, hacinamiento en las viviendas, proximidad de basureros, proliferación de roedores, escasos índices de vacunación, inasistencia médica en embarazos y partos e insuficiente atención sanitaria, falta de formación y educación sanitarias.

1.4.2. La realidad escolar de la población gitana

Tres de cada cinco niños gitanos de 4 a 14 años están escolarizados. La escolarización es alta en niños de 6 a 9 años, con tasas próximas al 90%. De 10 a 12 años las tasas están entre el 60 y el 85%. A partir de esta edad se inicia el abandono de las aulas que afecta a más del 50%. El absentismo escolar de los niños gitanos en primaria, es grave: sólo un 36% asiste asiduamente; otra tercera parte asiste menos de la mitad de los días lectivos. El retraso escolar es, por todo lo dicho, muy elevado. Por debajo de 4 años es bajo el porcentaje de niños gitanos presentes en escuelas infantiles.

La mayoría de la población gitana no alcanza el nivel 1 de cualificación profesional.

Es muy escaso el número de jóvenes gitanos presente en centros de enseñanza media y universitaria. Las actividades educativas y culturales para jóvenes y adultos gitanos son pocas y de corta duración.

El analfabetismo gitano es muy alto. Si bien no existe un estudio conjunto de la población gitana, los estudios parciales detectan desde un 30% de los grupos más jóvenes hasta más del 80% de los grupos de mayor edad.

El problema clave de la escolarización de los niños gitanos es el enfrentamiento entre dos culturas. La escuela actual es de cultura predominante paya, sin que se haya planteado la necesidad de hacerse multicultural ni intercultural, salvo en contadas experiencias.

Resultan aún frecuentes ciertas acciones de rechazo hacia los gitanos que desean escolarizar a sus hijos. Son acciones de rechazo que disminuyen cuando las autoridades educativas actúan decididamente en la exigencia de aplicación del derecho constitucional de todo ciudadano a la educación.

---Coexisten diversos modos de escolarización: centros y aulas específicas para gitanos, centros ordinarios con aulas abiertas y de apoyo. El número de alumnos gitanos en centros y aulas específicas no llega al 15% del total.

La opinión de las Asociaciones gitanas está dividida sobre el tema. La más extendida es la que exige la escolarización en centros ordinarios con actividades de apoyo o refuerzo en las áreas instrumentales básicas.

La escuela actual no se adapta a las necesidades específicas de los gitanos e itinerantes: la organización graduada rígida no atiende la diversidad de niveles ni los desplazamientos laborales familiares de temporada ni la incorporación de niños mayores que se hallaban sin escolarizar; el currículum, el material didáctico y los métodos no atienden la diferente cultura y el distinto código lingüístico; la evaluación sirve de filtro selectivo penalizador de las desigualdades socioeconómicas y culturales.

Los profesores no se hallan preparados ni en su formación inicial ni en su reciclaje posterior para atender debidamente la educación intercultural, si bien algunos grupos y equipos docentes realizan experiencias muy positivas en este campo.

Los centros públicos ubicados en zonas marginadas adolecen frecuentemente de escasa estabilidad del profesorado, de pobreza de recursos materiales y de apoyo pedagógico y de trabajo social.

Las investigaciones y estudios de carácter científico sobre la educación de gitanos, itinerantes y minorías étnicas son escasos.

La cultura gitana está prácticamente ausente del ámbito escolar.

1.4.3. Las perspectivas de cambio en la situación social y escolar los gitanos e itinerantes

La población gitana está sometida a una situación de crisis y cambio muy fuerte: por necesidades económicas se ha sedentarizado masivamente en las periferias de las ciudades, está ejerciendo profesiones asalariadas, está incrementando su escolarización, pasa de chabolas a viviendas en barrios donde convive con otros grupos sociales, ha dejado de ser un pueblo legalmente perseguido para ser reconocido como poseedor de derechos humanos y ciudadanos, está adquiriendo conciencia de sus derechos y comenzando a reclamarlos directamente o a través de las Asociaciones gitanas y otras entidades, en las que se está integrando de modo creciente.

Es un hecho el reconocimiento jurídico de los derechos humanos, políticos y sociales en los textos legales internacionales y en la Constitución y leyes españolas.

Se ha producido un cambio en la política del Gobierno central y de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, al menos en las formulaciones y declaración de intenciones. Así se proyectan «planes para la comunidad

gitana». Hasta el presente las acciones políticas han sido aisladas e inconexas, enfrentando casi en exclusiva actuaciones de beneficencia o ayuda social.

La plena integración de la sociedad española en la Unión Europea obliga a incorporarse a toda su ciudadanía al espacio social europeo; a hacer, pues, efectivo el Plan comunitario contra la pobreza, a elevar el nivel educativo de todos los ciudadanos y, en especial, de la minoría gitana y otras minorías marginadas.

La reforma educativa española pretende la generalización de la enseñanza desde los 3 hasta los 16 años, la atención de la educación infantil anterior a 3 años, preferentemente en zonas carentes de recursos sociales y culturales, el impulso de la educación de adultos y la potenciación de la formación técnico-profesional y de la enseñanza secundaria y superior.

El Ministerio de Educación y Cultura emprendió hace años un plan de escolarización de la población gitana y de otras minorías étnicas. Este plan ha significado la primera y más decidida acción política en favor de la escolarización gitana, con dotación de medios y recursos personales y materiales. Es necesario destacar un grave riesgo: parece servir más a una finalidad tradicional de integración y asimilación cultural del pueblo gitano que a la auténtica educación intercultural que demanda la realidad plural de la Unión Europea, respetuosa y favorecedora del derecho de cada pueblo a su propia cultura.

Las Consejerías de Educación de varias Comunidades Autónomas han iniciado o proyectan iniciar planes de escolarización de la población gitana, incluidos dentro del Plan General para la Comunidad Gitana (Andalucía y Valencia) o específicos para el sector educativo.

Buena parte de la opinión pública y, en especial, los medios de comunicación social suelen manifestar claramente el rechazo del racismo, cuando suceden enfrentamientos payos-gitanos, y no pocos abogan por una convivencia y cooperación intercultural como única vía.

Los padres gitanos están solicitando la escolarización de sus hijos en los centros ordinarios, al considerar que la alfabetización es necesaria para el desempeño actual de las nuevas profesiones y trabajos que han de realizar. Todas las Asociaciones gitanas están volcadas a favor de la escolarización de los niños gitanos, de la reducción del analfabetismo y de la preparación profesional de los jóvenes y adultos, si bien se ven en la necesidad de criticar en ocasiones modos concretos de realización que resultan inadecuados en la práctica.

Hay grupos de profesores que desde hace años realizan experiencias preparatorias de una educación intercultural.

Se constata un decidido apoyo jurídico, político y pedagógico en los organismos internacionales, y especialmente en la Unión Europea y en el Consejo de Europa, a favor del interculturalismo y de la educación intercultural.

Hay conciencia clara de que la educación intercultural requiere un esfuerzo común de toda la sociedad, una coordinación entre todas las organizaciones implicadas, una participación efectiva de las minorías culturales, una concertación, una flexibilidad, un realismo, un estudio y una reflexión permanentes, que impriman una coherencia y un sentido hacia una finalidad común a cuantas medidas y acciones se emprendan desde los diversos sectores concernidos: la eficaz construcción de una sociedad más humana, fundada en la cooperación activa de los diversos pueblos y culturas.

1.5. *Política social y de atención educativa a inmigrantes en España*

La inmigración extranjera en España ha crecido en los últimos veinticinco años.

El número total de extranjeros residentes en España en 1994 era de 484.342 (Dirección General de Migraciones (1994). *Anuario de Migraciones*. Madrid, pp. 92-93). El 52 por cien de los mismos es de origen europeo; el 48 por cien procede de otros continentes. Hay que añadir más de 300.000 extranjeros "ilegales" (Carbonell, 1995, 35).

La distribución espacial de la población extranjera en España muestra una pauta de fuerte concentración. El 81,7% de los residentes legales en abril de 1992 vivía en seis de las diecisiete Comunidades Autónomas: se trata de los dos archipiélagos (Canarias y Baleares), la costa mediterránea (Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía) y Madrid; en estas regiones reside el 61,6% de la población autóctona censada en 1991. Incluyendo a otras tres CC.AA. (Galicia, País Vasco y Castilla-León) se alcanza al 90,4% de los residentes extranjeros y sólo el 80,7% de la población española. En cuanto a la distribución por provincias más de la mitad de la inmigración (el 52,5%) se concentra en sólo cuatro de ellas. El primer lugar lo ocupa Madrid: la capital del Estado atrae tanto a profesionales, técnicos y empresarios, como a trabajadores de cualificación media y baja. (Colectivo IOE, 1995, 12).

En cuanto al origen nacional de los inmigrantes extranjeros, es muy alta la diversidad. Los procedentes de Marruecos y el Reino Unido (13,8 y 13,6%) constituyen en 1992 las colonias más numerosas, seguidas por otros

tres núcleos de la Unión Europea (Alemania 7,8; Portugal 7,3; y Francia 5,8 %), por Argentina (5,5), Estados Unidos (3,6), Italia (3,5), Holanda (2,7), Filipinas (2,0) y Perú (1,9).

El informe del Colectivo IOE (1992, p. 117-122) identifica cuatro tipos de inmigrantes en Cataluña, que son similares a los presentes en todo el Estado:

- 1.º Un colectivo formado por rentistas y jubilados del norte de Europa que viven en las zonas turísticas. Una gran parte no se ha empadronado jamás, pero su "ilegalidad" pasa desapercibida y se les identifica como turistas.
- 2.º Un segundo grupo ha llegado en compañía de los flujos de capital mayoritariamente europeo, norteamericano o japonés, lo que permite explicar una parte de los movimientos migratorios procedentes de esos países. Su nivel de vida se halla por encima de la media de la población.
- 3.º Un tercer sector está formado por mano de obra relativamente cualificada: europeos y latinoamericanos para quienes trabajar en nuestro país les reporta beneficios respecto a su situación en sus países de origen. En el caso de los latinoamericanos, después de un grupo de refugiados políticos, ha llegado una corriente de inmigrantes con un nivel instructivo superior a la media de la población autóctona que huye del deterioro acelerado de las condiciones de vida de las capas medias de sus países; una parte se inserta en actividades de acuerdo con su cualificación profesional pero el resto sufre un proceso de movilidad social descendente.
- 4.º Finalmente existen los inmigrantes que llegan huyendo del hambre y la desolación económica de su país y que arrastran un nivel de cualificación bajo o muy bajo. Las condiciones de vida de este último grupo son, en gran parte, coincidentes con la fracción más precaria de la población autóctona, abocada a la pobreza y a la marginación. Por otra parte, los inmigrantes en situación precaria tienen características que les configuran como un colectivo diferencial, con problemas específicos, no compartidos por los autóctonos que viven en la precariedad. Entre éstos cabe destacar sus especificidades culturales, su condición jurídica de ciudadanos de segunda clase, y a veces, su falta total de derechos derivada de la irregularidad.

Es necesario tener en cuenta el contexto real para programar la acción educativa. La educación intercultural enfrenta toda la incorporación activa de los diversos grupos culturales, tanto de nivel económico alto como bajo. Es cierto que presenta problemas más urgentes la inmigración pobre; pero no ha de reducirse sólo a ésta la educación intercultural, so pena de identificarla con los antiguos programas de educación compensatoria.

La política educativa forma parte esencial de la política social. Es difícil realizar adecuadamente la educación multicultural e intercultural, en una sociedad con fuertes prejuicios racistas, sin una decidida política social de adecuada atención a las minorías étnicas e inmigrantes.

Es urgente emprender políticas de *integración* de las minorías inmigrantes en la sociedad receptora. Pero no ha de confundirse integración con asimilación: “El concepto de integración, cuando se aplica a la situación que se da al entrar en contacto dos culturas bien diferenciadas (y desiguales) ha sido siempre sinónimo de asimilación o destrucción de una cultura por otra y nunca de integración real”. (Salcedo, 1981, p. 12)

La integración busca colocar a las minorías inmigrantes en una situación que les permita ser participantes activos en la vida económica, social, cívica y cultural del país de acogida, que les convierta en agentes sociales creativos, capaces de aportar lo mismo que de recibir. En otros términos, que rompa la espiral exclusión/marginación... Este tipo de programas de integración deben insistir simultáneamente en el plano de las prácticas reales y de los determinantes de base de la marginación (a través de programas realistas de acción) así como en el plano de las representaciones simbólicas mediante las que los grupos construyen dichas prácticas (a través de una educación para un cambio de actitudes y valores). (Abad, 1993, p. 43)

Es insuficiente una política educativa intercultural, que afecta especialmente al plano de las representaciones simbólicas. Para que sea eficaz ha de estar inserta en un política social de integración, que afecte simultáneamente a las *prácticas reales*. La política de integración ha de ser *completa*: ha de cubrir todos los sectores importantes de la vida económica, social, laboral, cívica, cultural, educativa.

2. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural e intercultural

Es difícil hacer una síntesis organizada de una abundante variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de pobla-

ciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos. Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas con el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales.

Mauviel (1985) resume así los modelos:

1. Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
2. Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo 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 (1986) expone diez paradigmas:

1. Aditividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículum escolar.
2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. Compensación de privaciones culturales.
4. Enseñanza de las lenguas de origen.
5. Lucha contra el racismo.
6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. Promoción del pluralismo cultural.
9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
10. Asimilación de los estudiantes en la cultura mayoritaria.

Davidman (1988) establece tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural:

1. Igualdad de oportunidades educativas.
2. Disminución del racismo.
3. Pluralismo cultural.

Grant y Sleeter (1989) proponen diferentes concepciones:

1. De compensación.
2. De atención separada de grupos concretos.
3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
4. De educación multicultural.
5. De reconstrucción social.

Tomando como ejes de análisis las políticas educativas propone (Muñoz, 1993 y 1997) clasificar los programas multiculturales en los siguientes grupos y modelos:

1. **Primer grupo:** *Programas dirigidos por política educativa conservadora.*
 - Programa *asimilacionista*.
 - Programa de *diferencias genéticas*.
2. **Segundo grupo:** *Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales y socialdemócratas.*
 - Los programas de *educación compensatoria*.
 - Los programas *biculturales y bilingües*.
 - Programas de *aditividad étnica*.
 - Programas de *desarrollo del autoconcepto*.
 - Programas de *educación no racista*.
 - *Promoción del pluralismo cultural*.
 - *Desarrollo de competencias multiculturales*.
 - Modelo de *integración pluralista*.
 - Programas de *educación para la construcción europea*.

3. **Tercer grupo: Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico.**
— Programas de *educación antirracista*.

García Castaño, Pulido y Montes (1997) agrupan los modelos de educación multicultural conforme a los diversos enfoques del concepto de cultura:

1. Educar para igualar: la asimilación cultural.
2. El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.
3. El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo.
4. La educación bicultural: la competencia en dos culturas.
5. La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social.
6. Educación antirracista.

Margarita Bartolomé (1997) presenta oportunamente una clara síntesis de la cuestión a la que titula "*Educación multicultural: ¿en qué modelo nos situamos?*". Seguimos su esquema por considerarlo muy clarificador.

Primeramente distingue entre enfoques, modelos y programas.

El criterio fundamental de clasificación de los modelos es su *finalidad última: qué se pretende conseguir con ellos*. Aparecen cinco grandes finalidades o *enfoques*:

1. *Mantener* la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
2. *Reconocer* la existencia de una sociedad multicultural.
3. *Fomentar* la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
4. *Denunciar* la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
5. *Avanzar* hacia un proyecto educativo *global* que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

Presenta los enfoques y modelos desde una progresión histórica, "que no supone un proceso lineal, dadas las fluctuaciones ideológicas y políticas y los movimientos migratorios vividos en los diversos países".

Los *modelos* difieren entre sí por las *estrategias* que utilizan para alcanzar una finalidad, por la *población* concreta a la que se dirigen (a todo el alumnado o sólo al de las minorías étnicas) y por la *amplitud* de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar).

Algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias; por ejemplo, el segregacionista, el pluralismo cultural o el radical, ya que en los tres se encuentra una acción educativa realizada específicamente con minorías étnicas. Pero su contenido y sus resultados son básicamente *distintos* al ser distinta su finalidad. En el segregacionista hay una intencionalidad claramente marginadora, en el pluralismo cultural se pretende reconocer la identidad cultural peculiar de cada grupo étnico y en el radical, la no fusión de la población escolar se lleva a cabo para permitir al alumnado de las minorías marginadas tomar conciencia de su propia situación para poder luchar contra ella (Bartolomé, 1997, p. 43).

Analicemos, siguiendo el mismo esquema, los modelos y programas más importantes de cada uno de los cinco enfoques.

2.1. *Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida*

Dentro de este enfoque y finalidad los diversos autores sitúan los modelos *asimilacionista, compensatorio y segregacionista*.

2.1.1. Modelo asimilacionista

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica; pues de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y se tiene el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida. En California es el método preferido por los numerosos partidarios del “english only”.

2.1.2. Modelo compensatorio

Se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de ad-

quisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Al modelo compensatorio corresponde en el ámbito lingüístico el *programa remedial*. Se separa al alumnado en grupos para ciertas actividades o en clases de un modo más permanente; se adapta el curriculum a sus limitadas posibilidades lingüísticas esperando que, superando su handicap, puedan incorporarse a las enseñanzas normales.

2.1.3. Modelo segregacionista

Paralelamente a los programas anteriores se desarrollaban en algunos Estados políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros en EE.UU.

Se puede incluir aquí el programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

2.2. Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

2.2.1. Modelo de curriculum multicultural

Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo.

Los programas *biculturales* y *bilingües*: Los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. En el programa de *transición* se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida.

En el *programa de mantenimiento de la lengua materna*, convive ésta con la lengua mayoritaria durante todo el período escolar obligatorio.

El desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno inmigrante contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, da autoconfianza y seguridad. Un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua (Edwards, 1979; Portes y Rumbaut, 1990; Cummis, 1991).

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes.

Los programas de lengua y cultura de origen se iniciaron en varios países europeos en horas extraescolares, mientras que en otros se incorporaron dentro del currículum escolar. Dados los resultados obtenidos, la tendencia actual es su incorporación en las actividades ordinarias, de tal modo que se ofrecen como materias optativas simultáneas varias lenguas y culturas tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos.

En España se están realizando estos programas para centros con alta inmigración portuguesa o marroquí, en virtud de convenios de colaboración con los Ministerios de Educación de estos países.

2.2.2. Modelo de pluralismo cultural

Según este modelo la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.

“Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias

que dieran lugar a grupos específicos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones esa necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en clara confrontación con la 'incapacidad' experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Es el caso, por ejemplo, de las escuelas para gitanos. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación." (Bartolomé, 1997, p. 50)

2.2.3. Modelo de competencias multiculturales

Gibson (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.

2.2.4. Modelo de orientación multicultural

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación ("counseling") multicultural, poco desarrollada aún en Europa (Pedersen, 1991). Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.

Se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

2.3. *Enfoque hacia una opción intercultural, basada en la simetría cultural*

2.3.1. Modelo de educación intercultural

En este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en

todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división.

Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo para el alumnado inmigrante.

Si nos situamos en el plano teórico e incluso en el legislativo de algunos países avanzados parece que el modelo de educación intercultural se impone sobre los otros en los documentos y textos actuales europeos (Bartolomé, 1997).

Los *programas de educación no racista y de relaciones humanas en la escuela* están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son los sociogramas, las estrategias del aprendizaje cooperativo y los juegos de roles (Escribano, 1993).

2.3.2. Modelo holístico de Banks

Banks (1986, 1989) incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya además la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.

En textos posteriores Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum que “debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículum debe enseñar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos”. (1991, p. 130).

2.4. Enfoque sociocrítico

Este enfoque intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política.

Para la teoría crítica, «la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder». «Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo». (Etxeberría, 1992, p. 58).

Frente al tipo «liberal» de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990, 1992).

2.4.1. Modelo de educación antirracista

Alegret (1992) expone el modelo de *educación intercultural antirracista*. El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una *Educación No-racista* (neoliberal) parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, para los seguidores de la Educación Antirracista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

Como medidas promotoras de la educación antirracista, Alegret propone entre otras:

- Erradicar la negligencia e indiferencia existentes ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad. Se procurará una toma de posición del centro educativo frente al racismo, dejando de considerar los problemas racistas como problemas individuales de los alumnos, padres o profesores.
- Pasar de «añadidos curriculares» a estrategias más globales e imaginativas, a acciones que impliquen a la escuela en su conjunto.
- Cambiar los objetivos cognitivos hoy vigentes por otros más afectivos que involucren a enseñantes y alumnos de forma más directa en la acción anti-racista.
- Promover investigaciones sobre «lagunas culturales», fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto o los procesos de socialización en contextos multiculturales.

2.5. *Enfoque global*

Este enfoque incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación. Da lugar a un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, *proyecto educativo global*, eucar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. (Bartolomé, 1997)

Así propone Lynch (1992) la educación para la ciudadanía en un contexto multicultural y pluralista: “Yo propongo un concepto de ciudadanía democrática para la responsabilidad local, nacional y global que esté imbuida de los derechos humanos y se oriente a una responsabilidad social” (p. 6). Intenta buscar medios pacíficos de resolución de conflictos y hallar los elementos comunes (entre los que los valores humanos juegan un importante papel) que se constituyen en base de la acción educativa.

3. Elección de un enfoque y modelo

Entre la *diversidad de modelos* de educación multicultural e intercultural, *¿cuál es el mejor y más adecuado?* Es difícil resolver esta cuestión. “En realidad no es el “discurso” (que puede “recuperarse” fácilmente como se ha podido apreciar en numerosos autores actuales) sino la práctica social y educativa lo que ha de analizarse... De ahí la importancia de conocer desde ella cuál es el modelo real imperante” (Bartolomé, 1997, p. 62)

Ciertamente, hay unos principios éticos y un marco educativo legal definido en cada sociedad. Dentro de este amplio margen, cada comunidad educativa, es decir todos los implicados en la educación, definen su proyecto educativo adaptado al contexto o situación concreta.

Tres dilemas básicos se plantean a la escuela desde el enfoque multicultural, según Zabalza (1992):

- Asimilación *versus* pluralismo cultural.
- Necesidades particulares *versus* educación igual para todos.
- Lengua común *versus* lenguas maternas, y cultura mayoritaria *versus* culturas minoritarias.

La escuela tradicionalmente ha ejercido la asimilación, mediante la enculturación, haciendo que los niños se integraran en las formas de vida, normas, lenguas, etc. del grupo mayoritario.

La crisis teórica y práctica de la mentalidad asimiladora está exigiendo a la escuela que se convierta en instrumento potenciador del pluralismo cultural.

La posición de la escuela, en este contexto, es la de mantener un delicado equilibrio entre la *educación para la cohesión y unión social* por un lado y la *educación para la diversidad cultural* por el otro. «El papel de la escuela respecto a la identidad cultural ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo (manteniendo sus signos básicos) y, a la vez, ir creando espacios y equipamientos comunes donde y con los cuales esos grupos puedan interactuar» (Zabalza, 1992, p. 335).

Un segundo dilema curricular se centra en torno a la cuestión de cómo responder a las demandas formativas en los contextos multiculturales. ¿Es mejor organizar programas escolares que traten de responder a las necesidades particulares de las minorías o, por el contrario, articular un programa común de estudios para todos?

Ouellet (1991) dedica un extenso capítulo a marcar los riesgos de una educación centrada sobre las diferencias culturales:

- Dicotomización de la realidad social entre «mi grupo» y «los otros».
- «Encerrar» al sujeto dentro de una cultura cosificada.
- Separación en grupos aparte.
- Acentuación de diferencias.
- Incremento del racismo y de la xenofobia.

Afirmaba Porcher en 1981 analizando los resultados de las experiencias educativas con los inmigrantes:

“La hipótesis intercultural, para ser coherente y realmente concreta, debe ser global y genérica. Si se la destina solamente a una parte del público escolar, se vuelve inmediatamente llena de contradicciones y de imposibilidades prácticas, provocando además nuevas segregaciones, con respecto a quienes precisamente se quería liberar de sus segregaciones actuales. La prueba de los hechos presenta la verdadera naturaleza del interculturalismo en pedagogía, que es de dirigirse a todo el mundo.” (Porcher, 1981, p. 54).

Es necesario crear en la escuela un espacio educativo común en el que quepan las diferencias: un currículum abierto, flexible y adaptable. La función de la escuela no es sólo responder diferenciadamente a las necesidades de cada grupo social, sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos.

La escuela ha de atender también simultáneamente el aprendizaje de la lengua y cultura común y el aprendizaje de las lenguas y culturas minoritarias. Las fórmulas de realización de esta difícil simbiosis son diversas.

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural*:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.

- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos derivados de un excesivo etnocentrismo y de historias de segregación, marginación y desprecio de determinados grupos sociales.
- Participación activa en la construcción de una sociedad más justa, superadora de las desigualdades culturales, políticas, económicas y sociales.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Referencias bibliográficas

- Abad, L. V. (1993). Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal. En García de León, M. A. et al. *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Abad, L., Cucó, A. & Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- Alegret, J. L. (1992). Racismo y educación. En Feroso, P. (Ed.). *Educación Intercultural*. Madrid. Narcea.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos. (1988). *Informe sobre la escolarización de gitanos e itinerantes*. Madrid. (Inédito).
- Asociación Nacional Presencia Gitana. (1988). *Informe sobre la escolarización de gitanos e itinerantes*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana.
- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic Education. Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Educations*, 4 (1), 133-144.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. (1989). *Multicultural education. Issues and perspectives*. London: Allyn and Bacon.

- Banks, J. A. y Lynch, J. (Ed.). (1986). *Multicultural education in Western Societies*. Holt: Rinehart And Winston.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Böhning, W.R. (1973). *The economic effects of the employment of foreign workers: With special reference to the labour markets of Western Europe's post-industrial countries*. París: OCDE.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC-Centro de Desarrollo Curricular.
- Colom, A. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. En *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea*. Informe de expertos. Bruselas.
- Conseil de l'Europe (1987). *L'interculturalisme: theorie et pratique*. Strasbourg.
- (1989). *L'éducation interculturelle*. Strasbourg.
- Craft, A. (1983). *La culture immigré dans une société en mutation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cummis, J. (1991). Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children. En Bialystock, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidman, L. & Davidman, P. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly*, 15 (2), 50-67.
- Dejong, G. F. & Ahmand, Z. M. N. (1976). Motivation for migration of Welfare clients. En Richmond, A. H. & Kubat, D. (Eds.), *Internal migration*. California: Beverly-Hills.
- Edwards, J. (1979). Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech. En Giles & Clair (Eds.), *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Escribano, A. (1993). Educación intercultural: intervenciones en la escuela. En *Panel interdisciplinar de educación intercultural*. Madrid: Fundación Santa María.
- Etxeberría, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- Ferrer, F. (1992). La educación intercultural en Europa. En Fermoso, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

- Galino, M. A. (1992). Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. En Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- García Castaño, F. J., Pulido, R. & Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- García Garrido, J. L. (1992). Educación intercultural europea en el camino hacia una civilización mundial. En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. III, pp. 1337-1347. Salamanca: Anaya.
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States. *Anthropology and Education Quarterly*, 7.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. Roura.
- Grant, C. & Sleeter, Chr. (1989). Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reform. En Banks, J. A. & Banks, Ch. A. *Multicultural Education*. Londres: Allyn and Bacon.
- I.O.E. (1992). *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España*. Madrid: CIDE. (Informe de investigación).
- (1996). La educación a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Granada: Universidad - Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Jordán, J. A. (1995). Concepto y objeto de la educación cívica. *Pedagogía social*, 10, 7-18.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: British Library Cataloguing-in-Publication Data. Cassell Education Series.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial y Sociedad Española de Pedagogía.
- Marín, R. (1994). La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural. En Santos Rego, M. A. (Ed.) (1994), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- Mauviel, M. (1985). Ou'appellet on études interculturelles? En Clanet, C. (Ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. Université.
- Merino, J. V., Muñoz, A. & Sánchez, I. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. (Informe de investigación. En prensa).

- Muñoz Sedano, A. (Coord.) (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid: Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas.
- (1992). La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo. *Educadores*, 162.
- (1993). Programas y modelos de educación multicultural. En *Panel interdisciplinar de educación intercultural*. Madrid: Fundación Santa María.
- (1993). *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. (Informe de investigación).
- (1997). *La educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. París: L'Harmattan.
- Pedersen, P. B. (1991). Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 4.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants de migrants en Europe*. Estrasburgo: Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (1990). *Inmigrant America. A Portrait*. University of California Press.
- Rigaud, J. (1977). *La cultura para vivir*. Buenos Aires: Sur.
- Salcedo, J. (1981). Migraciones internacionales y teoría social. *Reis*, 14; 7-19.
- Salt, J. (1991). Informe sobre "Evolución actual y futura de las migraciones internacionales referentes a Europa". Luxemburgo: Consejo de Europa. En *Fundación Encuentro*, Madrid, n.º 121: 113-127.
- Zabalza, M. A. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural. En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca. Sociedad Española de Pedagogía.