

J. V. Pérez Cosín, Á. J. Méndez López,
I. I. Cabrera Ruiz

Sobre la diversidad intercultural

Bases teóricas y praxis social



Calidad en
Edición
Académica
Academic
Publishing
Quality

PUV
UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Sobre la diversidad intercultural

Bases teóricas y praxis social

José Vicente Pérez Cosín,
Ángel Joel Méndez López,
Isaac Irán Cabrera Ruiz

Universitat de València



Colección: Desarrollo Territorial, 27

Dirección: María Dolores Pitarch

Consejo de dirección: Josep Vicent Boira, Sacramento Pinazo, Joan Romero,
Ana Sales

Consejo editorial:

Nacima Baron	École d'Urbanisme de Paris
Dolores Brandis	Universidad Complutense de Madrid
Gemma Cànoves	Universidad Autónoma de Barcelona
Inmaculada Caravaca	Universidad de Sevilla
Josefina Cruz Villalón	Universidad de Sevilla
Carmen Delgado	Universidad de Cantabria
Josefina Gómez Mendoza	Universidad Autónoma de Madrid
Francesco Indovina	Istituto Universitario di Architettura di Venezia
Oriol Nel·lo	Universidad Autónoma de Barcelona
Andrés Pedreño	Universidad de Alicante
Rafael Mata	Universidad Autónoma de Madrid
Carme Miralles	Universidad Autónoma de Barcelona
Ricardo Méndez	CSIC
Joaquim Oliveira	Director de Política Regional y Urbana de la OCDE
José Alberto Rio Fernandes	Universidade do Porto
Andrés Rodríguez-Posse	London School of Economics
Julia Salom	Universitat de València Estudi General
Joao Seixas	Universidade Nova de Lisboa

© Del texto: los autores y las autoras, 2023

© De la presente edición: Universitat de València, 2023

Publicacions de la Universitat de València

puv.uv.es

publicacions@uv.es

Coordinación editorial: Amparo Jesús-Maria Romero

Corrección: Letras y Píxeles, S. L.

Maquetación: Celso Hernández de la Figuera

Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

ISBN: 978-84-1118-165-5 (papel)

ISBN: 978-84-1118-166-2 (ePub)

ISBN: 978-84-1118-167-9 (PDF)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-167-9>

Edición digital

Contenidos

Sobre los autores	7
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. Miradas a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y emancipatoria.....	15
CAPÍTULO 2. Hacia una convivencia ciudadana intercultural con enfoque en derechos humanos.....	33
CAPÍTULO 3. Análisis teórico de los modelos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades de acogida: entre la asimilación, la aculturación, el multiculturalismo o la integración.....	65
CAPÍTULO 4. Interculturalidad: entre la educación y la psicología social	77
CAPÍTULO 5. Los pares contradictorios integración-exclusión en las relaciones intergrupales signadas por la interculturalidad	91
CAPÍTULO 6. Análisis de la gestión de la diversidad desde el marco común de la Unión Europea	101
CAPÍTULO 7. Experiencias de intervención intercultural en Valencia (España).....	121

CAPÍTULO 8. Interculturalidad, subjetividad y educación: una mirada desde Cuba	155
CAPÍTULO 9. La Escuela Intercultural. Conceptualización y perspectivas de su implementación en Cuba.....	177
CAPÍTULO 10. La multiculturalidad y la publicidad comercial: reflexiones y apuntes necesarios	225
Referencias bibliográficas	241

Notas breves sobre los autores y las autoras

Ángel Joel Méndez López

menanjo@uv.es, oelopez1975@yahoo.es

Doctor en Cooperación al Desarrollo y doctor en Ciencias Sociales. Profesor de la Universitat de València, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Licenciado en Psicología, licenciado en Derecho, graduado en Trabajo Social, máster en Desarrollo Comunitario, investigador del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local e Investigador de SESOCO (Grupo de Servicios Sociales Comunitarios).

Isaac Irán Cabrera Ruiz

isaacicr@uclv.edu.cu, isaacicr@nauta.cu

Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD), máster en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicología. Profesor titular del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Coordinador de la maestría en Intervención Psicosocial y de la Cátedra de Psicología Social. Dirige la línea científica «Subjetividad y sociedad: alternativas desde la intervención psicosocial».

José Vicente Pérez Cosín

jose.v.perez@uv.es, perezcosinjv@gmail.com

Doctor en Sociología y máster en Gerencia de Servicios Sociales y en Desarrollo Local. Funcionario docente como profesor titular de Universidad. Director del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de València (2011-2017). Director del máster interuniversitario en Gestión y Promoción del Desarrollo Local (2010-2013). Director del máster universitario en Bienestar Social: Intervención Familiar (desde 2017

hasta la actualidad) en la misma universidad. Sus líneas de investigación prioritarias son las políticas públicas de ámbito local, especialmente las que se orientan al desarrollo comunitario y la participación social. Se ha especializado en la evaluación de los procesos de intervención social en el ámbito de la familia, la infancia y la juventud. Investigador sénior del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la Universitat de València (IIDL-UV) e investigador principal del Grupo de Investigación sobre Servicios Sociales Comunitarios (SESOCO), con referencia: GIUV2017-379.

Amparo Martí Trotonda

amarti@uv.es

Profesora titular de universidad (1993), diplomada universitaria en Trabajo Social (1988), máster en Gerencia de Servicios Sociales (1992), licenciada en Sociología (2008), Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2012), doctora en Desarrollo Local y Territorio (2017) por la Universitat de València y la Universitat Jaume I de Castelló, secretaria del Departament de Treball Social i Serveis Socials. Docencia impartida en diplomatura y grado en Trabajo Social (1986-actualidad). Actualmente, se centra en la docencia del posgrado de Bienestar Social: Intervención Familiar. Es investigadora del área de cohesión social del IIDL-UVEG y del grupo Servicios Sociales Comunitarios (UV-INV_GIUV565442). Ha sido premiada con el Premio Raquel Payá VLC, como investigadora principal por el Excmo. Ayuntamiento de Valencia y con el primer Premio de mejor tesis doctoral en el Congreso Internacional de Trabajo Social celebrado en la Universidad de Deusto (2018). Es miembro de la Asociación Española de Terapia Narrativa (AETEN).

Ana Sales Ten

ana.sales@uv.es

Doctora en Cooperación al Desarrollo, con una tesis sobre políticas de inmigración e integración cívica en la Unión Europea. Sus principales líneas de investigación son: migraciones, políticas sociales, cooperación al desarrollo, derechos humanos y derecho internacional humanitario. Profesora titular de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de València desde 2003. En 2007 se incorpora como investigadora al Instituto Interuniversitario de Desarrollo. En 2012 es codirectora del máster oficial

de Cooperación al Desarrollo, y en marzo de 2016 pasa a ser directora de este. Como trabajadora social de Cruz Roja (1993-2010), coordina el área de cooperación internacional. Es delegada internacional en 1999 durante el conflicto armado en Kosovo, tanto en España como en la región de los Balcanes.

Isel Guirola Rodríguez

iselguirola91@gmail.com

Licenciada en Derecho y máster en Estudios Sociales y Comunitarios. Notaria pública en ejercicio. Profesora del Departamento de Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas. Investigadora de las materias relacionadas con la propiedad intelectual y el derecho civil. Miembro de los proyectos «Estrategias preventivas en el contexto de la actualización del modelo socio-económico cubano» y «Estrategia socio-jurídica para la consolidación de la igualdad de género, desde un enfoque multidisciplinario, entre los jóvenes de la provincia Matanzas».

Pedro Antonio Busot Silva

pedroantonio.busot@gmail.com

Licenciado en Estudios Socioculturales y máster en Estudios Sociales y Comunitarios. Doctorando de Ciencias Económicas de la Universidad de Matanzas. Profesor del Departamento de Estudios Socioculturales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas. Investigador de las materias relacionadas con las Políticas Públicas. Miembro del proyecto «Estudios Sociales y Comunitarios en la provincia de Matanzas para la potenciación de oportunidades de desarrollo humano local sostenible e inclusivo».

Yisel Rivero Baxter

yiselrb@yahoo.es

Socióloga, doctora por la Universitat de València (2020) y en Ciencias Sociológicas (Universidad de la Habana, 2014). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires, 2000). Investigadora titular del ICIC «Juan

Marinello» y profesora titular de la Universidad de la Habana. Trabaja temas de educación, participación y consumo cultural.

Diana Rosa Rodríguez González

dianarg@uclv.cu

Licenciada en Psicología (2015), másteres en Desarrollo Comunitario (2018) e Intervención Psicosocial (2019) por la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Profesora asistente del Centro de Estudios Comunitarios de la Facultad de Ciencias Sociales en la misma casa de altos estudios. Imparte las asignaturas Psicología Social e Intervención Psicosocial en la carrera de Psicología desde 2015. Es miembro de la Sociedad Cubana de Psicología y miembro de la Red de Estudios sobre Juventud.

Ana María Galeano Camacho

anamaria3_9@hotmail.com

Trabajadora social y máster universitario en Cooperación al Desarrollo por la Universitat de València. Especialista en temas relacionados con la gestión de la diversidad y la interculturalidad.

Álvaro Barros Quivén

alvaro.barros@gitanos.org

Estudios en Filosofía y Ciencias de la Religión por la UPSA-Universidad Pontificia de Salamanca. Máster en Cooperación al Desarrollo, con especialidad en codesarrollo y movimientos migratorios por la UV-Universitat de València. Mediador intercultural y experto en intervención comunitaria, acción y desarrollo comunitario por la UAM-Universidad Autónoma de Madrid (IMEDES), y con acreditación oficial por la GV-Generalitat Valenciana. Con formación complementaria en liderazgo y gestión de equipos, selección, seguimiento y evaluación de personal. Con más de veinte años de experiencia en proyectos de intervención social e inclusión. Y con una amplia trayectoria en el desarrollo de labores de codirección, coordinación de proyectos y programas, gestión de equipos e implementación de planes de acción.

Rocío López Silva

rocio@bujias.co.cu

Profesora asociada a la Universidad «Marta Abreu» de Las Villas, en Cuba. Máster en Ingeniería Industrial con mención en recursos humanos. Especialista en desarrollo territorial.

Jorge Luis Sosa

jorge.luis@uacj.mx

Profesor investigador en la UACJ, México, y asesor de la Fundación Cronos Vida y Cultura, España. Es doctor en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales por la Universidad de Zaragoza (cum laude), máster en Gestión y Dirección del Bienestar Social y los Servicios Sociales por la Universidad de Alcalá de Henares, máster universitario en Cooperación al Desarrollo por la Universitat de València y licenciado en Sociología por la Universidad de La Habana.

Nemesio Castillo Viveros

nemesio.castillo@uacj.mx

Profesor investigador de tiempo completo en la UACJ, donde ha coordinado los programas de licenciatura y maestría en Trabajo Social. Es doctor en Ciencias Sociales y maestro en Ciencias Sociales para el diseño de políticas públicas por la UACJ, y licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana de México.

Introducción

La monografía que presentamos contextualiza una de las preocupaciones más actuales de las sociedades avanzadas en torno a la gestión de las políticas públicas que deben asumir la presencia de personas de todo tipo de etnias y culturas. En concreto, aborda la diversidad intercultural en las políticas sociales, de bienestar social en sentido amplio (ciudadanía, educación, salud y prestaciones sociales). Y lo hace tomando dos casos de estudio como referencia: la realidad de un país latinoamericano (Cuba) y otro europeo (España), con la intención de acercar el conocimiento de la diversidad intercultural como dos caras de una misma moneda, la sociedad de origen y la sociedad de acogida.

Se trata la diversidad intercultural como un reto importante que debe ser gestionado como una política pública común a todos los países del mundo, que debe ser analizado desde el punto de vista teórico, pero ofreciendo experiencias reales que nos acerquen las herramientas necesarias para ponerlas en manos de los futuros gestores políticos que se aproximen a este conocimiento. Las dos dimensiones sociales desde el origen de los procesos migratorios hasta la acogida en las sociedades más desarrolladas requieren un análisis detenido, y todo el conocimiento teórico y práctico debe ser tomado como un modelo de esas futuras políticas sociales que gestionen la diversidad intercultural en el ámbito local.

La colaboración entre los tres editores viene a traer como resultado la reflexividad en torno a la diversidad intercultural, fruto de la investigación científica y de la praxis profesional durante la última década, lo que posibilita la divulgación de los resultados de todas las investigaciones realizadas tanto en Latinoamérica como en Europa. Asimismo, se ofrece la reflexividad teórica sobre la diversidad intercultural que toda sociedad democrática avanzada debe considerar para cumplir con los principios fundamentales de la ciudadanía universal.

Los editores

1 Miradas a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y emancipatoria

1. Introducción

En nuestras sociedades complejas, interdependientes y desiguales por excelencia, en nombre de la defensa de la identidad, se cometen muchos abusos y demasiados despropósitos. Ello sucede porque no hemos sido capaces aún de reconocer que la diversidad, lejos de constituir un elemento constrictivo o desarticulador, se nos asoma a ojos vista como ese escenario en el cual pueden condimentarse innúmeras razones, alternativas y dinámicas, para acceder a una dimensión superior del nosotros, sin necesariamente tener que renunciar a lo que cada uno es en sí mismo.

Cuando nos abrimos al Otro, podemos incorporar un granito de los demás en nuestra propia autoconstitución, y ello sin tener que dejar de ser lo que somos en el fondo. Lo anterior es totalmente lógico, si partimos de la base de una identidad madura, siempre actualizable y perfectible, porque si algo nos caracteriza como seres humanos que somos es, precisamente, que podemos adentrarnos en contextos de diversidad, sin tener que renunciar a nuestra experiencia personal concreta.

Lo que sucede es que obviamos en demasía lo siguiente: cuando se produce el contacto, se materializa la diferencia, siempre y cuando estemos abiertos a ella. Pero, como sujetos psicológicos concretos y como colectividades diversas que somos, en más ocasiones de las imaginadas le echamos el pestillo, y a veces, hasta el cierre definitivo, a nuestras reales posibilidades de trascender y trascendernos, de potenciar y potenciarnos, de crecer y hacer crecer. Tal vez, deberíamos aprender a viajar al revés y no solo en esa misma dirección que nos han marcado históricamente como la única posible, por estar validada de manera intencionada desde o por las fuerzas del poder. A lo mejor, el cambio que se avista por el horizonte como

necesario deba comenzar a gestarse desde ya mismo, sin más dilaciones ni excusas.

Es normal, natural y necesario encontrarnos a lo largo del camino con personas muy diferentes: diferentes y semejantes, tan humanos como cada una de nosotras y como cada uno de nosotros. Lo que sucede es que abundan los modelos a la hora de intentar gestionar la diversidad que, cargados de buena voluntad, llevan tras de sí un halo de misticismo, quiebro y rupturas, que hacen demasiado daño y se sostienen sobre inapelables equívocos. Modelos que metamorfosean la realidad, que la tergiversan y opacan, que le restan sentido y valor.

Cuando partes de la idea (que conviertes en irrefutable y generalizas) de que lo tuyo (tu modelo, tu personalidad, tu propuesta, tu estrategia...) es la mejor de todas las apuestas existentes, quizá minimizas tu intento de abrirte a la diferencia y la coactas, la fragmentas, la constriñes, la dilapidas. Cuando actúas en la desbalanceada senda de lo anterior, niegas que todas las culturas que coexisten y confluyen sobre la faz de la Tierra son cultivables, son modificables y son *enriquecibles*.

De esto último trata precisamente esta obra, que hoy junta a profesionales de las ciencias sociales de entornos tan diversos como son España, México y Cuba, espacios que tienen sus propias historias y sus matices particulares, formas de pensar diferente la gestión de la diversidad y plasmarla en términos de inclusión, de convivencia ciudadana intercultural y desde un prisma comunitario; un prisma comunitario que, sin embargo, no reniega ni mucho menos del latir de lo singular, porque qué es lo comunitario sino la capacidad enriquecedora y colegiada de lo específico: reiteramos, colegiada, que no se interprete como negadora de lo particular.

Y es que la acción comunitaria es una necesidad impostergradable, en estos tiempos de exclusiones y sinsentidos, donde abundan los sujetos de nieve, en vías de derretirse. Retomar el sentido de comunidad, pero haciendo efectivo lo que cada cual aporta a su propio enriquecimiento, es un asunto de primer orden, para no quedarnos solo en el estatus de reivindicación y sí entrar en el marco de lo diverso, reconociendo los múltiples matices y elucubraciones que conforman lo que significa este último término, que hoy focaliza nuestra atención. Es, en síntesis, construir juntos comunidad, desde la diversidad y no desde la confrontación encarnizada. Construir juntos y en alianzas, aceptando, reconociendo, valorando y gestionando esa diversidad, que es el núcleo duro y el denominador común de la vida y de sus infinitas manifestaciones.

Las experiencias de nuestros tiempos ponen de manifiesto la necesidad de afinar esquemas, modelos y pautas, para contribuir a la efectiva gestión de la diversidad, y para ello es menester colocar el centro de la atención más en la curiosidad y en la apreciación justa y oportuna que en la hostilidad por/con el Otro. Desde ya mismo, es impostergable comenzar a trabajar desde la paz, desde el amor, desde la concordia y desde el progreso compartido, construyendo a través de la confianza, actuando sobre la base de una perspectiva positiva y de trabajo conjunto.

La diversidad es una realidad evidente, e igual de evidente deben ser nuestras maneras de intentar abordar lo que esta dicta. Afortunadamente, somos diversos y el aprovechamiento de esta diversidad es necesaria para la construcción solidaria de proyectos comunes, en los que se combine el enfoque comunitario con la diversidad y se trabaje desde la comunidad diversa, pero siempre desde un respeto encomiable de la dignidad de las personas y desde un abordaje eminentemente inclusivo: comencemos el viaje necesario, en los límites siempre ampliables de los itinerarios emancipadores que nos requieren y aguardan.

2. Los diferentes y los semejantes. La diversidad cultural en el centro de atención

La diversidad es, según Abbagnano (2004), toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres aspectos en particular y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en su conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. Todo lo que puede ser real es o diverso o lo mismo.

Para Gimeno Sacristán (1999), la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. Queremos señalar que la diversidad, y también la desigualdad, son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella.

Desde esta misma perspectiva, Devalle y Vega (1999: 23) señalan que: «El término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades».

Con lo cual estas acepciones muestran un vacío de juicio, se encuentran exentas de valoración. Solamente existe un punto común, y es la diferencia, la pluralidad. Como pudieran ser: la diversidad lingüística, la diversidad

religiosa, la diversidad de especies, la diversidad étnica o incluso la diversidad sexual.

Como vemos, la diversidad ha sido estudiada desde muchas disciplinas y por diversos motivos, y por lo tanto cuenta con diferentes rasgos. Mientras que para Kossek y Lobel (1996) el concepto únicamente se refiere a la raza, el género y la etnia, otros autores como Carr-Ruffino (1996) incluyen, además, variables como la edad, el origen, la religión, la orientación sexual, la diversidad funcional, los valores, la cultura étnica, la lengua, el estilo de vida, las creencias, la apariencia física y el estatus económico.

Oberaxe (2011) y otras hablan de elementos visibles y no visibles. Entre las características de primer nivel o internas, se encuentran las características individuales, como la personalidad, estables en el tiempo de la biografía, así como la edad, el género, la orientación sexual, la capacidad y el origen. Las diferencias de segundo nivel o externas pueden ser más variables y menos permanentes en la trayectoria vital; se trata de cambios y permanencias personales dentro de los entornos en los que participamos, sujetos a las posiciones y movibilidades en la estructura social a la que se pertenece.

En otra vertiente más compleja destacan Lumby y Coleman, quienes defienden «que la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo» (Ramos Calderón, 2012).

En el ámbito social, *grosso modo*, podemos entender la diversidad como aquello diferente a nosotros. En muchas ocasiones, se trata de diferentes personas que provienen de otros países y que conviven en un mismo territorio, pero diferenciado, lo cual, en la mayoría de los casos, suele ser un elemento de separación, ruptura o disrupción.

La diversidad se compone de distintos grupos minoritarios que presentan una serie de características, ya sea a través de la raza, la lengua, la religión o las tradiciones, por solo mencionar algunos aspectos clave. Estas minorías se componen de acuerdo con dos elementos que sirven para delimitarlas: estos son el espacial y el social. Según el primero, las minorías se concretan en función del territorio, y respecto al segundo, lo que determina a este grupo es la existencia de un grupo diferenciado (Garrido, 2007). Por lo tanto, lo que identifica a un territorio diversificado es la existencia de grupos minoritarios con características específicas y diferentes.

De esta manera, y siguiendo lo dicho anteriormente, para comprender el término *diversidad* hay que resaltar dos puntos importantes: la constitución en un mismo territorio de distintas identidades y la interacción entre

dos o más culturas y su entorno, teniendo en cuenta que las interacciones establecidas, en algunos casos, pueden tornarse positivas o negativas.

Tomando los planteamientos de Jesús Prieto de Pedro, encontramos que, al decir del autor, la diversidad ha pasado por diferentes etapas; la primera se refiere a que la diversidad era más un acto natural, que a partir de los procesos de expansión y de su conquista y la reflexión empezó a constituirse en un objeto de pensamiento; de ahí se daría paso a un concepto científico de la mano de la antropología, para transformarse en reflexiones de tipo político, como un gran proyecto de organización de vivir juntos (Prieto, 2007).

De esta manera, vemos que la pluralidad ha estado presente desde hace ya mucho tiempo en nuestras sociedades diversas, dándole parte de atribución a la inmigración que coexiste en un mismo espacio-tiempo. Hoy en día son poquísimas las naciones que no cuentan en su territorio con una variedad de grupos culturales: la diversidad se ha convertido en una característica elemental de muchas sociedades, lo que ha atribuido un progresivo valor a los territorios y la ha convertido en un punto importante y en la prioridad de muchos Gobiernos, que configuran sus políticas públicas y realizan planes y programas en pro de la gestión más adecuada de esta, aunque no siempre se logren convertir estos propósitos en buenas praxis.

En efecto, la diversidad es un componente importante en nuestras sociedades, ya que la diversidad aumenta la calidad de vida, lo que enriquece nuestra experiencia e incrementa la cantidad de los recursos culturales (Carroll, 2012).

Es por ello por lo que la pluralidad se entiende como un patrimonio cultural dinámico, es decir, como un proceso capaz de garantizar la supervivencia humana, ya que cada persona debe ser capaz de reconocer al otro en todas sus formas, al mismo tiempo que reconoce la naturaleza plural de su propia identidad. De esta forma, cultura y diversidad no pueden entenderse la una sin la otra.

Tal y como venimos viendo, la diversidad cultural no solo representa la diferencia entre personas, grupos y territorios, sino que además esta pluralidad refleja las múltiples interacciones de culturas, religiones, lenguas y modos de vida que forman parte de un mismo denominador común: el patrimonio de la humanidad.

Este patrimonio cultural de la humanidad fue promovido por la Unesco, que le dio gran valor en el año 2001 con el impulso de la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, como veremos a continuación.

En esta línea, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su trigésimo tercer encuentro, celebrado en París en el año 2005, señala que la diversidad cultural «es una característica esencial de la Humanidad» y, a su vez, constituye un patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos.

Del mismo modo, la define como

[...] la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. Se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (artículo 4.1 de la Convención de 2005).

Mediante el paradigma del desarrollo humano, el PNUD (2004: 1) reconoce que la «diversidad cultural es un rasgo característico de las sociedades humanas que ha de respetarse y promoverse porque enriquece la vida de la gente».

Pero cabe destacar que la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural como maneras diferentes de estar en el mismo planeta, lógicas diferentes y memorias distintivas, y no como una graduación piramidal en la que unas culturas se encuentran ya en la cúspide civilizatoria y otras ascendiendo hacia esta.

Por eso, es importante reconocer que la creciente pluralidad ha traído una valorización de lo que es diferente, un aumento de los recursos sociales, promoviendo la innovación y el crecimiento económico en el territorio, gracias a la presencia de sociedades más abiertas, cohesionadas y tolerantes que reconocen la importancia y el valor añadido de lo diverso.

Pero también es cierto que, a la vez, plantea muchos retos para los Gobiernos y en muchos casos en la reformulación de sus políticas fragmentarias y excluyentes se siguen legitimando diferencias en la gestión de los derechos y manteniendo su modelo de sociedad, con una ideología de uniformidad o homogeneización cultural que trae consigo un rechazo a la diversidad y la no armonización entre diferentes.

3. Reforzando el valor democrático de la diversidad. Algunas implicaciones que considerar

En nuestras sociedades están fallando los sistemas de valores, los referentes y las normas que se han construido; y, con ello, la propia sociedad, al impedir que muchos de sus miembros se sientan respetados, valorados, importantes (por el mero hecho de existir y de ser), reconocidos y útiles dentro de sus marcos.

La sociedad contemporánea dictamina reclamos, demandas y requerimientos vitales tan altos que distancian sobremanera lo real de lo posible, lo que a su vez dificulta que las personas estén a la altura de las exigencias sociales: unas exigencias impuestas por una élite minoritaria (fundamentalmente desde el poder, la tecnología y la publicidad) que deja fuera del círculo a crecientes mayorías, al establecer modelos casi irrealizables para el común de los mortales.

Honrubia Hurtado (2009) nos propone un replanteamiento de las pautas sociales imperantes y no solo lleva el análisis al ámbito de lo material, sino que además lo complementa con la reflexión en las esferas de la existencia cotidiana, de la autorrealización personal y del cumplimiento con las expectativas fijadas por la sociedad, en el plano tanto laboral como en el personal. Mediante el proceso de identificación de los valores de la sociedad capitalista con los valores personales de sus individuos, el sistema mata dos pájaros de un tiro: en primer lugar, mantiene sumiso y alienado a una mayoría de los individuos, que hacen de las exigencias propias de la sociedad competitiva un camino de vida. En segundo lugar, se garantiza que los ciudadanos sean incapaces de «dar la talla», al tener tan asumidos interiormente los valores del sistema, hasta el punto de identificar las exigencias de este con las exigencias propias, vuelcan su frustración contra sí mismos, o, todo caso, contra otro sector de la población (generalmente contra los más débiles), pero nunca contra el causante principal de la situación; es decir, contra el propio sistema.

Consecuentemente, de lo que pudiera ser un foco de ciudadanos desencantados y afectados por esta errónea normativa social, y por ello dispuestos a revelarse contra el origen de sus males, se pasa a una sociedad sometida y alienada, presa de unos valores denigrantes para el desarrollo de las personas en cuanto tales, y donde, paradójicamente, a mayor grado de marginación, menos ganas de sublevarse.

Históricamente, todo lo diferente se ha prejuizado, estereotipado, ha sido primero negado, limitado o puesto en duda. No es necesario justificar

o argumentar este planteamiento con grandes estadísticas o con ejemplos que han logrado calar en el selectivo universo mediático; baste solo con visualizar algunas formas a través de las cuales se expresa nuestra vida cotidiana diariamente.

En los contextos de globalización actuales, urge la configuración de estructuras y espacios que permitan reforzar el valor democrático de la diversidad en sus disímiles órdenes. Ello necesariamente exige aceptar, reconocer, valorar y gestionar adecuadamente la diversidad, como eje central para que la dignidad humana alcance dimensiones pluralistas, extensas e impactantemente significativas.

Olvidamos demasiadas veces y demasiado pronto que nadie se salva solo; la sociedad dignificadora no puede avanzar sobre la utilización del provecho de los Otros (genéricos) por unos pocos asentados en el trono. La sociedad dignificadora debe soportarse en el reconocimiento y en la aceptación del Otro, así como en la convivencia armónica sustentada sobre instituciones y estructuras sociales posibilitadoras y no constrictivas.

En momentos previos, hemos hablado de la multiculturalidad, entendida como la convivencia de diferentes comunidades que mantienen relación entre sí por ocupar el mismo territorio.

Hemos visto también algunos ejemplos donde se ponían en práctica estas teorías y hemos comprobado que finalmente ninguna conseguía escapar de una forma u otra a la idea subyacente de la asimilación o a una estaticidad dentro de una sociedad fragmentada que tampoco logra el objetivo final, la integración plena de los inmigrantes en la sociedad anfitriona.

Surge entonces, desde el campo educativo y con aportación desde otros ámbitos como la sociología, la antropología o la psicología, un concepto que trata de superar las carencias del concepto de multiculturalismo que, tal vez, denota una situación más bien estática de la sociedad, al contrario que esta, que trata de reflejar, de manera dinámica, la interacción de diferentes culturas entre sí. Este concepto es la interculturalidad.

Desde la educación se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es, a la vez, reconocida por los demás.

Desde el punto de vista sociopolítico, la sociedad intercultural es un proyecto político que, partiendo del pluralismo cultural ya existente en la sociedad, un pluralismo que se limita a la yuxtaposición de la cultura y

se traduce únicamente en una revalorización de las culturas etnogrupalas, tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural.

Las propuestas interculturales suponen no tanto una superación del multiculturalismo como su revitalización, al que aportan el necesario dinamismo y la dimensión de interacción e interrelación entre grupos y minorías étnicas diferenciadas, aspectos sin los cuales el multiculturalismo puede quedar en coexistencia y no servir como base de ciudadanía común de sujetos diferenciados. Esta definición resalta la idea de nueva síntesis, la idea de la creación de algo nuevo, de expresiones culturales nuevas. A diferencia del modelo de fusión cultural –en los que existe pérdida de identidad propia–, supone la elaboración de modelos originales procedentes de las culturas en presencia que se incorporan a la cultura nacional de base reforzada y renovada.

Por lo tanto, los elementos centrales del interculturalismo serían la dimensión política del proyecto, el respeto por y la asunción de la diversidad existente, la recreación de las culturas en presencia y la emergencia de una nueva síntesis. La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas; se centra en el contacto y la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural; esto es, la interacción sociocultural en el contexto de la globalización económica, política e ideológica de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. Se habla de ciudadanía común y diferenciada.

A raíz de esta nueva concepción que aporta una movilidad necesaria a la visión multicultural, también empezamos a hablar de convivencia en vez de coexistencia.

La convivencia, al contrario de la coexistencia, hay que construirla, e implica, entre otras cosas aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto. Como acción de convivir, lo más destacable es que la convivencia requiere aprendizaje; es un arte que hay que aprender. La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes, en una relación en la que siempre intervienen otros y que, además, está sujeta a cambios incesantemente, exige adaptarse a los demás y a la situación, es decir, ser flexible. La convivencia exige tolerancia, en el sentido no de concesión graciosa, paternalista y misericorde con el otro al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente. Una actitud intolerante está reñida con el establecimiento de relaciones armoniosas o de convivencia porque rechaza al otro, ya sea en su totalidad o en algunos aspectos esenciales en la vida de relación. La convivencia necesita del establecimiento de unas normas comunes –normas de convivencia– en una

regulación del espacio social, unas responsabilidades; en fin, en unas reglas de juego aceptadas y cumplidas por todos. La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación y resolución pacífica de los conflictos.

La educación intercultural es una de las cinco escuelas o tipos de educación, junto con la racista o segregadora, la asimilacionista, la integracionista o compensadora y la pluralista. Los fundamentos de la educación intercultural son:

- Considerar la diversidad humana no como un problema sino como algo positivo y, sobre todo, como una gran oportunidad de intercambio y enriquecimiento. Desde esta perspectiva, es preciso educar en la pluralidad de sistemas, creencias, estilos de vida, culturas, modos de analizar las experiencias familiares, maneras de enfocar los acontecimientos históricos.
- Estimar que el sistema educativo monocultural es pedagógicamente incoherente, en el sentido de que no despierta la curiosidad [...] acerca de otras sociedades y culturas [...]. Además, la educación monocultural no desarrolla la capacidad de imaginación, ya que ella consiste en la capacidad para concebir alternativas y difícilmente se puede hacer cuando no se le presentan más opciones que su propia sociedad y cultura.
- La educación intercultural va dirigida a todos. Por su propia naturaleza, la educación en y para la interculturalidad es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las categorías de personas. La aplicación restringida solamente a centros con presencia de minorías étnicas, de políticas educativas diseñadas para preparar para convivir en una sociedad multicultural, distorsiona el sentido de la misma y se ha cerrado, generalmente, con fracasos.
- La educación intercultural debe sopesar bien la relevancia de los factores culturales tanto étnico, religiosos o lingüísticos, a fin de que ello no genere efectos contraproducentes [...]. Los planteamientos interculturales deben dirigirse a la no separación física de alumnos de diferentes culturas [...]
- La educación en la interculturalidad exige la participación del conjunto de los colectivos de la comunidad.

A raíz de las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta, se llega a un proceso de no segregación y

que permite reconocer la validez de las diferentes culturas. El relativismo cultural que profesa la Escuela de Chicago y la sociología británica contribuyen en el campo ideológico al surgimiento de nuevos modelos para la educación multicultural.

Con este modelo se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en las actividades escolares las diversas culturas de los grupos que conforman el total de los alumnos.

Estas modificaciones se hacen patentes en diferentes programas, como:

Programas de aditividad étnica: Estos programas añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración de este, como postula el primer paradigma de Banks. Programas biculturales o bilingües basados en el cuarto paradigma de Banks, que parten de la hipótesis de que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar este rendimiento se organizan programas que atienden las lenguas materna y oficial de diverso modo.

Si atendemos a los programas de transición, vemos que se reconoce la lengua materna en la escuela como un paso previo a la enseñanza del idioma oficial, por lo que los alumnos reciben en sus primeros años, hasta entrada la primaria, la educación en su lengua materna. Fue a mediados de los años setenta y principios de los ochenta cuando, basándose en la tesis constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, se defendió con más ahínco esta visión.

Si atendemos a un programa de mantenimiento de la lengua materna, esta convivirá con el idioma oficial durante toda la educación obligatoria. Se entiende que el desarrollo de la lengua materna añade un punto positivo a la formación de la identidad personal, la autoconfianza y la seguridad, así como a una mayor predisposición a adquirir una lengua nueva.

Cada vez está más considerada como un valor en sí mismo la enseñanza de la lengua materna en la escuela para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral y para mantener lazos sociales con comunidades inmigrantes.

Existen numerosas publicaciones que nos hablan sobre el *counseling*, u orientación multicultural, aunque es una opción poco desarrollada en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad 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 el desarrollo de la cultura en estos grupos.

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura solo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto de las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización 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 sobre estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y las tradiciones según los modelos de Banks, de Mauviel y de Davidman.

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. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su lengua de origen.

Gibson (1976) propone un 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 diversas en la propia escuela. Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios– para poder

comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria, es decir, generar una auténtica competencia multicultural.

Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria.

La interculturalidad conduce a la igualdad. Según Soriano (2004), el término *interculturalidad* tiene múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa. La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial, sino también material.

Para Marakan (2012), resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen, sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia.

Según Mondragón (2010), el concepto de interculturalidad surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio, e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas, en un intento de conocimiento y aceptación que trasciende la simple tolerancia.

Para Berry (2005), la integración se entiende como la posibilidad de participar de la cultura a la que se llega al mismo tiempo que participando de y manteniendo la cultura de origen. De este modo, la práctica de la interculturalidad se hace, asimismo, imprescindible para conseguir la integración. Además, la interculturalidad en este contexto es entendida como relación horizontal, enriquecedora y bidireccional, en la que todos los grupos y personas en relación tienen algo que expresar y mostrar a los demás desde su identidad y expresiones culturales, evitando lo excluyente y buscando lo común. Incluso Ramírez Eras, en el paradigma de la interculturalidad, habla de la interculturalidad como proceso de convivencia humana, basado en el respeto a la relación recíproca de valores entre varias culturas.

4. Hacia nuevas creaciones socioculturales

Para Manuel Pimentel (2011), es evidente que el mundo está constituido por una amalgama de razas, culturas, civilizaciones y religiones, dentro de las cuales la occidental es la que acumula más poder económico, militar y tecnológico en estos momentos. Pero si de verdad nos creemos que el mundo es global, debemos ambicionar la pacífica y fructífera convivencia entre toda esa diversidad, y un cierto orden internacional, con la paulatina creación y puesta en marcha de instituciones globales que permitan perseguir a los criminales contra la humanidad, o la defensa del medio ambiente, que tiene claras connotaciones supranacionales... En todo caso, nunca deberíamos renunciar a la convivencia pacífica de los pueblos y culturas. Hoy parece una pura utopía, mañana no lo sabemos. Probablemente dependerá mucho de nosotros.

Vivimos expuestos a políticas diseñadas para que gane el más fuerte. En el fondo, el eje central de análisis tiene que ver en cómo reconocemos a un Otro diferente, que también parte de un propio autorreconocimiento. La diferencia es un problema cuando se niega y también lo es cuando se gestiona de forma inadecuada. En nuestras sociedades, lamentablemente, ambos fenómenos continúan estando a la orden del día.

Para no excluir, ni estigmatizar, es necesario que se reconozca a las personas en su singularidad, creyéndonos la diferencia como dinámica revitalizadora de lo social significativo.

Los procesos a través de los cuales se expresa la diversidad no deben ser aniquilados por los intereses personales, ni de ningún tipo. El propio proceso de la convivencia hace que se creen nuevas dinámicas; y esas nuevas dinámicas pueden devenir en superiores grados de convivencia con sentido.

En la cultura nada es simple, es por eso por lo que las propuestas deben girar hacia nuevos modelos en los que prime la pedagogía social y se incorporen dimensiones alternativas al análisis. No hay por qué cortar los lazos, ni abandonar puentes; hay que construirlos y recorrerlos. Es necesario colorear y diversificar los espacios sociales, hacer que se manifieste lo que está implícito, crear conexiones que nos permitan avanzar hacia la sociedad inclusiva, una sociedad emancipadora por excelencia.

Sería una sociedad que tome conciencia crítica del camino por recorrer, un itinerario culturalmente significativo, cargado más de creación que de repetición, más de sujetos que de objetos, más de protagonistas que de espectadores.

Una sociedad que sea capaz de destronar al ente autosuficiente y de reinventar constantemente los vínculos humanos, el sentido de lo comunitario y la sustancia de la dignificación humana.

La convivencia debe fomentarse a través del diálogo, de la empatía y del respeto, apostando por facilitar la interculturalidad, creando espacios que permitan mover sensibilidades, limar asperezas y contribuir al fomento de mezclas que enriquezcan lo común.

Hay múltiples maneras de entender los valores de la convivencia, pero todos deben pasar por la profundización de relaciones de cercanía, mirando los espacios socializadores, encontrando lazos de unión y renovando las formas de interacción humana. Gestionar la diferencia es clave para construir ciudadanía y para construir vida socialmente fecunda.

La negación de la diversidad es la negación de la propia vida. La diversidad se encuentra en cada átomo de la sociedad, cual soporte sustantivo que la hace *enriquecible*, imposible de simplificar y enclaustrar. La diversidad humana bien gestionada es un potencial indispensable para el desarrollo de las sociedades.

Los límites estructurales, institucionales y socioculturales en la sociedad que hemos construido hasta el presente producen constantemente nuevos súbditos, nuevos siervos, nuevos esclavos; glorifica a los exitosos de turno, a los famosos con tiempo de caducidad prefijados; recicla a los prescindibles: entes numéricos apilonados, masas uniformes deformadas por los intereses de los que detentan el poder y abusan de su uso.

Las creaciones culturales históricamente validadas han tendido hacia la homogeneización cultural. Las estrategias de homogeneización cultural están diseñadas para constreñir a conveniencia lo que es válido o no, lo que es útil o no, lo que es bonito o no, lo que es normal o no.

Estamos constantemente engañados, estamos constantemente manipulados, estamos constantemente oprimidos; sin embargo, parece que estamos bien así, poco hacemos para cambiarlo: engañados y contentos, una combinación perfecta a favor de los intereses de los opresores. Debemos tener cuidado de aquello a lo que hacemos caso; es necesario ponerlo todo bajo la atenta mirada del juicio crítico, so pena de perdernos en equívocos demasiado costosos para la dignidad humana.

La inmensa mayoría de las personas estamos educadas por un mismo patrón cultural que nos cuesta trabajo afrontar y transformar, un patrón cultural excluyente bien montado, para que al excluir se produzca la desactivación de talentos y el aplastamiento de capacidades: fundamentalmente

de esos talentos que no son aportativos en términos mercantilistas, para quienes deciden transitoriamente los rumbos válidos del éxito tipo.

En la búsqueda del éxito, a través de lo que ha sido establecido como únicamente válido por quienes ostentan el poder supremo de decidir, la sociedad a veces parece convertirse en un gran rebaño cercado, incapaz de salir de sus límites autoconstituidos. La conciencia de los límites es uno de los grandes problemas que tenemos en nuestra cultura moderna.

La homogeneización no tiene cabida en grupos sociales naturalmente heterogéneos. Homogeneizar lo heterogéneo es legitimar la desigualdad, irrespetar lo singular, pretender invisibilizarlo, administrarlo, desactivarlo. Las culturas no pueden verse como universos aislados unos de los otros. En los tiempos que corren, esta visión es un gran absurdo, que no podemos permitir que continúe ganando terreno, ni adeptos.

Proponemos construir y apostar por un concepto dinámico y multilógico de cultura, en tanto que construcción social compleja, plural, factible de enriquecimiento, de cambio y de resignificación. Ello implica retomar la capacidad de generación de sentido de los múltiples actores del sistema, viabilizar nuevas aperturas al diálogo múltiple y a los encuentros, para acceder a experiencias históricas diferentes desde una cosmovisión enriquecedora, participativa y multilateral de las relaciones sociales.

Las culturas son expresiones de la vida y, por ello, en su propia razón de ser se encuentra contenida la idea del cambio, la idea de la transformación y la idea de la interinfluencia. El imperativo actual estaría en concebir nuevas dimensiones culturales, que se abran con sinceridad y con la mayor transparencia posible a lo diverso; es por ello por lo que se precisa de formas múltiples y habilitadoras de hacer cultura enriquecida, en los marcos de una ética común, de nuevo tipo, en la que se integren y sintetizen todas las variantes posibles.

El ser humano va creando cultura en la medida en que logra impregnar sentido a las situaciones concretas de vida cotidiana donde se expresa y actualiza dinámicamente. Ello hace que la cultura no pueda ser impuesta, no pueda ser objeto de fronteras ajenas a su esencia, no se pueda cosificar en su comprensión y, por ende, no pueda convertirse en un mecanismo coercitivo o en un instrumento de castigo.

La cultura es un proceso para y desde la interacción social; la cultura es el más valioso tesoro para visualizar la esencia de la humanidad. Al ser el fruto de los fecundos vínculos históricos existentes a lo largo de la vida, nos clarifica que somos un poco de todo y que todos somos frutos de cada uno.

Para imaginar la democracia y construirla día a día, es necesario superar las inconsistencias y las estrecheces en los modos de actuar, es necesario ser más cercanos y comprensivos, perder el miedo a ser juzgados por pensar diferente y por tener una visión (re)accionaria a lo imperante deshumanizado.

La condición humana es relacional, lo que implica darles espacios a los sentimientos y comprender el significado de lo que expresa el Otro. No somos seres acabados, sino que vamos siendo a lo largo de nuestro proceso histórico de vida y vamos siendo en relación: espacios y dinámicas de encuentro que permiten actualizarnos y resignificarnos constantemente.

Es precisamente tejiendo relaciones como se pueden afrontar la marginalidad, la falta de recursos, los sentimientos de soledad, las dependencias y los desarraigos, fenómenos todos tan comunes en los grupos culturales minoritarios.

En el mundo de hoy, las culturas están en proceso de interconexión y con ello son generadoras de nuevas formas culturales, por lo que definir de modo tajante lo que es *una cultura determinada* constituye una exigencia harto difícil, que pasa por procesos difusos, inacabados y bajo transformaciones constantes, lo que hacen de esta una construcción compleja, en permanente cambio y enriquecimiento, donde se enlazan factores de origen geográfico, identitario, lingüístico y étnico, entre muchos otros.

Según Sen (2009), en todas las culturas han surgido siempre voces a favor de la libertad, voces discrepantes, las de los disidentes, que son expresión de la libertad. Para el autor, el ideal de los derechos humanos puede ser perjudicial si su universalidad niega o enmascara la realidad de la diversidad. Es por ello por lo que el autor valora la potenciación de las capacidades para facilitar el intercambio cultural, la comunicación, la capacidad para comprendernos unos a otros y lograr disfrutar de lo diferente, armonizándolo (que no quiere decir negándolo).

La persona solo deja de ser un extraño cuando el conocimiento y la aceptación incondicional del Otro tejen puentes a favor de la convivencia, a favor del encuentro, de la aceptación y de la comprensión recíproca. Fortalecer la convivencia es imprescindible para refundar una sociedad más democrática, más justa, más cohesionada y equitativa, donde disminuyan los riesgos e impactos de la soledad, de los sueños rotos y del aislamiento.

La convivencia demuestra, de esta forma, que el Otro no es un contrario, no es un opuesto, no es un antagónico porque sí, es un semejante-diferente con el que se tienen puntos en común y aspectos singulares: cada uno debe ser valorado en su singularidad, si es que queremos hablar de desarrollo auténtico.

2 Hacia una convivencia ciudadana intercultural con enfoque en derechos humanos

1. Introducción

El empobrecimiento extremo de grandes zonas del planeta, la desigualdad presente en muchos países del hemisferio sur, el retroceso o la inexistencia de los derechos laborales u otros derechos han provocado que muchas personas decidan emigrar a otros territorios, en busca de mejores oportunidades. Esto ha planteado grandes retos a las sociedades de acogida, debido a que la llegada creciente de personas procedentes de países de diferentes etnias y culturas y, en algunas ocasiones, muy distantes en valores y costumbres de los del país receptor demanda idear un modelo de sociedad incluyente, tolerante, justa y solidaria, con nuevas formas de relación entre los diversos grupos humanos y sus culturas.

De esta manera, vemos que la diversidad se ha convertido en un componente importante en muchas sociedades; el mundo se ha internacionalizado y globalizado, hasta visibilizarse una diversificación de las sociedades y una significativa transformación de las relaciones sociales. Para muchos países, la diversidad ha sido un factor generador de hostilidades y recelos, mientras que para otras sociedades ha significado un valor positivo en la construcción de sus itinerarios emancipadores. Esto ha hecho que se plantee la necesidad de buscar alternativas que contribuyan al compromiso de los Gobiernos a la hora de construir, solidariamente, el mejor camino posible hacia el entendimiento y la cohesión social de los países.

En efecto, es imprescindible para las sociedades democráticas realizar una gestión de la diversidad que abogue por el intercambio, por las relaciones positivas, por el buen entendimiento y por el reconocimiento de la diversidad; por una parte, ello está dado, porque la mayoría de las sociedades cada día están más diversificadas, lo que significa que la diversidad constituye una realidad en muchas de ellas, y, por otra, los colectivos diversos son portadores de derechos, los cuales tienen que ser reconocidos y

garantizados, si realmente queremos construir comunidades cohesionadas e inclusivas.

Hoy en día, hablar de una inclusión plena y de buena convivencia entre personas culturalmente diferentes es un desafío que todavía está en proceso de gestación, pues requiere romper con diferentes imaginarios que siguen presentes en las sociedades contemporáneas y que, en muchas ocasiones, se materializan en expresiones de exclusión, discriminación y desigualdad, por lo que es necesario trabajar para eliminar todos esos tipos de expresiones y apostar por una ciudadanía solidaria, capaz de tolerar, respetar e integrar activamente y en su justa medida las diferentes culturas y hacerlas partícipes de la condición de ciudadano, en el más amplio sentido del término.

Esta construcción de sociedad inclusiva y diversa, garante de los derechos humanos, es necesaria para responder a los distintos fenómenos sociales y a los efectos de la globalización en su fase neoliberal, como es el caso de la diversidad en España, sociedad compuesta por un abanico pluricultural, resultado de su tradición migratoria y de la recepción de un amplio número de personas extranjeras.

Según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 2015, la población extranjera representaba el 9,5 % de la población total, es decir, 4.418.157 personas, un 0,8 % menos respecto al 1 de enero de 2015, siendo Rumanía y Marruecos las nacionalidades con mayor predominio en España. Así mismo, la población gitana en España representa entre 600.000 y 750.000 personas, donde 3 de cada 4 sufre exclusión social (Rodríguez, 2015).

De esta manera, y dada la realidad del país respecto a la diversidad, el Gobierno, como forma de reconocimiento y de regularización hacia la situación migratoria de las personas que querían residir en territorio español, empezó a tomar medidas legales en temas de migración e integración, y dictó la primera Ley Orgánica 7/1985, del 1 de julio, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en el país y su integración social; sin embargo, en el año 2000, en el que las cifras de emigrantes aumentaron, esta ley fue cambiada por la Ley Orgánica 4/2000, de 11 enero, sujeta a muchas modificaciones y a un carácter restrictivo. Por otra parte, la intensidad desigual del fenómeno migratorio en las comunidades autónomas ha hecho que cada comunidad afronte la gestión de la diversidad de manera distinta, abriendo espacios más incluyentes, igualitarios y de interacción positiva entre culturas.

En este contexto, la Comunidad Valenciana es la tercera comunidad con mayor número de población extranjera, albergando y confluyendo en

la provincia de Valencia, concretamente, personas de múltiples nacionalidades y etnias, como lo es el pueblo gitano, el colectivo árabe o el latinoamericano, lo que hace que sea una comunidad inmersa en la diversidad, que se plantee el reto de construir procesos de transformación e inclusión de la pluralidad en las diferentes esferas de la sociedad valenciana.

2. Entendiendo qué es la diversidad

En este apartado se pretende lograr un acercamiento a la definición de diversidad y realizar una aproximación general de la definición de algunos conceptos clave e importantes para comprender el tema en cuestión, conectándolo con constructos categoriales afines. Tras ello, se realizará un análisis histórico, antropológico y jurídico de algunos de los principales modelos de integración y gestión de la diversidad que se han desarrollado en algunos países multiculturales, de manera que se pueda realizar un análisis y una comparación del modelo de convivencia y gestión de la diversidad existente en España, específicamente en la provincia de Valencia.

Tal y como señalan Lumby y Coleman (2007), «la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo» (Ramos Calderón, 2012: 78). En el ámbito social, podemos hablar de diversidad, resaltando lo que sería diferente a nosotros, quizás personas que provienen de otros países y conviven en un mismo territorio, que puede ser un elemento de separación.

La diversidad se compone de distintos grupos minoritarios que presentan una serie de características, ya sea a través de la raza, la lengua, la religión o las tradiciones, por mencionar algunos aspectos clave. Estas minorías se determinan de acuerdo con dos elementos que sirven para delimitarlas: el espacial y el social. Según el primero, las minorías se concretan en función del territorio; y conforme al segundo, lo que determina a este grupo es la existencia de un grupo diferenciado. Sánchez, Lavela y Garrido (2007) argumentan que lo que identifica a un territorio diversificado es la existencia de grupos minoritarios con características específicas y diferentes.

De esta manera, y siguiendo lo dicho anteriormente, para acercarnos al término *diversidad* es preciso poner de relieve dos puntos importantes: la constitución en un mismo territorio de distintas identidades y la interacción dada entre dos o más culturas y su entorno, teniendo en cuenta que

las interacciones establecidas en algunos casos pueden tornarse positivas o negativas.

Vamos a tomar los planteamientos de Jesús Prieto de Pedro para acercarnos al término objeto de análisis: la diversidad ha pasado por diferentes etapas, la primera se refiere a que la diversidad era más un acto natural que, a partir de los procesos de expansión y conquista y de su reflexión de estos, empezó a constituirse en un objeto de pensamiento; de ahí se daría paso a un concepto científico, de la mano de la antropología, para transformarse en reflexiones de tipo político, como un gran proyecto de organización para vivir juntos (De Pedro, 2007).

De esta manera, vemos que la pluralidad ha estado presente desde hace ya mucho tiempo en nuestras sociedades diversas, dándole parte de atribución a la inmigración que coexiste en un mismo lugar. Hoy en día, son poquísimas las naciones que no cuentan en su territorio con una variedad de grupos culturales; la diversidad se ha convertido en una característica elemental de muchas sociedades. Asimismo, se les atribuye un progresivo valor a los territorios y se convierten en un punto importante y en prioridad de muchos Gobiernos, que configuran sus políticas públicas y realizan planes y programas en pro de la gestión más adecuada.

En efecto, es un componente importante en nuestras sociedades, pues la diversidad aumenta la calidad de vida, lo que enriquece nuestra experiencia y aumenta la cantidad de los recursos culturales (Carroll y Buchholtz, 2008). También es importante reconocer que la creciente pluralidad ha traído una valorización de lo que es diferente, un aumento de los recursos sociales, promoviendo la innovación y el crecimiento económico en el territorio. Esto se debe a la presencia de sociedades más abiertas, cohesionadas y tolerantes, que reconocen la importancia y el valor añadido de lo diverso.

Pero también es cierto que, a la vez, plantea muchos retos para los Gobiernos y en muchos casos para la reformulación de sus políticas fragmentarias y excluyentes, que siguen legitimando diferencias en la gestión de los derechos y manteniendo su modelo de sociedad, con una ideología de uniformidad u homogeneización cultural, que trae consigo un rechazo de la diversidad y la no armonización entre diferentes.

2.1 Los principales modelos de gestión de la diversidad

En relación con la transformación social que se ha venido contemplando en las sociedades actuales, y respecto al reconocimiento de la diversidad

en sus disímiles variantes, muchos Gobiernos han intentado poner en marcha distintas acciones que favorezcan la cohesión y el fomento de la convivencia armoniosa de sus comunidades. Para ello, muchos Estados multiculturales (Francia, Canadá, Estados Unidos o Nueva Zelanda, por hacer algunos distingos necesarios) han optado por distintos mecanismos que, en algunos casos, van a favorecer la integración y el reconocimiento de las identidades minoritarias, así como el buen camino hacia las relaciones simétricas entre culturas o colectivos particulares.

De esta manera, ya no se puede hablar de la pluralidad como algo ajeno a la realidad de la vida cotidiana o como un fenómeno de desarticulación del porvenir de las sociedades actuales. La lucha por el reconocimiento de las minorías se ha convertido en un tema importante para las sociedades democráticas, por lo que la perspectiva del reconocimiento considera que es una cuestión moral y políticamente criticable que la única solución para las minorías sea la asimilación de la cultura mayoritaria (Pérez, 2005). La diversidad es un tema que requiere el interés de las naciones y es deber de estas buscar el camino adecuado para la integración verdadera, desde la igualdad y el reconocimiento de las diferencias y de las distintas formas de expresión que existen en los grupos minoritarios.

Por consiguiente, se considera que una de las premisas que hay que tener en cuenta es propiciar una sociedad inclusiva y cohesionada, respetando los derechos humanos del conjunto de la sociedad, y gestionar la integración de todas las personas desde un plano de igualdad, sin confundirse con la homogeneidad (De Lucas, 2010). Hay que respetar su identidad y la expresión de estas, para que, de esa manera, prevalezca una atmósfera de paz y de armonía en la sociedad.

En algunos casos, la gestión de la diversidad ha llegado a su límite, debido a que algunos de estos enfoques ignoran la diversidad o la niegan (enfoque asimilacionista), o les dan mayor importancia a los grupos culturalmente distintos y no a la interacción entre ellos (multiculturalismo) (Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas y Arias, 2006).

A continuación, expondremos tres modelos de integración y gestión de la diversidad utilizados por países multiculturales: el asimilacionista, el multicultural y el intercultural, a través de los cuales algunas naciones han intentado la construcción de una sociedad cohesionada. Creemos necesario conocer los fundamentos teóricos y todo lo que conlleva o trae consigo su implementación en varios países.

2.1.1 El modelo asimilacionista

Todos los modelos parten, en principio, de un punto en común, que es la búsqueda de la armonía y el logro de la cohesión en sus territorios. La principal diferencia radica en la manera, en la forma y en el camino que se pretenda recorrer para llegar a ese objetivo en común. También los métodos y las estrategias que se concreten y diseñen serán aspectos relevantes y que tener siempre en consideración.

Uno de estos modelos es el asimilacionista –el más antiguo de los tres que serán analizados en esta parte del artículo–, posiblemente, el más utilizado por muchos grupos sociales, y cuya fundamentación parte de la necesidad de respetar unos valores y principios legales comunes y compartidos por todos, en favor de una mejor sociedad (Waeterschoot, 2012). Es así como desde épocas muy remotas ya lo implementaban, de acuerdo con las necesidades y circunstancias del momento, como lo expresa Schmelkes:

La historia de opresión y explotación vivida por las poblaciones autóctonas al momento de la conquista fue seguida por serios intentos de asimilación, en los que se aspiró a integrar a los indígenas a la cultura dominante, sin que con ello dejaran de existir la opresión y la explotación, la segregación y el olvido. En ninguna de las etapas de la historia hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior (Schmelkes, 2006: 120-127).

Vemos que la práctica asimilacionista ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, de distintas formas, y cuyos principales protagonistas han sido el opresor y el oprimido, el dominante y el sumiso, lo que ha dado lugar a una interiorización de la forma de actuar del sujeto dominante hacia el otro sujeto que, por su condición menos favorable, tiene que asumir su papel de subordinado.

Este fenómeno de asimilación ha tenido lugar en muchos países multiculturales, donde su modelo de sociedad ha estado condicionado por un criterio de homogeneidad cultural o monoculturalidad (Retortillo et al., 2006), en el sentido de que las personas procedentes de otros lugares, con un sistema de valores y costumbres distintos, tendrán que asimilar y tomar como propia la cultura del país de acogida, pues consideran que, para lograr una integración plena de todos los miembros de la sociedad, tendrán que olvidar sin ningún reparo la cultura, las costumbres y los modos de vida de su país de origen, pues su condición de extraño o diferente puede alterar la buena dinámica funcional establecida en la nación de acogida. Visto así, cuando la persona logre asumir completamente la cultura de su nuevo lugar de vida se producirá esa integración.

Teniendo en cuenta las ideas de Graciela Malgesini, este modelo se fundamenta en los siguientes elementos (Ribas, 2001):

- Homogeneidad como punto de partida: son sociedades totalmente homogéneas, en las que no existen culturas diversas, ni tienen interés de que estas existan, y hacen hincapié en el carácter nacional como algo bueno, posible y necesario.
- La sociedad homogénea, también como meta: se trata de no dejar ningún rastro de la existencia de distintas culturas en esa sociedad y cuya principal meta sea adquirir el mismo idioma, costumbres y modos de vida de esa sociedad.
- Unilateralidad en el proceso de cambio: el plan del modelo asimilacionista es que sean las personas que llegan al país receptor las únicas afectadas por el proceso de cambio, siendo ellas las únicas responsables de la adaptación.
- Integración cultural como integración global: este modelo hace referencia a la cultura como forma de integración en la sociedad, dejando a un lado el criterio social, como las distinciones de clase, género, etc.
- Desaparición de prejuicios y discriminaciones tras la asimilación efectiva: una vez que el individuo o el grupo adopte la cultura del país de acogida, automáticamente desaparecerán los prejuicios y la discriminación que pudieran surgir por el hecho de ser diferente.

Gordon, quien realiza un aporte a la asimilación, producida por los americanos como el *anglo-conformity*, evalúa el proceso de asimilación según una serie de etapas (Retortillo et al., 2006):

- La aculturación: en esta etapa, las personas recién llegadas al país de acogida adoptan distintas características de la población autóctona, entre ellas la manera de vestir, de hablar y, en algunos casos, de ver la vida.
- La asimilación estructural: en esta, una vez que la persona haya pasado por el proceso de aculturación, comienza a crear relaciones grupales con la población autóctona.
- Formación de una identidad común: las personas autóctonas y no autóctonas perciben una identidad común, de pertenencia al mismo espacio y comunidad.

Un ejemplo de la implementación del modelo asimilacionista es el caso francés, un país multicultural que ha considerado que la mejor forma de integración de las personas extranjeras a sus dinámicas de vida cotidiana es a través de esta perspectiva, razón por la cual lo expondremos brevemente a continuación.

2.1.2 El modelo francés

Francia, como se conoce oficialmente a la República Francesa, es un país soberano constituido como Estado social y democrático de derecho, que se caracteriza por ser mayoritariamente laico, siendo la sexta economía mundial y con una muy elevada difusión cultural. Según datos de la ONU, en 2015 la inmigración en Francia era de 7,7 millones de personas, esto es, el 11,6 % de su población, con Argelia como el país de mayor procedencia, seguido de Marruecos y Portugal.

Este país se ha caracterizado por ser receptor de inmigrantes; en un principio, acogía a personas procedentes de otros países europeos, posteriormente a personas de sus antiguas colonias y, finalmente, a individuos de muy diversos lugares, debido a la expansión económica de Francia y a la necesidad de mano de obra barata para desarrollar su economía. Para llevar a cabo este proceso, el país facilitó, a través de sus leyes, las condiciones de entrada y estancia en su interior, pero con una orientación meramente asimilable a la de los inmigrantes.

El modelo de integración y gestión de la diversidad se basa en un marco asimilacionista (Retortillo et al., 2006), cuyo objetivo es crear una ciudadanía homogénea que se adhiera a sus valores y guarden una lealtad al país, sin plantearse la idea de la conservación de las distintas identidades presentes en el territorio. Su único modelo de integración es la anulación de la diversidad, pues esa pluriculturalidad puede ser un riesgo tanto para la identidad de la nación como para la armonía de esta.

Por consiguiente, todos los ciudadanos, sean autóctonos o de otros países, que convivan en territorio francés se deben asociar a la idea y a los criterios consecuentes a la adscripción de ser francés (Waeterschoot, 2012). Esto no deja de ser un comportamiento excluyente para las muchas personas de distintas religiones y creencias, donde la única opción que tienen para sentirse ciudadanos de ese país es alinearse a los valores republicanos; en pocas palabras, se trata de convertir a la persona que llega en un francés más.

De este modo, en Francia se han vivido muchas acciones discriminatorias hacia la población de otras culturas, como la expulsión de unos 1.000 ciudadanos europeos de etnia gitana, la inseguridad en los suburbios o *banlieue*, que conlleva la creación de guetos en las periferias de las ciudades, el resentimiento de las minorías y los distintos disturbios vividos, como el de 2005, con la muerte de dos ciudadanos musulmanes perseguidos por la policía, lo que desató el caos en todo el país.

De esta manera, vemos que el modelo actual de gestión de la diversidad francesa está ocasionando una crisis social y una desarticulación de la población en general, lo que hace que la sociedad francesa se cuestione su modelo actual de convivencia y de gestión de la diversidad, y lo que a su vez ha devenido en la apertura de espacios e iniciativas que contribuyan a la creación de un modelo inclusivo, cohesionador y multicultural.

Un ejemplo de ello es la creación de una Carta de la Diversidad (*Charte de la Diversité*), que tiene como fin que las empresas firmen un acuerdo para promocionar y respetar la diversidad en su fuerza de trabajo y contribuir, de este modo y otros afines, a la eliminación de todas las formas de discriminación.

Vemos también que el inicio de una concepción unitaria de la ciudadanía francesa se remonta a la Revolución francesa y a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, donde presumía de ser un país construido sobre los ideales de la igualdad y la fraternidad, y donde los principios que se proclamaban en Francia eran un compromiso de la ciudadanía con el Estado, para cumplir con las obligaciones del modelo republicano liberal, con un enfoque de centralismo estatal y laicismo.

Desde el año 2003, por su parte, la República Francesa orienta su política migratoria hacia la acogida e integración, desde un proceso de control de la población inmigrante, y hacia la importancia de una integración de la persona beneficiaria que se reduce al conocimiento de la lengua y a los principios y valores de la república.

El art. L.311-9 del Código de entrada y residencia de extranjeros y del derecho de asilo (CESEDA), establece que el extranjero admitido por primera vez en Francia o que entró de manera regular en el territorio, entre las edades de 16 a 18 años, y que desea residir de manera duradera, preparará su integración republicana en la sociedad francesa.

Es así como, en Francia, los inmigrantes tienen que cumplir con el contrato de integración. Según la política de inmigración francesa, al

extranjero se le facilita una jornada de información y entrevista individual que le permite:

- Realizar un diagnóstico detallado y personalizado de necesidades.
- Evaluar los conocimientos orales y escritos en lengua francesa.
- Exigir una formación lingüística, si fuese preciso.
- Orientar, si fuese necesario, al inmigrante hacia los servicios sociales.
- Fijar con el interesado las sesiones y fechas de formación (cívica, lingüística, y de vida en Francia).

Respecto a la formación cívica, se les informa sobre las instituciones francesas y los valores de la República (igualdad entre hombres y mujeres, laicidad, acceso obligatorio y gratuito a la educación...). Cabe añadir que los contratos de integración no solo se realizan en Francia, sino también en muchos países de la Unión Europea (Suecia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Austria, Bélgica, el Reino Unido, Estonia, Alemania o Suiza), para amoldar la idea contractual de derechos y deberes, teniendo en común, como señala (Guiraudon, 2009), una serie de rasgos:

- Enfocan la integración como un proceso individual en el cual el nuevo inmigrante debe ser responsable de su éxito.
- Hacen hincapié en la integración como «proceso de doble sentido», interpretando la idea de que las personas que llegan tienen la obligación de integrarse.

Básicamente, el modelo francés ha promovido, bajo el contrato de integración, una serie de condiciones en las que recaen los valores y derechos de la República Francesa. Promueve una cultura dominante frente a las otras culturas y unas políticas restrictivas hacia la inmigración, como el cierre de fronteras y un establecimiento de cuotas de acogida por debajo de la tasa presente de los demandantes de refugio, así como el endurecimiento del acceso a la nacionalidad y a la política de reagrupación familiar. Además de esto, en Francia existe una atmósfera de expresiones discriminatorias, como la intolerancia hacia el uso de diferentes atuendos o la desigualdad en el acceso a un empleo público.

2.1.3 *Melting pot* de Estados Unidos

Otro ejemplo de asimilación es el que se da en Estados Unidos. País de tradición republicana, su modelo de integración consistía en una asimilación de los valores y creencias americanas, cuyo fin era que las personas procedentes de otros lugares se despojaran de su lengua y sus rasgos distintivos, para interiorizar el patrón sociocultural angloamericano WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*).

Este movimiento se desarrolla entre 1880 y 1930, cuando se da un proceso de fusión de los diferentes grupos étnicos y culturales del país, también denominado *el crisol estadounidense*. Este movimiento hace referencia a la obra *The melting pot*, en la que se resalta la frase «América es el crisol de Dios», haciendo hincapié en la fusión de las razas europeas.

Este modelo insiste en los valores típicamente americanos y los resalta, independientemente de la cultura de cada grupo social y de cada colectivo. Este ideal de sociedad produjo una serie de conflictos, en especial con las personas que estaban arraigadas a su cultura y que no estaban interesadas en abandonarla, lo que ocasionó la marginalización de muchos grupos culturales en el seno de la sociedad estadounidense, que parece ser mucho más una sociedad fragmentada, dualizada o sectorializada que una sociedad integrada, integradora, cohesionadora o inclusiva.

Hoy en día, el panorama de la diversidad en Estados Unidos sigue estando influida por el sentimiento de ser americano; sin embargo, desde principios del siglo XX se ha producido una ola de inmigración de personas provenientes de Centroamérica y Asia, debido a la demanda de empleos no cualificados y también movidos por la búsqueda de unas mejores condiciones, que no podían ser encontradas en sus países de origen.

De esta manera, y como forma de responder a la gran cantidad de inmigración que llegaba al país, el Gobierno implementó diferentes políticas migratorias, con un sentido restrictivo, y creó las llamadas cuotas por país y región, lo cual pretendía limitar el acceso a los nuevos inmigrantes. Esto dio lugar al incremento de la inmigración indocumentada, a un estricto control de las fronteras y a un aumento de expresiones xenófobas, pues creían que las personas indocumentadas llegaban con el propósito de obtener ventaja de los servicios de bienestar social del Estado.

Por consiguiente, el incremento de esta nueva inmigración dio lugar a una transformación de la cara de Estados Unidos y a una reformulación del perfil étnico y cultural del país, considerado hasta el momento blanco europeo (Especial, 2015); no obstante, esa transformación trajo una

diversidad no solo en el aspecto físico, sino también de nacionalidades, con sus respectivas tradiciones.

Así, esta nueva inmigración crea un ambiente de recelo entre la población, que se intensifica tras los atentados del 11 de septiembre de 2001, y que conlleva que algunos grupos minoritarios, en especial los de origen musulmán, sean relacionados con la idea de terrorismo. Ante esta situación, el Gobierno tomó medidas, como la aprobación de la Ley Patriota, la Ley de Seguridad Fronteriza y reformas en los visados de entrada (States, 2016). Estas medidas, aparte de blindar la seguridad nacional en defensa del terrorismo, promueven intrínsecamente una segregación, el surgimiento de movimientos antiinmigrantes, la construcción de estereotipos y la no integración de los diferentes grupos minoritarios en el resto de la población.

Las estrategias de seguridad implementadas por el Gobierno norteamericano en el año 2001 concedieron facultades extraordinarias al Gobierno, que estaban por encima del poder judicial, lo cual afectó a los derechos humanos y a las libertades civiles de todas las personas, y especialmente a los inmigrantes (Mungu, 2014). Este panorama llamó la atención de los diferentes sectores políticos, que vieron en ello una oportunidad para agregar en sus propuestas electorales una solución y atraer así el voto de las minorías, o de otros partidos que veían en ello un movimiento a favor de los no inmigrantes del país.

De esta manera, se observa que las condiciones para los colectivos minoritarios en Estados Unidos son poco favorables. El Gobierno no les brinda las condiciones necesarias para su supervivencia, por lo que estos colectivos quedan desprotegidos y en una situación lamentable; sin embargo, muchos de ellos tienen que enfrentar la situación, ya que las condiciones en su país de origen no les permiten regresar. Entre los ejemplos de las situaciones a las que se han tenido que enfrentar las personas encontramos los siguientes (States, 2016):¹

- Las restrictivas medidas tomadas en Arizona en el acceso a la educación para las personas indocumentadas.
- La eliminación de los programas de aprendizaje del inglés dirigido a estudiantes inmigrantes.

1. States (2016) y Mungu (2014). Estas dos referencias son legislaciones internacionales de derechos humanos.

- Las iniciativas para la negación de la ciudadanía a los niños nacidos en Estados Unidos cuyos padres no pueden comprobar su estancia legal en el país.
- La prohibición de la atención médica en hospitales a las personas que carezcan de documentos de residencia.

Las anteriores medidas crean un abismo exponencial en la inclusión o en la integración social, tanto de las personas que no tiene su situación migratoria en regla como del resto de inmigrantes, lo que deja a estas personas en una situación de desamparo, en un riesgo absoluto y sin la garantía de conseguir una vida plena y normalizada.

2.1.4 El modelo multicultural

El multiculturalismo surge en la segunda mitad del siglo XX, como una respuesta a la lucha por el reconocimiento social del diferente. En el debate ha existido bastante polémica sobre su definición, pero podríamos decir que el denominador común de este modelo sería propugnar una ciudadanía inclusiva en relación con las diversas culturas, a través del reconocimiento de los derechos culturales (Prades y Oriol, 2009).

Este modelo proclama un reconocimiento a la pluralidad de culturas, a la no discriminación por razones de etnia, costumbres y todo lo que implique ser diferente. Considera que las personas procedentes de otros sitios tienen el derecho de expresar y mantener la cultura de su país, sin exclusión alguna, y aboga por una cultura antiasimilacionista.

El multiculturalismo se desarrolla en contraposición al modelo asimilacionista. Al intentar rescatar la identidad de los pueblos en una cultura globalizada y uniforme, se enmarca en los valores de la tolerancia y respeto e incentiva a las personas a convivir en un mundo diverso y plural, donde la diferencia es un factor positivo y de reconocimiento para el país o territorio de acogida y no algo que hay que tratar de hacer desaparecer.

De esta manera, el multiculturalismo identifica tres justificaciones del reconocimiento hacia las minorías culturales (Urteaga, 2010):

- La igualdad según la cual el grupo minoritario padece una injusticia que puede y debe ser corregida, por lo cual es justo que todos los ciudadanos sean tratados con igualdad.

- La deuda histórica, en función de la cual la minoría expresa una reivindicación, haciendo referencia a las obligaciones que tiene el grupo mayoritario con respecto a los colectivos desfavorecidos.
- La diversidad cultural como valor intrínseco, sujeta a unos derechos en defensa de la diferencia.

De este modo, vemos que la diversidad recobra un valor en sí, dentro del multiculturalismo. Sin embargo, el multiculturalismo no se ha librado de las críticas. A pesar de que es un modelo que reconoce la identidad y el pluralismo cultural, el método que ha empleado ha sido de «relativizar», es decir, no les ha dado la suficiente importancia a temas concernientes a la integración de culturas y, como lo expresa Amartya Sen, se trata de un asunto que ha creado más efectos negativos que positivos (Soriano, 2015).

Una de las principales críticas que ha suscitado este modelo en las sociedades multiculturales y en su defensa de las identidades culturales ha sido la fragmentación y la separación entre los colectivos minoritarios y la cultura predominante, lo que ha favorecido *la guetización*, la fragmentación social y la primacía de la cultura de origen sobre la cultura del país. De esta forma se ha debilitado la cohesión social y la producción de sentimientos de no pertenencia hacia el país de acogida.

En este mismo sentido, el multiculturalismo ha generado polémica sobre la vulneración de los derechos individuales respecto de los derechos colectivos, y de esta forma se ha incitado el mantenimiento de prácticas liberales e incompatibles con los valores democráticos del país y los derechos humanos. Un ejemplo de ello puede ser la aprobación de costumbres, como la mutilación genital de las mujeres o la poligamia.

En este mismo contexto, encontramos que las políticas multiculturales anteponen el valor de las culturas y la dignidad expresadas en ellas, lo que obliga a replantear sus fundamentos propios y a proponer una gestión multicultural coherente, que resulta favorecedora para la coexistencia de los colectivos minoritarios y desalentadora para la convivencia social y política «potencialmente conflictiva entre las comunidades». Esto conlleva una marginalización de los colectivos más débiles y una segregación de las más cohesionadas, una constitución de una homogeneidad de poderes y formas de ilegalidad.

Finalmente, como forma de ejemplo, ha habido países que han optado por añadir en sus gobiernos políticas públicas dirigidas al multiculturalismo, como es el caso de Perú y Colombia, en su defensa por la identidad étnica y cultural de los grupos indígenas o como Italia, en su lucha y rechazo

de toda forma de discriminación, el Reino Unido con sus políticas públicas en pro de la defensa de las identidades de los colectivos minoritarios y Canadá como primer país en proponer el multiculturalismo como método de gestión de la diversidad. De esta forma, a continuación, se van a exponer de forma más detallada el caso de los países del Reino Unido y Canadá.

2.1.5 El multiculturalismo británico

El Reino Unido, con una población aproximada de 65,1 millones de personas, es uno de los países con mayor inmigración del continente europeo. Para 2015, según datos publicados por la ONU, los extranjeros representaban, aproximadamente, 8.543.120 de personas, lo que supone un 13,07 % de su población total (Expansion, 2015); alrededor de la mitad de sus nuevos inmigrantes proceden de países de habla inglesa, y una quinta parte de sus antiguas colonias posee 54 etnias distintas o grupos nacionales, cuyo número sobrepasa las 10.000 personas.

La inmigración en el Reino Unido es un tema que ha estado presente a lo largo de la historia del país. Desde los años cincuenta, el Gobierno del país adoptó una política de inmigración, con el objetivo de cubrir la demanda de mano de obra (Cueto Noguerras y Novoa Buitrago, 2008). Esto dio lugar a la entrada masiva de inmigrantes, de distintas culturas, y empezaron a formarse asentamientos de comunidades que representaban una variada diversidad cultural.

De esta manera, el Reino Unido empezó a adoptar políticas de reconocimiento de la diversidad bajo el marco del multiculturalismo, por lo cual se desarrolló un sistema de políticas destinadas a responder a las necesidades específicas de los grupos de inmigrantes, categorizados como minorías étnicas (Parekh, 2002). Este marco de políticas se caracterizaba por el reconocimiento oficial de la diversidad, por la adopción de medidas que garantizaran la igualdad de oportunidades y por acciones que respaldaran la no discriminación por cuestiones de origen étnico o religioso.

Entre las medidas destinadas por el Gobierno británico en contra de la discriminación se encuentra la creación de la Ley de Relaciones Raciales, compuesta también por una comisión para la igualdad racial. Esta ley fue reemplazada en 2010 por la Ley de Igualdad y la igualdad en el derecho laboral del Reino Unido, y de esta forma se crean distintos organismos que decretan medidas en contra de los prejuicios hacia las minorías étnicas.

Este marco de políticas tenía un carácter descentralizador, ya que poseían un alto grado de autonomía local, por lo cual, para dar una mejor

respuesta a las necesidades específicas de cada grupo étnico, las autoridades británicas animaron a los distintos colectivos a que se organizaran en las zonas, de acuerdo con su condición étnica y a sus características particulares. Esta acción incrementó la visibilidad de las poblaciones de origen inmigrante en las ciudades y el recelo de la población autóctona.

Esta división en las ciudades y la separación de las comunidades étnicas entre sí en el Reino Unido han provocado distintas controversias de todo tipo. Una de ellas es la marginalización de las comunidades étnicas por la población autóctona, lo cual provoca a la vez una coexistencia de las dos partes y ninguna oportunidad para la integración. Esta situación de separación también dio lugar a una desigualdad entre los colectivos étnicos mayoritarios y los colectivos étnicos minoritarios, por lo cual los colectivos más pequeños abogaron por un mayor compromiso del Gobierno para atender sus necesidades.

De este modo, y a raíz del panorama descrito anteriormente, en el Reino Unido se han presentado distintas actuaciones discriminatorias hacia los colectivos étnicos, como es el caso de algunas denuncias realizadas por la población étnica hacia los malos tratos y la discriminación de las instituciones locales (Moreno Fuentes, 2006), por lo cual, y en respuesta a esta situación, las instituciones locales establecieron programas de igualdad para la contratación de personal municipal, procedimientos para evitar la discriminación en el trato a los usuarios de sus servicios y el establecimiento de canales de comunicación con los representantes de las diversas minorías.

Sin embargo, las medidas presentadas por las administraciones públicas británicas no han sido suficientes para transformar sus estructuras y protocolos de actuación de forma radical y convertirse en organizaciones plenamente multiculturales, preparadas para responder a las necesidades de las diversas comunidades étnicas (Moreno Fuentes, 2006). Las actuaciones han ido encaminadas, más bien, a paliar problemas directos y superficiales, pero no ha existido un cambio estructural en beneficio de las minorías étnicas.

Hoy en día, el panorama de la diversidad en el Reino Unido es bastante desconcertante. Desde 2010 hasta la actualidad, se ha ido aprobando una serie de medidas con un carácter desalentador para los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas del país. En 2013 se aprobó la Ley de Inmigración, la cual contiene varias medidas restrictivas para los colectivos de inmigrantes, y se ha aprobado la Ley de Contratación, que obliga a las empresas a publicar el número de extranjeros que emplean. También se ha

obligado a que los extranjeros paguen un ingreso extra al Sistema Nacional de Salud, y se han establecido medidas de endurecimiento a los visados para estudiantes, así como la creación de un fondo para el control de la inmigración (Ugartechea, 2016). Estas medidas han sido justificadas por los partidos políticos de derecha como acciones para limitar y llevar un mejor control de la inmigración. Distintos partidos de izquierda y otros movimientos sociales las han calificado como acciones discriminatorias y xenófobas.

2.1.6 El modelo canadiense

Canadá, junto a Estados Unidos y Australia, es uno de los países tradicionales de inmigración. Actualmente, Canadá es el país que recibe más inmigrantes y con mayor diversidad cultural de todo el mundo; casi el 20 % de su población es extranjera, y en ciudades como Toronto la cifra alcanza el 45 % de la totalidad de la población.

El Gobierno se define en un marco multicultural, lo cual se fue dando a partir del nacimiento de Canadá como Confederación de Naciones en 1867, la declaración de derechos y libertades de 1882 y la aprobación oficial en 1971 de la política multicultural para preservar las diferentes culturas existentes en el territorio, pero promoviendo a la vez un marco de referencia común en torno a valores compartidos y derechos y deberes de ciudadanía, como lo expresa el ministro Pierre Elliot Trudeau:

Creemos que el pluralismo cultural es la esencia misma de la identidad canadiense. Cada grupo étnico tiene el derecho de conservar y desarrollar su propia cultura y sus propios valores en el contexto canadiense. Diría que tenemos dos lenguas oficiales, pero esto no es decir que tenemos dos culturas oficiales ni que una sea más oficial que la otra. Una política multicultural debe aplicarse a todos los canadienses sin distinción (Trudeau, 2020).²

Al hacer referencia a dos lenguas oficiales, hace alusión a la conformidad anglocanadiense y francocanadiense, que aportó a la pluralidad del país, ya en 1988 se confirma la ley multicultural reafirmando a Canadá como una sociedad bilingüe y multicultural.

2. Pierre Elliott Trudeau Fonds, Library and Archives Canadá, en línea: <[https://recherche-collection-search.bac-lac.gc.ca/eng/home/record?app=fonandcol&IdNumber=4400161&sho](https://recherche-collection-search.bac-lac.gc.ca/eng/home/record?app=fonandcol&IdNumber=4400161&showdigital=1)> (consulta: 6/10/2020).

Así mismo, Canadá, en su reconocimiento del multiculturalismo, recoge los siguientes parámetros: derechos humanos, igualdad ante la ley y ausencia de toda discriminación; reconocimiento de la importancia de mantener y valorizar el patrimonio multicultural de Canadá; reconocimiento de los derechos de los pueblos autóctonos; y la afirmación de que el estatuto del inglés y del francés como lenguas oficiales no pueden atentar a los derechos y prerrogativas de otras lenguas (Cano, 2010).

De esa manera, el país admite que para que exista una unidad nacional es necesario reconocer las distintas identidades y favorecer la recíproca estima de las culturas y el respeto de estas. Una manera del Gobierno de expresar su preocupación por la preservación de las distintas culturas, como hemos mencionado anteriormente, es crear leyes cuyo fin sea regularizar la situación de las personas provenientes de otros lugares y concebir las condiciones jurídicas para su estancia en territorio canadiense. Es así como, en 1976, se estableció la Ley de Inmigración y la adopción de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades de 1982, que se incorpora a la vigente constitución en su artículo 27: «Toda interpretación de la presente Carta debe concordar con el objetivo de promover el mantenimiento y puesta en valor del patrimonio multicultural de los canadienses».

Se crearon distintos programas relativos al multiculturalismo, poniendo el acento en la construcción de una sociedad justa y equitativa, en la participación cívica (que permite a todos los canadienses de todos los orígenes contribuir a labrar la colectividad del país) y en la identidad (favoreciendo una sociedad que reconoce, respeta y expresa la diversidad cultural, con el fin de que las personas de todos los horizontes sientan que forman parte de Canadá) (Bénichou, 2006). A pesar de que dichos programas, en un principio, podían tornarse controvertidos para algunos grupos políticos, más adelante fueron evolucionando hacia la promoción de la no discriminación.

De esta manera, en este país, se ha intentado crear las condiciones y medidas para la inclusión de la diversidad en su territorio, acogiendo sin ningún reparo un abanico de culturas y realizando las acciones correspondientes para su conservación. Estas acciones y leyes son un claro ejemplo de la preocupación y del reconocimiento de los poderes públicos federales frente a la realidad multicultural del país, acompañada de la ruptura con lo que se ha conocido como «angloconformidad», por la que el Estado propicia la diversidad cultural y la defensa de las minorías, pero a la vez incentiva la promoción de los valores comunes que permiten el sentido de pertenencia compartida.

Por consiguiente, a pesar de que existan datos diferenciales, dinámicas distintas entre regiones, estratificación y discriminación en el acceso al empleo, la diferencia entre ricos y pobres es menos pronunciada si se compara con la de otras sociedades occidentales. Las políticas de apoyo y la gestión de la diversidad han sido más eficientes, y vemos que el fenómeno de la integración y la diversidad no constituye un problema de cifras y de cantidad, sino de la gestión adecuada de su modelo de integración.

Es así como Canadá ha consolidado distintas acciones y políticas, constitucionalizando su carácter multicultural y reconociendo, respetando y promocionando la diversidad de su país, poniendo de relieve un multiculturalismo transnacional, en vez de un multiculturalismo fragmentado, donde la igualdad hace parte de la diferencia. Eso ha supuesto que sea uno de los países más envidiados del mundo entero y que sea considerado uno de los mejores para vivir.

Sin embargo, y teniendo en cuenta el excelente marco legislativo y constitucional de Canadá en el área de la igualdad, un informe de la experta independiente de Naciones Unidas sobre cuestiones de minorías, después de llevar a cabo una misión en Canadá, destacó que, en el país, siguen existiendo problemas de desempleo, perfiles raciales y actitudes antimusulmanas, y realiza una serie de recomendaciones al país en materia de igualdad en el empleo, participación política y elaboración de políticas públicas a la medida de las necesidades de las minorías.

En este sentido, el Estado, para evitar acciones discriminatorias y mantener el respeto por la identidad y las costumbres culturales, ha desarrollado unas obligaciones jurídicas, entre ellas las de «acomodamiento razonable». Estas pueden definirse como el deber que tiene el Estado y las empresas privadas de modificar sus normas, políticas y prácticas para atender a las necesidades de las minorías, especialmente de las minorías étnicas y religiosas (Azurmendi, 2010).

2.1.7 El modelo intercultural

La aparición del término *interculturalidad* viene dado por los vacíos, inconsistencias, errores y fracasos del modelo multicultural, así como por las debilidades que anteriormente señalamos y que se produjeron en el marco multicultural, por lo que se puede decir que el origen de este modelo se da, fundamentalmente, por la manifiesta incapacidad del modelo anterior a la hora de resolver los problemas evidenciados en países o ciudades, con un alto grado de diversidad y, por ende, por su inoperatividad a la hora

de alcanzar el objetivo de una sociedad o comunidad cohesionada desde la diferencia.

Si definimos la interculturalidad desde los planteamientos de Perotti, observamos que el autor entiende la sociedad intercultural como un proyecto político que, partiendo del pluralismo cultural ya existente en la sociedad –pluralismo que se limita a *la yuxtaposición de la cultura* y se traduce únicamente en una revalorización de las culturas etnográficas–, tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural (Malgesini y Giménez; citado en Anguiano, 2000).

En la anterior definición queda claro la diferenciación que Perotti trata de hacer respecto a las concepciones del multiculturalismo en su sentido estático. De esa forma, las propuestas interculturales van a suponer, posiblemente, no tanto una superación del multiculturalismo como su revitalización, al que se le aporta el necesario dinamismo y la dimensión de interacción e interrelación entre grupos y minorías étnicamente diferenciadas.

La interculturalidad parte de la búsqueda de la interacción no discriminatoria entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados, basadas en el respeto y la tolerancia, abarcando la sociedad en conjunto; no es solo un tema que incumbe a los grupos minoritarios, también es un aprendizaje bidireccional, entre todos y para cada uno. Se reconoce la importancia de la cultura para construir comunidades cohesionadas, resaltando la interacción intercultural positiva como medio para construir sociedades inclusivas y reforzando el tejido comunitario y los derechos humanos.

Según plantea Carlos Giménez en su texto *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad*, para que se den relaciones antirracistas, antiasimilacionistas, integradoras y facilitadoras de la interculturalidad es necesario que las condiciones en el marco social y político sean las adecuadas. De esta manera, el autor plantea las siguientes características para ese marco social y político (Giménez Romero, 2003): el desarrollo humano como aumento de las opciones y oportunidades de las personas, especialmente de los más débiles y desfavorecidos, la democracia pluralista e incluyente y la nueva ciudadanía.

De esta manera, para que se dé una política de interculturalidad integral, el autor refiere que es necesario cumplir con los anteriores planteamientos, teniendo en cuenta que la integración desde la interculturalidad debe asumir el reto de una interacción positiva, no solo entre las personas autóctonas y los inmigrantes, sino una interacción desde y con distintas esferas institucionales, judiciales y políticas, por hacer algunas menciones clave.

Así mismo, es necesario crear las condiciones que permitan el acceso a la diversidad de la ciudadanía plena (derechos de participación, de intervención, de libre expresión, etc.), garantizando una igualdad en el acceso a los derechos de todas las personas, incluidos los grupos minoritarios, lo cual requiere constancia y un trabajo comprometido para conseguirlo, pues, como expresa Javier de Lucas, «la clave está en aceptar que la igualdad no es una concesión, sino un proceso de conquista que siempre supone conflicto social y político» (De Lucas, 2010). Para que existan garantías de igualdad, debe haber un reconocimiento de la plena condición de sujeto que a todas las personas les corresponde.

Según el libro *Las condiciones de la interculturalidad*, la interculturalidad se centra en tres premisas básicas (Zapata-Barrero y El-Bachouti, 2015):

- *El diálogo y la promoción de la interacción (positiva)*: se trata de eliminar cualquier tipo de etiqueta y prejuicio y de que, de esta manera, se produzca una interacción positiva.
- *El reparto de poder/acceso a la ciudadanía*: todas las personas que forman parte de un mismo territorio deben tener un marco legal igualitario sin distinción alguna, dándole voz y voto a todos los residentes.
- *Las ventajas de la diversidad*: se trata de ver la diversidad como una ventaja añadida, algo que va a ser beneficioso para la sociedad, y reenfocar de esta manera las instituciones y las políticas, que tratan de gestionar la diversidad para tratar a los inmigrantes como un recurso potencial.

Por lo cual, para partir de una política pública de integración intercultural, hay que partir de un paradigma genérico, teniendo en cuenta los siguientes principios (Guidikova, citado en Zapata-Barrero, 2015):

- *La interacción positiva importa*: uno de los problemas que se planteaban en los anteriores modelos de integración (asimilacionista-multiculturalista) es que subestimaban la importancia de la interacción entre las culturas, lo cual produjo espacios de conflictividad, rechazo de la población autónoma y marginalización social. Por lo cual, desde la interculturalidad, ven la necesidad de crear espacios de interacción positiva sobre la base de las culturas y del

conocimiento mutuo, promoviendo encuentros para ayudar a los grupos locales a organizarse alrededor de ejes de diferencia.

- *La identidad importa*: todos vemos la necesidad de pertenecer a un lugar determinado, identificarnos con criterios y valores comunes y ser parte de un proyecto que nos trascienda y al cual podamos aportar.
- El modelo intercultural plantea la importancia de construir una identidad en común definida desde la diversidad, respetando los derechos humanos y las libertades fundamentales, motivando de igual forma a las instituciones a innovar y a ser más abiertos respecto a las aportaciones de diferentes orígenes culturales.
- *La gobernanza importa*: la integración implica inclusión, en todos los ámbitos (económico, social, cultural y político), por lo cual hay necesidad de adaptar las políticas públicas y la democracia representativa a la multiplicidad y complejidad de las identidades en sociedades diversas, y lograr que las instituciones sean más democráticas, abiertas y participativas.
- *La competencia intercultural importa*: muchas políticas tradicionalistas de integración han generado distintas problemáticas, al desintegrar muchos de los tejidos culturales. Esto ha llevado a la marginación de las culturas, a la exclusión social y a la desmedida manifestación de conflictos relacionados.
- *La necesidad de un enfoque estratégico*: la integración no es una cuestión de una sola parte, sino la responsabilidad de todas las partes de la sociedad, por lo cual tiene que darse sobre la base de un enfoque estratégico, implicando a instituciones y a ciudadanos en objetivos comunes de integración e interacción positiva.

Vemos también que la interculturalidad funciona de una manera más eficaz en contextos locales, dándole sentido al espacio temporal, a la proximidad y a las relaciones que se establecen en ese contexto, como las interacciones que se tienen en el parque del barrio, en una institución educativa, en el mercado o, simplemente, en un espacio abierto con personas culturalmente distintas.

También es cierto que, localmente, las políticas públicas y la gestión política pueden dar una respuesta más inmediata a los problemas y a las situaciones cotidianas de la ciudadanía, y que la proximidad y la cercanía repercuten en la construcción de relaciones empáticas, en el fomento del respeto positivo y en la resolución de conflictos de manera más eficaz.

A continuación, en este mismo contexto, vamos a describir la gestión que ha tenido una población situada en Canadá, donde se ha optado por promover una inclusión y un respeto por las identidades culturales presentes en su territorio, al presentarse ante la comunidad internacional como un modelo intercultural de referencia.

2.1.8 El modelo de Quebec

Quebec es una provincia francófona de Canadá, con un gran componente de diversidad y variedad de grupos minoritarios, como los inuit, los judíos, los aborígenes, los amerindios y los inmigrantes. El interculturalismo es un modelo de gestión de la diversidad, alternativo a las políticas instauradas en el modelo multicultural de Canadá. Este modelo surgió como una manera de fomentar la integración, la convivencia y la cohesión social en los distintos grupos culturales de Quebec.

Quebec se define como una nación de condición francesa, pluralista y democrática, cuyo modelo de gestión tiene como propósito: el mantenimiento de las comunidades diferenciadas, la sensibilización de los quebequeses francófonos o anglófonos sobre la aportación de las comunidades culturales y el favorecimiento de la integración de las comunidades culturales en la sociedad quebequense (Cano, 2010).

Esta nación posee distintas particularidades, lo cual hizo distanciarse y rechazar el modelo multicultural constituido por el Gobierno canadiense, pues afirmaba que el multiculturalismo fomentaba una política de homogeneidad cultural, la folclorización de las culturas y la promoción de prácticas antidemocráticas (Andrew, 2003), lo cual dio lugar a la creación de su propia Carta de Derechos Humanos y Libertades del territorio, que reconocía las libertades de los miembros de comunidades étnicas.

El objetivo planteado con el modelo intercultural en Quebec es defender el pluralismo, sin caer en el relativismo cultural ni en la fragmentación, valorando a la vez el reconocimiento de la diversidad desde la integración, mas no el simple reconocimiento de la cultura existente. Defiende la idea de una identidad y de una lengua en común y la preservación de las costumbres y culturas de las minorías, y cree que, con el tiempo y a raíz de las interacciones entre culturas, su propia identidad puede ir cambiando.

De esta manera, vemos que el interculturalismo planteado en Quebec establece que los ciudadanos, tanto los venidos de fuera como los autóctonos, deben asumir unas reglas y unos valores comunes de la democracia liberal y los derechos de la Carta de Derechos en Quebec, teniendo como

lengua en común para interactuar entre sí la francesa; así mismo, la cultura mayoritaria se muestra tolerante ante la incorporación de nuevos elementos de las minorías a su cultura. Esto contribuye a mantener la cultura francófona de Quebec y a conservar la diversidad como derecho, y a aceptar una dinámica de interacción entre todos los ciudadanos.

2.2 Construyendo una propuesta alternativa: la convivencia ciudadana intercultural

Uno de los retos a los que se enfrentan las sociedades multiculturales es, precisamente, el compromiso que tienen con la diversidad, en la construcción de las condiciones para la inserción plena de las minorías en las esferas sociales, económicas y jurídicas, pues «no basta con proclamar que son sociedades multiculturales si no existen los respaldos suficientes y las garantías de igualdad para la ciudadanía plena e incluyente» (De Lucas, 2010). En efecto, es un asunto de justicia social, si realmente se quiere construir una sociedad diversa, inclusiva y cohesionada.

De esta manera, es importante que a los distintos colectivos minoritarios que formen parte de las sociedades multiculturales se les dé la condición de ciudadanos con los mismos derechos y libertades, tal y como lo plantea Javier de Lucas, al referir que «el verdadero cemento de la ciudadanía es la igualdad, sin ser confundida esa igualdad con homogeneidad», pues caeríamos en una aculturación o asimilación de la cultura; es necesario e indispensable garantizar los mismos derechos a todas las personas, independientemente de su cultura, de su condición o de su lugar de origen.

Por consiguiente, para garantizar una ciudadanía íntegra e igualitaria, es importante garantizar un conjunto de medidas de carácter legal (conjunto de derechos), moral (un conjunto de responsabilidades) y también de identidad, que es el sello de pertenencia a una sociedad (Cortina, 1997); no es posible que exista una sociedad multicultural, inclusiva e igualitaria si no se crean las garantías para lograr lo anterior.

No puede negarse que las actuales comunidades plurales han transformado el Estado nación homogéneo y monocultural cuestionando la tradicional y errónea vinculación de ciudadanía con la de nacionalidad (Solanes y La Spina, 2015). Desde nuestro punto de vista, diríamos que es este planteamiento el que propicia que muchas sociedades excluyan a personas de su estatus de ciudadano y, por ende, que los excluyan de la igualdad y de la garantía de muchos derechos.

Javier de Lucas propuso unos indicadores que evidencia el carácter común de los ciudadanos con los nacionales y que indican el grado de igualdad a los que son sometidos los unos y los otros:

- Condiciones de admisión en el país.
- Institucionalización de los derechos sociales, económicos y culturales para los no nacionales, los extranjeros o inmigrantes.
- Acceso a la naturalización y al derecho de voto de los inmigrantes.
- Medidas antidiscriminatorias y de empoderamiento de los inmigrantes.

Los anteriores puntos son algunos indicadores, de los muchos que consideramos que existen, por lo cual, como se indicó anteriormente y coincidiendo con los planteamientos de Javier de Lucas, es necesario tener garantías de igualdad para la inclusión plena de la ciudadanía. En muchos discursos se utiliza la palabra *ciudadano* para referirse a todos los habitantes de un territorio, pero ya en la práctica se ve una división y discriminación entre personas que habitan en el mismo sitio con condiciones culturales distintas, como en el caso de aquellas que provienen de países que no forman parte de la Unión Europea, de los inmigrantes temporales o de aquellos que vienen con la intención de trabajar. Todo ello nos remite a la vulneración a la que muchos de ellos son sometidos, debido a un marco jurídico excluyente que no le brinda las garantías de protección para su libre participación y expresión, lo que impide que se cumpla con las condiciones necesarias para alcanzar el estatus de ciudadano.

Para que todas las personas puedan gozar del derecho de ser ciudadanos, especialmente los inmigrantes, que son una población que ha estado sometida a una desprotección, se tiene que permitir un reconocimiento de aquellas personas como sujetos políticos y sociales, pues su labor y su presencia contribuyen a construir una sociedad o una comunidad más cohesionada y diversa, aportando recursos e ideas, tratando de construir una ciudadanía plural.

Es imprescindible vincular a los sujetos residentes en un mismo territorio con los mismos derechos civiles, sociales y políticos, como dice Joaquín García Roca. La condición de ciudadano que otorga un Estado ofrece una pertenencia que se manifiesta en protección, identidad y seguridad. La modernidad fue incapaz de pensar la pertenencia más allá del Estado nacional (García-Roca, 2010), porque una cosa está clara: sin la garantía de esos derechos a todas las personas es imposible que existan las

condiciones para una sociedad cohesionada, democrática e integrada en todas sus dimensiones.

2.2.1 La convivencia ciudadana intercultural desde un enfoque de derechos humanos

La idea de que en un mismo sitio convivan personas culturalmente distintas puede generar inestabilidad en el territorio, vinculado a una serie de conflictos y al potencial quebrantamiento del tejido social. Por todo ello, es necesario plantearnos una serie de estrategias y mediar para que esas relaciones negativas se transformen en aspectos positivos, por lo cual también es necesario crear las condiciones, tanto sociales como jurídicas y económicas, que se han ido mencionando con anterioridad.

Para acercarnos a una convivencia ciudadana intercultural, es necesario recrear el vínculo social, y esto se consigue a través de tres factores: un factor político, que se vincula con el ejercicio de ciudadanía; un factor social, que hace referencia a las relaciones de vecindad, y un factor cultural, que se asocia con la hospitalidad (Torrego y Negro 1997). Este vínculo se va recreando en el momento que se van dando las condiciones de ciudadanía y se garantizan sus derechos.

Vemos que, para que exista una convivencia fructífera en un lugar diversificado, es necesario apostar por una comunidad tolerante y hospitalaria según Levinas (1991). Lo que precede a la hospitalidad es la responsabilidad con el otro; si se apuesta por una inclusión plena de todas las personas residentes en un territorio, es importante crear espacios donde el otro se sienta reconocido y respetado, por lo cual es fundamental trabajar en las relaciones interculturales.

Algunos de los requisitos que consideramos pertinentes para que se dé la convivencia de una ciudadanía intercultural nutricia son los siguientes:

- Sociedad multicultural con un enfoque basado en los derechos humanos (participación y libre expresión, derecho al sufragio y acceso gratuito a los servicios sociales y a la educación, etc.). La lógica y el discurso del ciudadano intercultural, una apuesta por estas medidas, igualdad e inclusión plena de todos los ciudadanos.
- Adhesión y conservación de la identidad de los distintos grupos que aportan a la diversidad de ese territorio. Rechazar la asimilación cultural a la cultura dominante.

- Asegurar una convivencia ciudadana auténtica, solidaria y tolerante, respetando el punto de vista del otro y su autenticidad, ya que en algunos casos la diferencia puede ser motivo de conflicto y fragmentación de una comunidad.
- Coherencia entre las cuestiones teóricas que abogan por una sociedad diversa e inclusiva y la práctica de esa teoría. En algunos casos, las políticas públicas, los planes, las acciones y las demás actuaciones no tienen relación con lo que hace o se deja de hacer, por lo cual las buenas intenciones se quedan plasmadas en la teoría, sin llevarlo a la realidad del territorio.
- Apostar por un modelo de ciudadanía intercultural inclusivo, que propicie la superación de los tradicionales modelos de ciudadanía y que reivindique la inclusión de todas las personas.

La convivencia en comunidades diversificadas requiere no solo del conocimiento de las diferencias que existen en cada grupo cultural, sino también de la puesta en común por lo diferente, como lo expresa Carlos Jiménez: «una nueva expresión dentro del pluralismo cultural que, afirmando no únicamente lo diferente sino también lo común, promueve una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales y colectivos culturalmente diferenciado» (Malgesini y Giménez, 1997). Por esa razón, es necesario apostar por generar un ambiente de intercambio y espacios interculturales y armoniosos hacia la diversidad.

Algunos ejemplos de prácticas e iniciativas positivas que promueven una convivencia ciudadana intercultural los podemos encontrar en distintas comunidades españolas, algunas de ellas inscritas en la Red de Ciudades Interculturales comprometidas con el impulso de políticas de gestión de la diversidad basadas en la interculturalidad³ (RECI, 2011) y en la realización de diferentes programas y proyectos de promoción de la convivencia ciudadana intercultural. Así mismo, también existen iniciativas en otros países de Europa (Red Europea de Ciudades Interculturales), impulsadas por el Consejo de Europa, que promueven una ciudadanía intercultural.

Para que se dé una verdadera convivencia, es necesario garantizar una serie de medidas por parte del Estado y de los órganos decisorios, en

3. Santa Coloma de Gramenet, Barcelona, Bilbao, Cartagena, Castellón de la Plana, Donosti (San Sebastián), Fuenlabrada, Gento, Cabildo de Tenerife, Jerez de la Frontera, Sabadell, Parla, Getafe, Logroño, Málaga y Tortosa.

cuanto a las políticas públicas y al marco jurídico-normativo, pero también es primordial fomentar una buena comunicación entre las personas de la cultura mayoritaria y las personas de la cultura minoritaria. En algunos casos, esa comunicación se ve afectada por distintos factores, ya sea la segregación espacial, los prejuicios o los estereotipos.

Para avanzar en estas ideas previamente explicitadas, es primordial fomentar el diálogo entre culturas y crear los espacios para el conocimiento, promoviendo una serie de valores positivos, que van a contribuir a moderar los conflictos derivados de las diferencias culturales y de la propia diversidad de un territorio.

Para que se avance sostenidamente hacia una convivencia ciudadana intercultural armoniosa, es necesario propiciar una serie de medidas entre todos los actores y actrices sociales, promocionar el diálogo fecundo entre culturas y crear espacios sanos de conocimiento y resolución de conflictos. En esa dirección, es importante promover la transversalización de los derechos humanos, tomando en cuenta la definición de la ONU (2002), al valorarlos como: los derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.

Por consiguiente, los derechos humanos se contemplan en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y se caracterizan por su condición de *universalidad* e *inalienabilidad*, lo cual implica que todos los seres humanos del planeta están sujetos a derechos irrenunciables; asimismo, los derechos humanos poseen la condición de *inherencia*, *interdependencia* e *imprescriptibilidad*, lo cual garantiza que todas las personas al nacer serán portadores de derechos hasta el día de su muerte.

En este mismo contexto, los derechos humanos son la base para la libertad, la justicia y la paz, y se fundamentan en una serie de valores (dignidad, libertad, igualdad, solidaridad) que garantizarán la construcción de una sociedad democrática, pacífica e inclusiva, donde el Estado tiene la obligación de asegurar las condiciones para la realización plena de dichos derechos y la población de asumir el compromiso de interiorizar todos estos valores a su vida cotidiana.

Entendemos por enfoque basado en los derechos humanos los valores, principios y normas universales propios de la dignidad de la persona humana, que se refiere a la vida, libertad, igualdad, seguridad, participación política, bienestar social y a cualquier otro aspecto ligado al desarrollo integral de la persona, y que se sustenta en los derechos humanos (Borja, García e Hidalgo, 2011). Por consiguiente, el desarrollo de este enfoque en

la promoción de la convivencia ciudadana intercultural permitirá la transformación de las relaciones de poder, corregir las desigualdades y las prácticas discriminatorias, y la realización plena de los derechos de todas las personas.

El enfoque basado en los derechos humanos toma como referente la universalidad, la igualdad y la no discriminación, teniendo en cuenta los siguientes principios (Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos, 2011):

- La materialización real de los derechos.
- La especial atención a grupos marginados o vulnerables.
- La interdependencia e integralidad de todos los derechos.
- La participación activa de los titulares de derechos.
- La rendición de cuentas de los titulares de deberes.

Este enfoque le da prioridad a los grupos que se encuentran en mayor riesgo de ejercer sus derechos, aquellas poblaciones que, por distintas circunstancias políticas, sociales y económicas, se encuentran en una situación de inseguridad para ejercer sus derechos y libertades (Borja, García e Hidalgo, 2011). De igual modo, el enfoque basado en los derechos humanos facilita las condiciones para capacitar a la población y permitir que sean ellas mismas las auténticas constructoras de los procesos de autodesarrollo y transformación.

Una de las características del enfoque basado en los derechos humanos es la participación, lo cual está incluido como principio fundamental en el marco normativo de los derechos humanos. Esto hace que la participación no sea una opción aislada, sino un derecho inalienable de las personas, lo que significa que, en cualquier proceso comunitario y de desarrollo, los individuos tengan la posibilidad de participar libremente en la toma de decisiones y en los espacios de transformación.

Así mismo, el enfoque basado en los derechos humanos apuesta por indagar en las causas que propician la vulneración de los derechos humanos, identificando las causas inmediatas, las subyacentes y las estructurales (Borja, García e Hidalgo, 2011); esto ayudará a conocer los factores que produjeron la vulneración del derecho y, de esta forma, a mitigar los efectos que puede producir.

El enfoque basado en los derechos humanos favorece la buena convivencia en sociedades multiculturales, intercede en la conservación de la identidad de las culturas y propicia una sociedad igualitaria, tal y como lo

plantea la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 1, cuando refiere que: «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho», teniendo un carácter universal, inherente e inalienable por el hecho de ser persona.

De esta manera vemos que, en comunidades donde la diversidad es elevada, la vulneración y el riesgo a la marginalidad de los colectivos minoritarios también lo son. Esto sucede en algunos casos por falta de aplicación de los principios que rigen los derechos humanos (la falta de igualdad, la discriminación, el acceso a los servicios básicos, etc.). Por esa razón, es imprescindible apostar por la transversalización de este enfoque, con una mirada holística que tenga en cuenta los marcos social, político, económico y cultural que determinan las relaciones convivenciales del entorno, así como las obligaciones y responsabilidades que tienen todos los actores y actrices sociales.

3. Conclusiones

A partir de los anteriores planteamientos, se puede concluir lo siguiente:

- Es la diversidad un valor positivo que aporta riqueza a los territorios y a las colectividades humanas; no obstante, somos conscientes, a partir de la exploración teórica llevada a cabo, de que en algunos espacios multiculturales existen posiciones que conciben la diversidad como una amenaza para la cohesión del colectivo, de ahí el desencadenamiento de acciones hostiles, desiguales, discriminatorias e incluso de odio y violencia.
- El multiculturalismo ha intentado conservar y reconocer jurídica y socialmente los grupos minoritarios étnicos, construyendo políticas sociales y acciones a favor de la igualdad, la conservación de las identidades culturales y una ciudadanía inclusiva, por lo cual se considera que es un modelo más tolerante y flexible que el modelo asimilacionista, al admitir la diferencia como un factor identitario de una nación. Sin embargo, el multiculturalismo ha estado sujeto a muchas críticas, debido a las incongruencias visibles, dentro de la experiencia de varios países multiculturales. De esta manera, teniendo en cuenta la posición de varios autores frente al multiculturalismo, concluimos que este modelo se ha enfocado sobre todo

hacia el reconocimiento de los grupos culturalmente diversos, dejando a un lado la búsqueda de la interacción entre estos, todo lo cual ha generado, en algunos casos, el recelo y la mera coexistencia de los distintos grupos.

- La convivencia ciudadana intercultural es un modelo que ha surgido más recientemente, para dar respuesta a las incongruencias presentes en el multiculturalismo, por lo cual este modelo apuesta por una sociedad basada en los valores democráticos, la libertad y los derechos humanos, reconoce la diversidad como un factor positivo en las sociedades y promueve una interacción favorable entre personas de diferentes culturas. De esta manera, vemos que es un modelo que se está intentando promover en varios territorios multiculturales, como es el caso de varios Gobiernos de comunidades autónomas de España.
- España es un país inmerso en una riqueza cultural, desde las particularidades de sus comunidades autónomas hasta el bagaje cultural traído por la inmigración, lo que le ha convertido en un país diverso, contenido en múltiples identidades. Por lo tanto, se considera importante guardar esa riqueza y apostar por un modelo de gestión que sea coherente con el respeto a la diferencia y la conservación de esta.

3 Análisis teórico de los modelos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades de acogida

Entre la asimilación, la aculturación, el multiculturalismo o la integración

1. Introducción

Encontramos que, históricamente, los estudios sobre migración se han enfocado en analizar el nuevo ambiente social vivido en los países de destino por los inmigrantes, bien bajo el lenguaje de adaptación *versus* asimilación, bien bajo el concepto de aculturación e interculturalidad. Las teorías clásicas al respecto han estado profundamente influenciadas por el modelo asimilacionista o, como se le conoce en inglés, *melting pot* (crisol mestizo). Sin embargo, en este capítulo nos proponemos como objetivo fundamental aportar una mirada diferente que ayude a una mejor comprensión de los procesos de integración de los migrantes en las sociedades de destino.

2. Modelos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades de acogida

Encontramos que históricamente los estudios sobre migración se han enfocado en analizar el nuevo ambiente social vivido en los países de destino por los inmigrantes, ya sea bajo el lenguaje de la integración *versus* interculturalidad, asimilación, adaptación o aculturación. Las teorías clásicas al respecto han estado profundamente influenciadas por el contexto histórico estadounidense (Alarcón, Escala y Odgers, 2012; citado en Bañuelos, 2014). Uno de los modelos defendidos por la sociedad norteamericana ha sido el modelo asimilacionista o, como se le conoce en inglés, *melting pot* (crisol mestizo).

Este modelo preconizaba el abandono progresivo de las características culturales de los inmigrantes para adquirir la cultura, las costumbres y los modos de vida de la sociedad de acogida. Es decir, para los defensores de este modelo el principio que debía prevalecer para la aceptación de los inmigrantes en la sociedad receptora es el esfuerzo del migrante por adaptarse a la nueva sociedad.

Como bien señala Mirna Bañuelos Espinosa en su tesis titulada *Mujeres inmigrantes zacatecanas en Estados Unidos: entre el establecimiento y el retorno*, las primeras teorías sobre la asimilación fueron propuestas por Robert Park y William Isaac Thomas en 1921, ambos miembros de la Escuela de Chicago, quienes defendían la idea de que, con el tiempo, los inmigrantes acabarían asimilándose a la sociedad norteamericana hasta lograr un equilibrio perfecto (Bañuelos, 2014).

Según la autora, estos dos sociólogos proponían, además, cuatro etapas por las cuales debía pasar todo inmigrante en su proceso de integración: rivalidad, conflicto, adaptación y asimilación. Desde esta misma perspectiva, aparecen los escritos de Milton Gordon, quien, de igual manera, defiende el uso de diferentes dimensiones para medir el proceso de asimilación. Menciona el autor que cada una de estas etapas se dan paulatinamente, pero sin retroceso: aculturación, asimilación estructural, exogamia, identificación, actitud receptiva, comportamiento receptivo y asimilación cívica.

Como bien plantea Gordon, para que los inmigrantes alcancen una verdadera asimilación deben mezclarse en la sociedad de acogida, a través de la asunción de los valores norteamericanos y de la interrelación étnica (Gordon, 1964).

Hay que señalar que años después de su lanzamiento, el postulado asimilacionista clásico fue objeto de fuertes críticas que condujeron a su reformulación. Es así como se origina una nueva teoría de la asimilación, propuesta por Alba y Nee, quienes defendieron que el proceso de asimilación podría ser observado a través de varias generaciones.

Lo novedoso de esta visión, en el contexto de la inmigración en Estados Unidos, es que incluyen en su análisis la relación de los inmigrantes con otros grupos étnicos existentes en la sociedad norteamericana (indios norteamericanos, afroamericanos, blancos norteamericanos) e introducen en la discusión la disposición de la sociedad receptora a la aceptación del cambio cultural, que pueda ocasionar la influencia ejercida por la población

inmigrante con sus valores y patrones culturales, que traen de la sociedad de origen¹ (Alba y Nee, 1944).

En definitiva, estos autores reconocen, en su estudio, el nivel de heterogeneidad de la sociedad estadounidense y la imposibilidad de hablar de una asimilación plena, cuando en la población autóctona puede haber en curso procesos de división étnica que generan situaciones de conflicto que atentan contra los procesos de asimilación.

En esta dirección, comienzan a proliferar una serie de investigaciones empíricas, con el fin de repensar los modos de incorporación de los inmigrantes a la sociedad de destino, teniendo como base para su análisis el paradigma asimilacionista. Es en este contexto cuando aparece la tercera vertiente de este modelo: la asimilación segmentada, propuesta en los trabajos de Alejandro Portes y Min Zhou, alrededor de la década de los años noventa. Esta perspectiva de análisis se va a cuestionar la manera en la que las nuevas generaciones de inmigrantes se incorporan al sistema de estratificación de la sociedad receptora (Zhou, 1997).

Es decir, van a profundizar en las cuestiones relacionadas con las posibles barreras estructurales existentes dentro del país receptor que conducirán a los inmigrantes y a sus descendientes a experimentar nuevas rutas de la asimilación, y aparece así un tipo de asimilación intergeneracional que va a aportar nuevos matices a las distintas estrategias que desarrollan los inmigrantes de primera y segunda generación para su incorporación a la sociedad.

Al respecto, Portes y Rumbaut, en su libro titulado *Immigrant America: a Portrait*, muestran un retrato de la inmigración latina hacia Estados Unidos. En este libro los autores puntualizan la idea de que la cuestión central no es si la segunda generación se asimilará al país receptor, sino a qué sector de la sociedad lo hará. Asimismo, ambos autores defienden la premisa de que la heterogeneidad de la sociedad norteamericana hace difícil pensar en una única corriente dominante de asimilación. Ellos argumentan que la asimilación de los hijos de los inmigrantes va a depender de los recursos que las familias y la comunidad étnica aporten, para hacer frente a los desafíos a los que se enfrentarán estos jóvenes (Portes y Rumbaut, 2006).

Entendemos, entonces, que el proceso de incorporación de los inmigrantes va a depender del reconocimiento, por su parte, de la existencia de mecanismos de diferenciación social entre los migrantes y los autóctonos.

1. A este proceso le dio nombre el etnólogo y antropólogo cubano Fernando Ortiz, como proceso de transculturación: se refiere al proceso a través del cual varias culturas que tienen contacto, se influyen mutuamente y sobreviven durante largo tiempo.

En cuanto a los primeros, tendrán que franquear profundos procesos de diferenciación cultural y de exclusión social y económica. Dicho esto, es prudente traer al análisis la perspectiva multiculturalista o integracionista.

En este sentido, hay que comenzar aduciendo que el modelo multiculturalista define la nación como una comunidad política que se fundamenta en una constitución, leyes y ciudadanía, pero sin restringir la admisión a los recién llegados; quienes pueden conservar sus diferencias culturales y formar comunidades étnicas bajo la condición de que deberán adherirse a las reglas políticas (Castles y Miller, 2004). En efecto, este modelo surge dentro del contexto histórico de la declaración de los derechos civiles en Estados Unidos a mediados del siglo XX, para luego ser dominante en los países de Australia, Canadá y Suecia durante los años setenta y ochenta.

Como bien señalan los autores, esta corriente de pensamiento surgió a partir de la demanda social que hicieron los diferentes grupos migratorios, que denunciaban la discriminación a la que eran sometidos y exigían el respeto a la igualdad de oportunidades y a la diversidad cultural. O sea, preconizaban que sería como resultado del reconocimiento de la diferencia, que la integración podía ser posible.

En definitiva, podemos afirmar que el fundamento de este modelo se sustentaba en el principio que debía regir el diseño de políticas sociales dirigidas a la inmigración; debía centrarse en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de las pequeñas minorías o grupos minoritarios.

Hasta aquí, rescatamos dos aspectos importantes en los procesos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades de acogida. En primer lugar, que las sociedades de recepción son social y culturalmente heterogéneas, por lo que conviene preguntarse a qué nichos o sectores sociales se integran los inmigrantes, incluyendo los sectores económicos. Y, en segundo lugar, más allá de las destrezas y habilidades individuales de cada uno de los inmigrantes, no hay que prescindir de las oportunidades que le brinda el contexto de acogida para su integración. Asimismo, creemos que las características de los contextos de recepción determinan los modos de incorporación de los recién llegados.

En esta misma dirección, como bien destacan Portes y Rumbaut, hay tres elementos relevantes que determinan los procesos de incorporación de los recién llegados al país de destino: las políticas sociales en materia de inmigración diseñadas por los Gobiernos de los países de acogida, las condiciones del mercado laboral en el país anfitrión y las similitudes culturales de las comunidades migrantes con la de la sociedad de acogida (Portes y Rumbaut, 2006).

Sintetizando, también pensamos que la incorporación de los inmigrantes a la sociedad receptora va a depender de la combinación de una serie de condiciones: de las características individuales de los propios migrantes (capital humano), del contexto de recepción (políticas de inmigración, mercados laborales y grado de cohesión en la comunidad étnica) y de la estructura familiar. Estos factores deben ir de la mano de las expectativas del inmigrante, las cuales responden a su motivación para integrarse en la sociedad receptora. De esta manera, creemos que cuando se dan estas condiciones de manera favorable el inmigrante tiene en sus manos la forma, el modo y el espacio para incorporarse a la nueva sociedad.

Michael Piore, en su libro titulado *Birds of Passage. Migrant labor and industrial societies*, define al establecimiento (*settlement*) como la última fase del proceso de integración. Argumenta que en esta etapa los migrantes se ven a ellos mismos como residentes de la sociedad anfitriona. Es decir, se han unido con sus esposas y sus hijos, y han desarrollado contactos amplios con personas e instituciones fuera de su comunidad inmigrante. Han establecido vínculos formales con instituciones en la sociedad de recepción y han obtenido sus documentos legales: ahora sus ganancias son gastadas en el país de destino, y no en la comunidad de origen (Piore, 1979).

Esta visión de incorporación de los migrantes a la sociedad de acogida como un proceso de integración social es también defendida por Douglas S. Massey en su excelente trabajo titulado *The settlement process among mexican migrants to the United States*, en el que examina el proceso de integración y de asentamiento o establecimiento (*settlement*) de los mexicanos inmigrantes en Estados Unidos. El autor define el establecimiento como un paso hacia la integración, y argumenta que los migrantes pasan de adoptar una estrategia de establecimiento temporal, con la finalidad de juntar dinero y regresar a su país de origen, a desarrollar una estrategia de establecimiento definitivo en la sociedad de acogida, para lo cual invierten varios años, en los que reúnen dinero, adquieren experiencia y establecen su residencia en la sociedad de destino.

Asimismo, el autor reconoce que conforme los inmigrantes hacen su vida en Estados Unidos, se van involucrando de una manera personal, social y económica en la sociedad, y así se comienzan a ver las primeras señales del proceso de integración en la sociedad de acogida. Además, resalta que tales conexiones con la sociedad receptora propiciaban un establecimiento a largo plazo y con el tiempo los migrantes definirán su residencia permanente en la sociedad de acogida, lo cual demuestra, según el autor, que la acumulación de experiencias dentro del país receptor, el acopio de

lazos sociales y el establecimiento de vínculos institucionales incrementan las probabilidades de integración y establecimiento definitivo de los migrantes en la sociedad de acogida (Massey, 1986).

En este sentido, el establecimiento y la integración se mantienen como un proceso impredecible para que los inmigrantes puedan llegar a formar parte de las sociedades de acogida. Además, este proceso no implica una ruptura con los lazos en el país de origen, es decir, el hecho de que una persona esté asentada no significa que los viajes a su comunidad natal se terminen.

En este sentido, hay que señalar que este modelo se ha puesto muy de moda en los últimos años en España, como resultado de las políticas sociales en materia de inmigración desarrolladas por el Gobierno español. El investigador Carlos Gómez Bahillo y un grupo de investigadores de la Universidad de Zaragoza, en el libro titulado *La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*, afirman:

Los procesos migratorios que se están produciendo en España durante estas dos últimas décadas y concretamente en la comunidad aragonesa, está cambiando la fisonomía de nuestras comarcas y ciudades, que se encuentran con el fenómeno social de la heterogeneidad. Las soluciones y alternativas que se están dando se alejan por el momento de la idea de una sociedad intercultural. Las peculiaridades socioculturales del inmigrante y la falta de participación en la realidad económica y social de Aragón están condicionando, en la práctica, las posibilidades de integración social. Participación e inclusión son inseparables (Gómez, Elboj, Frontera, Puyal, Sanagustin, Sanz y Valero, 2004: 15).

Como bien plantea el doctor Carlos Gómez Bahillo, el fenómeno de la integración social de los inmigrantes es un proceso complejo y difícil, en el que intervienen factores de carácter social, cultural e ideológico, los cuales requieren de una comprensión y aceptación de la diversidad cultural.

En definitiva, para el autor el paso del modelo de integración a un modelo basado en la interculturalidad, exigencia ya de la sociedad española actual, requiere tener en cuenta la integración² y la inclusión³ como dos

2. El término *integración* hace referencia a la igualdad de derechos y condiciones en los ámbitos legal, laboral, residencial, familiar, escolar, social y cultural. Hace mención de la aceptación y el acogimiento por parte de la sociedad de destino.

3. Y la inclusión está orientada a facilitar el acceso, y a proporcionar oportunidades de ejercer los derechos y su identidad a los inmigrantes, así como a asegurar el mínimo bienestar y calidad de vida de los migrantes y combatir todos los factores de riesgo que los impulsen a caer en la pobreza.

mecanismos fundamentales para llegar a la construcción y constitución de una sociedad intercultural.

Otro de los modelos que ha sido muy debatido en el ámbito de las ciencias sociales ha sido el modelo de aculturación. Este trata de explicar el fenómeno de la migración a partir del contacto entre culturas distintas, lo que, según sus defensores, daría lugar a pautas diferentes en la forma de situarse el migrante en el nuevo contexto de acogida. Y afirman que «Comprende fenómenos que se producen cuando grupos de diferentes culturas tienen continuos contactos y, en consecuencia, cambios en los patrones de la cultura original de uno o ambos grupos» (Redfield, Linton y Herskovits, 1936; citado en Bañuelos, 2014: 149).

Sin embargo, J. W. Berry plantea que este encuentro cultural no ejerce la misma influencia en ambos sentidos, puesto que generalmente se va a ver influenciado por la parte que ejerza mayor poder. Berry propone que este desequilibrio de poderes, generalmente, va a producir más cambios en un grupo que en otro, como resultado de la cultura dominante. Además, señala que la distancia cultural entre ambas sociedades (de origen y de destino) va a configurar el desarrollo del proceso adaptativo de la persona inmigrante. Es decir, cuanto mayor sea la diferencia entre ambas sociedades mayor será el estrés por aculturación y mayor será el nivel de esfuerzo por parte del inmigrante para responder de forma efectiva a las demandas de la nueva sociedad (Berry, 1990).

En ese mismo sentido, el investigador Juan Manuel Domínguez Fuentes, en su tesis doctoral titulada *Apoyo Social, Integración y Calidad de Vida de la Mujer Inmigrante en Málaga*, realiza una revisión de los principales modelos que han sido propuestos por diferentes autores relacionados con la aculturación. Este menciona: el modelo de Scott y Scott, el modelo de Parker y McEvoy y el modelo de Khan y Antonucci.

Según el investigador, en el modelo propuesto por de Scott y Scott (Scott, 1989; citado en Domínguez, 2006), los autores hacen una diferenciación entre las dimensiones objetivas y subjetivas que influyen en el proceso de aculturación. Entre ellas mencionan las siguientes variables:

- Características sociodemográficas
- Habilidades culturales
- Relaciones familiares
- Facilitadores y estresores ambientales
- Características de personalidad

Según el modelo teórico propuesto por estos dos investigadores, la adaptación del inmigrante al nuevo entorno depende de la relación entre este con estas múltiples dimensiones y alegan que la perspectiva objetiva debe enfocarse a la ejecución de roles en cada uno de los ámbitos por parte del inmigrante y desde la perspectiva subjetiva a los relacionados con el bienestar emocional y la satisfacción de las circunstancias vitales por las que pasa el inmigrante.

En cuanto al modelo de Parker y McEvoy (Parker y McEvoy, 1993; citado en Domínguez, 2006), según Domínguez estos autores proponen un modelo que pone especial énfasis en la relación del inmigrante con el ámbito laboral de la sociedad de acogida. Es decir, de este modo, consideran que la inserción laboral del inmigrante es indispensable para su adaptación al nuevo contexto de llegada. Y para ello consideran tener en cuenta las siguientes variables relevantes:

- Antecedentes individuales
- Antecedentes contextuales
- Rasgos organizacionales

Por último, el autor hace referencia al modelo del convoy social (Khan y Antonucci, 1980; citado en Domínguez, 2006). Este modelo, según la visión del investigador Domínguez, se basa en las teorías del apego y del rol social. Explica que el modelo trata de analizar cómo es imprescindible para la aculturación del inmigrante su incorporación a nuevas redes sociales de apoyo social en el nuevo contexto.⁴ Además, señala que la estructura del convoy social debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Formar parte del grupo que posee vivienda en propiedad y tienen empleo durante más tiempo.
- Relacionarse con los compatriotas que llevan más tiempo en el país.
- Poder contar con personas (amigos) procedentes de la sociedad receptora, miembros comunitarios o personas que realizan su labor en distintas asociaciones u organismos.

4. Domínguez señala que aquí es de vital importancia preguntarse cuál es la estructura de la red personal.

Por último, Domínguez señala que en este modelo se le da vital importancia, en el proceso de aculturación del inmigrante, a la relación que este tiene con los compatriotas que residen en la sociedad receptora: «los compatriotas suponen un importante grupo de apoyo no sólo en la adaptación al nuevo país, sino también en la decisión de realizar el proyecto migratorio» (Domínguez, 2006: 137).

Además de estas funciones creemos que habría que decir que se trata de personas que han pasado por la misma situación de otros inmigrantes, con lo cual son conocedores de la dificultad de adaptarse a un nuevo país y de las enormes ventajas de contar con ayuda sobre todo en los primeros momentos.

Pensar la inserción de los inmigrantes a través de los vínculos y relaciones sociales que se producen en los lugares de origen y destino es una vertiente alternativa al modelo de aculturación. Este modelo se puso de moda en la década de los noventa del pasado siglo, a partir del análisis de los procesos de incorporación de los migrantes a las sociedades de acogida. Esta perspectiva, también, surge como resultado, por un lado, del proceso de globalización y apertura comercial, que se da a escala mundial, y, por otro, como parte de las estrategias y respuestas desarrolladas por los sectores menos favorecidos frente al sistema capitalista mundial. Según Alejandro Portes, teóricamente el transnacionalismo representa una forma de adaptación distinta a las descritas anteriormente, ya que a diferencia de la aculturación o el asimilacionismo tiene en cuenta los movimientos de ida y vuelta, y los intercambios habituales de bienes tangibles e intangibles entre el lugar de origen y el destino de las migraciones (Portes, Guarnizo y Landolt, 2003).

En efecto, el transnacionalismo describe una situación en la que, a pesar de las grandes distancias y las fronteras internacionales, ciertos tipos de relaciones en el ámbito mundial se han intensificado y aunado, como resultado de las innovaciones tecnológicas, del desarrollo del transporte y de las comunicaciones, lo que ha hecho cada vez más fácil mantener los vínculos estrechos de los migrantes con los países de origen y ha obligado a los Estados nación a pasar de ser Estados nación a Estados nación transnacionales⁵ (Blanco, Aragón y Domínguez, 2011).

5. El paso de Estado nación a Estado nación transnacional ha obligado a los Estados nacionales a mejorar sus relaciones con sus diásporas a partir de la concesión de una serie de derechos, entre los que podemos mencionar: el derecho de los migrantes a participar en la vida política del país de origen, el derecho a disfrutar de la doble ciudadanía y el derecho a poder invertir y tener propiedades en los países de origen.

Asimismo, como señalan Portes y Rumbaut, el transnacionalismo acelera la integración política de los inmigrantes y hace que las prácticas transnacionales y la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida no sean procesos antagónicos sino simultáneos que se complementan mutuamente (Portes y Rumbaut, 2006).

Sin embargo, el investigador Víctor Espinosa aclara que existen fuertes conflictos culturales dentro de esa transnacionalidad que implican un proceso de negociación constante entre las identidades del migrante, por lo que el reto está en encontrar evidencias empíricas que muestren la gestación de múltiples identidades dentro de ese espacio social transnacional, heterogéneo culturalmente y visto como una arena de negociación entre el establecimiento y el retorno (Espinosa, 1998).

3. A modo de conclusión

Lo interesante del recuento teórico anterior es que, como hallazgo principal, entendemos que hay una variedad de vías, modos o modalidades de incorporación del inmigrante a las sociedades de acogida. Rescatamos cuatro premisas importantes:

Del lado del multiculturalismo queda claro que hay una aceptación a la llegada de distintos grupos con una cultura, costumbres e idiomas diferentes, y que tanto los Gobiernos como la sociedad permiten su inclusión sin la necesidad de abandonar sus identidades de origen. Sin embargo, los hechos actuales refutan con muchos argumentos tales postulados. Las condiciones de la política de inmigración en los países de mayor saldo de inmigración dificultan y condicionan los procesos de integración. Lo que permite repensar qué están haciendo los Gobiernos y la sociedad en general para posibilitar el proceso de incorporación de esos inmigrantes a la sociedad de acogida.

Desde la asimilación segmentada, estamos de acuerdo en proponer que el objetivo ya no solo es analizar la manera en la que se integran las personas inmigrantes y sus descendientes, sino en qué nichos sociales, laborales y políticos lo hacen, considerando la heterogeneidad cultural intrínseca de las sociedades de acogida, así como la segmentación social y económica a la que pueden ser destinados los inmigrantes.

Desde la perspectiva de la integración, consideramos que este modelo aporta un elemento fundamental para que se logre una verdadera incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida: una integración

social, económica y laboral del inmigrante, lo cual se refiere al derecho de los inmigrantes a insertarse en el mercado de trabajo y al acceso a servicios universales como la salud y la educación. Y, por último, el derecho de los migrantes a la integración cultural, lo cual supone incorporar al inmigrante respetando sus creencias, valores y modo de vida, así como el reconocimiento de su aporte a los valores culturales de la sociedad de acogida. Desde la perspectiva transnacional, coincidimos en que esta modalidad de incorporación les concede nuevos derechos a los inmigrantes, tanto en la sociedad de destino como en la de acogida. El mejor ejemplo de ello es que, hoy en día, muchos inmigrantes pueden disfrutar del derecho a una doble ciudadanía, a participar en la vida política del país de destino y del país de origen y a tener propiedades tanto en origen como en destino.

4 Interculturalidad: entre la educación y la psicología social

1. Relaciones interculturales: retos de los sistemas educativos

El mundo en el año 2002 ya era en extremo diverso, pues como plantearon Vera, Muñoz, Buxarrais y Merino (2002), la diversidad de la cultura de origen se constataba en la existencia de 300 Estados independientes, 5.000 grupos étnicos, más de 6.500 lenguas y 8.000 dialectos, más de 2.000 culturas diferenciadas y centenares de identidades monoteístas y politeístas, además de millones de personas que atravesaban y atraviesan fronteras como inmigrantes y refugiados para instalarse en diferentes sociedades a la de origen. Se trata de un hecho que signa a la sociedad actual, ya sea, como señala Rivero (2015), desde la etnia o desde la nacionalidad, la religiosidad, la raza, el género o la sexualidad. Estas diversidades¹ se expresan en la escuela y se concretan, según Arnaiz (2008), en la diversidad cultural, la diversidad social, la diversidad de sexos, la diversidad de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o sobredotación y en la diversidad ligada a factores intrapersonales e interpersonales.

Entre estas dinámicas, la presencia de culturas diferentes ha trascendido en la investigación, fundamentalmente en contextos educativos y comunitarios, y se reconoce la interculturalidad como hecho social que de forma específica se incrusta en las sociedades actuales. De esta manera, constituye, para las ciencias sociales, siguiendo a Dietz y Huete (1997), un

1. En esta dirección, Arnaiz Sánchez (2003) identifica los factores físicos, genéticos, culturales y personales, y Diez Álvarez y Huete Antón (1997) los agrupan en tres bloques: factores físicos (sexo, edad cronológica, desarrollo corporal), factores socioculturales (procedencia social, cultural o geográfica de las familias, pertenencia a minorías étnicas, creencias, hábitos, costumbres, idioma) y factores académicos (capacidad de aprendizaje, conocimientos previos y motivación hacia el estudio). Por su parte, Gimeno (1999) propone tres niveles de manifestación de los factores de la diversidad: interindividual (sexo, cultura de género, lengua materna, aprendizajes), intergrupales (idiosincrasia en contexto social, familiar y escolar) e intraindividual (la forma de ser).

emergente terreno transdisciplinar y tema en torno al cual giran problemáticas sociales, culturales y educativas actuales.

La sociedad monocultural, cohesionada, que integre en su seno armónicamente a todas las comunidades existentes, como señala Ovejero (2010), es una falacia, es inviable, porque obligaría a las minorías a integrarse imponiéndose la asimilación. Significa imposición de una cultura sobre las demás, con el objetivo de conseguir una uniformización social que facilite la dominación de un grupo sobre los demás y la eliminación de toda diferencia.

La preocupación por la diversidad cultural ha estado referida, siguiendo a Díez Álvarez y Huete Antón (1997) y Gimeno (1999), a la cultura de origen como elemento de heterogeneidad del alumnado y como rasgo intrínseco del proceso educativo en sus diferentes niveles a partir de la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida. Cultura de origen, siguiendo a Arnaiz (2008), comprende grupos sociales de características culturales específicas; y que encontramos en la literatura con la denominación de grupos étnico-culturales, etnoculturales o nacionales.

Por tanto, la cultura de origen como criterio de diversidad implica una diferenciación entre el origen étnico o nacional, mientras que la interculturalidad significa el encuentro entre sujetos que se diferencian como grupos etnoculturales, atendiendo a su origen nacional, que está atravesado por categorías sociales que los identifican.

Realidad acentuada por la globalización que enfrenta a los Estados y, en particular, a los sistemas educativos, con el antagonismo dialéctico de la tendencia a la internacionalización o universalización de la cultura, de los valores y de la producción, frente al particularismo y la reivindicación de las especificidades de grupo, etnia o nación, que no siempre transcurren hacia una síntesis integradora. Globalización que, al decir de Zarco (2004), resulta en interculturalidad, encuentro y mezcla de culturas, en confrontación y negación de estas. La realidad ha colocado la diversidad de la cultura de origen ante la disyuntiva del aislamiento o el diálogo para la convivencia.

La incuestionable realidad que caracteriza a la sociedad actual en cuanto a pluralidad y diversidad demanda nuevos planteamientos políticos, económicos y educativos. Marchesi y Martín (1998) consideraban que la respuesta educativa a la diversidad² es, tal vez, el reto más importante y

2. El enfoque de la diversidad ha transitado por dos perspectivas fundamentales: la primera, selectiva, perpetuadora de la diferencia, preocupada por atender a los alumnos diversos; la segunda, considerada como valor humano, centrada en producir los cambios necesarios para

difícil al que se enfrentan los centros docentes, obligados así a cambios radicales para lograr el mayor desarrollo de los alumnos sin discriminación.

Existe consenso con respecto al reconocimiento de la cultura de origen como elemento de heterogeneidad del alumnado en los centros educativos, que deviene en rasgo intrínseco al proceso educativo en sus diferentes niveles y no exclusivo de determinados centros.

Abordar el fenómeno de la diversidad de la cultura³ de origen amerita un espectro amplio que no se reduce a la etnia, la lengua, la religión y el país de origen, aunque, como refiere Galindo (2005), desde el punto de vista educativo son los factores que más la condicionan. La mediatización ejercida en el proceso formativo por la impronta cultural de sus actores, en términos de diversidad, no puede ignorarse como demanda educativa y abarca las características de la cultura de procedencia de sus actores en términos de interculturalidad.

La cultura de procedencia es de hecho una de las cinco fuentes⁴ de diversidad en el nivel escolar que requieren medidas especiales de atención, como reconocen Torrego y Negro (1997), Arnaiz (2000) y Bell Rodríguez (2001a, 2001b). En este sentido, la educación intercultural constituye la tendencia educativa contemporánea que se ha propuesto como objetivo dar respuesta a la interacción entre individuos pertenecientes a diferentes culturas de origen en una misma sociedad.

Diversos foros y documentos adoptados o suscritos por organizaciones internacionales han delimitado las respuestas que los sistemas educativos deben dar a la interculturalidad. Estos pronunciamientos pueden ser sistematizados en cuatro trazados principales, reflejo de las demandas educativas interculturales a las que están abocados.

un mejor aprendizaje y dirigido a todo el alumnado en función de sus necesidades educativas (Illán Romeu, 2001).

3. La cultura contiene, al decir de Basail Rodríguez y Álvarez Durán (2004), los capitales simbólicos, los significados y los valores socialmente compartidos por actores sociales, expresados en sus tradiciones, prácticas, instituciones sociales y modos de pensar que le aportan una representación de hechos o productos culturales, del contexto social y del mundo que los rodea. Es construida en el espacio de las relaciones sociales por los sujetos concretos que participan en ellas y deviene en constitutiva de la subjetividad individual y social, siendo imposible abordarla desde las manifestaciones materiales al margen de su interpretación en determinado sistema de relaciones sociales.

4. Junto al género, a los factores que inciden en el aprendizaje del alumno, a la manifestación de necesidades educativas relacionadas con problemas de tipo sensorial, motor, intelectual, de conducta o sobredotación y a la presencia de estados de salud.

En primer lugar, ha sido proclamada la necesidad de contribuir, desde la educación, a crear un clima de comprensión activo y de respeto por las diversas culturas que componen la actual sociedad.

El Pacto Internacional en Derechos Económicos (1966) ubica la génesis de la diversidad de la cultura de origen no solo en la emigración histórica y contemporánea, sino también en las diferencias individuales entre personas en cuanto a profesión, religión, edad, género, habilidades, educación y experiencias vividas. En esta línea de pensamiento, la Unesco (1974) recomendó a sus Estados miembros la promoción del estudio de culturas diferentes, de influencias recíprocas y respectivas formas de vida, para alentar una mutua apreciación de las diferencias entre ellos.

Resulta comprensible entonces que los principales desafíos del desarrollo respecto a la dimensión cultural, precisados por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997), enfatizan en la necesidad del compromiso con el pluralismo en las relaciones internacionales y en el contexto de cada nación. El llamado por el respeto de la diversidad cultural ha sido ratificado por la Unesco (1999) al proclamar que garantizar la diversidad en un mundo globalizado es un principio importante, ya que los valores del mercado por sí solos no pueden orientar las definiciones de una sociedad.

Contribuir a la plena convivencia democrática entre los seres que conforman la sociedad, basada en el respeto a los derechos humanos y en el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias, también es señalado por Arnaiz Sánchez (2002) como fin de la educación intercultural. En esta dirección, será necesario producir un acercamiento entre las culturas, a través de un proceso de aprendizaje progresivo que favorezca el encuentro amistoso entre los pueblos.

En lo que respecta a la educación superior, Tünnermann (1996) explicita que debe brindar más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural. Este aspecto es reconocido por la Unesco (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, al plantear el reto de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

En segundo lugar, la educación intercultural debe centrarse en la delimitación y formación de valores y actitudes universalmente deseables y consensuadas que permitan la convivencia respetuosa, la aceptación mutua, la solidaridad y la comunicación humana.

Para Muñoz (1997), la educación intercultural es apropiada para todos los centros escolares, y constituye un principio educativo general de la formación de los ciudadanos de las sociedades actuales en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas que las integran.

El Informe Unesco presentado por Delors (1995) propone tres pilares en la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, elementos básicos para aprender a vivir juntos, como expresión integradora de la necesidad esencial de educar para la interrelación pacífica, armoniosa y comprensiva como requisito de supervivencia y desarrollo sostenible. En este sentido, Muñoz (1997) y Merino Fernández y Muñoz (1998) consideran que la educación intercultural es básicamente una educación en valores, actitudes y normas de aceptación y respeto mutuo entre las personas, cuya elección es una opción ética de la sociedad en su conjunto, de la comunidad educativa en la elaboración del proyecto educativo y curricular.

En tercer lugar, la interculturalidad demanda a los sistemas educativos la necesidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes comuniquen sus características personales y elementos de sus culturas, integrando las significaciones propias de los contextos sociales interculturales a su identidad.

Zabalza (1992) considera que la escuela ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo y, a la vez, crear espacios y equipamientos comunes para las interacciones. En este sentido, Sarramona (1993; citado en Vázquez, 1994) plantea que la educación intercultural ha de lograr que el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, incluyendo la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.

La categoría comunicación tiene un alcance, desde esta perspectiva, como proceso que posibilita, en unidad con la actividad, la educación del ser humano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive y no como objeto de estudio en sí misma.

La educación intercultural asume, finalmente, el reto de promover la conciencia crítica respecto a la discriminación. La Organización de Naciones Unidas (1965) dispuso la adopción por los Estados miembros de medidas en la educación, la cultura y la información para combatir, principalmente, los prejuicios relacionados con la discriminación racial, promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos étnicos o raciales. Al respecto, la Unesco (1974) proclamó la necesidad de

tomar acciones efectivas para contribuir al entendimiento y la tolerancia, particularmente en los campos de la educación, la cultura y la información.

Estas demandas exigen de la Universidad contemporánea un enfoque intercultural en la formación de profesionales que constituya, como señala Arnaiz Sánchez (2000, 2003), el punto de partida y de llegada de un centro, fusionando la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria.

2. De la polisemia al enfoque de educación intercultural

Cada modelo ha respondido a los marcos legales, ideológicos y éticos de las sociedades y proyectos políticos donde se han implementado. Admitir que a cada tipo de sociedad corresponderá una política educativa particular es adoptar una posición cómplice con el neoliberalismo. Tampoco contribuyen posturas eclécticas que salven perentoriamente los síntomas emergentes. Se trata de colocar en el centro el desarrollo humano y la formación integral de las personas que conforman las sociedades de la época actual. El eje integrador debe constituirse sobre una concepción de reconocimiento y respeto al ser humano con plenos derechos sociales, sin menoscabo de su cultura de origen.

La educación intercultural constituye un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad de la cultura de origen, y propone modelos de intervención, formales e informales, holísticos, integrados, configuradores de todas las dimensiones del proceso educativo para lograr la igualdad de oportunidades y resultados. Enfatiza las interrelaciones y comunicaciones entre las culturas que existen en una misma sociedad, sin limitarnos, como señalan Nieto (1992, 1998) y Muñoz (1997), a ser una modalidad especial de educación propia de centros escolares para un determinado tipo de alumno, sino en una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar.

En este sentido, Arnaiz (2002) considera que la educación intercultural no se limita a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales, sino, por el contrario, a una concepción curricular abierta a la diversidad.

La educación intercultural como crítica constructiva de la educación multicultural sitúa en un mejor plano el propósito de sus planteamientos, lo que constituye un nuevo modelo del pluralismo cultural, que aporta, específicamente, el énfasis en la interacción entre los sujetos o las entidades

culturalmente diferenciados. Su núcleo novedoso, según Giménez Romero (2003), se sitúa en trascender la propuesta de relaciones no discriminatorias entre iguales basadas en el respeto y la tolerancia, y se ocupa no solo de las culturas y sus identidades, sino también de sus relaciones, de la búsqueda de las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.

La educación intercultural se centra en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio, intenta contribuir a la construcción de la unidad en la diversidad y superar el multiculturalismo como enfoque. Incluye, además de los principios del paradigma del pluralismo cultural, un tercero que Giménez (2003) ha sintetizado como de la interacción positiva, y se ha pronunciado sobre la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

La educación intercultural se presenta como un enfoque educativo integral que comprende a todos los alumnos, y no como un programa o acción puntual que, además de evitar la exclusión y la asimilación, respeta las culturas e identidades presentes en la escuela, se dirige a potenciar lo mucho en común entre los estudiantes. Gil (2002), en una abarcadora sistematización, propone cuatro metas u objetivos generales de la educación intercultural que se presentan sintéticamente a continuación:

- Incrementar la equidad educativa: el alumnado debe tener igualdad de oportunidades para desarrollar al máximo su potencial, donde la diferencia de los resultados, entre los alumnos, no obedezca a factores culturales.
- Superar el racismo, la discriminación y la exclusión: eliminar prácticas de discriminación por razón de raza, género, clase social, discapacidad y orientación sexual.
- Favorecer la comunicación y la competencia interculturales: formar conocimientos, habilidades y actitudes en el alumnado para la interacción con todos y con el propio proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando y mediando con las demás perspectivas y percepciones del mundo, donde la educación debe, además, contribuir, a través de la facilitación de interacciones entre grupos culturales diversos, a la construcción de una identidad crítica, libre y responsable que permita el desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad, que los

ayude a comprenderse mutuamente y funcionar con eficacia en contextos multiculturales.

- Apoyar el cambio social según principios de justicia social: las escuelas como agentes de cambio social y educativo deben transformar la sociedad en un medio más justo y democrático a través del análisis de las desigualdades sociales, el ofrecimiento a los estudiantes de la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática y la promoción de la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.

Sin embargo, los modelos y programas de educación intercultural, a pesar de ser, como plantea Banks (1993), un movimiento de reforma educativa, han mostrado limitaciones en su concreción práctica, que pueden sistematizarse a partir de Aguado (1991), Besalú (2002), Díaz Aguado (2003), Arnaiz (2003) y Galindo (2005):

- La diversidad de la cultura de origen en las aulas es percibida dentro del ámbito de la educación especial, que se orienta hacia las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Inadecuada conceptualización de la diversidad cultural por parte del profesorado, que reduce su incorporación a parte de determinados temas.
- Falta de recursos y preparación para llevarla a cabo.
- Distanciamiento entre la realidad de las aulas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y las condiciones de una educación intercultural.
- Carácter folclorista que deforma y estereotipa las culturas minoritarias.

El discurso multicultural originario devino en base ideológica del enfoque de educación intercultural, como tendencia de interculturalidad tanto en el currículo como en la práctica docente. Predominan declarativamente como un enfoque dirigido a la promoción del respeto mutuo y el entendimiento entre todos los estudiantes, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.

En esta dirección, es posible identificar un amplio abanico de definiciones en torno a la interculturalidad que responden a las características del contexto y a los actores involucrados, lo que conforma lo que Dietz y Mateos (2009) han denominado la polisemia de la interculturalidad, signada

por las diferencias entre el plano fáctico o de los hechos y el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas; entre los modelos de gestión de la diversidad basados en el reconocimiento de la diferencia y los modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad.

Ahora bien, si trascendemos la polisemia, en busca de un enfoque intercultural, resulta evidente que la educación constituye un dominio importante y la escuela un espacio privilegiado para articular planteamientos curriculares, didácticos y socioeducativos.

La educación intercultural se presenta como un enfoque educativo integral que comprende a todos los alumnos y no como un programa o acción puntual que, además de evitar la exclusión y la asimilación, respeta las culturas e identidades presentes en la escuela y se dirige a potenciar lo mucho en común entre los estudiantes. Su núcleo novedoso, según Giménez (2003), se sitúa en trascender la propuesta de relaciones no discriminatorias entre iguales basadas en el respeto y la tolerancia, para ocuparse no solo de las culturas y sus identidades, sino también de sus relaciones, de la búsqueda de las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.

La educación intercultural se centra en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio, e intenta contribuir a la construcción de la unidad en la diversidad y superar el multiculturalismo como enfoque. Además de los principios del paradigma del pluralismo cultural, incluye un tercero que Giménez (2003) ha sintetizado como de la interacción positiva, y se decanta por la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

En este marco definimos, según Cabrera y Gallardo (2013), que la educación intercultural presupone la preparación de todos los estudiantes para conocer y convivir con culturas de origen diversas, a partir de un contacto reflexivo y crítico valorativo con estas, a través de sus múltiples manifestaciones, lo que contribuye a configurar, personalmente, puntos de vista que sintetizan como contenidos la equidad, la tolerancia y la interacción colaborativa entre personas y grupos culturalmente distintos.

3. Las relaciones interculturales en la psicología social

La interculturalidad es un reto para las ciencias sociales en una contemporaneidad signada por la globalización neoliberal y su proyecto de humano como «colección de banalidades globalizables» (Fornet-Betancour, 2006: 45). Según este autor, la aceleración y expansión territorial de la globalización, con la creación del mercado mundial, el desarrollo de las nuevas tecnologías en la segunda mitad del siglo XX y la emergencia de un mundo unipolar, ha provocado una percepción más marcada y sentida de la interculturalidad.

Como temática, la interculturalidad ha estado asociada con la diversidad cultural desde un enfoque centrado en la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida, por lo que se instituye como punto de atención en la agenda de organizaciones internacionales, Estados nacionales y comunidades científicas. Dentro de las ciencias sociales, el término *minoría étnica* hace referencia al grupo étnico como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica, y a la minoría como relación asimétrica de poder (Muñoz, 1997).

La convivencia de diferentes culturas de origen se instaure como elemento generador de diversidad en la sociedad. La diversidad cultural, para Aguilar y Buraschi (2012), no es un fenómeno coyuntural sino estructural que necesita respuestas globales encaminadas a la integración efectiva y a la convivencia intercultural.

En el contexto internacional del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad, no se encuentra una postura homogénea, sino discursos opuestos que defienden, por un lado, la perspectiva del empoderamiento de las minorías y, por otro, la transversalización de la interculturalidad, tanto para minorías marginadas como para mayorías marginadoras (Dietz, 2009).

El análisis de la gestión de la diversidad que se ha desarrollado desde modelos dominantes permite conocer y comprender el tratamiento que ha tenido la temática y el tránsito necesario para transformaciones en pos de una sociedad verdaderamente intercultural (Aguilar y Buraschi, 2012).

El modelo intercultural es definido por Aguilar y Buraschi (2012) como estética intercultural, que pone el énfasis en una interacción entre culturas pensada de forma superficial e ingenua mediante la folclorización de las diferencias, sin tener en cuenta la complejidad de las relaciones de dominación existentes en los espacios multiculturales. Pero estos autores reconocen que el interculturalismo tiene una visión dinámica de

las culturas, se basa en un proceso de diálogo, negociación, aprendizaje mutuo.

La mirada disciplinar desde la educación no ha sido la única, sino que se extiende a un campo de disciplinas más amplio dentro de las ciencias sociales, y a partir de la década de 1980 desde la psicología, especialmente desde la psicología social (Sabatier y Berry, 1996).

La realización de investigaciones sobre los efectos psicológicos y psicosociales del contacto intercultural, señala Retortillo (2009), tiene lugar desde hace más de medio siglo, pero no es hasta 1967 cuando se adopta el término *aculturación psicológica* para referirse al hecho de que el proceso de aculturación se da de igual manera tanto a nivel grupal como en los individuos a título personal, lo que implica una serie de cambios en actitudes, comportamientos, modos de vida e identidad.

En la década de 1980, Sabatier y Berry identificaron una psicología intercultural o transcultural como campo disciplinar (1996), a partir de dos temas fundamentales: la influencia de los factores culturales en el desarrollo y el comportamiento humano y la adaptación psicológica de los individuos cuando cambian de cultura, sobre todo, los fenómenos socio-psicológicos que se producen cuando individuos o grupos entran en contacto cotidiano con personas de la sociedad de acogida, lo que introduce un proceso de aculturación que implica a todos.

Desde esta comprensión, la investigación psicosocial y transcultural supera el primer modelo descriptivo unidimensional sobre el proceso de aculturación de Gordon (1964; citado por Retortillo, 2009), y coloca el tema de la interculturalidad en el marco de las relaciones intergrupales y en la contradicción entre grupos por su pertenencia diferenciada. En psicología social, el tratamiento del tema intercultural ha estado vinculado a las relaciones entre grupos desde líneas psicosociales definidas como la diferenciación intergrupal y la emigración; y desde fenómenos psicológicos como estereotipos, prejuicios, identidad social, discriminación y conflictos.

El bosquejo de la interculturalidad desde las relaciones intergrupales asigna particular importancia al proceso de identificación social que mediatiza las dimensiones relacionales y simbólico-emocionales, en función de la membresía grupal. El psicólogo Harry Triandis (1989) estableció la diferenciación entre la cultura objetivada y la cultura subjetiva, a esta última pertenecen las categorizaciones, las asociaciones, las convicciones, las actitudes, las normas y los valores de una sociedad o de un grupo.

La teoría de la identidad social (Tajfel, 1984) y la teoría de la categorización del yo (Turner, 1990) dan cuenta del autorreconocimiento y el

reconocimiento de otros desde el proceso de categorización social. Las identidades sociales en forma de categorías como nacionalidad o etnia proveen a los sujetos de autorreferencias mediante las cuales se reconocen como miembros de categorías sociales, lo que trae consigo una acentuación perceptiva tanto de las semejanzas intracategoriales como de las diferencias intercategoriales.

La búsqueda de una distintividad positiva deriva en el sesgo o favoritismo endogrupal que evidencia la tendencia a beneficiar o valorar más positivamente a los miembros del endogrupo respecto al exogrupo (Tajfel, Brown y Turner, 1970). De esta manera, se entiende que las relaciones interculturales se expresan en la conducta intergrupala que se produce cuando se trata o se es tratado por otros en virtud de la pertenencia a un grupo etnocultural y no en función de las características personales. Implican una identificación con el endogrupo, al que se favorece y que puede generar conflicto y discriminación respecto al exogrupo.

Desde una perspectiva psicológica, el estudio del prejuicio surge en 1924, cuando el psicólogo social Allport puso bajo la lupa el fenómeno de la discriminación racial. Allport (1954: 9) define el prejuicio como «una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, la cuál puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo».

Las investigaciones sobre estereotipos nacionales o regionales que buscan conocer cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos ciertos grupos nacionales o culturales tienen una larga tradición. Lippmann esbozó en 1922 la concepción de estereotipo que predomina en la psicología social actual. Para este autor los estereotipos constituyen imágenes que reflejan las tendencias de los individuos a pensar que las personas o cosas que pertenecen a la misma categoría comparten características similares.

Katz y Braly publicaron un artículo sobre los estereotipos étnicos de estudiantes universitarios (Katz y Braly, 1933). Peabody (1985), en su investigación con estudiantes universitarios, comparó los rasgos de personalidad atribuidos a los estudios del carácter nacional con los atributos estereotípicos asignados a determinadas naciones. Una investigación referenciada por Koomen y Baehler (1996) sobre los rasgos psicológicos nacionales en Europa encontró que los individuos asignaban a su propio grupo nacional más características positivas que a personas de otras naciones.

En España, la investigación de Ovejero (1991) puso de manifiesto el carácter dinámico y cambiante de los estereotipos nacionales, al realizar una comparación con una investigación similar realizada por Pinillos (1960)

en Madrid en 1956. Zlobina (2004) replicó en 2002 el estudio de Ovejero (1991) con estudiantes de Psicología en el País Vasco, y encontró que, incluso en los últimos trece años, los estereotipos sobre los grupos nacionales han cambiado por lo menos parcialmente; lo que demuestra que no son tan rígidos como se ha creído.

También en España, pero orientadas hacia la diferenciación intergrupala e identidad social, se encuentran las investigaciones de Mesa, Huici y Garriga-Trillo (1993), así como las de Huici y Ros (1993). El racismo y los prejuicios son tratados en las investigaciones de Martínez y Vera (1994) y Pérez-Serrano (1996).

En Latinoamérica, los estudios se orientan al conocimiento de los estereotipos y su relación con el estatus del grupo (Rodríguez-Marín, 1992; Salazar, 1992). Una línea investigativa destacada es la referida a la identidad social y el altercentrismo. El estudio realizado por Montero (1994) muestra que grupos dominados eligen y valoran más positivamente símbolos de los exogrupos dominantes. Sustentados en este resultado, múltiples investigaciones evidenciaron la minusvaloración del endogrupo nacional y el favoritismo hacia exogrupos nacionales dominantes.

Los estudios más conocidos son los de Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989) sobre identidad social, estereotipos y emigración latinoamericana. Estos investigadores proponen una tipología de integración de los emigrantes y refugiados a partir de las dimensiones actitudinales referidas a si el sujeto considera importante conservar su identidad y características culturales, así como la apertura o no de contacto intercultural con los otros grupos de la sociedad de acogida. En el entrecruzamiento entre estas dos dimensiones surgen cuatro posibles estrategias de aculturación de los emigrantes: asimilación, marginación, integración y segregación.

La asimilación implica la adopción de los patrones culturales del grupo dominante. La segregación supone el mantenimiento de los patrones culturales propios y la evitación del contacto con otros grupos. La marginación indica la existencia de un exiguo interés por mantener los patrones culturales propios y establecer contacto con otras culturas. Por último, la integración indica que existe el interés tanto en el grupo mayoritario como en el minoritario de mantener sus propias culturas y en participar en la sociedad.

Estas son las estrategias que pueden asumir los grupos minoritarios cuando tienen la posibilidad de elegir el modo de comprometerse en la relación intercultural, pero este no es siempre el caso. El grupo dominante puede imponer cierto tipo de relaciones que constriñan las decisiones del grupo minoritario (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 2002).

A modo de conclusión, se reafirma el argumento defendido a lo largo del capítulo: la formación de pertenencias y exclusiones grupales en la que transcurren las relaciones interculturales es, en última instancia, un proceso de producción sociopsicológica mediante la cual las personas subjetivan clasificaciones prefiguradas desde el punto de vista cultural, como es el caso de las categorías nacionalidad o cultura de origen. Bajo esta premisa, la educación intercultural está llamada a educar para la convivencia en los marcos de la diversidad cultural, desde un enfoque crítico y reflexivo comprometido con la equidad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la interacción colaborativa, superando manifestaciones de racismo, discriminación y de exclusión.

5 Los pares contradictorios integración-exclusión en las relaciones intergrupales signadas por la interculturalidad

1. Las relaciones interculturales como relaciones intergrupales

Las formas de relación social, a través de las cuales existe la sociedad, se establecen entre grupos sociales o entre individuos como sus representantes a partir de la función de intermediación donde individuo-grupo-sociedad son por momentos idénticos y diferentes (Segarte, 2014). Las relaciones sociales determinadas por el modo de producción predominante son las que conforman el centro del entramado del sistema social (Marx y Engels, 1955).

Las relaciones sociales no existen como abstracción ni como realidad estática, sino que dan lugar al surgimiento de las clases sociales, grupos de personas que ocupan la misma posición en la estructura de producción y participan de los mismos intereses sociales objetivos, y cuya configuración depende de la forma particular que adquieren las relaciones entre los grupos involucrados en el proceso económico y político en cada situación histórica; además, generan sectores sociales intermedios cuyos límites no son siempre discernibles con facilidad (Marx y Engels, 1955).

En última instancia, las relaciones sociales existen como realidad interpersonal desde las múltiples pertenencias sociales de los sujetos en la articulación jerárquica y organización según categorías o estratos contrapuestos que actúan directamente en el desarrollo humano, al estar constituidas por el contenido y la naturaleza de la actividad y la comunicación (Áreas-Beatón, 2005).

Los enfoques conflictivos sobre la sociedad plantean como idea fundamental que el ordenamiento social no es producto del consenso mayoritario de los miembros de la sociedad ni producto de un destino natural, sino el resultado de la confrontación entre sectores sociales y la forma unitaria

en que el sistema refleja los intereses de la clase o clases sociales que detentan el poder en cada momento de la confrontación histórica (Martín-Baró, 1999).

Si los grupos humanos se relacionan mediante sus culturas, como plantea Muñoz (1997), entonces debe reconocerse las mediaciones de la pertenencia etnocultural en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos, las cuales pueden ser comprendidas como relaciones interculturales, formas específicas de interacción social entre individuos de diferente origen cultural.

La formación de las pertenencias grupales es una producción sociopsicológica que tiene su base en el proceso de categorización y comparación social, en el que las personas crean o subjetivan clasificaciones prefiguradas, disponibles desde el punto de vista cultural. Comienzan a producirse procesos sociopsicológicos de grupo cuando las personas se identifican como pertenecientes a determinadas categorías sociales, que los unen entre sí y los diferencian de otros; pues, como plantea Huici (2012), las categorías sociales adquieren sentido de grupalidad en la medida que producen una identidad social que dará lugar a la acción colectiva.

De esta manera, se entiende que los grupos sociales instituyen y son instituidos por identidades configuradas en los procesos de categorización social a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales que realizan los sujetos en función de la estructura de una formación económico-social dada. De que las personas se autorreconocen y reconocen a otros desde las emergencias compartidas por la pertenencia grupal, dan cuenta la teoría de la identidad social (Tajfel, 1986) y la teoría de la categorización del yo (Turner, 1990).

Las identidades sociales en forma de categorías como nacionalidad, religión o género proveen a los sujetos de autorreferencias mediante las cuales se perciben a sí mismos y observan el mundo. En esta teoría es fundamental la necesidad de los sujetos de alcanzar una identidad social positiva mediante la comparación con exogrupos relevantes (Tajfel, 1986).

Una extensión de esta teoría es la categorización del yo de Turner (1990), que sugiere que los sujetos se reconocen como miembros de categorías sociales, lo que trae consigo una acentuación perceptiva tanto de las semejanzas intracategoriales como de las diferencias intercategoriales. Estas pertenencias responden en parte al hecho de ser dadas a través de categorías como la etnia y la nacionalidad.

De este modo, la diversidad cultural es una de las múltiples diversidades que conforman el entramado social y que comprende, según Arnaiz

(2003), grupos sociales de características culturales específicas y que se denominan en la literatura grupos étnico-culturales, etnoculturales, grupos nacionales, regionales o minorías. Las relaciones interculturales responden a la pertenencia compartida de los sujetos a categorías sociales referidas a la etnia y la nación que adquieren lo que Huici (2012) denomina sentido de grupalidad en los procesos de socialización, a través de procesos sociopsicológicos de grupo que posibilitan la identificación de pertenencia a estas categorías sociales, las cuales los une entre sí y los diferencia de otros.

El grupo etnocultural está determinado por la presencia de una cultura de origen común, una práctica histórico-social lo suficientemente específica y estable y la constitución de una identidad social derivada de ellos, aspectos que establecen la diferenciación entre los miembros mediante el origen cultural como categorización compartida endogrupo-exogrupo.

Calvo (1980) lo define como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica; mientras que Guanche (1996) especifica que es un grupo humano estable e históricamente formado en un determinado territorio, que posee rasgos lingüísticos y culturales comunes y de mentalidad relativamente estables, así como conciencia de su existencia, de su diferencia respecto a otros grupos y de su autodenominación.

De este modo, lo intercultural se delinea desde las relaciones intergrupales, ya sea por la identificación de un endogrupo al que se favorece y que puede generar conflicto y discriminación con el exogrupo, sin que haya, como numerosos estudios han confirmado interacción cara a cara, interdependencia o destino común ni tampoco intereses reales en juego (Páez, 2004); ya sea por la propia conducta intergrupar, la que se produce cuando se trata o se es tratado por otros en virtud de la pertenencia a un grupo y no en función de las características personales.

En el estudio de las relaciones intergrupales, se asigna particular importancia al proceso de identificación social, pues media la forma en la que las personas perciben, piensan, sienten y actúan con relación a otras personas en función de su membrecía grupal (Márquez, Abrams, Páez y Hogg, 2001). La identificación grupal conlleva el favoritismo o sesgo intergrupar, una tendencia a evaluar mejor al endogrupo que al exogrupo, sin implicar necesariamente una actitud o evaluación negativa ante el exogrupo. De hecho, las personas pueden identificarse con su endogrupo y al mismo tiempo percibir como más competentes exogrupos de estatus superior (Morales y Páez, 1996).

El favoritismo, que sin ser universal sí parece ser una tendencia muy generalizada según Huici (2012), responde a la necesidad de mantener la distintividad positiva del propio grupo, pues ello repercute en una identidad social positiva. El concepto de competición social definido por Turner (1990) se refiere al logro de una identidad social positiva, que se obtiene estableciendo una diferencia favorable al propio grupo en una dimensión positivamente valorada por consenso social.

La tendencia al favoritismo en la imagen del endogrupo depende de las características y de la posición de estatus y poder de los grupos en una estructura sociocultural (Morales, 1994), incluso puede encontrarse favoritismo exogrupal en grupos de bajo estatus (Bettencourt, Charlton, Dorr y Hume, 2001). Mientras que los grupos de alto estatus tienden a evaluar mejor a su grupo, a identificarse más con los miembros de sus grupos, a evaluar peor a exogrupos y a diferenciar más la evaluación del endogrupo con relación al exogrupo (Páez, 2004).

El favoritismo endogrupal no necesariamente se transfiere como rechazo exogrupal, pero la diferencia de conducta dirigida al grupo propio y al otro, señala Huici (2012), se convierte en una de las condiciones que favorecen el rechazo. La conducta altruista hacia el grupo propio se observa con mayor frecuencia, pues existe una mayor probabilidad de reciprocidad, lo que también determina mayor cooperación y confianza mutua (Brewer, 2001). Las interacciones con los miembros del grupo propio son más predecibles y comprensibles, mientras que la desconfianza facilita las atribuciones de malevolencia a la conducta del exogrupo.

La nacionalidad y la etnia constituyen categorías sociales que conducen a la diferenciación entre endogrupo y exogrupo. De este modo, las relaciones interculturales como relaciones intergrupales son mediadas por la pertenencia asignada, y asumida por, a categorías dadas por el origen cultural, étnico, regional o nacional, de lo que deriva una identidad social.

Las relaciones intergrupales se expresan mediante formas de interacción social deseables (cooperativas, amistosas) o indeseables (relaciones de conflicto o dominación de un grupo sobre otro). Es importante destacar que pertenecer a una minoría u ocupar un lugar de inferioridad en cualquier estructura social supone desventajas de tipo económico, social y psicológico (Blanco, Caballero y de la Corte, 2005). Según Páez (2004), el carácter intergrupales de una interacción refuerza la tendencia conductual de competición y conflicto.

Los conflictos internacionales o étnicos, según Kelman (1997), son concebidos típicamente como originados por la amenaza a la satisfacción de

necesidades básicas, a la seguridad o a la identidad nacional. Tales temores son ejemplificados en el conflicto palestino-israelí, ubicados con mayor frecuencia en los conflictos étnicos y promovidos por élites que controlan la definición del interés nacional.

A modo de síntesis, las relaciones interculturales se entienden como formas específicas de interacción social entre individuos de diferente procedencia cultural mediadas por factores históricos, económicos y socio-culturales (Cabrera, Rodríguez y Rodríguez, 2016). Estas interacciones responden a la pertenencia compartida de los sujetos a grupos que enfatizan la cultura de origen como categoría de referencia, que deviene una diferenciación endogrupo-exogrupo.

2. La integración-exclusión en las relaciones interculturales: su fundamentación como contradicción

Las relaciones interculturales, como relaciones intergrupales, desde su visualización como fenómeno social consecuencia de las migraciones, encaran las asimetrías emergentes por las preocupaciones de los Gobiernos y las sociedades receptoras con respecto al acceso a los recursos y la seguridad, en la medida en que comienzan a identificarse como competencia, amenaza y carga. La imposibilidad de detener las migraciones condiciona la aparición de políticas destinadas a la integración como alternativa del encuentro en el nativo y el extranjero.

Las relaciones interculturales se establecen entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales. De este modo, la mirada psicosocial hacia las relaciones interculturales implica la búsqueda de contradicciones que generan su estado y movimiento. Ello nos conduce a asumir la contradicción integración contra exclusión como diada que transversaliza la problemática de la interculturalidad en la contemporaneidad. La diferenciación cultural que parte de la autodefinition o definición externa, como grupos que representan minoría o mayoría en un determinado contexto, genera discursos desintegradores con impacto en la equidad social.

El reconocimiento en torno a categorías sociales, a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de la posición en la

estructura económico-social, fractura la simetría en los vínculos sociales. De este modo, la mirada psicosocial hacia las relaciones interculturales implica la búsqueda de contradicciones que generan su estado y movimiento. Ello conduce a asumir la contradicción integración contra exclusión como díada que transversaliza la problemática de la interculturalidad en la contemporaneidad. La diferenciación cultural que parte de la autodefinition o definición externa como grupos que representan minoría o mayoría en un determinado contexto genera discursos desintegradores con impacto en la equidad social.

Anquin (1999) plantea que la diversidad, recurrente en el discurso posmoderno, invisibiliza y lleva a un plano irrelevante las asimetrías estructurales, socioeconómicas, y las disfraza como muestra de diversidad. Actualmente, las desigualdades no se perciben como un problema, sino como algo esencial para la eficacia del sistema económico. Para Bartolomé (2005), las fronteras étnicas no deberían constituir una fuente potencial de conflicto, salvo cuando son implementadas para establecer situaciones de discriminación social o racial.

McLaren (1997) se opone a tratar el tema de las diferencias como sinónimo de diversidad, dado que la diversidad es una noción neoliberal que habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por grupos hegemónicos que son los que establecen quiénes entran en el nosotros y quiénes en los otros. La visión oficialista de la interculturalidad, dice Sartorello (2009), es funcional en un neoliberalismo que reconoce la diversidad a fin de asegurar gobernabilidad en un sistema que no proporcionará mayor equidad social.

Las relaciones interculturales deben ser analizadas dentro del contexto cultural en el que se desarrollan y, como resalta Terrén (2001), con énfasis en las relaciones de poder establecidas en cada sociedad que sirven de marco a «la producción de la diferencia y de la auto-identificación» (p. 86). Los trabajos de los autores argentinos Neufeld (1999), Domenech (2003, 2006) y Thisted (2007) también destacan que el análisis de la diversidad cultural debe tener en cuenta las relaciones de poder que atraviesan las diferencias.

Aguilar y Buraschi (2012) defienden que una de las características del pluralismo cultural de nuestra sociedad es la existencia de una clara asimetría de poder entre diferentes grupos etnoculturales. La dominación y la sumisión imprimen a la relación intercultural condiciones económicas, sociales, políticas y legales, así como actitudes y valores asimétricos y complementarios; complementariedad que sirve a su reproducción y reforzamiento (Gasché, 2008).

Se trata de una asimetría vinculada a factores como el peso demográfico, el poder socioeconómico, las representaciones sociales de los grupos y la hegemonía cultural, además de la clara asimetría institucional relacionada con la nacionalidad comunitaria o no comunitaria. Briones (2002) señala que la noción de interculturalidad de moda tiende a la victimización y asistencialismo de las minorías y las ubica en estancos culturales que no tensionen la estabilidad social. El énfasis en la diferencia y la omisión de la igualdad favorece los efectos excluyentes en detrimento de la integración (Eljob et al., 2004).

La exclusión social, según Riera y Pérez (2011), corresponde a una ruptura entre los diferentes y la sociedad o la mayoría, que se puede apreciar como limitación del acceso en los ámbitos económico-productivos, político-ciudadanos o socioculturales. Morales (2003) refiere dos tipos de exclusión, una basada en la ausencia de reconocimiento del derecho a recursos o la imposición de relaciones ausentes de respeto y justicia, y otra que trasciende la violación de derechos humanos o la represión policial extrema.

La inclusión social parece ser la otra cara, la benévola, de la exclusión social; no obstante, se debe problematizar esta cuestión. Como refieren Booth y Ainscow (2002), se puede estar excluido cuando se está incluido. El dilema epistémico entre hablar de integración o inclusión (Carr y Kemmis, 1988; Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Marchant, 2009) proviene de una concepción viciada de la integración por prácticas políticas y pedagógicas infructuosas que han implicado la estigmatización de la teoría en la que se sustentaban.

Por ello, los teóricos apostaron por la inclusión como nueva propuesta, lo cual no convence a algunos profesionales, plantea Marchant (2009), pues consideran que no viene más que a cambiar denominaciones formales. Díaz y Alonso (1998) no consideran que haya que dejar de hablar de integración, sino más bien deconstruir dicha noción analizando los efectos que produjo su inscripción en los distintos discursos político-pedagógicos en los que fue históricamente construida.

Riera y Pérez (2011: 172) explican que la inclusión es la base de la integración y que «se traduce en el hecho de que personas, grupos y sectores socializados de diferentes maneras puedan participar con sus criterios y actuaciones propias en la sociedad», «por ello, la integración requiere crear estructuras de inserción social que permitan satisfacer las necesidades básicas», así como la integración en la esfera de los valores. La integración debe ser multidimensional y su correlato para los sujetos se observará en el número de contactos, participación en la actividad social y un sentido

de pertenencia e identificación con una comunidad (Brissette, Cohen y Seeman, 2000).

Lo cierto es que la integración es un constructo polisémico, de pluralismo de significados, de uso con matices distintos. Mientras que a las sociedades receptoras les preocupa precisamente el bienestar de su sociedad, a los denominados minoritarios les interesan sus derechos como inmigrantes, lo cual ha sido la base para el entretrejimiento de la contradicción entre estar integrado o excluido, como unidad y lucha de contrarios. Por tanto, la integración supone siempre la exclusión (Aparicio, 2005; Rojas, 2008; Domínguez, 2008), es un proceso que se organiza y constituye en las expresiones actuales e historia de las relaciones entre los grupos dentro de la actividad que realizan.

Desde esta lógica se entiende que los procesos de integración y exclusión social pueden analizarse desde el ámbito comunitario y grupal. Ello implica miradas a la integración social desde una percepción de pertenencia, el sentimiento de que uno es parte de una comunidad en la que se generan sentimientos de interdependencia entre sus miembros (McMillan y Chavis, 1986; Sarason, 1974).

Domínguez (2008) coloca la integración como polo opuesto a la exclusión y la considera imprescindible para cualquier proceso de desarrollo. Esta autora considera el carácter inclusivo como un aspecto desde el que definir las capacidades de una sociedad para la integración social. Además, considera como capacidades la participación como posibilidad de intervenir en la formulación y ejecución de políticas, la justicia como acceso equitativo a los mercados, el pluralismo como presencia de valores comunes y aceptación de la diversidad, así como la seguridad y la estabilidad.

Esta autora define la integración social como un «proceso de participación efectiva de todos los grupos e individuos en el funcionamiento de la vida social» (Domínguez, 2008: 80). La integración intercultural debe basarse en una real igualdad de oportunidades para el acceso equitativo de todos los grupos e individuos a los bienes y servicios que brindan la sociedad y la ausencia de discriminación de cualquier tipo.

El carácter de proceso que adquiere la diada integración-exclusión es claro cuando se analiza la influencia que puede tener la discriminación en la asunción de estrategias de asimilación que dan lugar a una aparente integración social. Según Berry, Poortinga, Segall y Dasen (2002), la discriminación no solo es usada para forzar la exclusión en forma de segregación o marginación, sino también para forzar la inclusión en forma de asimilación.

Se debe orientar a la participación real de los individuos y grupos en la vida social y económica, lo cual se manifiesta en la oportunidad de insertarse en el proceso de toma de decisiones de manera activa y directa, no solo desde su posición de beneficiarios, sino también como formuladores de soluciones a la dinámica de la vida cotidiana, sobre la base de un sistema de valores y normas compartidas por los distintos individuos y grupos sociales.

La identificación con un sistema de valores y normas compartidas resalta la complejidad del proceso integración-exclusión en las relaciones interculturales. Camilleri (1991; citado por Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 2002) propuso, a partir de la teoría de la identidad social, estrategias identitarias basadas en dos dimensiones: la identificación con la herencia cultural del propio grupo y la identificación con los valores de la sociedad dominante. Estos dos aspectos han sido definidos de varias maneras: identidad étnica e identidad cívica (Kalin y Berry, 1995), identidad hereditaria e identidad nacional (Salazar y Salazar, 1998).

La incoherencia entre ambas identidades puede dar lugar a diferentes grados de exclusión o integración (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 2002). Además, puede existir una incoherencia entre la identidad valorizada (actitudes) y la identidad real (conducta) que ponga en marcha estrategias de tolerancia que promueven la segregación o estrategias pragmáticas o identidad camaleónica (tradicionalista con el endogrupo y asimilacionista con miembros del exogrupo) (Camilleri y Malewska-Peyre, 1997).

Ahora bien, la integración intercultural ha estado asociada a la formación de actitudes, desde el estudio clásico de Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989), hasta posturas contemporáneas como la de Aparicio (2005). Se ha puesto énfasis también en su consideración como posibilidad en el sistema educativo y la existencia de políticas de integración del alumnado inmigrante (Banks, 1996; Inglis, 2008; Nieto y Bode, 2008; Eurydice, 2009), la promoción de la participación sin detrimento de las riquezas culturales (Giménez-Romero, 2003), su comprensión como proceso —ya sea como readaptación mutua en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades (Giménez, 2010), ya sea como construcción activa que supone interacción, participación y posesión de un rol en la sociedad (Azurmendi, 2003)—, lo que supone, a su vez, participación e incorporación en la dinámica escolar (Warnock, 1981; Ovejero, 1990).

La integración como proceso complejo implica, siguiendo a Aparicio (2005), que sujetos no pertenecientes a una sociedad se incorporen a su funcionamiento diario, como nativos que son y que la constituyen, lo cual

incluye convivencia pacífica, contribución a las cargas comunes y disfrute de los mismos derechos. Ello conduce a la comprensión de la integración como fenómeno multicondicionado, entre los que se identifican los socioeconómicos, los político-jurídicos, los institucionales, los socioculturales, ambientales y educacionales, y los subjetivos (C. de autores, 2009).

Para Fornet-Betancourt (2006), la «comunitarización», más que hibridación, es lo que acontecerá en la configuración futura de referencias culturales de origen, así como en la actualización de las identidades en las que hoy nos diferenciamos. La mirada psicosocial hacia las relaciones interculturales debe conducir al análisis del estado de las simetrías, del reconocimiento de lo común, del desarrollo de competencias para la auténtica convivencia intercultural y del diálogo de situaciones entre sujetos concretos en pos de un proyecto humano capaz de generar encuentros cada vez más comunitarios en las relaciones interculturales.

La subjetividad participa en la reproducción/producción de la contradicción integración-exclusión como mediación, es decir, las dinámicas de integración-exclusión en las relaciones interculturales son mediadas por las subjetividades sociales e individuales que las constituyen, por subjetividades que se configuran en ellas, por las experiencias que viven los sujetos que conforman, de modo que la historia y los contextos sociales de las personas se organizan subjetivamente.

6 Análisis de la gestión de la diversidad desde el marco común de la Unión Europea

1. Introducción

Las ciudades acogen una realidad promovida por los flujos migratorios que han ido paulatinamente ampliando la diversidad cultural y de creencias, y en consecuencia han ido redibujando los modelos tradicionales de estilos de vida y convivencia. Esta transformación social nos ha enriquecido como ciudadanos de sociedades plurales y diversas, pero también ha tenido su impacto en la gestión política, al hacer sentir que la diversidad no solo está presente, sino que también es necesario administrarla. Este trámite se precisa en la política de integración de las personas migrantes; una política pública que ha ido configurándose de manera progresiva y bajo diferentes modelos de gestión que han variado a lo largo de los años.

El reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento estructural y, al mismo tiempo, transformador de nuestras sociedades conlleva un cambio de actitudes y comportamientos basados en la empatía, el respeto y la comprensión mutua. Si analizamos el contexto próximo de las relaciones de ciudadanía, podemos observar que este cambio se ha estado dando, y se da, con normalidad y sin recelo. En él, podemos encontrar evidentes ejemplos de integración como un proceso bidireccional, resultado del paulatino asentamiento de grupos poblacionales diversos que han contribuido a redibujar las calles con nuevos tonos inspirados en las diferencias culturales y religiosas, en diferentes estilos de vida y, por supuesto, en nuevas formas de alimentación, música, baile e idiomas que no solo han ido encontrando su espacio en su nueva ciudad sino que también han captado simpatizantes entre la población autóctona, con la que han entrado en una dinámica de intercambio y enriquecimiento cultural mutuo (Sales, 2020b).

Por su parte, la gestión política también se ha ido modificando especialmente en el marco de la Unión Europea, cuyas instituciones han trabajado con la finalidad de alcanzar acuerdos que permitiesen configurar un marco

común de política migratoria a través de la cual se garantizase la integración cívica de las personas migrantes, y con lo que esta se constituiría como uno de los pilares básicos de actuación en materia migratoria. Este giro en la gestión política de la integración ha derivado en una modificación de la normativa que, de manera progresiva, se ha ido vinculando a la responsabilidad individual de participar en la sociedad, cambiando la concepción de la integración y su bidireccionalidad, que ha pasado de ser entendida como un proceso natural, que se da en función de las capacidades y oportunidades de cada persona, a una obligación. Este nuevo modelo exige la demostración de competencias y conocimientos (de la lengua, instituciones, historia o cultura del país de acogida), junto a la suscripción de un contrato o compromiso de integración o ciudadanía (según el país), y está vinculado a la concesión de la autorización de entrada o residencia, ya sea a través de la solicitud de visado o del permiso de residencia en sus diferentes modalidades (Sales, 2020a). Aunque cabe referir que esta nueva tendencia no se da solo en el seno de algunos Estados miembros, como Francia, Bélgica, Países Bajos, Alemania, Dinamarca o Suecia, ya que otros, como Australia, Canadá, Estados Unidos, Suiza y el Reino Unido, también han incorporado a su normativa este cambio en la política de integración y gestión de la diversidad cultural.

La contextualización de este modelo de gestión política de la diversidad, basado en la responsabilidad u obligación de la persona inmigrante en relación con su integración, encuentra su lógica en la construcción de una Europa que se construye sin fronteras interiores, pero con una fuerte y sólida frontera exterior. La aceleración de la construcción europea que imprimen los acuerdos de Maastricht pone de relieve que el resultado de la integración económica y política va a depender también de cómo cristalice la gestión centralizada de la inmigración (Rosales, 2014).

Por ello, la Unión Europea se esfuerza por definir una hoja de ruta, en la que los Estados miembros encuentran amparo en la modificación de sus marcos normativos, la cual es objeto de análisis en este trabajo. Los primeros avances nos situaban en un primer modelo de política pública centrada en las voluntades de los países, al establecer criterios que vinculaban el acceso y la permanencia a una demostración de interés o esfuerzo de integración. Respecto a esto, Bascherini resalta que los años a caballo entre los siglos XX y XXI dejan como registro un inédito énfasis en las temáticas centradas en la seguridad y utilitaristas que tradicionalmente han caracterizado a la inmigración... que en realidad son coherentes con la conversión

de las políticas migratorias... para la reducción de derechos (Bascherini, 2008).

El empeño por desarrollar los instrumentos necesarios para la definición de una política común que promueva una integración efectiva, en la que se asegure un respeto por los valores de la Unión, hará que los Gobiernos vayan integrando en su marco normativo medidas que con el paso de los años han ido tomando fuerza y reemplazando la demostración de voluntad por una exigencia. Se va consolidando así un enfoque de derecho suave, que no es jurídicamente vinculante y que tiene dudosos efectos jurídicos, pero que puede tener influencia en ámbitos nacionales, regionales o locales en Europa (Carrera, 2005).

En este capítulo, se analiza cronológicamente los principales documentos elaborados en el marco de la Unión que nos permitirán comprender cómo se ha ido configurando este cambio en la concepción de la gestión de diversidad cultural, y se incorpora la opinión que sobre este modelo de política pública tienen en nuestro país personas representativas de los ámbitos político, académico y de la intervención social, así como de los colectivos de personas inmigrantes, lo que nos permite llegar a algunas consideraciones entorno a la gestión de la diversidad cultural.

Su metodología se realiza desde el paradigma cualitativo y las técnicas aplicadas en la investigación han sido la investigación documental y la entrevista en profundidad. La investigación documental ha ocupado una buena parte de este trabajo; junto a la revisión de la literatura, se ha realizado una revisión amplia de los documentos oficiales elaborados por las instituciones de la Unión Europea, entre ellos: tratados, reglamentos, directivas, dictámenes, acuerdos, programas y sistemas de información. En el transcurso de la investigación se realizaron cincuenta y siete entrevistas en profundidad; la técnica se ha aplicado siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), con la finalidad de conocer a través de una conversación no estructurada, ni dirigida, la opinión que tienen personas con criterio sobre este modelo de gestión de la diversidad, sin intención alguna de dirigir los discursos hacia una u otra orientación, ni tan siquiera hacia la obtención de argumentos que pudieran ajustarse a una estructura previa, lo que permite evidenciar la presencia o no de elementos comunes que guíen la elaboración de algunas consideraciones sobre el objeto de análisis.

2. El propósito de la Unión Europea: definir un marco común para la gestión de la diversidad cultural

La gestión de la inmigración en la Unión Europea no es baladí, ha estado presente desde la firma del primer acuerdo Schengen en 1985, cuando se adoptó la medida de supresión de controles en las fronteras interiores y se estableció como un elemento esencial el refuerzo del control de las fronteras exteriores, lo que otorgaba a la inmigración una doble versión, un «grupo propio» de ciudadanos investidos de privilegios frente a un «grupo extraño» de nacionales procedentes de terceros países, a los que se les impondrán requisitos y condiciones (Sales, 2020a). Los fundamentos jurídicos quedan recogidos en el artículo 79 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (DOUE C 326), en el que se insta a la Unión a desarrollar una política común de inmigración destinada a garantizar una gestión eficaz de los flujos migratorios y un trato equitativo a los nacionales de terceros países. En consecuencia, se han redactado normas jurídicas para evitar cualquier obstáculo en la libre circulación de trabajadores y garantizar una integración exitosa de estos y de sus familiares en el territorio de los Estados miembros, los cuales han ido recibiendo un creciente número de personas inmigrantes que actualmente representan un 5 % de la población total de la UE.

Lo cierto es que la Unión ha asumido una creciente diversidad que ha configurado un escenario con nuevos desafíos para la cohesión social, lo que ha originado la necesidad de ofrecer respuestas efectivas que hagan frente a los cambios demográficos y al contexto político internacional. Ahora, nuestras sociedades son más plurales y multiculturales, pero para garantizar su estabilidad es necesaria una integración efectiva por parte de la población inmigrante de la que se espera contribuya al beneficio común. Es por ello por lo que desde las instituciones de la UE se ha trabajado de manera insistente, para alcanzar acuerdos que permitan abordar las cuestiones de la inmigración y la integración, planteando soluciones a los desafíos de la inmigración. No debemos olvidar que para la UE la inmigración es una competencia compartida con los Estados miembros que está incluida en el «espacio de Libertad, Seguridad y Justicia»; lo que hace más complicada su gestión, quizás por eso en ocasiones los esfuerzos por el logro han sido superiores a los resultados alcanzados.

La consolidación de un marco de actuación en materia de integración es el gran reto de la Unión que analizamos en este trabajo. El punto de partida nos sitúa en el Tratado de Ámsterdam, con el programa de Tampere, al

establecer como cuestión prioritaria el fortalecimiento de las políticas de integración de los inmigrantes legales, con el fin de mejorar su situación jurídica y favorecer sus condiciones económicas y socioculturales. Lo que requería construir un marco común de acción y desarrollar una serie de acuerdos en el ámbito del derecho internacional y del derecho derivado (reglamentos, directivas, decisiones, dictámenes, etc.). El primer avance llegaría en el año 2000, con la aprobación de las directivas relativas a la igualdad de trato y la no discriminación de las personas por su origen racial o étnico, y que se vieron reforzadas por la propuesta de la Comisión al incorporar el concepto de integración cívica en el año 2002 (CESE, 2002) y la progresiva equiparación de los derechos de los inmigrantes con el resto de la población.

El progreso más significativo en la definición de la propuesta lo marca la aprobación en 2004 de los Principios Básicos Comunes sobre integración (COM 2005/389), en lo que fue la primera Conferencia Ministerial sobre Integración, con un planteamiento holístico de la integración entendida como un proceso de carácter bidireccional de ajuste mutuo; de forma que implique tanto a la población inmigrada como a la sociedad receptora, dentro del respeto a la dignidad humana, los derechos humanos y la apreciación del valor del pluralismo. En ellos quedan reflejados tres aspectos fundamentales:

- La implicación de los inmigrantes en el proceso de integración, a través del compromiso con los valores fundamentales europeos; la adquisición del conocimiento básico del idioma, la historia y las principales instituciones de la sociedad de acogida.
- Los derechos que deben garantizarse a la población inmigrada, como son el acceso en igualdad de condiciones a instituciones y servicios públicos y privados; la interacción en los espacios compartidos, diálogo intercultural y espacio urbano; la garantía de libertad religiosa y de práctica cultural; la participación en el proceso democrático y el desarrollo de medidas de integración a nivel local.
- La necesidad de integrar las políticas de integración en todos los ámbitos (transversalidad) y que se desarrollen y empleen indicadores para medir el impacto de las políticas desarrolladas, así como evaluar la integración.

En el marco del Programa de la Haya (2005-2009) se impulsaba la definición de políticas coherentes de integración. Durante este período se

establecía el fondo europeo para la integración, con el fin de facilitar la aplicación de medidas que promoviesen la integración de los nacionales de terceros países en los países de acogida, y se introducía el dialogo intercultural como instrumento de promoción para la integración de ciudadanos de distintos orígenes, culturas y religiones. Se iniciaba entonces un intercambio de experiencias adquiridas entre las regiones y se invitaba a los entes locales a que participaran en los foros, dándole un fuerte impulso a la bidireccionalidad de la integración.

Cabe reparar la atención en la comunicación de la Comisión «Una política común de emigración para Europa: principios, medidas e instrumentos» de 2008 (COM 2008/359), en la que se proponen acciones concretas que pivotan sobre los principios de solidaridad, prosperidad y seguridad. En sus contenidos se reclama la necesidad de establecer acuerdos y normas comunes sobre la integración centrada en la formación y una política de visados que responda a los intereses del país de destino. Bajo estos principios se aprueba el Pacto Europeo sobre Inmigración y Asilo de 2008, del que es necesario destacar que no se hace referencia a la bidireccionalidad de la integración, sino que asume cinco compromisos enfocados en el control de la inmigración irregular y de las fronteras, incidiendo en la importancia que tiene la colaboración con los países de origen. No obstante, no podemos considerar que se haya dejado de tener en cuenta el enfoque de la bidireccionalidad de la integración, pero sí que empieza a tener otra lectura que se aprecia claramente en la declaración de Vich de 2008, en la que se reclama que la población inmigrante disponga de la capacidad de actuar de manera independiente y en igualdad de condiciones, y trasladarles así la responsabilidad de su integración, para la que será necesario que aprendan la lengua y acepten su ordenamiento jurídico. Por su parte, los Estados aceptan asumir la responsabilidad de establecer los dispositivos necesarios para garantizarla, entendiéndose de esta forma el compromiso de la bidireccionalidad.

La conferencia de ministros celebrada en Zaragoza en 2010 concluía con el acuerdo de desarrollar más a fondo la idea esencial de la integración como motor de desarrollo y cohesión social, e invitaba a desarrollar el concepto de capital humano, poniendo de relieve la importancia de elaborar módulos europeos comunes para reforzar las iniciativas locales y la participación ciudadana. Los acuerdos de la conferencia y la Agenda Europea para la Integración de los Nacionales de Terceros Países de 2011, planteada como una contribución al debate sobre cómo comprender y apoyar mejor la integración, resaltan la responsabilidad compartida de la integración y

la focalizan en tres ámbitos clave: la participación, la intervención local y la colaboración de los países de origen.

Llegados a este punto, cabe resaltar los aspectos más sensibles derivados de integración cívica a través de los cuales se ha conformado el modelo actual de política de inmigración, que basa la gestión de la diversidad en la obligación de las personas inmigrantes en pro de su integración y que se concreta a través del aprendizaje del idioma y el conocimiento de los valores constitucionales del país de acogida, y en algunos casos se integra la firma de un compromiso o contrato (de integración) por medio del cual la persona se compromete a asumir su propia integración, respetar las normas establecidas y velar por el bienestar de la sociedad que le acoge.

El primero responde a la voluntad de unificar las políticas de inmigración y las de integración: el objetivo de impulsar un debate político y social para que las políticas de integración formaran parte fundamental de las políticas comunes de inmigración y asilo, que se inicia con el informe del Comité Económico y Social de 2002 (CESE, 2002), en el que se pedía que se implicaran todas las instituciones: las europeas, las nacionales, las regionales y las locales, así como la sociedad civil organizada. Sin duda alguna, se abría opción a que los Estados miembros abordaran las cuestiones de la gobernabilidad a través de sus distribuciones territoriales y contasen con la participación ciudadana, al mismo tiempo que se iniciaba un camino hacia una posible unificación de las políticas, una cuestión que había sido reclamada desde diferentes esferas. Las directivas sobre reagrupación familiar y residencia de larga duración sentaban las bases al otorgar a los Estados miembros la libertad de que en su aplicación los países pudieran establecer las condiciones de acceso que las legislaciones nacionales estimasen, referidas básicamente al conocimiento de la lengua y de la sociedad de acogida, elementos clave para asegurar una buena integración.

El segundo parte de reconocer el enriquecimiento cultural y social que la población inmigrante aporta a las sociedades a las que se les pide que hagan esfuerzos por garantizar la plena integración de las personas inmigrantes, pero a su vez pide a los inmigrantes que respeten los valores democráticos de las sociedades europeas y no eludan el respeto a las normas y a las leyes por razones culturales. Gran parte de los contenidos se centran en recoger el necesario esfuerzo e interés que deben mostrar las personas inmigrantes, de quienes se espera tengan una buena disposición para su logro y se les pide que actúen conforme a los valores de la Unión: respetando los derechos humanos y conociendo los valores europeos y los de la sociedad que les acoge, así como el idioma, y que mejoren, cuando sea necesario, su

nivel formativo para estar en disposición de acceder al mercado de trabajo en igualdad de condiciones. La participación y la confianza no solo están en manos de quienes acogen y asumen la gestión de sus políticas, sino también de quien desea hacerlo y esté en disposición de demostrarlo.

El tercero se basa en la ampliación de las responsabilidades de la integración, cuya lectura de la bidireccionalidad se redibuja para incorporar a las sociedades de origen, a las que se invita a participar preparando la integración de las personas inmigrantes antes de su salida. Se reconoce que la participación de las sociedades de acogida pasa por establecer dispositivos de ayuda a la integración y definir criterios y contenidos lo más homogéneos posibles en el marco de la Unión. Para ello se delega en la persona inmigrante la responsabilidad de integrarse como ciudadano de derechos y obligaciones, por lo que será necesario no solo que conozca la lengua del país de acogida, sino también las normas y los valores de esta, y por extensión las de la Unión, aceptándolas y reconociéndolas como propias.

El momento actual, con el que cerramos esta revisión del marco de la Unión Europea, se define en el Plan de acción para la integración de los nacionales de terceros países (COM 2016/377), en el que define que la integración debe ir más allá de la participación en el mercado laboral y el conocimiento de la lengua del país de acogida: «la integración es más eficaz cuando está arraigada en lo que significa vivir en la diversidad de las sociedades europeas». En él, se insta a los Estados miembros a adoptar medidas eficaces previas a la salida del país de origen y a desarrollar programas de integración lingüística, junto con el aprendizaje de otras habilidades y competencias que permitan garantizar su integración. También reconoce como un elemento fundamental que los nacionales de terceros países conozcan las leyes, la cultura y los valores de la sociedad de acogida, a fin de que puedan saber cuáles son las responsabilidades asociadas con su nueva vida en la comunidad de acogida y para que puedan participar en ella de manera activa. En el marco de este plan se desarrolla la Agenda Europea de Capacidades de 2021 y el Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo de 2020, en el que a partir de una evaluación global se propone un nuevo comienzo en política de inmigración que permita aumentar la confianza mediante procedimientos más eficaces para lograr un nuevo equilibrio entre responsabilidad y solidaridad, enfocado en la gestión de fronteras y la gestión de acogidas humanitarias.

3. Análisis del discurso sobre la gestión de la diversidad

Este modelo de política pública no se ha instaurado por igual en todos los Estados miembros, aunque sí se ha dado una tendencia general a integrar en la legislación de extranjería una referencia a la integración. En algunos países (referidos en la introducción) esta queda vinculada como una obligación, sin cuyo reconocimiento la persona inmigrante no cumpliría los requisitos para solicitar un visado de entrada o un permiso de residencia. Las voces y opiniones sobre esta forma de gestionar la diversidad han generado un extenso discurso sobre el cual se aportan los elementos comunes que argumentan sus defensores, y los aspectos más relevantes de sus detractores.

3.1 *La defensa de un marco de referencia y de ordenación*

Los argumentos a favor parten de la base de considerar que todos los seres humanos tienen derecho a elegir su residencia en el territorio de un Estado, y por ello debe respetarse la voluntad de una persona a establecerse en un país diferente al suyo. Pero se entiende que dicha persona al entrar a formar parte del nuevo grupo social adquiere de este sus derechos y deberes como ciudadano, por lo que la comunidad de acogida da por hecho que su incorporación se realiza de acuerdo con una voluntad propia, en virtud de la cual admite la existencia de una autoridad, unas normas morales y unas leyes previamente establecidas a las que se somete. Este hecho de reciprocidad mutua en la concesión y el cumplimiento de derechos y obligaciones permite que se dé un «pacto social» entre la persona que llega y la sociedad que le acoge.

E.4. [...] tiene sus orígenes en la noción de contrato social. Las personas cuando nacen lo hacen libres con una libertad absoluta, pero el hombre tiene la necesidad de vivir en sociedad; el vivir en sociedad significa un consenso para poder vivir juntos, lo que implica ceder parte de esa libertad absoluta a un ente superior al que se le dota de ciertos poderes y es ese poder quien tendrá la obligación de organizar y garantizar esos mínimos. Es el poder político quien asume ese poder [...] Las personas que llegan lo hacen a una sociedad organizada y lo que deben hacer es adherirse a ese contrato social que ya está establecido.

Si partimos de esta premisa, la convivencia social evoca la correspondencia de una satisfacción mutua. Así, en el momento en el que una

persona entra a formar parte de una comunidad es identificada por esta como un integrante más, pero ese acto de reconocimiento presupone por parte de la persona acogida el compromiso de caminar en la misma dirección que su nueva sociedad, lo que contribuye a mantener el orden social.

E.45. Es esencial ver que la persona que no es nacional se constituye en sujeto de derechos en el país al que llegan, porque uno cuando va a un país que no es el suyo y no lo conoce va como pisando huevos porque no conoce el sistema. Te sientes como que estás violando alguna norma, pero ¿cómo se crea un marco regulatorio?, ¿cómo ellos se van empoderando de su condición ya no de inmigrante, ¿cómo se van nativizando?, la gestión política sólo sirve si construye un piso, una base, para que esa persona adquiera una certeza...cada forma de expresión debe tener un encuadre donde poder expresarse... entonces que ocurre en este caso, en la práctica, si tú no generas ese marco, lo que se produce es la dispersión absoluta, no hay referencia [...] Entonces es necesario que haya un piso mínimo y si tu no lo cumples, pues habrá que actuar, pero sí es necesario, porque debe haber un mínimo y en la práctica las instituciones son imprescindibles porque si no, ino hay orden!

Ahora bien, si lo implícito que otorga derechos a cambio de abandonar ciertas libertades individuales no es respetado, se requiere que la autoridad política actúe para hacerlo explícito y pueda así garantizar el orden y la cohesión social. La voluntad de un Gobierno no es hacer visible lo innecesario, pero la reciente historia de la construcción de una Europa multicultural nos ha dejado signos evidentes de la necesidad de establecer mecanismos que garanticen el cumplimiento del pacto social establecido.

E.23. Toda la discusión parte del presupuesto de que existe un déficit de integración, de que por la evolución natural de las cosas no se está garantizado que personas que vienen de otras realidades acaben asumiendo la lengua formal del país que les acoge y asumiendo los valores en los que la comunidad está organizada, y eso exige de unas políticas que acompañen a las personas en este recorrido. Este supuesto parte también de dos ideas previas: una que para convivir en una sociedad la gente necesita compartir unos valores mínimos y el conocimiento de la lengua en la que se articula la acción comunitaria y dos, que en otros países con más experiencia migratoria han tenido problemas para que esto se produzca.

Desde el momento en que una persona decide instalarse en una sociedad y quiere arraigarse en ella con su familia, se abre un abanico de posibilidades de integración que van desde una visión puramente asimilacionista, que sería totalmente rechazable desde la óptica de los derechos

humanos, hasta la visión más multicultural que, aunque sí sería aceptable desde el marco de los derechos humanos, es operativamente compleja de manejar. El multiculturalismo ha dejado muestras de que lo que se ha generado han sido sociedades segmentadas, por lo tanto, de lo que se trata es de garantizar la cohesión social y eso implica posicionarse ante las cuestiones de cómo la garantizamos y cómo hacemos efectivo el principio de reciprocidad en las sociedades multiculturales que se han ido construyendo en las últimas décadas.

E.39. Para mí es fundamental cuando tú vas a otro país y siendo que no tiene nada que ver con nuestra sociedad, es fundamental. La mayoría de nosotros venimos a buscar trabajo y es necesario conocer la lengua y las normas.

E.33. La lengua es un instrumento obvio de cohesión, esto es algo que yo definiendo, no es una cuestión de extranjería, sino de cohesión de un país.

En el enclave de cómo fomentar la cohesión social en las sociedades modernas la ciudadanía surge el cimiento, la base común compartida para todas las personas que viven y conviven en sociedad, y como tal se precisa fomentar esa base colectiva compartida en valores. Así pues, la persona que viene de fuera tiene que hacer el esfuerzo de conocer algo básico, como son el idioma y los valores de esa sociedad democrática que le acoge, ya que en caso de no hacerlo contribuye a desarmonizar, a desorganizar esa estructura social que está permitiendo una convivencia compartida. Y de esta forma es entendida la gestión política de la diversidad, como un instrumento o medida de política pública que se establece con el fin de promover y garantizar que la persona que viene de fuera se sienta dentro de un marco de acción que debe conocer y respetar, ya que ella es ahora parte activa de ese proceso y, por lo tanto, debe implicarse en el mantenimiento de la estructura social. La gestión de la diversidad es desde esta visión una herramienta para esa ciudadanía activa que reconoce que no se puede vivir en un país del que se desconocen sus fundamentos constitucionales y que son la garantía de una convivencia cívica.

E.4. El modelo de acogida e integración de la experiencia europea no puede estar desconectado de la ciudadanía, es un modelo nuevo que vincula inmigración y ciudadanía. Los problemas cruciales que surgen a partir de los años 90 cuando se dan cuenta que no hay indicadores de integración en el dominio del idioma, segregación, falta de empleo... Dijeron ivamos a elevar este problema a nivel de política, pero sin implicarnos demasiado y lo dejamos en manos de la sociedad civil! Había

como un partenariado entre la esfera política y la esfera social. La esfera política financiaba al tercer sector que era quien se ocupa de integrar... pero conforme avanza se dan cuenta que los problemas no se solucionan, sino que son más difíciles. Entonces el Estado dice ya no voy a dejarlo solo en manos del tercer sector, sino que yo voy a dar los medios y voy a fijar como debe hacerse... A partir de ahí la política asume la inmigración como un problema de ciudadanía y no de integración. Al asumirlo lo que hacen es poner recursos, prioridades, etc. No solo la estructura sino también el rumbo de cómo hay que integrar a la gente. Ahí los problemas no eran a nivel cultural... No es un problema de lo cultural, es un problema de la ciudadanía, hay que educar a los inmigrantes en la ciudadanía, porque un ciudadano se presupone que está integrado. No es una cuestión previa, se combina la cosa, no es algo previo a la ciudadanía, sino que para que uno se sienta ciudadano, ejercer como ciudadano, debe estar integrado, porque el Estado ahora tiene que hacer todo para integrarle como una condición para un ejercicio mejor, completo de la ciudadanía, yo sitúo el contrato ahí. Si vemos como surgen los contratos cómo evolucionan en Europa, es justamente ahí en pasar de inmigrante a ciudadano. Entonces el modelo está ahí en esa opción política.

El discurso se centra en reconocer cuáles deben ser los elementos básicos que ha de contener el contrato de integración para que su aplicación no caiga en una construcción de política asimilacionista; aquí, el conocimiento de la lengua y la cultura de la sociedad de acogida aparecen como vehículos fundamentales de integración, sin los cuales una persona no puede comunicarse, no puede comprender y, por lo tanto, no puede participar de esa sociedad, seguidos del conocimiento de la estructura política y normativa; en esta línea, se entiende que los derechos humanos y la constitución de un país están por encima de cualquier otra cultura que niegue esos derechos humanos y políticos, al ser de carácter democrático y universal.

Si las personas que llegan a un país están dispuestas a aceptar ese marco mínimo de exigencia establecido en la sociedad de acogida, esta debe aplicar mecanismos de reciprocidad básicos para esas personas; por lo que los dispositivos que se establezcan tienen que estar enmarcados en los principios constitucionales y en los derechos humanos, y son los referidos básicamente a la igualdad en el acceso al mercado de trabajo, la sanidad, la educación, las prestaciones básicas del estado de bienestar, etc. El discurso remarca la afirmación de que las personas, para poder ser tratadas en condiciones de igualdad, deben actuar y convivir en condiciones de igualdad, y esta igualdad pasa por el conocimiento y la aceptación del marco básico de referencia de un país.

E.13. Aquí hay que empezar por el plano político e institucional, qué estrategias deciden los gobiernos a la hora de definir los modelos de integración. Es decir ¿qué modelo vamos a seguir?, uno instrumental (venga - márchese), un modelo multicultural de aceptación pasiva con resultado de segmentación de los colectivos, o una política flexible adaptada a cada territorio de integración flexible, que pasa por el respeto a las formas culturales de las personas que vienen pero con la exigencia correspondiente de que tienen que aceptar varios elementos básicos que son: uno, instrumentalmente la lengua y la cultura, como vehículo de integración y dos, deben aceptar la estructura política del país al cual viene, lo que quiere decir que si la constitución reconoce que hombre y mujeres son iguales, no podemos permitir aquellas culturas que discriminen a las mujeres o las maltraten. Es decir que los derechos humanos y constitucionales están por encima de cualquier cultura que niegue esos derechos humanos y políticos de carácter democrático que entiendo son universales, es un bien Kantiano y por lo tanto un país en un contrato de integración no puede aceptar de modo alguno aquellas culturas que discriminan por ninguna razón. Por lo tanto, la gestión de la diversidad debe discriminar de manera general la intolerancia. Les podemos llamar exigencias político éticas; es decir principio de igualdad y no discriminación.

Estos dos aspectos, desde el punto de vista de las exigencias por parte de la sociedad receptora, y sobre estos dos principios la aplicación de los mecanismos de la reciprocidad, son los que debemos proporcionar a los que vienen. Que es igualdad en el acceso al mercado de trabajo e igualdad de acceso a los servicios y prestaciones del estado de bienestar, así como la no discriminación en la escuela (fundamentalmente). Así lo vemos en términos de reciprocidad.

Hablar de la integración de personas inmigrantes implica estar dispuestos a garantizar dicha integración, y para ello se debe considerar un modelo de política pública que regule cómo se gestiona la diversidad. En un sentido más amplio, debe ser un elemento reforzador de los canales de integración y entendida desde la base del compromiso con la sociedad de acogida, con un profundo sentimiento de reciprocidad y no como un mecanismo de control político o social. La gestión de la diversidad no debe quedar en una doctrina política con sus mecanismos de gestión, sino que para hacerla valer, para que sea entendida y respetada, es necesario reflejar el compromiso a través de un documento que se firma entre dos partes: la persona inmigrante que conoce sus derechos, pero también que se compromete a asumir sus obligaciones como nuevo ciudadano de su actual sociedad, y el Estado que 1) delegará en el representante legal que considere (Administración central, autonómica o local) y que 2) establecerá

los procedimientos necesarios para garantizar una homogeneidad en su aplicación y seguimiento en todo el territorio nacional. La firma de un documento o acuerdo de integración es un elemento fundamental, y el hecho de constatarlo mediante una rúbrica permite introducir en esta cuestión un formalismo simbólico que le otorga al compromiso adquirido la importancia y el valor que tiene que la persona asuma su responsabilidad para contribuir al mantenimiento del pacto de cohesión social; en muchos aspectos, es tan importante la simbología como el contenido.

E.35. El mecanismo es solo una parte del edificio y que no tenemos clara, lo mejor hubiera sido una ley básica acordada y luego unas leyes de desarrollo. Y no la política del acuerdo para una cuestión tan delicada. Donde la antropología debería hablar más y el derecho decir menos de lo que dice. Gestionar esta cuestión porque nos cuesta convivir con el que es diferente, y dentro de ese edificio tan grande es donde está el modelo del cual estoy a favor. Y lo más importante cuanto más claro esté mejor y cuanto más se sepa lo que debe hacer cada uno mejor. Creo que no nos hemos ocupado porque somos jóvenes y porque no hemos tenido conflictos serios, pero en este contexto adverso a lo mejor puede haber un inicio de tensiones.

3.2 La voz de quienes se oponen al modelo

Los argumentos contrarios centran el modelo como un mecanismo o instrumento político de control que va unido a «condicionalidades», y entre estas destacan: la de ciudadanía y pertenencia a un territorio, el mérito al esfuerzo y el reconocimiento de derechos. La fundamentación parte de considerar que en la construcción de ser una persona inmigrante aparece de manera muy marcada la posición de los Estados, al fijar que una persona es inmigrante porque lo dice un documento que le identifica como tal, siendo este el elemento que establece la diferencia, ya que las sociedades históricamente se han construido por mecanismos informales de encuentros y desencuentros entre las personas que vienen y van, las que están y las que se quedan.

En consecuencia, son las personas las que desde la organización interna de una sociedad, con sus elementos de convivencia, hacen que las sociedades se construyan y se organicen, compartiendo factores comunes y no comunes, por lo que el hecho de establecer quién está fuera o dentro de una sociedad es una definición de los Estados modernos cuando construyen sus fronteras y determinan los requisitos para estar dentro. No se puede permitir que se hable de ciudadanía si nos referimos al mero hecho de

establecer un lugar de residencia, una territorialidad. Establecer un modelo de política pública que regule u ordene la gestión de la diversidad es crear una ciudadanía condicionada, lo que es en sí una negación propia de esta, que pasa de ser reconocida a ser concedida desde un poder constituyente que establece unos baremos y unos límites.

E.25. El poder del Estado cuando interviene es cuando dice: ¡Yo concedo el crédito de ciudadanía a unos y se lo niego a otros! ¿En razón de qué? en razón de que el Estado moderno nace así, creando fronteras y marcando quien está dentro y quien está fuera. Pero eso hay que tenerlo muy claro uno solo es emigrante si se cree la definición del Estado, si no se lo cree no es inmigrante... Desde esta artificialidad que es, que ciertas sociedades se han creado desde el poder central del Estado que da identidad, de tú eres español, tú francés... que consiste en que las personas se definan desde el poder del carné de identidad, pero eso tiene dos siglos de vida entonces la pregunta es ¿hacia dónde vamos? porque si en dos siglos nos hemos definido así ¡pues dejamos de definirnos así! y ese es el gran debate hoy si caminamos o no hacia un reconocimiento de ciudadanía que no sea territorial, ni sea residencial, ni sea soberanista, es decir la ciudadanía mundial. Entonces de ahí venimos, de una construcción de la sociedad moderna en base a fronteras, en base al carné de identidad ¡es que es tan ridículo! decir que todo el sufrimiento se debe a que llevamos un carné de identidad. Estamos en esa encrucijada en la que hemos identificado ciudadanía, territorio, nación y vamos a la des-identificación y de hecho se está des-identificando.

Pero, aun suponiendo que se aceptaran unos límites mínimos para el reconocimiento de esa ciudadanía condicionada a un territorio, un modelo de gestión regulado como instrumento por sí mismo no sería aceptable, ya que lleva implícitas al menos dos condiciones más: una es el mérito al esfuerzo que realizan las personas por conocer, por comprender y entender el sistema establecido en una sociedad como requisito para acceder a la comunidad; y la otra es que el logro de una política de integración debería ser garantizar una convivencia pacífica que facilite y permita el conocimiento, que ha sido considerado el mecanismo más adecuado de entendimiento mutuo e integración bidireccional. La ciudadanía, por sí misma, participa de la construcción de sociedades interculturales que, vistas desde fuera, pueden parecer multiculturales, pero que analizadas en profundidad son interculturales, porque la convivencia entre las personas se está dando, aunque no de manera consciente.

E.16. Siempre se han proporcionado los programas de acogida, pero eso no es lo mismo que tú demuestres que sí has aprendido y que te has

esforzado en aprender el idioma y conocer la normativa básica y la de ciudadanía. Una cosa es que hay dispositivos para ello y otra que se pida que demuestres que has hecho un cierto esfuerzo por conocer. Antes no se pedía que demostraras que habías hecho el esfuerzo de aprenderlo. Siempre todo dentro de una cosa medida y lógica, que demuestres que tienes un interés por conocer y que lo has hecho.

E.33. La integración tiene muchos niveles, un nivel económico, político, jurídico, económico, social, etc. Entonces si hablamos de poner unas obligaciones añadidas a las personas que quieren obtener una autorización de residencia y trabajo o que quieren renovar, me parece que ese añadido jurídico juega en su contra y me parece una situación de desequilibrio y desigualdad que no puede ser amparada por el derecho.

Hay una tercera condición, que es el no reconocimiento de unos derechos en igualdad de condiciones para todas las personas. La consideración de que se pudiera implantar un modelo como condicionalidad para la identificación territorial, que lleve implícitos el aprendizaje de unos conocimientos básicos de la sociedad de acogida, no es, por sí misma, una garantía de reconocimiento de derechos en igualdad de condiciones, en la medida en que no reconoce derechos de ciudadanía y participación política.

E.42. La clave de la noción de integración es la igualdad!, la igualdad en los derechos y deberes, y por lo tanto también en la disposición de cumplir los deberes, en el sentido más amplio, empezando porque son primero exigibles, porque son legales, y luego también en los derechos. Por lo tanto toda política de integración tendría que poner insistencia en los medios para conseguir la igualdad, tanto en el ámbito de los derechos como en el ámbito de los deberes, por lo tanto garantizando (deberes) y estimulando (derechos), que eso tiene una parte cognitiva evidentemente pero lo tiene para todos los ciudadanos, por lo tanto lo que no tiene mucho sentido yo creo, es que justo en el mismo momento en que se estimulan instrumentos cognitivos para el conocimiento de derechos y deberes para los ciudadanos (educación para la ciudadanía) le exijamos unilateralmente ese esfuerzo cognitivo y de conducta a los inmigrantes.

Los argumentos nos sitúan ante un mecanismo de desunión que solo sirve para crear barreras, marcar las diferencias y acentuar las desigualdades sociales. Se considera una producción legislativa a través de la cual se ha querido atender unas demandas sociales muy astilladas, producidas en las sociedades de acogida que solo responden a miedos mal fundamentados hacia lo desconocido y que nacen acompañados de una crisis en los sistemas económico, social y ético, por lo que el contrato se origina asociado a una crisis de valores y de reconocimiento de los derechos humanos significativa.

Pero el surgimiento de este modelo de política pública también encuentra rechazos en sus aspectos aplicados. Se considera que querer asimilarlo al contrato social carece de sentido, porque en su origen no es entendido como un dispositivo de intervención social. Cuando se habla de integración de personas inmigrantes, el enfoque no está puesto en considerar situaciones de exclusión o marginación, ni en la necesidad de reconstruir historias de vida que se han visto totalmente desprovistas de los mecanismos necesarios, por lo que establecer unos requisitos u obligaciones para asegurar la integración en sí mismo no garantiza, no establece, ningún medio por el cual las personas vayan a poder reconstruir sus vidas; al contrario, lo que hace es pervertir la idea en sí misma, al no llevar implícita una línea de solidaridad, de alianza.

E.5. [...] la idea de contrato social en la filosofía política va en una línea de solidaridad, de alianza, de reciprocidad y esto va en otra dirección y por lo tanto sí que pervierte un poco la idea del contrato social y haberlo usado... porque un contrato es algo recíproco, que conlleva medidas de apoyo y medidas de efectividad por la otra parte, se le exige a la persona, pero no se le da en proporción a lo que necesita. ¿Por qué? porque una persona que está en exclusión extrema no solamente tiene un proyecto migratorio sino también un proyecto vital roto, por lo tanto, para poder reconstruir su proyecto migratorio necesita reconstruir su proyecto vital, no es solamente un tema de toma y daca, de cumplimiento de ciertas normas, sino que es la propia vida la que está en juego y el contrato la verdad es que creemos que es un marco inadecuado para poder enfocar la situación de las personas.

El propio hecho de hacer necesario un contrato de integración creado como un mecanismo de control trasmite implícitamente un mensaje de desconfianza que instrumentaliza la imagen de las personas inmigrantes, y que deriva en un fortalecimiento del miedo hacia lo desconocido y lo diferente, atenuando la diversidad y reduciendo los espacios de interacción; un verdadero modelo debería hacer explícitos mecanismos de aproximación y convivencia, debería girar en torno a la intención de conocer al otro, de comprender la diferencia, y reducir así los estereotipos y atenuar el racismo.

Para que haya integración, es necesario que todas las partes participen, y en la propuesta de obligación solo interviene la persona inmigrante que se compromete con el Estado y viceversa, pero no la sociedad civil, no las personas que en su día a día viven de cerca la diversidad. Se considera que el modelo no facilita la reflexividad de las personas, ni de los grupos, ni camina hacia una posible reconciliación entre las diferencias, sino que se limita a la exigencia del aprendizaje de una serie de contenidos dados que

alimentan una serie de tópicos y conducen a la desintegración de las personas y a la desconexión social.

Y al partir de estas dos premisas: 1) el déficit de participación de la sociedad de acogida y 2) la determinación de los contenidos que se transmiten, se da uno de los planteamientos más controvertidos formulado con interrogantes a los que no se ha dado una respuesta convincente, y que deja en evidencia la falta de diálogo y de reflexión en torno al modelo de gestión de la diversidad como instrumento de política pública: ¿Cómo integrar en una sociedad donde la desinstitucionalización de la pluralidad y el relativismo son progresivos? ¿Cuáles son los valores de nuestra sociedad? ¿Cuál es nuestro capital simbólico? ¿Bajo qué prisma cultural y social nos definimos?

E.5. No es un instrumento de intervención social, sino un instrumento de control social. Y lo que dice es que vamos a controlar a los inmigrantes. Nunca jamás se ha pensado en él como una medida para ayudar a los inmigrantes, sino como una medida para contener las posibles líneas de xenofobia de los ciudadanos nativos o que acogen, de modo que se pueda realizar un cierto pacto de convivencia basado en el control.

E.2. Por lo tanto, para mí forma parte de aquellas políticas que pretende separar al inmigrante del autónomo, ponerle en sospecha, obligarle a ponerse en un plano asimilacionista a tener muchos deberes y pocos derechos. Para la población autóctona genial porque le da la sensación de que el gobierno tiene la mano dura y el control. Para la administración genial porque se creen que tienen la espada de Damocles que puede utilizar cuando y como quiera, y a quien no sirve es a los inmigrantes que se tiene que comprometer con algo que no tiene ningún efecto y a la sociedad civil que ve cómo se nos escapa una oportunidad de crecimiento.

3.3 La opinión de personas inmigrantes

La aportación que han realizado las personas inmigrantes ha sido tratada en igualdad de condiciones que el resto de los actores; sus reflexiones y consideraciones quedan recogidas a lo largo del análisis sin diferenciación alguna; sus contribuciones no eran solo por ser inmigrantes, pues algunas de ellas ya están nacionalizadas españolas, sino por su papel como actores sociales en el ámbito de la inmigración. Cabe decir que en sus discursos hay defensores, detractores y quienes están en esa posición intermedia entre el no a la figura jurídica y el sí al contenido.

En este apartado no se clasificarán ni evaluarán sus opiniones bajo ninguna categoría específica, no es esa la intención, sino la voluntad de

recuperar algunos mensajes que resultan significativos al ser una aportación que realiza una persona que en su día fue inmigrante, que vivió un proceso y supo transformarlo. Representan por sí mismos una reflexión desde la mirada del otro, un «cómo fue y cómo es» que permiten por unos minutos hacer un ejercicio de empatía y que este trabajo no podía obviar sin más.

En ocasiones, los procesos migratorios no son promovidos por una voluntad, sino por una necesidad que va más allá de lo económico. Las trayectorias de vida en la inmigración se alargan y las personas reconstruyen sus vidas en un nuevo contexto social y cultural, pero la sociedad sigue viendo en ellas la diferencia cultural antes que a la persona, y eso dificulta que se pueda avanzar.

E.49. Yo he vivido toda mi vida con una carga cultural muy fuerte por ser mi padre un desterrado Palestino...cuando llegué viví un choque cultural muy fuerte... hice un esfuerzo muy grande por compartir y comprender visiones... tolerar, convivir con otras opiniones...esto para mí ya ha pasado... son treinta años... pero si hubiera mecanismos para desarrollarlas mejor. La obligación es una protección hacia el que entra y eso es contraproducente porque si tu no me conoces como puedes decirme... tus ideas... quizás alguien como tú... o gente con experiencia... expertos... Al final hasta en mi vivencia personal veo que todo el mundo acaba conviviendo bien, incluso desde el rechazo o desde la tolerancia se ha vivido bien. [...] la participación permite compartir, hacer sentir, reconocer, valorar... querer conocer y saber de la otra persona, ayudarle a afrontar su nueva situación... son sin duda aspectos fundamentales, la regulación u obligación solo sirven para que la persona conozca y sepa cómo y por dónde debe caminar...

E.47. Se quedan cortos, no sólo deben enfocarse en la población inmigrante... la sociedad tiene que conocer la realidad de las personas inmigrantes, eso evitaría el rechazo y permitiría la riqueza cultural. [...] porque desde el momento en que se ignora aquello que para la persona inmigrante es de un gran valor, esos elementos propios que habían conformado su ideario moral y cultural, los cimientos de sus valores y su forma de construir su identidad, desde ese momento tan insignificante que desde la miopía propia no quiso ver en la otra persona lo que era, y por el impulso se confundió el hablar desde el conocimiento con el opinar sin más, en ese momento aun sin quererlo... le invitamos a poder estar fuera...

4. Consideraciones en torno a la gestión de la diversidad en la Unión Europea

El hecho de que haya surgido este modelo de política pública para la gestión de la diversidad debe entenderse como una necesidad de establecer un orden en la gestión de la integración. Es coherente aceptar que una persona, cuando se instala en un país, necesita conocer su idioma y sus valores; ahora bien, si se aspira a una integración real, el modelo no debería quedarse solo en contenidos sobre el país y la lengua, debería incluir mecanismos de partición y convivencia que permitiesen un acercamiento entre personas de diferentes culturas y religiones.

Gestionar la diversidad no puede pasar solo por presuponer que una persona está integrada cuando ha adquirido unos conocimientos; medir la integración sobre la base de las capacidades personales y unas competencias adquiridas no es una garantía. Al contrario, se trata de la condicionalidad que se genera, si condiciona el acceso a la participación ciudadana en las distintas esferas de la vida, la confianza de las personas y el reconocimiento de la igualdad, que dejan de ser contemplados como una concesión para ser considerados un mérito (Sales, 2020a).

En cualquier caso, es necesario que cuando se definan medidas políticas se tenga en cuenta a los actores principales, las experiencias impulsadas anteriormente, las iniciativas locales, la valoración de las necesidades sentidas y las manifestadas, así como las posibilidades reales de implantarla.

7 Experiencias de intervención intercultural en Valencia

1. Introducción a la noción de minorías culturales

La noción de mayoría no es previa ni independiente de la de minoría, sobre todo, en los discursos de la política moderna. Las mayorías son productos de la enumeración y de las denominaciones políticas en la misma medida en que lo son las minorías. En efecto, las mayorías necesitan de las minorías para existir, incluso más que a la inversa. Por consiguiente, el primer paso para aproximarse a la cuestión de por qué en tantos escenarios de nacionalismos étnicos se teme a los débiles consiste en retornar a la distinción «nosotros/ellos» de la teoría sociológica elemental. Según esta teoría, la creación de los otros como colectivo, o uno de ellos, es un requisito que, mediante la dinámica de la construcción de estereotipos y del contraste de identidad, contribuye a colocar los límites y a demarcar la dinámica del «nosotros» (Appadurai, 2007: 78). Para Arjun Appadurai, las minorías culturales se pueden denominar minorías sustantivas, permanentes, porque se han tornado sociales y no meramente procedimentales; es decir, se transforman en objeto relevante, de interés constitucional y político en muchas democracias de todo el mundo. La lucha por el reconocimiento de sus derechos se ha convertido, en muchos escenarios y países, en el fundamento de decisivas batallas jurídicas y constitucionales por la ciudadanía, la justicia, la participación política, la igualdad y la democracia.

Diferentes tipos de minorías, como las culturales, se han convertido en colectividades sociales y culturales sustantivas, permanentes, lo que lleva consigo que su reconocimiento arrastre una serie de acciones deliberativas que no siempre marcan el camino del consenso. Todos estos debates tienen en común la preocupación por los derechos de las minorías culturales en relación con los Estados nacionales y las diferentes mayorías culturales, y siempre suponen conflictos sobre derechos culturales, en la medida en que se los relaciona con la ciudadanía nacional y con cuestiones de pertenencia.

El hecho de que exista una minoría en una sociedad determinada implica la existencia del correspondiente grupo dominante con un estatus social

más elevado, el cual goza de mayores privilegios. De tal forma que el estatus minoritario lleva consigo la exclusión de la participación parcial o total en la vida de la sociedad. Cuando se hace alusión a las minorías culturales, es necesario hacer referencia a la existencia de determinados grupos minoritarios, que son concebidos como tales por sus características y por su pertenencia cultural.

Por minorías culturales se entenderán aquellos grupos numéricamente inferiores en un Estado cuyos miembros se ven a sí mismos como portadores de una identidad cultural distintiva a la que atribuyen un valor y que, por tanto, desean mantener. La calificación de un grupo como minoría cultural dependerá, por consiguiente, de qué se entienda por cultura y de la propia autopercepción del grupo (Torrisco Casals, 2001).

A ello se le debe añadir el hecho, anteriormente explicitado y argumentado, de que la noción de cultura tiene múltiples acepciones y es bastante controvertida, lo que hace de dicho término uno difícil de delimitar o de precisar en su significación. Lo mismo sucede con la categoría de minorías y, por consiguiente, con la idea de las minorías culturales, incluso en niveles superlativos.

Luis Prieto Sanchís, parafraseando a Comanduci, entiende por minorías culturales los conjuntos de individuos que, sin ser necesariamente menos numerosos que otros conjuntos de individuos (piénsese en las mujeres), se encuentran –por razones históricas, económicas, políticas o de otro tipo– dependientes de sus características raciales, sexuales, étnicas, lingüísticas, culturales, etc., en una situación de desventaja (de subalteridad, de menor poder, etc.) frente a otros conjuntos de individuos de la misma sociedad.

La diversidad que tales minorías presentan respecto a la mayoría viene determinada por una o más características, a las que con frecuencia ellas mismas atribuyen valor: hoy en día muchas minorías no se limitan a pedir la simple tutela contra la discriminación, sino que exigen respeto por su diferencia y por su especificidad cultural. Lo que las minorías rechazan es la homologación, la homogeneización, la asimilación, la inclusión forzada en los modelos culturales de la mayoría (o, en todo caso, de quienes detentan el poder). Por lo demás, debe notarse que los instrumentos internacionales emplean varias nociones de minorías, distintas entre sí y distintas también de las que se acaban de proponer.

Para Luis Prieto Sanchís, la idea de las minorías refleja a todas luces un concepto ambiguo, cuya aproximación a un concepto jurídico-político de minorías constituye una de las aportaciones recientes mejor perfiladas.

Con ironía, pero no sin cierta justificación, se ha podido escribir que, si minorías dignas de especial protección son las mujeres, los niños, los ancianos, los drogadictos, las minorías étnicas, los expresidarios y los parados (y aún cabría añadir alguna otra), resulta que la presunta mayoría constituye en realidad una exigua minoría. Con todo, esta aproximación algo escéptica al concepto de minoría permite arribar a una primera conclusión, y es que no existe en el lenguaje común un solo elemento definidor de minoría; no existe una minoría en singular, sino muchas minorías en plural, que se definen además según los más heterogéneos criterios, algunos inmodificables, como la raza, otros de fortuna, como la pobreza, y otros más o menos voluntarios, como el consumo de drogas. Un primer problema reside, por tanto, en determinar cuáles son los distintos elementos definidores y en hallar –si es que existe– algún rasgo común a todos ellos (Torriso Casals, 2001).

Siguiendo a Touraine, en un mundo cruzado por intercambios culturales intensos, no hay democracia sin reconocimiento de la diversidad entre culturas y de las relaciones de dominación que entre ellas existen. Estos dos elementos son tan importantes tanto uno como otro: hay que reconocer la diversidad de las culturas, pero también la existencia de la dominación cultural. Separados entre sí, los dos aspectos de la concepción multicultural de la sociedad se deforman y pueden adoptar un sentido opuesto del que debería ser el suyo. La lucha de liberación de las minorías culturales puede conducir a su *comunitarización*, es decir, a su subordinación a un poder político autoritario. Y a la inversa, el reconocimiento de la diversidad puede desembocar en una autosegregación: cada cultura se encierra entonces en un territorio y considera como agresión cualquier tentativa de comunicación procedente del exterior. La liberación cultural debe asociarse a la búsqueda de la comunicación cultural, que supone a un tiempo la aceptación de la diversidad y el recurso a un principio de unidad que yo he denominado la recomposición del mundo. Esta, en sí misma, se encuentra colmada de liberación cultural, porque propone la reinterpretación de lo que ha dejado de lado o ha reprimido por la *protomodernización*. La dificultad de construir una sociedad multicultural es la misma que encuentra cualquier empresa democrática: hay que combinar un movimiento liberador, siempre preñado de rechazo, con el reconocimiento del Otro y del pluralismo (Touraine, 1997).

Entonces, es necesario y urgente chocar frontalmente con las estructuras sociales y con las formas de funcionamiento que aún asocian las minorías (crecientes) a conceptos negativos, a estigmas y prejuicios. Hay que

desmitificar la sociedad, ampliar los márgenes de la comprensión humana, para que haya menos personas excluidas económicamente y menos atormentados psíquicos. Ello resulta una necesidad impostergable en el mundo de lo inter, de lo trans, de las complejidades, de la dialógica y de las sinergias.

No se deben confundir los derechos humanos ni la democracia con los intereses de quienes usan y abusan del poder. Existen muchas formas de confundir los términos, y todas ellas llevan al maridaje con la generación de incertidumbre en el destinatario y con su manipulación. Una sociedad que se llame democrática a sí misma debe taladrar trincheras, no quedarse con los brazos cruzados mientras avanza la paradoja del sálvese quien pueda y como pueda; debe, además, encontrar todos los recursos y espacios posibles para entender y ayudar a los excluidos a cambiar su situación particular.

2. Enfoques y matrices sociales tradicionales a través de las cuales se trabaja el tema de las minorías culturales: propuestas concretas en Paterna

Entre las políticas que han seguido los grupos dominantes culturalmente, en su relación con los más débiles, se presentan, con mayor o menor insistencia y dependiendo de múltiples factores, las siguientes: la *eliminación* (ya sea producida esta por genocidios o destierros); la *segregación* (supone tanto la segregación física, económica o a través de la carencia de derechos políticos); la *asimilación* de las culturas relegadas por la dominante; o la *integración*, entendida esta última como el reconocimiento al derecho que tienen los diversos grupos a mantener sus diferencias culturales, participando de la vida común.

Las matrices sociales se soportan sobre una serie de concepciones, valores y categorías que le dan vida, las cuales reconocen que cada sistema responde a ciertas reglas que les son propias y son capaces de expresar los disímiles modos de relación de los componentes del sistema en sí y en su relación con el contexto.

Las matrices sociales se conforman por una serie de enunciados complejos y asociaciones, acerca de determinados fenómenos, y constituyen un mapa de la realidad o una especie de carta de navegación que incluye en su haber rutas, itinerarios y preferencias, para analizar procesos concretos. Por su carácter integrador, responden a una determinada lógica

cosmovisiva que articula (en dependencia del enfoque asumido, así como de los valores, intereses y proyecciones que le sirven de base) basamentos múltiples, ya sean históricos, epistemológicos, estructurales o de otro tipo. Sus enunciados básicos reflejan, fielmente, su sentido u orientación general, de forma que para comprenderlas resulta esencial clarificar los enfoques que tienen de base.

A continuación, se hará referencia a los enfoques que mayor impacto han alcanzado en el estudio y la comprensión de los procesos culturales en el marco de las diversidades actuales, si bien y como es lógico no constituyen el núcleo central de todas las matrices sociales, por responder estas a concepciones diferentes y excluyentes entre sí.

2.1 Promoviendo convivencia ciudadana intercultural

Queremos poner en valor un modelo de gestión de la diversidad que apuesta claramente por la convivencia ciudadana intercultural y el fomento de la cohesión social en territorios de alta diversidad. Nos referimos al Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural que la Fundación Secretariado Gitano de la Comunidad Valenciana desarrolla en Paterna (municipio insertado en la Comunitat Valenciana), en colaboración con el Ayuntamiento de dicho territorio y con el impulso de la Obra Social La Caixa, proyecto que al mismo tiempo y bajo una misma metodología se está desarrollando en treinta y nueve territorios en toda la geografía española, pero que en los barrios de La Coma y de Santa Rita, ambos insertados geográfica y administrativamente en el municipio de Paterna, tienen singularidades y lógicas propias que serán analizadas en el presente artículo.

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural comenzó su andadura en el año 2010 en el barrio de La Coma, siendo este un territorio que cuenta en su vientre con personas de más de setenta nacionalidades y procedentes de disímiles culturas. La Coma es un escenario social diverso, conformado por individuos de todos los continentes y por un 30 % de población gitana, los que permiten dotar de singularidad las dinámicas y procesos de vida cotidiana de dicha comunidad, y lo que posibilita que interactúen y se encuentren representaciones sociales y cosmovisiones diversas en un mismo marco de actuación, que en unas ocasiones enriquece y en otras conflictiviza, que nutre su praxis de nuevas dimensiones del desarrollo y, en algunos momentos, hace que resurjan las peores conductas, en un enclave que cada vez más necesita de atención y apoyo, de recursos y confianza.

El proyecto de intervención comunitaria intercultural en el barrio La Coma comenzó no sin encontrar grandes obstáculos de estructuras e intereses concretos, en una población harta de ser objeto de experimentos y de promesas incumplidas, de frustraciones reiteradas y de portazos a la dignidad. Llegó en un momento donde los recortes, el desempleo y la falta de oportunidades se cebaban aún más con una población ya de por sí sobrecargada de experiencias constrictivas y de especulaciones. Proponía aportar cohesión y organización comunitaria, participación activa y coordinación entre estructuras del desarrollo (los llamados tres protagonistas del desarrollo de un territorio: administraciones, recursos técnicos y ciudadanía), y su objetivo nuclear fue desde un inicio fomentar la convivencia ciudadana intercultural, siendo esta última la apuesta más relevante en un barrio pluricultural y diverso que necesitaba pasar urgentemente de la mera coexistencia a la convivencia inclusiva y al establecimiento de relaciones asertivas, constructivas y dialógicas.

Para lograrlo, se apoyaba en una metodología concreta denominada intervención comunitaria intercultural, en la que se sintetizan dos propuestas metodológicas concretas: por una parte, la intervención comunitaria, desarrollada por Marco Marchioni en diferentes contextos europeos, y, por otra, la mediación intercultural, desarrollada por Carlos Giménez, y que fue validada en escenarios iberoamericanos con gran impacto y significación. De estas dos propuestas surge la intervención comunitaria intercultural, para promover convivencia ciudadana intercultural en territorios de alta diversidad, siendo La Coma uno de los primeros diecisiete barrios seleccionados para validar dicha metodología.

Los principales objetivos que se proponía con el proyecto eran generar un modelo de intervención social que sirva para:

- Impulsar procesos que favorezcan el desarrollo local y mejoren las condiciones de vida de toda la población.
- Capacitar al conjunto de la sociedad para afrontar las oportunidades, los retos y las problemáticas de la nueva realidad.
- Prevenir y revertir situaciones de conflictividad social en pro de la convivencia ciudadana intercultural.

El proyecto, tanto a escala estatal como autonómica y local, constituye un eje fundamental de la acción social en el nuevo contexto intercultural, ya que articula el ejercicio de una responsabilidad compartida, pone en valor el enorme bagaje de experiencias que han desarrollado en España

diferentes agentes sociales y constituye una garantía de sostenibilidad. A su vez, desde un primer momento, en los territorios de intervención se ha buscado generar un conocimiento compartido de la realidad y nuevas relaciones y respuestas a las necesidades y los retos de la comunidad diversa, todo ello partiendo de la existente y reforzándola, así como promoviendo el protagonismo de la comunidad, tanto en la intervención como en los resultados que se obtengan, lo que se logra a través de equipos interdisciplinarios vinculados a entidades sociales (que en el caso de Paterna es la Fundación Secretariado Gitano), que desarrollan una intervención preventiva y promocional de carácter integrador, con un ánimo real de cambio de las situaciones y, en definitiva, con una vocación transformadora, lo que nos lleva a impulsar procesos abiertos a la participación ciudadana e institucional.

En los barrios de La Coma y de Santa Rita, se ha partido de situaciones concretas que nos dan algunas pistas de las similitudes y características propias de ambos contextos de actuación. En el primero de ellos nos encontramos con un territorio excesivamente analizado e intervenido, estigmatizado históricamente, aislado física y administrativamente, con elevados índices de vulnerabilidades y con una metodología de trabajo que, aun con el paso del tiempo, parece no ser capaz de encontrar nuevos puntos de apoyo en la necesaria revitalización y actualización que precisa cualquier contexto social para redefinir su praxis emancipadora. Por su parte, en Santa Rita, encontramos un barrio poco analizado, bien comunicado, no intervenido sociocomunitariamente, con ciertos núcleos que necesitan un trabajo en proximidad y con preocupantes datos de vulnerabilidad en ciertos campos de actuación que demandan un necesario impulso comunitario, en lo que defina como socialmente significativo para sus intereses concretos.

Ya centrados en el proyecto, concretamente en territorios, podemos explicitar que en el barrio de La Coma, en primer lugar, se realizó un conocimiento de la realidad por parte del equipo comunitario en el año 2010, lo que permitió un acercamiento a las principales estructuras existentes en el barrio a través del establecimiento de relaciones con los diversos protagonistas, lo que dio lugar a un diagnóstico comunitario en el que participaron gran parte de las entidades implicadas en el desarrollo del territorio. Dicho diagnóstico no solo permitió conocer la realidad local, sino que, mediante la elaboración y devolución de una monografía comunitaria (para cuya realización se utilizó el método de las audiciones), se puso en conocimiento de los actores y las actrices sociales los principales temas que la población

del barrio proponía como clave para soñar juntos el desarrollo de la comunidad en clave de sostenibilidad de procesos. De ahí salieron un total de 105 propuestas que, respondiendo a líneas definidas participativamente, se desglosaron en áreas prioritarias de trabajo, las que encontraron asiento en una programación comunitaria que ha sido implementada con la involucración de los tres protagonistas.

En estos momentos, nos encontramos en la fase de evaluación comunitaria, proceso a través del cual se continúa construyendo y devolviendo información significativa a la comunidad.

En el barrio de Santa Rita, por su parte, se comenzó el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el año 2014, con el establecimiento de relaciones asertivas con los distintos agentes del desarrollo de la comunidad y con la creación de espacios de trabajo (Espacio de Relación Institucional, Espacio Político, Espacios Técnicos de Relación en Salud y Educación) y de los espacios ciudadano y religioso, lo que contribuyó desde un primer momento al conocimiento y reconocimiento entre los diversos agentes de la comunidad y al fortalecimiento de los mecanismos de coordinación entre ellos.

Posteriormente, se realizó un diagnóstico comunitario mediante la realización de audiciones a más de 300 personas y 50 entidades, que contribuyeron a la construcción de una monografía comunitaria que recogió diferentes apartados del barrio en su búsqueda de alcanzar elevadas dosis de desarrollo en clave intercultural. Una vez definidas las principales líneas de actuación y de consensuarse los ejes categoriales sobre los cuales trabajar (convivencia, participación e igualdad y en consonancia con los grandes planes de desarrollo del territorio de Paterna –Plan Actúa, Plan de Inclusión Social y Plan de Igualdad–), realizamos una programación comunitaria del barrio, para la que contamos con la involucración de múltiples colectivos que apuestan firmemente por el desarrollo articulado de la comunidad.

A escala global, podemos considerar que en estos momentos nos encontramos en una etapa especialmente significativa en cuanto al desarrollo, creación e implementación de proyectos de intervención comunitaria que atiendan a toda la diversidad en su conjunto, tanto en barrios como en espacios urbanos que permitan la generación de una ciudadanía intercultural capaz de propiciar el desarrollo de una sociedad nueva, abierta y protagonista de su propio proceso, lo cual nos hace ver la necesidad de desarrollar dinámicas y espacios estratégicos alternativos como los que se

están impulsando en los barrios de La Coma y Santa Rita, en el municipio de Paterna.

Por ello, desde el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural se ha promovido y se promueve un marco común de reflexión y diálogo, en el que es esencial la participación de todos/as los que formamos parte de estos territorios, atendiendo a sus tres protagonistas fundamentales (administración, recursos técnicos y ciudadanía) y colectivos prioritarios (infancia, juventud y adultos), y se parte de todo lo existente, teniendo como base todo el trabajo que se viene realizando. Al valorar lo anterior se considera oportuno señalar, a modo de orientación, algunas características que han formado parte de este proceso:

- *Participativo*: La idea es asegurar la participación de los tres protagonistas (ciudadanía, recursos técnicos y administración) y de los colectivos prioritarios (infancia, juventud y adultos) que constituyen el proceso comunitario intercultural.
- *En plano de horizontalidad*: la participación, la información y los espacios de trabajo deben darse en un plano horizontal que asegure una gestión lo más fluida, amplia y operativa posible, y no solo desde los técnicos para la ciudadanía.
- *Ámbitos de reflexión*: El trabajo de reflexión y debate servirá para retroalimentar el proceso con aquellas ideas fuerza, preocupaciones o propuestas que marquen y redefinan las líneas estratégicas.

Se proponen cuatro grandes temas o ámbitos para ordenar la reflexión:

- Contexto territorial y social
- Desarrollo y futuro comunitario
- Trabajo y acciones esenciales
- Estructuras organizativas, institucionales y de gestión

Este proceso de reflexión ha de concretarse en:

- Contar con una visión compartida de cómo y cuál queremos que sea el futuro de nuestros barrios y comunidades.
- Claridad sobre el trabajo comunitario que se realice, lo que será central y prioritario de nuestra actividad.

- Señalar los cambios y las adaptaciones organizativas, institucionales y de gestión que hay que introducir o desarrollar en cada uno de los contextos.

Si nos centramos en estas características de los diversos procesos en marcha, nos encontraremos con una serie de consideraciones generales centradas en el siguiente análisis, focalizado en cuatro bloques que se mencionan a continuación y que son: participación; espacios técnicos de trabajo; repensar el modelo de barrio de La Coma y convivencia.

2.2 Proyectos de acción y desarrollo comunitario en Paterna. La experiencia de los barrios de La Coma y Santa Rita

Queremos poner en valor un modelo de gestión de la diversidad que apuesta claramente por la convivencia ciudadana intercultural y el fomento de la cohesión social en territorios de alta diversidad. Nos referimos al Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural que la Fundación Secretariado Gitano de la Comunidad Valenciana desarrolla en Paterna (municipio insertado en la Comunitat Valenciana), en colaboración con el Ayuntamiento de dicho territorio y con el impulso de la Obra Social La Caixa, proyecto que al mismo tiempo y bajo una misma metodología se está desarrollando en treinta y nueve territorios en toda la geografía española, pero que en los barrios de La Coma y de Santa Rita, ambos insertados geográfica y administrativamente en el municipio de Paterna, tienen singularidades y lógicas propias que serán analizadas en el presente capítulo.

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural comenzó su andadura en el año 2010 en el barrio de La Coma, siendo este un territorio que cuenta en su vientre con personas que representan más de setenta nacionalidades y procedentes de culturas disímiles. La Coma es un escenario social diverso, conformado por individuos de todos los continentes y por un 30 % de población gitana, y son los que permiten dotar de singularidad las dinámicas y procesos de vida cotidiana de dicha comunidad, posibilitando que interactúen y se encuentren representaciones sociales y cosmovisiones diversas en un mismo marco de actuación, enriqueciéndolo en unas ocasiones, conflictivizándolo en otras, nutriendo su praxis de nuevas dimensiones del desarrollo y, en algunos momentos, haciendo que resurjan las peores conductas, en un enclave que cada vez más necesita de atención y apoyo, de recursos y confianza.

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el barrio de La Coma comenzó no sin encontrar grandes obstáculos de estructuras e intereses concretos, en una población hartada de ser objeto de experimentos y de promesas incumplidas, de frustraciones reiteradas y de portazos a la dignidad. Llegó en un momento donde los recortes, el desempleo y la falta de oportunidades se cebaban aún más con una población ya de por sí sobresaturada de experiencias constrictivas y de especulaciones. Proponía aportar cohesión y organización comunitaria, participación activa y coordinación entre estructuras del desarrollo (los llamados tres protagonistas del desarrollo de un territorio: administraciones, recursos técnicos y ciudadanía) y su objetivo nuclear fue desde un inicio fomentar la convivencia ciudadana intercultural, siendo esta última la apuesta más relevante en un barrio pluricultural y diverso que necesitaba pasar urgentemente de la mera coexistencia a la convivencia inclusiva y al establecimiento de relaciones asertivas, constructivas y dialógicas.

Los principales objetivos que se proponía con el proyecto eran generar un modelo de intervención social que sirva para:

- Impulsar procesos que favorezcan el desarrollo local y mejoren las condiciones de vida de toda la población.
- Capacitar al conjunto de la sociedad para afrontar las oportunidades, los retos y las problemáticas de la nueva realidad.
- Prevenir y revertir situaciones de conflictividad social en pro de la convivencia ciudadana intercultural.

El proyecto, tanto a escala estatal como autonómica y local, constituye un eje fundamental de la acción social en el nuevo contexto intercultural, ya que articula el ejercicio de una responsabilidad compartida, pone en valor el enorme bagaje de experiencias que han desarrollado en España diferentes agentes sociales y constituye una garantía de sostenibilidad. A su vez, desde un primer momento, en los territorios de intervención se ha buscado generar un conocimiento compartido de la realidad y nuevas relaciones y respuestas a las necesidades y los retos de la comunidad diversa, todo ello partiendo de la existente y reforzándolo, así como promoviendo el protagonismo de la comunidad, tanto en la intervención como en los resultados que se obtengan, lo que se logra a través de equipos interdisciplinarios vinculados a entidades sociales (que en el caso de Paterna es la Fundación Secretariado Gitano), quienes desarrollan una intervención preventiva y promocional de carácter integrador, con un ánimo real de

cambio de las situaciones y, en definitiva, con una vocación transformadora, lo que nos lleva a impulsar procesos abiertos a la participación ciudadana e institucional.

En los barrios de La Coma y de Santa Rita, se ha partido de situaciones concretas que nos dan algunas pistas de las similitudes y características propias de ambos contextos de actuación. En el primero de ellos nos encontramos con un territorio excesivamente analizado e intervenido, estigmatizado históricamente, aislado física y administrativamente, con elevados índices de vulnerabilidades y con una metodología de trabajo que aún con el paso del tiempo parece no ser capaz de encontrar nuevos puntos de apoyo en la necesaria revitalización y actualización que precisa cualquier contexto social para redefinir su praxis emancipadora. Por su parte, en Santa Rita, encontramos un barrio poco analizado, bien comunicado, no intervenido sociocomunitariamente, con ciertos núcleos que necesitan un trabajo en proximidad y con preocupantes datos de vulnerabilidad en ciertos campos de actuación que demandan un necesario impulso comunitario que definan como socialmente significativos sus intereses concretos.

Ya centrados en el proyecto, concretamente en territorios, podemos explicar que en el barrio de La Coma se realizó un conocimiento de la realidad por parte del equipo comunitario en el año 2010, lo que permitió un acercamiento a las principales estructuras existentes en el barrio a través del establecimiento de relaciones con los diversos protagonistas, y lo que dio lugar a un diagnóstico comunitario en el que participaron gran parte de las entidades implicadas en el desarrollo del territorio.

Dicho diagnóstico no solo permitió conocer la realidad local, sino que, mediante la construcción y devolución de una monografía comunitaria (para cuya realización se utilizó el método de las audiciones), se puso en conocimiento de los actores y actrices sociales los principales temas que la población del barrio proponía como clave para soñar juntos el desarrollo de la comunidad en clave de sostenibilidad de procesos. De ahí salieron un total de 105 propuestas que, respondiendo a líneas definidas participativamente, se desglosaron en áreas prioritarias de trabajo, que encontraron asiento en una programación comunitaria que ha sido implementada con la involucración de los tres protagonistas. En estos momentos, nos encontramos en la fase de evaluación comunitaria, proceso a través del cual se continúa construyendo y devolviendo información significativa a la comunidad.

En el barrio de Santa Rita, por su parte, se comenzó el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el año 2014, con el establecimiento de relaciones asertivas con los distintos agentes del desarrollo de la

comunidad y con la creación de espacios de trabajo (Espacio de Relación Institucional, Espacio Político, Espacios Técnicos de Relación en Salud y Educación) y de los espacios ciudadano y religioso, lo que ha contribuido desde un primer momento al conocimiento y reconocimiento entre los diversos agentes de la comunidad y al fortalecimiento de los mecanismos de coordinación entre sí. Posteriormente, se realizó un diagnóstico comunitario, mediante la realización de audiciones, a más de trescientas personas y cincuenta entidades, que contribuyeron a la construcción de una monografía comunitaria que recogió diferentes apartados del barrio en su afán de alcanzar elevadas dosis de desarrollo en clave intercultural. Una vez definidas las principales líneas de actuación y de consensuar los ejes categoriales sobre los que trabajar (convivencia, participación e igualdad, en consonancia con los grandes planes de desarrollo del territorio de Paterna –Plan Actúa, Plan de Inclusión Social y Plan de Igualdad), nos encontramos con la programación comunitaria del barrio, para la que contamos con la involucración de múltiples colectivos que apuestan firmemente por el desarrollo articulado de la comunidad.

A escala global, podemos considerar que en estos momentos nos encontramos en una etapa especialmente significativa en cuanto al desarrollo, creación e implementación de proyectos de intervención comunitaria que atiendan a toda la diversidad en su conjunto, tanto en barrios como en espacios urbanos que permitan la generación de una ciudadanía intercultural capaz de propiciar el desarrollo de una sociedad nueva, abierta y protagonista de su propio proceso, lo que nos hace ver la necesidad de desarrollar dinámicas y espacios estratégicos alternativos, como los que se están impulsando en los barrios de La Coma y Santa Rita, en el municipio de Paterna.

Por ello, desde el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, se ha promovido y se promueve un marco común de reflexión y diálogo, en el que es esencial la participación de todos/as los que formamos parte de estos territorios, atendiendo a sus tres protagonistas fundamentales (administración, recursos técnicos y ciudadanía) y colectivos prioritarios (infancia, juventud y adultos), y se parte de todo lo existente, teniendo como base todo el trabajo que se viene realizando.

Se proponen cuatro grandes temas o ámbitos para ordenar la reflexión:

- Contexto territorial y social
- Desarrollo y futuro comunitario
- Trabajo y acciones esenciales
- Estructuras organizativas, institucionales y de gestión

Este proceso de reflexión ha de concretarse en:

- Contar con una visión compartida de cómo y qué queremos que sea el futuro de nuestros barrios y comunidades.
- Claridad sobre el trabajo comunitario que se realice, lo que será central y prioritario de nuestra actividad.
- Señalar los cambios y adaptaciones organizativas, institucionales y de gestión que hay que introducir o desarrollar en cada uno de los contextos.

Si nos centramos en estas características de los diversos procesos en marcha, nos encontramos con una serie de consideraciones generales centradas en el siguiente análisis focalizado en cuatro bloques que se mencionan a continuación, que son: participación; espacios técnicos de trabajo; repensar el modelo de barrio de La Coma y convivencia.

3. Una buena práctica en gestión de la diversidad: los proyectos de intervención comunitaria intercultural de Paterna

3.1 Introducción a la migración en España

Al hablar de migración, hacemos referencia a los desplazamientos de la población de una delimitación geográfica a otra, por un espacio de tiempo considerable o indefinido (Serafi, 2006). Hoy en día, el hecho migratorio se ha convertido en un tema de cardinal importancia, en sociedades cada vez más interconectadas, diversas y complejas, y se sitúa como uno de los ejes centrales en las agendas de muchos países.

Según algunos autores (Méndez, 2016; Pérez Cosín, 2018; Cabrera, 2020), el tema de la migración se puede abordar desde distintas dimensiones; entre ellas, encontramos la económica, la social y la identitaria cultural.

Dentro de la dimensión económica, el hecho migratorio puede suponer para el país emisor, un equilibrio y una reducción de la pobreza y del desempleo, pues las personas que emigran pueden contribuir con las remesas al mantenimiento y al desarrollo de sus familias, así como pueden favorecer el fomento del potencial humano, si los antiguos emigrantes regresan a

su país. Y, en el caso del país receptor, puede ser beneficioso con la llegada de mano de obra, para subsanar la falta de fuerza de trabajo.

En lo concerniente a la dimensión social y solo explicitando algunas posibles coordenadas al respecto, la emigración puede implicar para el país emisor la pérdida de su población joven, que suele ser la impulsora de distintos cambios internos para el país receptor, ya que puede favorecer la generación de una cultura más diversa, lo que implica la producción de distintos mecanismos de integración y modelos convivenciales que lo faciliten, y plantea muchos desafíos para la adaptación del inmigrante y el esfuerzo de adaptación a nuevas formas de producción y de vida cotidiana.

En cuanto a la dimensión identitaria y cultural, esta puede generar la minimización de los cambios en el país emisor, por la ausencia de población joven. En cambio, para el país de acogida puede representar dos cosas, fundamentalmente: un enriquecimiento de la diversidad cultural en la población, lo que puede generar un diálogo intercultural enriquecedor, o que la población receptora no esté preparada para convivir armónicamente en/con la diversidad y llegue a considerarse al diferente un peligro para la identidad cultural colectiva, mayoritariamente así entendida esta.

Los factores que influyen en la existencia de la migración pueden ser variados e influidos por distintos elementos, especialmente de índole económica (desequilibrio, desigualdades y pobreza), o por factores sociales y políticos (violencia, terrorismo o conflicto armado, por solo hacer algunas necesarias menciones al respecto), influenciado todo lo anterior por un panorama internacional de marcado acento globalizador.

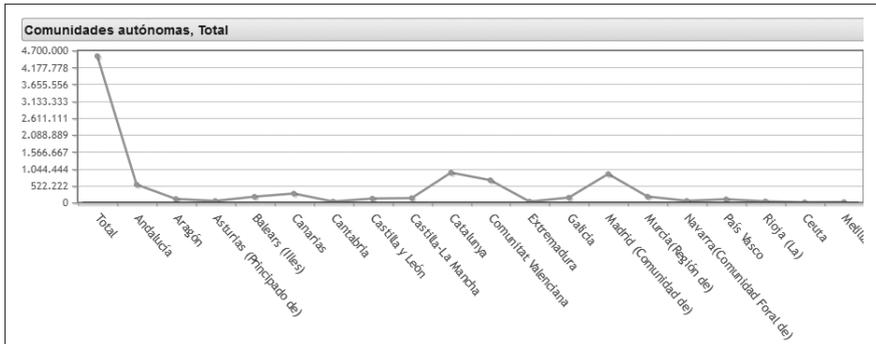
En el caso de España, concretamente, la migración ha sido un tema que ha generado mucho interés, preocupación y debate. Uno de los principales motivos de ese interés se debe al aumento de la inmigración en el país en las últimas décadas y, con ello, al aumento de la diversidad de culturas, lo que a su vez ha generado nuevos retos a los Gobiernos en temas de convivencia, integración, inclusión social y derechos humanos.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en el año 1998 la cifra de extranjeros se situaba en 637.085 personas; para el año 2017, la cifra se aproximó a 4.424.409 personas (INE, 2017), lo que significa que las comunidades autónomas españolas se han ido diversificando en número de nacionalidades.

Todas las comunidades autónomas de España han alcanzado un saldo significativo de personas provenientes de otras latitudes, siendo Catalunya, con una cifra de 923.156 personas extranjeras, la que lidera el primer puesto del total de las comunidades; le sigue la Comunidad de Madrid, con

882.293 extranjeros; y en tercer puesto se encuentra la Comunidad Valenciana, con 691.332 extranjeros (INE, 2017). Para hacernos una idea macro de la totalidad de extranjeros que contiene cada comunidad, podemos apoyarnos en la siguiente tabla:

FIGURA 1.
Encuesta Nacional de Inmigrantes. Resultado por comunidades autónomas



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Dicho lo anterior, tenemos que añadir que se encuentran diferentes nacionalidades coexistiendo, no necesariamente conviviendo, en cada comunidad autónoma, y en la actualidad es la comunidad marroquí la nacionalidad más numerosa en toda España, sobre todo en el sur peninsular y en Catalunya. Esta posición se ha ido alternando con la comunidad rumana, la que, durante mucho tiempo, ocupó el primer lugar (en lo que a población se refiere) en toda España, según datos del INE.

Otra nacionalidad con una fuerte presencia en el territorio español es la ecuatoriana. También encontramos gran representación inmigrante de Colombia, el Reino Unido, Argentina, Francia, Perú, China y Venezuela, distribuidos por todo el país.

La migración en España no es un tema solo concerniente a esta época actual, sino que es un proceso que ha estado presente durante muchos años y de distintas formas. Sin embargo, en la actualidad, la migración en el país ha ido en claro aumento, especialmente por la inmigración que generan las difíciles condiciones que se suceden en muchos de los países emisores. Ello se traduce en un gran reto para el país receptor, respecto a la gestión y al modo de abordar la inclusión de las personas extranjeras, ya que parte de la diversificación de los territorios se debe a las diferentes identidades y culturas, que se pueden encontrar en lo relativo al hecho migratorio.

3.2 *La gestión de la diversidad en España*

El artículo 149.12 de la Constitución española atribuye al Gobierno de España la competencia exclusiva en materia de nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo. Por ello, las comunidades autónomas solo pueden actuar en materia de integración y acogida de personas inmigrantes (Tur, 2009a).

España es un país que posee un alto grado de descentralización político-administrativa, lo cual hace que las comunidades autónomas tengan competencias específicas respecto a determinados temas y mecanismos de resolución. Esto sucede con la gestión de la diversidad, en la que las comunidades autónomas tienen la jurisdicción para realizar planes y estrategias, respecto a la integración de los colectivos minoritarios.

Este proceso, dado desde lo global a lo local (del Gobierno central a la comunidad autónoma, propiamente dicha), ha hecho que cada comunidad maneje sus políticas públicas hacia los grupos minoritarios de acuerdo con sus necesidades e intereses prioritarios. Dicho esto, a continuación, se expondrá algunas características de tres comunidades autónomas españolas que tienen como particularidad un alto grado de diversidad en sus territorios.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Catalunya, podemos decir que es un espacio territorial con características muy peculiares y con un alto grado de diversidad, donde se concibe la integración como un proceso bidireccional, dinámico y continuo, entre las personas que residen en un territorio, las que han llegado recientemente, las asentadas con anterioridad o las que ya han nacido allí (Tur, 2009b). Dicho esto, en Catalunya se defiende la idea de integrar a las personas desde un panorama y prisma bidireccional, tomando como punto de referencia la preservación de la identidad específica catalana, con su propia lengua y como un espacio en común para la integración, sin renunciar a la cultura de origen de las personas que llegan.

Para que esta integración se materialice *de facto*, el Gobierno catalán ha puesto en marcha distintos planes, en los que se aspira a que la totalidad de las personas construyan un sentimiento de pertenecer a una sola comunidad, sin necesidad de tener que dejar su identidad o cultura de origen, fundamentando, de esta forma, el concepto de ciudadanía con una vinculación a su residencia y desvinculándolo del concepto de nacionalidad estatal.

Los planes para la integración, en Catalunya, suelen abogar por la equiparación de derechos y deberes, mediando la colaboración de los distintos

agentes sociales y respetando una serie de principios básicos, tales como: el reconocimiento de una ciudadanía basada en el pluralismo, en el respeto y en la extensión de los derechos humanos; la universalidad de las políticas públicas; y el respeto a la individualidad, promoción y aseguramiento de la cohesión social, incorporación de la perspectiva de género, defensa de la lengua catalana y construcción de una identidad catalana más plural (Departament de Benestar Social i Família, 2014).

En definitiva, en Catalunya apuestan por un espacio compartido de integración, con unos valores comunes, en el que la lengua catalana se erige como un factor importante para la integración. Reconocen, además, que la diversidad es un aspecto que forma parte de su territorio y trabajan para su mantenimiento; rechazan el modelo británico de yuxtaposición de comunidades y, a la vez, rechazan al clásico modelo asimilacionista francés (Tur, 2009b); y se reconocen como una comunidad que fomenta la interculturalidad y la garantía de todos los derechos a sus ciudadanos.

En este mismo contexto, se encuentra la Comunidad Autónoma de Andalucía, que contempla la integración como un proceso bidireccional, nunca unívoco, situado en el extremo contrapuesto a la exclusión social, que necesita el compromiso de la población extranjera y española para conseguir la cohesión social en el territorio (Junta de Andalucía, 2014). La Comunidad de Andalucía se reconoce como una comunidad plural, inclusiva por excelencia, con un modelo de integración que promueve la interculturalidad entre todos sus habitantes y la pone en valor, en los planes y programas que vienen implementando, para favorecer la integración plena de sus ciudadanos y la garantía de sus derechos.

De esta manera, el Gobierno andaluz ha puesto en marcha distintos planes, en los que apuesta claramente por la inclusión plena, teniendo como principios básicos: la igualdad, la adaptabilidad, la responsabilidad pública y la cooperación institucional, así como la coordinación, la integralidad, la descentralización, la interculturalidad, la normalización y la participación, y, como objetivos generales, impulsa la promoción de la integración social, económica, laboral y cultural de los grupos minoritarios (Junta de Andalucía, 2014).

En este mismo sentido, el Gobierno de Andalucía trabaja de la mano con los diferentes agentes sociales para la promoción y la obtención de este objetivo. Es así como han creado distintos espacios, como el Foro Andaluz de la Inmigración, para la consulta y participación en las políticas sociales de las minorías. También se está trabajando en campañas de sensibilización, como la iniciativa Andalucía Diversa, que pretende sensibilizar a la

ciudadanía sobre la importancia de la integración social (Press, 2017) y, de esa manera, contribuir a los procesos de intercambio cultural y a la erradicación de los prejuicios que se propagan hacia los colectivos minoritarios.

La Comunidad Autónoma de Madrid viene desarrollando diferentes programas y planes para la integración y la convivencia de la diversidad; los planes se han regido por unos principios básicos, como la integración, convivencia sin discriminaciones, igualdad de oportunidades en la sociedad de acogida, cohesión social y coordinación. El Gobierno de Madrid concibe la convivencia como una interrelación entre los actores, el hecho de compartir espacios y proyectos, todo ello para llegar a la conciencia de que todos los grupos minoritarios y el resto de la sociedad forman parte de esta (Pérez, 2009).

La Comunidad de Madrid apuesta por una sociedad justa, abierta y dinámica, que pueda ofrecer oportunidades a todas las personas, garantizando la igualdad de oportunidades y trabajando por una sociedad cohesionada. De esta manera, intentan realizar un trabajo en conjunto con la sociedad, por lo cual han abierto espacios de socialización como el Foro Regional de Inmigración, el observatorio contra el racismo y la intolerancia, y la Comisión Regional de Cooperación al Desarrollo.

En el año 2017, el Gobierno autónomo había desarrollado una serie de estrategias de inclusión para trabajar con los distintos sectores en los ámbitos de la educación, la vivienda, el empleo, la sanidad, etc. Intentan realizar un trabajo conjunto con los distintos departamentos y áreas que participan en las políticas sociales, para prevenir o corregir las situaciones de exclusión.

Dicho lo anterior, vemos que, en España y sin ánimo de excluir, varias comunidades están apostando por iniciativas interculturales. Esto también lo podemos ver mediante alianzas y planes en común con otras comunidades, organizaciones sociales y entes públicos, como las que viene impulsando el Consejo de Europa desde el año 2008, apostando por adoptar la estrategia intercultural (RECI) en España, cuyo objetivo es compartir políticas y prácticas, para potenciar una cultura en red, a través de los Gobiernos locales.

Esta tendencia de las ciudades españolas de incorporar la interculturalidad como estrategia local, para la gestión de la diversidad, se desenvuelve en un marco común europeo, lo que en algunos casos genera la aparición de espacios de debate académico y político, pero teniendo en cuenta un discurso en común, que es la búsqueda de un modelo que esté alineado con la cohesión y con la inclusión social del conjunto de personas, y que contribuya a la reducción de los estereotipos y prejuicios, apoyando de esta

manera la interacción positiva y transformando las zonas de conflicto, en áreas de contacto positivo.

3.3 Breve referencia al marco jurídico para gestionar la diversidad en España

Para hablar de diversidad, es necesario aludir, aunque sea a grandes trazos, a la legislación de extranjería en España, pues son los extranjeros un colectivo importante que influye en esa diversidad. Esta legislación ha estado sujeta a muchas reformas normativas. Si realizamos un recuento de la normativa en cuestión de extranjería, nos trasladamos a los años ochenta de la pasada centuria con la LO 7/1985, caracterizada por su fragmentación y el contenido de muchos decretos sobre las condiciones de entrada y permisos de trabajo a la población inmigrante (López, 2011). Hablamos de una ley que fue aprobada seis meses después de que España entrara en la Unión Europea, lo que crea a la vez un régimen especial para los ciudadanos comunitarios. Esta ley estuvo sujeta a muchas críticas, debido fundamentalmente a su carácter restrictivo en materia de derechos de los extranjeros y al tratamiento policial del fenómeno migratorio.

En esta misma época, se dan distintos acuerdos multilaterales de inmigración y asilo entre Europa y España, y se crea un mayor control en los flujos y en la política de visados, como consecuencia de la adhesión a Europa. Este fenómeno trae consigo la entrada de un gran número de inmigrantes para responder a las necesidades laborales del país, por lo que se da la contratación temporal de este colectivo para la ocupación de trabajos de difícil cobertura.

En esta época se empiezan a tomar medidas sobre la gestión de la inmigración y a través de la puesta en marcha de una política de integración social. Para ello, se involucran distintos actores sociales en el proceso de decisión y toma de decisiones, y en los años noventa del siglo pasado se da paso a una política activa y a la aparición de un plan de integración social de los inmigrantes.

Este plan de integración se fundamentaba en las siguientes líneas de acción: control y canalización de los flujos migratorios, integración de los inmigrantes legales, lucha contra la inmigración irregular, enfoque internacional del problema migratorio y reforma del aparato administrativo encargado de su gestión (López, 2011).

A partir de estos años, también se amplía la consciencia del tema de la inmigración, y se toman medidas acordes con las necesidades y los

requerimientos de ese momento, pensando no solo ya en las demandas del sector laboral del país, sino también en otros temas concernientes a la integración de los inmigrantes, como es el relativo a las reformas educativas sobre la escolarización de los hijos de extranjeros, el reconocimiento del derecho a los inmigrantes de disfrutar de los servicios sociales del país, por solo hacer algunas menciones ineludibles.

En el año 2000, se reemplaza la anterior ley por la Ley Orgánica 4/2000, que reconoce algunos derechos hacia el extranjero, como lo fue el derecho a la sanidad, independientemente de su situación migratoria, la regularización de las personas que no tenían papeles para residir, si demostraban que llevaban dos años residiendo en el territorio y el desarrollo de alguna actividad económica, para así evitar casos de irregularidad.

Esta ley tuvo sus modificaciones en ese mismo año, para dar curso a una ley más restrictiva como lo fue la LO 8/2000, teniendo una gran influencia el partido político de ese momento y los tratados realizados con Europa para lograr una política en común, y apareciendo en esta época el plan Greco y el primer plan integral y general que recoge todas las acciones políticas en materia de inmigración.

Debido a muchos acontecimientos producidos en esa época en temas de seguridad, se produjeron una serie de reformas, evidenciadas en la LO 8/2000 y la desaparición de una política capaz de implantar una estabilidad jurídica, el reconocimiento de los derechos de los inmigrantes o el intento de ello. Con esta nueva reforma se dio lugar a una gestión más de control de fronteras, lo que trajo consigo una serie de programas y el endurecimiento de las sanciones a los traficantes de personas, la existencia de una inmigración preferente, donde se priorizaba el flujo migratorio principalmente de personas procedentes de Latinoamérica o del Este de Europa, frente a los africanos o los asiáticos.

También debemos aludir a la Ley 14/2003, que tiene como objetivo la expulsión de los inmigrantes que, de una u otra forma, estén alterando la seguridad del país, lo cual conlleva una violación de los derechos básicos de las personas que están de forma irregular en el territorio español.

En la actualidad, la ley que regula los temas de extranjería es la Ley 2/2009, que ha sido la sustitución de la anterior. Esta focaliza la necesidad de modificar tres ejes de actuación: los controles migratorios, la lucha contra las redes de tráfico de personas y contra la inmigración clandestina y la integración (Solanes, 2010), a la vez que hace referencia a los siguientes objetivos (De España, 2009):

- Establecer un marco de derechos y libertades de los extranjeros que garantice a todos los ejercicios plenos de los derechos fundamentales.
- Perfeccionar el sistema de canalización legal y ordenada de los flujos migratorios laborales, reforzando la vinculación de la capacidad de acogida de trabajadores inmigrantes a las necesidades del mercado de trabajo.
- Aumentar la eficacia de la lucha contra la inmigración irregular, reforzando los medios e instrumentos de control y los sancionadores, especialmente por lo que se refiere a quienes faciliten el acceso o la permanencia de la inmigración ilegal en España. Así como agravar el régimen sancionador, en este caso, y reforzar los procedimientos de devolución de los extranjeros que han accedido ilegalmente a nuestro país.
- Reforzar la integración como uno de los ejes centrales de la política de inmigración que, teniendo en cuenta el acervo de la Unión Europea en materia de inmigración y protección internacional, apuesta por lograr un marco de convivencia de identidades y culturas.
- Adaptar la normativa a las competencias de ejecución laboral previstas en los estatutos de autonomía que inciden en el régimen de autorización inicial de trabajo, y en las competencias estatutarias en materia de acogida e integración, así como potenciar la coordinación de las actuales administraciones públicas con competencias que, así mismo, inciden en materia de inmigración y reforzar la cooperación entre ellas, con el fin de prestar un servicio más eficaz y de mejor calidad a los ciudadanos.
- Reforzar e institucionalizar el diálogo con las organizaciones de inmigrantes y con otras organizaciones con interés e implantación en el ámbito migratorio, incluyendo entre ellas las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, en la definición y el desarrollo de la política migratoria.

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar que la legislación de extranjería y las modificaciones giran prioritariamente, en España, en torno a los intereses del país, como lo es el control de fronteras o la selección de las personas, de acuerdo con la demanda interna, ya sea para cubrir ciertas necesidades en mano de obra barata o a personas que ellos consideren que aporten algún valor añadido. Esto lo podemos apreciar en las restricciones en el momento de regularizar su situación migratoria o en los aeropuertos en el control migratorio.

Ante estas situaciones, se puede decir que las modificaciones de esta ley siguen siendo fragmentarias y no tienen en cuenta, en sentido amplio y práctico, los derechos ni los proyectos de las personas inmigrantes. Su idea de integración está muy lejos de ser integradora, pues no se puede concebir una integración si no existe un reconocimiento de los derechos, entre ellos: la igualdad en las prestaciones sociales, la concesión de los permisos de residencia entre colectivos de inmigrantes o la regularización de su situación migratoria.

De esta manera, ponemos sobre la mesa la necesidad de que exista una política migratoria acorde con la realidad, inclusiva y respetuosa con los derechos humanos, por la que se considere a cada persona, independientemente de su situación administrativa, su cultura o su religión, como ciudadano participe con igualdad de derechos, y que en lugar de dificultar la situación del inmigrante se refuercen los mecanismos de integración, para facilitar su estadia y proyectos de vida en el territorio.

Desde el punto de vista de las comunidades autónomas, observamos que la Comunidad Valenciana es una de las comunidades con mayor número de inmigrantes, y debido a su diversidad hacemos patente nuestro interés en analizar sus principales modelos de gestión de la diversidad. Además, en este escenario espaciotemporal, se están llevando a cabo una serie de buenas prácticas en materia de inclusión y convivencia ciudadana intercultural, razón que nos estimula para su conocimiento y puesta en valor.

3.4 Descripción y contextualización de la población de la Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana, con 4.959.968 habitantes y una representación de población extranjera en el año 2016 de 636.595 personas, o sea, casi un 13 % de la población española (Instituto Nacional de Estadística, 2021), tiene como capital la ciudad de Valencia, con una población de 786.189 habitantes, lo que representa el 16 % de la población que habita en la comunidad. Es una ciudad abierta y cosmopolita, lo que la convierte en la tercera ciudad más grande de España, después de Madrid y Barcelona. Está situada en el centro de la costa este del país, a orillas del río Turia, en la costa levantina de la península ibérica.

Valencia destaca económicamente en el sector servicios; actualmente, la población ocupada tiene una gran representación en este sector, no obstante, la ciudad mantiene una base industrial, formada por pequeñas y medianas empresas, entre las que destacan los sectores de papel y artes

gráficas, de madera y mueble, de producto metálico y calzado, al igual que de confección; por otra parte, las actividades agrarias perviven en el término municipal, ocupando un total de 3.348 hectáreas, en su mayor parte por cultivos hortícolas.

A partir del impulso de las políticas generadas por Europa, desde los años noventa hasta la crisis iniciada en 2007, la comunidad experimentó un fuerte crecimiento económico, hasta superar la media nacional de las regiones europeas, lo que contribuyó sensiblemente a la generación de empleo y al desarrollo del capital físico y social, lo que le ha permitido acercarse al perfil de las economías europeas más avanzadas y convertirse en una región atractiva para la población extranjera.

A partir del año 2000, la población extranjera ha tenido un gran protagonismo en el aumento de la población en la Comunidad Valenciana, entre la que destacan personas procedentes de la Unión Europea, como Rumanía y el Reino Unido, y personas de Latinoamérica, África y Asia, que han traído consigo nuevos retos para la integración sociocultural, para el cambio de conciencia en la población y para abrir nuevos cauces y senderos, en una necesaria transformación general de la región.

3.5 Modelos de gestión e integración en la provincia de Valencia

En la provincia de Valencia, debido a su condición multicultural, se han venido gestando diferentes iniciativas, lideradas por las instituciones gubernamentales, por organizaciones sociales, universidades y la ciudadanía organizada, y que tenían como fin la promoción de la interculturalidad, el fomento de una serie de valores de corte inclusivo y democratizador y la creación de espacios de intercambios y relaciones positivas, para así propender, paulatinamente, hacia la construcción solidaria de un modelo de sociedad inclusiva y cohesionada.

Por lo tanto, para conocer las dinámicas, los procesos y las acciones dirigidas a la implementación del modelo intercultural en la provincia de Valencia, hemos tomado como referente los planes, los programas y diversas acciones, llevadas a cabo por el Gobierno valenciano, teniendo en cuenta que se trata de una institución que puede influir en las transformaciones, así como en los procesos que se lleven a cabo en la provincia. Así mismo, se ha querido conocer algunas buenas prácticas y determinados procesos llevados a cabo por la ciudadanía y por organizaciones sociales.

De esta manera, empezaremos a exponer qué se entiende por ciudadano en la provincia de Valencia y a quiénes se les atribuye esta condición, lo

que nos permitirá conocer si todas las personas que residen en un territorio concreto están en las mismas condiciones, respecto a la garantía de derechos y al acceso a los servicios.

3.5.1 Concepción de ciudadanía en la provincia de Valencia

Si tomamos el significado del diccionario de la Real Academia Española, *ciudadanía* hace referencia al conjunto de ciudadanos de un pueblo o de una nación. Si nos remontamos a las palabras de Habermas, encontramos que el ciudadano es una persona libre e igual, que acuerda discursivamente en los espacios públicos informales y formales las condiciones de la convivencia de la comunidad jurídica, por lo cual el ciudadano es una persona dotada de un conjunto de derechos y deberes que la harán ser parte de una comunidad.

De esta misma forma, en la provincia de Valencia, y según el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, en su título II, son titulares de derechos, deberes y libertades los valencianos y valencianas, en su condición de ciudadanos españoles y europeos, por lo cual las personas provenientes de terceros países que no posean la nacionalidad española no están en las mismas condiciones de igualdad para la consecución plena de sus derechos.

Por lo tanto, se observa que ser ciudadano en la provincia de Valencia está estrechamente vinculado a la nacionalidad, por lo cual, los que no gozan de la nacionalidad española o de la de algún país europeo no tendrán la misma participación y libertades. La Generalitat Valenciana, en su Estatuto de Autonomía, se comprometió a centrar su actuación en los grupos que están en una situación de exclusión o vulneración, donde entraría la protección de los derechos y la atención social de los inmigrantes con residencia en la provincia de Valencia.

De esta forma, se considera que para que exista un modelo de sociedad incluyente, íntegramente, se tienen que dar condiciones de igualdad; o sea, que todas las personas residentes en un mismo lugar gocen de la condición de ciudadanos, ya que el verdadero cemento de la ciudadanía es la igualdad (De Lucas, 2010). No es suficiente con proclamar que se dará una protección de derechos a los colectivos de inmigrantes, pues el deber de toda sociedad incluyente es garantizar el bienestar social al conjunto de la sociedad, sin realizar ningún tipo de distinción.

3.5.2 Referencias a las políticas de integración y marco jurídico de la provincia de Valencia

Es menester recordar que en la provincia de Valencia, al ser uno de los lugares con mayor población inmigrante del país, en el año 2007, con el Decreto 7/2007, de 28 de junio, se creó la Conselleria de Inmigración y Ciudadanía, lo que convirtió a la provincia en la primera en tener una Conselleria de esas características en el Estado español. Entre sus acciones y planes se encontraba «el Plan Interadministrativo de Ciudadanía e Inmigración», en tanto que propuesta para formar al personal administrativo autonómico y local, con un enfoque intercultural. Esta institución después pasó a ser parte de la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas, que adquirió competencias de inclusión e integración de los diferentes grupos minoritarios.

La Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas aborda, por ejemplo, acciones dirigidas a la igualdad en la diversidad, la inclusión social y la integración. Y entre sus funciones están las de ejecutar los planes y programas, y gestionar y coordinar todos los instrumentos relacionados con la inclusión y con la convivencia de los colectivos que representan la diversidad.

Entre sus estrategias de integración, especialmente de la población que acaba de llegar a la provincia de Valencia, aparecen una serie de medidas, como: la Red de Oficinas de Atención a las personas Migradas (PAN-GEA), que tiene como fin la atención tanto de población inmigrante como de personas refugiadas y emigrantes; estas oficinas tendrán competencias en educación, con el apoyo a la escolarización, el acceso al sistema sanitario público, el empleo a través de la colaboración con LABORA (servicios de empleo) o la vivienda –acceso a bolsas de alquiler municipal y servicios sociales e igualdad, mediante campañas de sensibilización–.

En esta misma línea de actuación y compromiso, la Conselleria ha creado las escuelas de acogida, para ejecutar el programa de Voluntariado de Comprensión de la Sociedad Valenciana, que garantiza a las personas que llegan a la provincia de Valencia tener una mejor comprensión de los valores y de las reglas de convivencia democrática, así como de los derechos y deberes, la estructura política y los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana. Este programa se lleva a cabo para que las personas que inmigran a la provincia de Valencia tengan más facilidades para desenvolverse y un mayor conocimiento de la dinámica de la provincia.

Así mismo, desde la Conselleria se han elaborado diferentes jornadas de mediación intercultural, cursos de mediación intercultural y gestión de

la diversidad dirigidos a agentes sociales, estudiantes y técnicos para capacitarlos, respecto a su papel en la construcción de espacios de convivencia, dinamización, resolución de conflictos y otros temas referentes a la garantía de las relaciones positivas entre distintas culturas.

Así, desde esta Conselleria se ejecuta el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022, que es un plan que tiene como fin la creación de diferentes políticas sociales, para dar respuesta a las necesidades de los colectivos, con un grado de vulnerabilidad, precariedad, pobreza y exclusión social, y favorecer el derecho al desarrollo pleno y en verdaderas condiciones de igualdad de toda persona que desarrolle su vida en la provincia de Valencia (Vicepresidència y Conselleria d'Igualtat y Polítiques Inclusives, 2017).

El plan valenciano es una respuesta a las situaciones de crisis que se han ido presentando en las poblaciones excluidas, y busca contribuir a una sociedad más igualitaria, en la que todas las personas tengan sus necesidades cubiertas. Este plan se concibe mediante la participación de los agentes institucionales y la población civil.

En este mismo contexto, otro de los planes desarrollados por esta misma institución es el Plan Director de Integración y Convivencia 2014-2017. Este plan tiene como objetivo promover espacios de intercambio e interacción positiva que fomenten una buena convivencia e integración de todos los colectivos minoritarios en la provincia. Para ello se ha tenido en cuenta la participación de un amplio número de agentes sociales, de la sociedad civil y de organizaciones sociales. Entre los retos propuestos en el plan está la prevención de la discriminación interétnica, el racismo y la xenofobia. Así mismo, acoge las directrices propuestas por la Unión Europea, teniendo conciencia de que es un trabajo que requiere de una dirección bidireccional y dinámico, y subrayando también su carácter transversal de las políticas de integración.

De esta manera, el plan para su elaboración contó con los principios rectores establecidos en la Ley 15/2008, del 5 de diciembre, de la Generalitat, de integración de las personas inmigrantes y las directrices que emanan de la UE. Por lo tanto, esta ley tiene como objetivo establecer las bases fundamentales de un modelo que posibilite la efectiva integración social de las personas inmigrantes que se encuentran en la Comunidad Valenciana. Una integración que deberá consolidarse mediante una convivencia respetuosa con los valores constitucionales y que contribuya al bienestar de todos.

Esta ley apuesta por el reconocimiento de los derechos y por el respeto de la identidad cultural, y tiene en cuenta las directrices marcadas por la Unión Europea, como el Programa Común para la Integración-Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea, en el que se insiste que la integración debe ser uno de los ejes centrales de las políticas de inmigración, apostando por un marco de convivencia de identidades y culturas diversas sin más límite que el respeto a la constitución y a la ley (Corella, 2008).

Dentro de la gestión de la Ley 15/2008, en su artículo 15, se le garantiza facultad a diferentes organismos de mediación (el Foro Valenciano de la Inmigración y el Observatorio de la Inmigración, por ejemplo), conocidos como agencias de mediación para la integración y la convivencia social (AMICS), para que sean estas entidades las que desarrollen y gestionen el compromiso de la integración con la población inmigrante.

A modo de conclusión, podemos decir que en la provincia de Valencia se vienen realizando diferentes iniciativas, de parte de las entidades públicas, que favorecen el buen porvenir de las prácticas interculturales y que crean un próspero panorama de la convivencia intercultural. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en la equiparación de los derechos de toda la población, en especial de los grupos culturalmente diferentes, pues sin ello es imposible concebir una ciudadanía intercultural.

De esta manera, se valora la iniciativa, por parte de las instituciones públicas, de realizar un trabajo en conjunto y construir distintas redes de comunicación, con actores sociales y diferentes organizaciones que trabajan para favorecer una convivencia intercultural, destacando la apertura de distintos canales de participación, como el Foro Valenciano de Inmigración, la creación de las agencias de mediación y los espacios que favorecen la interculturalidad.

3.6 Síntesis del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el municipio de Paterna

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural es una experiencia que viene realizando, a lo largo y ancho de la nación española y desde septiembre del año 2010, la Obra Social La Caixa, y que implica a treinta y nueve territorios locales, en treinta y dos municipios y once comunidades autónomas, con la colaboración de distintos ayuntamientos y entidades locales y en contextos que constituyen una muestra de la diversificación cultural existente en el territorio nacional.

El proyecto aborda distintas cuestiones, que son primordiales en contextos multiculturales, y se parte de los espacios locales, los barrios y las zonas en común, que reúnen una confluencia de interacciones y relaciones de distinta índole y que son primordiales para la construcción de una convivencia ciudadana y para el fomento de la cohesión en el territorio.

El proyecto articula metodologías como la intervención comunitaria, propuesta por Marco Marchioni y la Metodología de la Mediación Intercultural, elaborada por Carlos Giménez. Por ello, desde el proyecto, se apuesta por la creación de espacios de encuentro, por la relación e interacción positiva entre personas de diferentes procedencias y pertenencias culturales y religiosas, para así facilitar la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la promoción de la convivencia. De esta manera, el proyecto actúa en torno a dos objetivos esenciales:

- El primer objetivo es la generación de procesos y acciones locales para la promoción de la convivencia ciudadana e interculturalidad, lo que favorece la integración de todas las personas, y que contribuye así a la promoción de la cohesión social y a la capacitación de la propia comunidad para afrontar sus problemáticas, mediante la creación de una estructura de colaboración y acción mancomunada entre equipos interdisciplinarios.
- El segundo objetivo consiste en transferir a la sociedad y a las administraciones un modelo de intervención que sea eficaz y eficiente a la hora de trabajar por la convivencia y el desarrollo de las comunidades.

Así mismo, desde el marco teórico del proyecto ICI, como se conoce el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, se concibe la integración como la generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante la cual las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin perder por ello su identidad ni cultura propias, así como a la sociedad y al Estado receptor, e introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que sean necesarios (Giménez Romero, 2012).

En la matriz conceptual del proyecto, conciben unos principios fundamentales para la convivencia en una comunidad, como son:

- Entender la convivencia como una relación de hecho, positiva, de respeto y de comunicación.
- Diferenciar la convivencia de la mera coexistencia.
- Anteponer convivencia y coexistencia a la hostilidad latente.
- Entender que, en un espacio particular, pueden existir las tipologías anteriormente dichas.

En síntesis, desde el proyecto entienden la convivencia no solo como la coexistencia y el respeto, o como la tolerancia pasiva entre las personas, sino como una relación pacífica, de aceptación, respeto y confianza. De esta manera, se puede decir que, en un territorio altamente diverso, existe convivencia si se produce o genera una relación aceptable, entre sus vecinos, respetando las diferencias culturales e interactuando pacíficamente con los bagajes culturales que son distintos.

Para dar respuesta a los objetivos planteados por el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, el grupo técnico, cada dos años, realiza una evaluación y, de acuerdo con ella, se plantean unos objetivos específicos. A partir de ahí, en el tercer año se plantearon los siguientes objetivos específicos: desarrollar la programación comunitaria intercultural; constituir y consolidar los espacios técnicos de relación y los espacios de relación institucional; fortalecer los equipos comunitarios; consolidar y ampliar líneas de trabajo ya en marcha; y avanzar en la promoción de la convivencia, desde un estudio, análisis y propuestas para la gestión positiva de los conflictos, especialmente aquellos que tengan significativa incidencia en lo relacionado con claves socioculturales (Giménez Romero, 2012).

Sus acciones estratégicas principales son: desarrollar estrategias que contribuyan al fomento de la convivencia ciudadana intercultural y que pongan en valor las diversidades existentes, así como las diversas formas a través de las cuales expresan sus características propias; consolidar espacios y acciones que promuevan la participación en sus diferentes niveles y ámbitos, hacia lo que la comunidad define como socialmente significativo, según sus características, potencialidades y necesidades concretas; y apostar desde diferentes perspectivas por el logro de la igualdad de oportunidades en todos los niveles de la sociedad y del territorio en concreto, lo que conlleva una planeación estratégica entre los diversos agentes sociales implicados en el proceso comunitario intercultural, que en el caso que nos ocupa se desarrolla específicamente en el barrio de Santa Rita, en el municipio de Paterna.

Es así como se plantean como objetivos centrales la promoción de la convivencia ciudadana intercultural y la puesta en marcha de una serie de hipótesis, enfoques y modelos compartidos de intervención comunitaria intercultural que propicie una práctica en pro de la buena gestión de la diversidad. Como hemos venido mencionando, el proyecto lo está implementando la Fundación Secretariado Gitano, en el municipio de Paterna, en los barrios de La Coma y Santa Rita, y con la colaboración del Ayuntamiento de Paterna y de distintas entidades sociales. Por ello, a continuación vamos a describir las buenas prácticas realizadas particularmente en el barrio de Santa Rita.

3.6.1 Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el barrio de Santa Rita-Paterna. Breve descripción del trabajo empírico

Santa Rita es el barrio más grande de Paterna. Se caracteriza por ser una zona con un alto contenido de diversidad, personas de diferentes nacionalidades, colectivos con diferentes ideologías, creencias religiosas y formas de vida distintas que confluyen en un mismo territorio, que convierten el barrio en una comunidad que coexiste entre la pluralidad y que construye disímiles procesos de participación social.

En el municipio de Paterna, en el barrio de Santa Rita, además de existir una diversidad cultural amplia, también hay un gran número de asociaciones y de recursos humanos que han venido cimentando procesos de participación ciudadana; un ejemplo de ello es la Federación de Asociaciones de Vecinos de Paterna (FAVEPA), que ha contribuido a la promoción de la participación y democracia del territorio (Méndez, 2016).

Es así como, desde el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, promovido por la Fundación Secretariado Gitano y valorando los procesos que se vienen gestando en el territorio, se trabaja por la promoción de espacios de reflexión-acción, de la mano de las administraciones, los recursos técnicos y la ciudadanía, priorizando tres colectivos fundamentales: la infancia, la juventud y los adultos. El objetivo es que sea la comunidad la gestora de su cambio y la impulsora de dinámicas que lleven a una convivencia ciudadana intercultural desde su propia realidad.

Para ello, en el barrio de Santa Rita se vienen realizando una serie de actividades, desde la Programación Comunitaria Intercultural, para la promoción de la convivencia, la regulación de la conflictividad y el fomento

de la educación y salud comunitaria, incorporando a los distintos actores y ciudadanos de la comunidad y creando espacios de relación institucional y técnica, con las distintas administraciones públicas e instituciones privadas.

De todo lo previamente citado, reconocemos que el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural ha trascendido y ha tenido una repercusión positiva en el barrio y en muchos territorios de España, a nivel tanto organizacional como comunitario. Ha promovido el fortalecimiento del tejido social, la cohesión y la convivencia de la comunidad, ha impulsado una serie acciones y planes con distintas organizaciones e instituciones y ha generado espacios de relación y de diálogo. Esto ha hecho que el barrio sea más consciente de su realidad y que desde la propia ciudadanía se autogestionen y se reconozcan, para transformar los distintos problemas que existen en la comunidad.

El desarrollo de la investigación, en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, se basó en la participación y colaboración en el seno de las distintas actividades desarrolladas por el equipo técnico del proyecto, con los diferentes actores y actrices sociales de la comunidad de Santa Rita.

Así mismo, se desarrollaron tareas concretas para llegar a una mejor comprensión de la dinámica devenida del impacto del proyecto ICI y del contexto de la zona. Entre las actividades que se han desarrollado se encuentran: la elaboración de un mapa de la zona, para identificar los recursos y los espacios de conflictividad y convivencia; el análisis de la encuesta realizada en 2015, respecto al proyecto sobre la convivencia intercultural en el ámbito local; y la asistencia a las reuniones para la coordinación de estrategias y planes entre instituciones públicas y actores sociales de la comunidad, para coordinar actividades como: la Acción Global Ciudadana, el protocolo de gestión de conflicto, la participación en las jornadas de sensibilización en dos colegios públicos del barrio y la asistencia a la Acción Global Ciudadana realizada en este.

4. Reflexiones sobre la gestión de la diversidad en Valencia

En el marco de la provincia de Valencia, la diversidad ha sido un factor significativo, ya que una parte de su población está compuesta por personas procedentes de otros lugares y grupos étnicos, lo que hace que sean una de las comunidades más diversificadas del país. Por lo tanto, en la provincia de Valencia distintos actores sociales, entre ellos las instituciones públicas, organizaciones sociales o universidades, vienen realizando un trabajo importante en torno a la integración e inclusión social de los diferentes colectivos minoritarios.

Desde el Gobierno valenciano se vienen promoviendo programas, jornadas de sensibilización, cursos de mediación y políticas de convivencia e integración para la gestión de la diversidad y la no discriminación de los grupos minoritarios.

Respecto a las organizaciones sociales, la provincia de Valencia cuenta con un amplio tejido social que busca promover la interculturalidad, las relaciones positivas, el respeto y tolerancia por la diferencia y la promoción de los derechos humanos. Un ejemplo de ello es el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en Paterna. Se considera que es un proyecto de buenas prácticas en la provincia, que está promoviendo la cohesión social en territorios diversificados y el fomento de una convivencia ciudadana intercultural.

Se considera que, desde el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, se ha conseguido una transformación positiva de diferentes aspectos del barrio de Santa Rita, y, a la vez, establecer sinergias entre actores públicos y privados que han logrado movilizar, crear consciencia y empoderar a la ciudadanía.

Se observó que, desde el proyecto, ha habido una organización y coordinación entre diversos actores (administraciones locales, recursos técnicos, asociaciones y ciudadanía), y que se ha logrado articular una intervención integral en diferentes sectores claves, como la educación, la salud, los servicios sociales o la participación ciudadana, lo que ha permitido realizar un trabajo en un conjunto y un aprovechamiento de las capacidades de los recursos del sector.

Concluimos que, en el barrio de Santa Rita, se han logrado transformar diferentes aspectos sociales, como las expresiones de rechazo y discriminación de la diversidad, y existe una mayor tolerancia, igualdad y respeto por lo diferencia, así como una mejor percepción de convivencia ciudadana intercultural.

En el barrio de Santa Rita (en particular) y en el municipio de Paterna (en sentido genérico) se vienen construyendo procesos de transformación ciudadana. Desde los consensos y acuerdos sociales llevados a cabo por los actores sociales, se han construido espacios de intercambio y formas de relación más positivas y ha habido una mayor organización de los ciudadanos en torno a los problemas latentes en el barrio.

En la provincia de Valencia se está labrando el camino hacia un modelo intercultural, desde un reconocimiento de la diversidad como un factor que puede promover un desarrollo y un valor positivo para la cultura valenciana, así como la importancia de la concepción de relaciones y espacios de interacción positiva a partir de la tolerancia y el respeto por lo diferente.

Respecto a la provincia de Valencia, y tomando en consideración el análisis realizado en esta investigación, se vienen construyendo procesos de transformación ciudadana y espacios de intercambios e inclusión social, bajo el marco del interculturalismo; sin embargo, es necesario emprender acciones y cambios estructurales en algunos espacios políticos que faciliten al conjunto de sociedad, entre ellos a las diversidades culturales, acceder a diferentes servicios y a una equiparación de derechos. Esto es necesario si realmente se quiere lograr una coherencia con el modelo intercultural y de inclusión plena de todos los ciudadanos.

El Gobierno tiene que fomentar los procesos de participación ciudadana, para que de esa forma se puedan construir planes, programas y acciones acordes con la realidad y que, de esta forma, sean los propios ciudadanos los protagonistas de los desarrollos y las transformaciones sociales.

En la provincia de Valencia, y en otros territorios de España, es importante continuar o desarrollar intervenciones comunitarias de transformación y desarrollo social, comprometidas con la diversidad y con la construcción de relaciones positivas.

8 Interculturalidad, subjetividad y educación

Una mirada desde Cuba

1. Introducción

La presencia de culturas diferentes ha trascendido en la investigación, fundamentalmente en contextos educativos y comunitarios, y se ha reconocido la interculturalidad como hecho social que, de forma específica, se incrusta en las sociedades actuales y, como tal, para las ciencias sociales, constituye, siguiendo a Dietz y Huete (1997), un emergente terreno transdisciplinar y tema en torno al cual giran problemáticas sociales, culturales y educativas actuales.

La interculturalidad se asume como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de reconocimiento mutuo e intercambios recíprocos; provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos con orígenes e historias diferentes (Escarbajal, 2010). Esta realidad, ya cotidiana y común, ha sido atendida mediante la asimilación, la fusión o el pluralismo como modelos sociopolíticos de gestión; ineficientes debido a su trasfondo homogeneizador, que reafirma una cultura hegemónica y codifica la diferenciación en términos culturales, sin considerar parámetros económicos y de clase.

La nacionalidad y la etnia constituyen categorías sociales que conducen a la diferenciación entre endogrupo y exogrupo. De este modo, las relaciones interculturales como relaciones intergrupales son mediadas por la pertenencia, asignada y asumida, a categorías dadas por el origen cultural, étnico, regional o nacional, de lo que deriva una identidad social. La formación de las pertenencias grupales es una producción sociopsicológica que tiene su base en el proceso de categorización y comparación social, donde las personas crean o subjetivan clasificaciones prefiguradas, disponibles desde el punto de vista cultural (Cabrera, Rodríguez y Álvarez, 2020).

El grupo etnocultural está determinado por la presencia de una cultura de origen común, una práctica histórico-social lo suficientemente específica y estable y la constitución de una identidad social derivada de ellos. Estos aspectos establecen la diferenciación entre los miembros mediante el origen cultural como categorización compartida endogrupo-exogrupo.

Las relaciones interculturales se establecen entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales. De este modo, la mirada psicosocial de las relaciones interculturales implica la búsqueda de contradicciones que generan su estado y movimiento. Ello conduce a asumir la contradicción integración contra exclusión como diada que transversaliza la problemática de la interculturalidad en la contemporaneidad.

La integración como proceso complejo implica, siguiendo a Aparicio (2005), que sujetos no pertenecientes a una sociedad se incorporen a su funcionamiento diario como los nativos que la constituyen, lo cual incluye convivencia pacífica, contribución a las cargas comunes y disfrute de los mismos derechos. De esta forma, se comprende la integración como fenómeno multicondicionado por factores socioeconómicos, político-jurídicos, institucionales, socioculturales, ambientales y educacionales, así como subjetivos.

En las relaciones interculturales queda acentuada la diversidad de origen como categoría de referencia que deviene en diferenciación entre endogrupo y exogrupo. De esta manera, al bosquejar la interculturalidad desde las relaciones intergrupales, se pondera el proceso de identificación social, mediador de las dimensiones relacionales y simbólico-emocionales, en función de la membrecía grupal. El énfasis en la diferencia y la omisión de la igualdad favorece los efectos excluyentes en detrimento de la integración.

La revisión de experiencias de transformación social en torno a la integración intercultural permitió identificar prácticas interculturales de intervención social y enfoques de intervención psicosocial en la reducción de sesgos intergrupales. Entre las primeras se destaca la educación intercultural, que tiene como grandes núcleos la competencia intercultural, la equidad e inclusión social, las diferencias individuales y la reforma del currículo (Aguado, 2004). Además, se identificaron programas y prácticas en el ámbito comunitario, organizacional y social (Alarcón y Bustamante, 2007; Pinillos, 2012; Relinque y Mora, 2016, citados en Rodríguez, 2019; Dietz, 2007; Carnacea, 2013). Los enfoques interventivos psicosociales en

la reducción de sesgos intergrupales pueden dividirse en dos ámbitos: intragrupal e intergrupales.

Estos referentes ubican las relaciones interculturales como objeto de configuración de la subjetividad social la cual, organizada como estereotipos y prejuicios transmitidos en procesos socializadores, reproduce la exclusión mediante el reconocimiento de la diferencia que promueve y justifica condiciones reales de discriminación hacia determinados grupos. De esta manera se explicita el carácter mediador de la subjetividad. Rodríguez y Cabrera (2019) definieron la mediación por la subjetividad como las transiciones, a modo de movimiento dialéctico, de determinada contradicción social entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive.

Las formas dinámicas de configuración subjetiva que mediatizan las relaciones intergrupales, definidas por estos autores, son estereotipos, prejuicios y discriminación. Los estereotipos constituyen una configuración subjetiva de creencias compartidas atribuidas a uno mismo u otras categorías o grupos sociales, a los cuales caracterizan de forma generalizada y diferenciadora en nosotros-los otros, a la vez que justifican el comportamiento intergrupalo.

Los prejuicios se definen como una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas. Definidas desde su existencia como subjetividad, las actitudes son predisposiciones y tendencias de comportamiento que tienen un componente único: sentidos subjetivos evaluativos de la realidad social (Cabrera, Rodríguez y Álvarez, 2020). Estos autores concuerdan que el elemento más pernicioso del prejuicio es la discriminación; esta consiste en conductas de estigmatización y rechazo de otras personas por pertenecer a ciertos grupos sociales (Allport, 1962; Oskamp, 1991; Morales y Páez, 1996).

El resultado que se presenta sistematiza más de diez años de investigación en la educación superior cubana, concretamente en la Universidad Central de las Villas «Marta Abreu». Se parte de la caracterización de subjetividades que participan en el proceso integración-exclusión intercultural, identificándose problemáticas educativas y psicosociales a las que se da respuesta a través de un modelo de educación intercultural y un programa de intervención psicosocial.

2. Subjetividades y alternativas de intervención en las relaciones interculturales

2.1 Subjetividades que reproducen problemáticas educativas y psicosociales

En este marco se realizó en Rodríguez González (2019) una sistematización de las experiencias investigativas llevadas a cabo entre 2015 y 2018. Se siguió la propuesta metodológica ofrecida por Jara (1994). El eje de sistematización comprendió la reproducción de la exclusión y perspectivas para la integración intercultural. Se empleó como método la investigación documental (Valles, 1999) a la que se aplicó análisis de contenido.

La selección de las experiencias se basó en el muestreo intencional por criterio lógico (Sandoval, 1996). Los criterios predeterminados fueron: 1) tener como tema de investigación las relaciones interculturales desde un enfoque psicosocial, 2) poseer como contexto de investigación la UCLV, 3) contar con una fecha de realización menor de 5 años, 4) contar con registros detallados de la experiencia y 5) quien sistematiza debe haber participado en la realización de la experiencia. Fueron sistematizadas cuatro experiencias de investigación que se muestran en la tabla 1.

TABLA 1.
Experiencias seleccionadas sistematizadas

	Título	Autor	Año	Objetivo General
Lorem ipsum	Esteriotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la UCLV.	Diana R. Rodríguez González	2015	Develar estereotipos configurados en estudiantes cubanos de la UCLV en sus relaciones interculturales.
	Esteriotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes universitarios extranjeros de la UCLV	Liset Rodríguez Fleites	2015	Conocer estereotipos configurados en estudiantes extranjeros de la UCLV en sus relaciones interculturales.
	Integración intercultural como proceso subjetivado: estudio en grupos escolares de la UCLV	Yoania L. Pérez Martínez	2017	Producir la configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la UCLV.
	Entre la integración y la exclusión: permanencia en el tiempo de estereotipos en las relaciones interculturales en la UCLV	Sindy Pérez-Borroto Vergel	2018	Constatar la permanencia en el tiempo de estereotipos que median los procesos de integración-exclusión en las relaciones interculturales en la UCLV en el periodo 2015-2018.

Tabla 1: Experiencias sistematizadas. Fuente: Elaboración propia

Fuente: elaboración propia.

Las dos experiencias dirigidas a develar estereotipos en las relaciones interculturales desde estudiantes cubanos y extranjeros contaron con un total de 105 participantes, 63 cubanos y 42 extranjeros (20 africanos, 9 latinos, 7 caribeños y 6 asiáticos). Los estudiantes cubanos fueron seleccionados por ramas de la ciencia con mayor número de estudiantes extranjeros y diversidad de grupos etnoculturales en su matrícula. Provenían de las carreras de Psicología, Ingeniería Eléctrica, Ciencias de la Computación, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Economía. Los estudiantes extranjeros provenían de Angola, el Caribe, Latinoamérica y Asia. Predominó la presencia del sexo femenino (60) frente al masculino (43).

La experiencia «Integración intercultural como proceso subjetivado: estudio en grupos escolares de la Universidad Central de Las Villas “Martha Abreu”» asumió como muestra los grupos de segundo año de Derecho, que cuenta con 72 estudiantes de Cuba, Angola y Guinea Ecuatorial, y del tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, que cuenta con 50 estudiantes de Cuba, Angola y el Congo. Como estrategia para la selección de los participantes, se siguieron los criterios: grupos escolares con mayor diversidad de relaciones interculturales; grupos escolares constituidos con un tiempo superior a un curso académico de interrelación en el contexto; ser accesibles durante la investigación. No se declaró la composición por género.

En la experiencia «Entre la integración y la exclusión: permanencia en el tiempo de estereotipos en las relaciones interculturales en la UCLV», la muestra quedó conformada por 140 estudiantes cubanos y extranjeros pertenecientes a las facultades de Matemáticas, Física y Computación, Ciencias Sociales, Ingeniería Eléctrica, Ciencias Económicas, Construcciones y Química y Farmacia (20 estudiantes por facultad, excepto de Ciencias Sociales, que contó con 40 estudiantes). La distribución de los participantes por año académico fue variada, y la mayor concentración de estudiantes se encuentra en el tercer y cuarto año de la carrera.

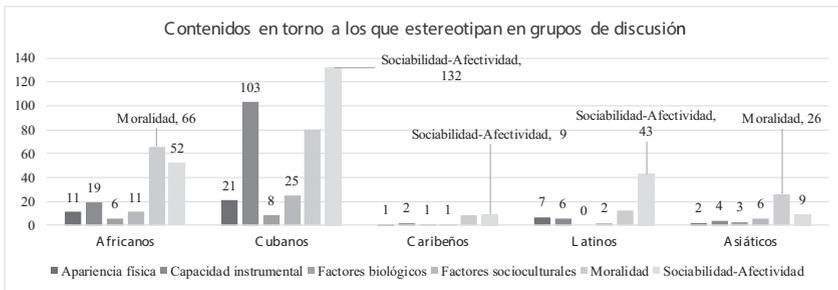
Participaron un total de 367 estudiantes, cubanos y extranjeros. En función de la nacionalidad, se contó con la participación de 97 cubanos que representan un 69,3 %, 1 europeo que representó un 0,7 %, 34 africanos para una representación de un 24,3 %, 2 asiáticos que representan un 1,4 %, 1 latino y caribeño para un 0,7 % y 5 árabes que representan un 3,6 %. Contó con la participación de 64 representantes del sexo femenino, para un 45,7 % de la muestra, y una representación de 76 participantes del sexo masculino, una representación del 54,3 % de la muestra. Del total de representantes del sexo femenino, hay 49 cubanas, 12 africanas, 1 asiática

y 2 árabes. Del total de representantes del sexo masculino, hay 48 cubanos, 1 europeo, 22 africanos, 1 asiático, 1 latino y caribeño y 3 árabes.

Las configuraciones subjetivas de las diferencias y la identidad en las relaciones interculturales se organizaron como estereotipos y prejuicios. Los sentidos evaluativos en torno a la identidad social se construyeron como momentos de producción subjetiva de la mismidad que emergen ante la adquisición de valor indentitario por determinados sentidos subjetivos en contextos de comparación con la otredad.

El contenido de estas configuraciones subjetivas se construyó en torno a las dimensiones factores biológicos y factores sociales (figura 1). Se constató el predominio de alusiones a factores sociales en la expresión de estereotipos. En la dimensión factores biológicos solo se articuló el color de la piel. En la dimensión factores sociales se articularon factores socio-culturales, apariencia física, sociabilidad-afectividad, moralidad y capacidad instrumental.

FIGURA 2.
Contenidos en torno a los estereotipos en grupos de discusión



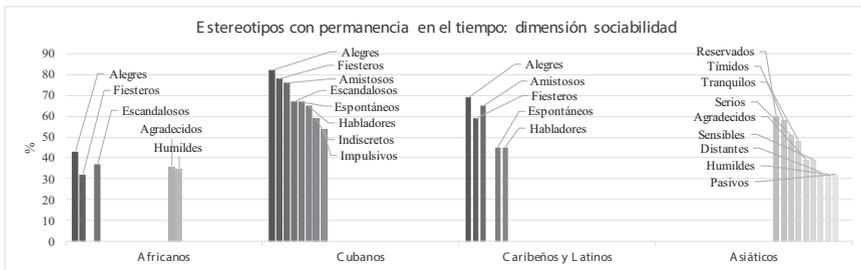
Fuente: elaboración propia.

Los factores socioculturales aglutinaron sentidos que configuran la subjetivación de diferencias por el idioma, el arte, el deporte, el sistema político-económico, la alimentación y el consumo de té, café, tabaco o alcohol. En torno a la apariencia física, se aglutinaron sentidos referidos al aseo y la estética, la forma de vestir tradicional o moderna y la forma de caminar.

Los índices sociabilidad-afectividad, moralidad y capacidad instrumental articularon mayor cantidad de sentidos, por lo que se infieren predominantes en la subjetivación de la diferencia. El indicador sociabilidad-afectividad se bifurca en expresividad o retraimiento, que a su vez

se dividen en función de su carácter favorecedor o desfavorecedor en la interacción social (figura 2). El carácter favorable de la expresividad está asociado a la simpatía, la amistad, la sensibilidad; mientras que el carácter desfavorable está asociado al histrionismo, la extravagancia y la indiscreción. El carácter favorable del retraimiento está asociado a la tranquilidad, la reserva y la timidez. Su carácter desfavorable está asociado a la soberbia, el individualismo y la antipatía.

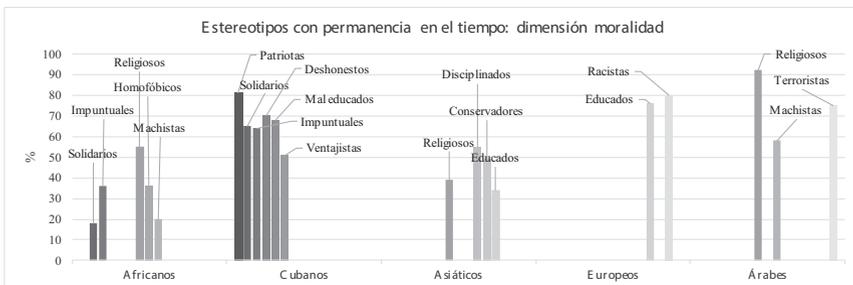
FIGURA 3.
Dimensión sociabilidad



Fuente: elaboración propia.

El índice de moralidad (figura 4) tuvo como indicadores las díadas: religiosidad-no religiosidad, egoísmo-prosocialidad, pacifismo-violencia, decencia-indecencia, disciplina-indisciplina, promiscuidad-monogamia, machismo y/o homofobia-no sexismo, patriotismo-carencia de patriotismo, racismo-no discriminación por color de piel, sinceridad-falsedad, rigidez o tradicionalidad-flexibilidad o liberalismo.

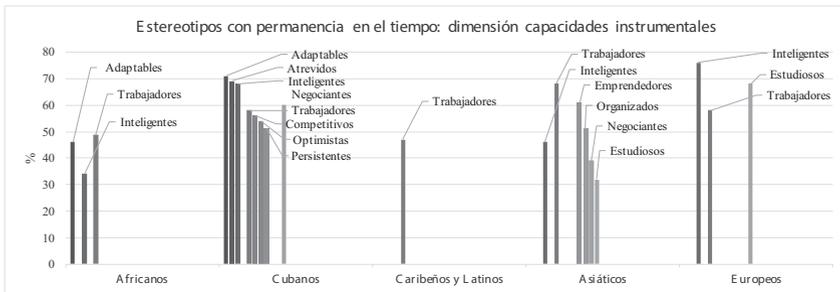
FIGURA 4.
Dimensión moralidad



Fuente: elaboración propia.

El índice de capacidad instrumental (figura 5) tuvo como indicadores las díadas: holgazanería-laboriosidad, ineficiencia-eficiencia, inconstancia-constancia, inteligencia (carencia o tenencia), innovación (carencia o tenencia), autonomía y poder de decisión (carencia o tenencia), recursos económicos y/o tecnológicos (carencia o tenencia), acceso a servicios y oportunidades (carencia o tenencia).

FIGURA 5.
Dimensión capacidades instrumentales



Fuente: elaboración propia.

Las configuraciones subjetivas que producen alternativas de subjetivación ante estereotipos y prejuicios se construyeron como atribuciones causales que articulan sentidos subjetivos que descentran los estereotipos y prejuicios de su carácter de esencialidad natural con relación a la categoría y los relativiza en función de condiciones mediáticas, históricas, económicas o de socialización.

Articularon percepciones sociales que toman la forma de juicios valorativos en torno a la diversidad cultural como atributo inherente a las sociedades y a las causas subyacentes, que articulan sentidos que expresan la dimensión simbólica de la multiculturalidad, emergencias emocionales de connotación favorable y empatía. Además, articula actitudes que manifiestan una predisposición a establecer contactos interculturales armoniosamente.

Las transiciones, a modo de alternativas de subjetivación, se construyeron como momentos de objetivación en la acción y la comunicación de sentidos subjetivos que se actualizan en la crítica, el cuestionamiento, la resistencia o la autocrítica ante una experiencia vivida que se reconstruye en un acto dialógico-reflexivo. Las críticas se configuraron en torno al rol

de la institución escolar en la construcción de la diferencia y a la superficialidad e infrecuencia de los contactos. El cuestionamiento y resistencia se expresó ante la asignación de estereotipos y las autocríticas ante las exigencias de aculturación y a la formación de prejuicios.

Las expresiones en los sistemas de acción y relación construidas como asimilación indican la adaptación unidireccional. La marginación indica el rechazo mutuo o unidireccional y la superficialidad del contacto. La cooperación basada en capacidades instrumentales diferenciadas indica el establecimiento de estrategias cooperativas en la actividad de estudio entre estudiantes a los que se reconoce como inteligentes y aquellos que tienen recursos económicos y tecnológicos.

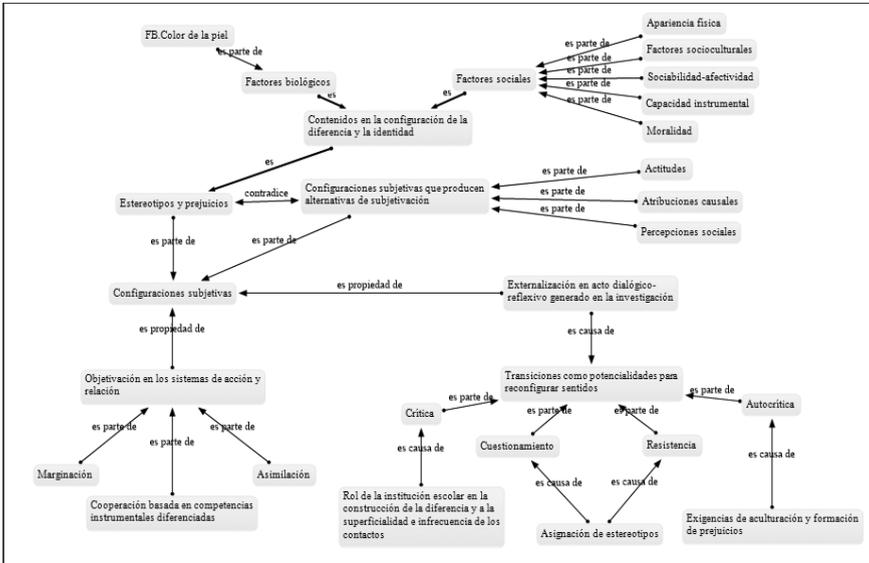
El establecimiento de la cooperación basada en capacidades instrumentales diferenciadas se develó entre estudiantes a los que se reconoce como inteligentes o eficientes (el alumnado cubano como tendencia) y aquellos que se reconocen como carentes de inteligencia o ineficientes, pero que tienen recursos económicos y tecnológicos (angolanos específicamente). Esta estrategia cooperativa puede resultar una opción para la integración, pero tiene en su trasfondo la reproducción de la exclusión mediante el énfasis en las diferencias.

A partir de estos análisis se interpretó que en los sistemas de acción y relación no emergen espontáneamente sujetos sociales que, desde una proyección intencional, se aboquen a la construcción de la integración intercultural; aun cuando se manifiestan configuraciones subjetivas que reflejan la producción de alternativas de subjetivación ante estereotipos y prejuicios en forma de críticas, cuestionamientos, resistencias o autocríticas. Las relaciones entre los elementos expuestos se presentan en la figura 6.

Los resultados de la sistematización de experiencias investigativas de las relaciones interculturales en la UCLV permitieron identificar necesidades sentidas e inferidas, según la taxonomía de Bradshaw (1972), que se construyeron como problemáticas psicosociales en las que intervenir:

- Carencia de una gestión estratégica de la institución educativa para la promoción de la integración intercultural.
- Carencia de capacidades relacionales y personales para afrontar el proceso de integración-exclusión en las relaciones interculturales.
- Carencia de producciones subjetivas alternativas ante estereotipos y prejuicios en las relaciones interculturales.

FIGURA 6.
Red semántica que representa vínculos entre códigos



Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta a estas problemáticas psicosociales, se determinó estructurar la actuación en tres escenarios: 1) el contexto social: dirigida a la modificación de condiciones y discursos de agentes directivos y coordinación con iniciativas similares; 2) el grupo escolar con diversidad por la cultura de origen: dirigida a modificar interacciones intergrupales; y 3) el dispositivo grupal homogéneo por la cultura de origen de los participantes: en función de la preparación para la acción colectiva.

2.2 Educación intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural

La educación intercultural, asumida como formación humanística intercultural, presupone la preparación de todos los estudiantes para conocer y convivir con culturas de origen diversas, a partir de un contacto reflexivo y crítico valorativo con estas a través de sus múltiples manifestaciones, y contribuir así a configurar, desde el punto de vista personológico, puntos de vista que sintetizan como contenidos la equidad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la interacción colaborativa entre personas y grupos

culturalmente distintos, para superar manifestaciones de racismo, discriminación y exclusión. Comprende proporcionar a los estudiantes espacios, en el marco de su formación y en vínculo con los modos de actuación profesional, para que empleen conocimientos y habilidades y manifiesten actitudes favorecedoras de una convivencia ética, moral, digna y respetuosa en contextos en los que tienen lugar relaciones interculturales como parte de las relaciones interpersonales.

Su modelación se realiza a través de tres componentes estructurales: el establecimiento colaborativo del proyecto educativo, la caracterización de exigencias pedagógicas básicas para la educación intercultural del estudiante, desde la labor educativa en el año académico, y la gestación de situaciones sociales de educación intercultural que conducen al desarrollo desde la labor educativa en el año académico.

El establecimiento colaborativo del proyecto educativo constituye el conjunto de acciones diferenciadas e interconectadas que posibilitan el diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto educativo, haciendo énfasis en el papel activo de los miembros del año académico en la respuesta integral a los objetivos generales y particulares propuestos en el plano educativo. Comprende la dimensión de acciones para el establecimiento del proyecto educativo, que integra procesualmente la dimensión de acciones para su construcción conjunta, enfática en el tipo de participación colaborativa entre los miembros del año académico.

El componente representa una precisión teórica y un perfeccionamiento metodológico del proceso de establecimiento del proyecto educativo de la brigada, y hace hincapié en la colaboración como forma de participación. Constituye el momento de entrada del modelo de educación intercultural en el proceso de formación del estudiante, ceñido, con la aportación de una nueva visión, a la labor educativa del año académico. El componente deviene además el eje funcional del modelo desde el que se ejecutan los demás componentes.

El establecimiento del proyecto educativo se realiza a través de acciones interconectadas y diferenciadas por etapas, dirigidas por el colectivo pedagógico del año académico y con la participación de la brigada estudiantil.

La etapa de sensibilización y diagnóstico constituye el primer momento del diseño, con la finalidad de desarrollar el compromiso del colectivo pedagógico y la brigada estudiantil con el proyecto educativo. La etapa de construcción está encaminada a la determinación de los objetivos, actividades y criterios de medida en las diferentes dimensiones del proyecto educativo a partir de los resultados obtenidos en la etapa de sensibilización. La

etapa de ejecución y evaluación del proyecto educativo comprende la realización de las actividades propuestas según los objetivos del proyecto educativo, su actualización y la evaluación de los resultados, lo cual se realiza de forma sistemática a partir de los criterios de medida propuestos, y este modo contribuye al perfeccionamiento del proyecto educativo.

Durante estas etapas, se premeditan acciones que posibilitan un tránsito constructivo conjunto del proyecto educativo para una interacción de tipo colaborativa, promoviendo una construcción personal en el campo de las relaciones sociales entre los estudiantes y dirigida a metas. La perspectiva construccionista conjunta, siguiendo a autores como Valsiner et al. (1997) y Roque Doval (2007), significa que el modelo lleva a cabo un énfasis semiótico para acentuar el carácter activo e interdependiente de los estudiantes y profesores en el establecimiento del proyecto educativo, promoviendo acciones de interacción colaborativa y participación con responsabilidad compartida.

La implementación de la educación intercultural demanda al colectivo pedagógico la caracterización de exigencias pedagógicas básicas, lo que constituye el segundo componente. Estas exigencias se definen como requerimientos fundamentales de naturaleza pedagógica para la educación intercultural del estudiante, determinados por las especificidades de la profesión y las particularidades de la brigada estudiantil, considerando sus necesidades y posibilidades.

La caracterización tiene como finalidad, en relación con las exigencias, la determinación de los rasgos más estables que definen sus cualidades pedagógicas respecto a la educación intercultural para la intervención posterior. Se realiza en la etapa de sensibilización y diagnóstico del proyecto educativo, mediante la caracterización de exigencias pedagógicas básicas para la educación intercultural del estudiante derivadas del modelo del profesional y la caracterización de exigencias pedagógicas básicas para la educación intercultural del estudiante, derivadas a su vez de la situación social del desarrollo.

Las exigencias pedagógicas básicas para la implementación de la educación intercultural que proceden del modelo profesional se definen como los requerimientos fundamentales de naturaleza pedagógica que posibilitan una implementación de la educación intercultural contextualizada en la profesión, y vinculada con su objeto y con el plan de estudio del año académico. Las exigencias pedagógicas básicas para la educación intercultural del estudiante, derivadas de los aspectos de la situación social del desarrollo relacionados con el contexto formativo, se definen como los

requerimientos fundamentales de naturaleza pedagógica emergentes de los aspectos organizativos y de contenido de la labor educativa, en relación con la educación intercultural, así como el desarrollo de formaciones de la personalidad que determinan una posición respecto a la interculturalidad. Estas exigencias tienen un carácter más dinámico que las anteriores, por la necesidad de actualización en cada curso y de precisiones durante el proceso educativo.

Su determinación considera la situación social del desarrollo a través de los ambientes sociales significativos, para la educación intercultural y los elementos interculturales de la concepción del mundo, los desarrollados y los pendientes de desarrollar.

La idea central de la gestación de situaciones sociales de educación intercultural que conducen al desarrollo desde la labor educativa en el año académico, como tercer componente de la educación intercultural, es gestar con el proyecto educativo actividades educativas que estructuren relaciones significativas de educación intercultural.

Lo social en la situación no está dado por la externalidad objetiva, sino por los múltiples procesos subjetivos, que a su vez son el resultado de las diversas formas de organización social. No existen, como plantea González Rey (2011), acontecimientos sociales en abstracto fuera de la producción subjetiva de quien los vive, de modo que las relaciones sociales son inseparables de la subjetividad de los sujetos que se expresan en ellas, así como del carácter subjetivo del contexto en el que estas relaciones se desarrollan, cuyos sentidos subjetivos son una de las fuentes de configuración subjetiva de cualquier tipo de relación humana. En este marco, lo social en la situación de desarrollo no se reduce a la influencia externa objetiva que define lo psicológico, sino a un sistema complejo que integra lo subjetivo, donde sus dimensiones objetivas se expresan en múltiples consecuencias sensibles al registro subjetivo.

Pensar la educación intercultural desde la gestación de situaciones sociales de desarrollo implica promover un escenario formativo escolar como espacio social de intercambios, reflexión y debate que favorezca la participación de los estudiantes desde la diversidad de sus formas actuales de configuración psicológica. Los contenidos de educación como aspectos simbólicos se subjetivan cuando aparece una emocionalidad vinculada a ellos en el aprendizaje, la cual aparece además expresada simbólicamente y genera nuevos aspectos simbólicos.

Cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una vía de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas, a partir de los

sentidos subjetivos que se producen en la experiencia por la producción simbólico-emocional generada (González Rey, 2000 y 2017).

Así, la educación como proceso institucionalizado, centrada en el desarrollo de la personalidad, crea de forma continua situaciones sociales que conducen al desarrollo a partir de los objetivos formativos que guían el proceso de su construcción, en la relación del estudiante con el profesor y con los otros estudiantes, a través de la cual se apropia de la cultura en una experiencia sentida. El desarrollo en la situación social aparece entonces en la medida en que la influencia educativa se dimensiona en lo subjetivo, la que a la vez está socialmente configurada, de modo que la influencia educativa adquiere carácter generador por medio de sus sentidos subjetivos, individuales y sociales, que se producen en las acciones y relaciones en el espacio de formación.

La adopción de la concepción del mundo como centro de la educación intercultural implica la determinación de los puntos de vista que desarrollar, revelando los elementos esenciales constitutivos sobre los que se intenciona la acción educativa. La concepción del mundo como formación de la personalidad es una cosmovisión estable, generalizada y sistematizada del sujeto que abarca el mundo, a uno mismo y al destino de su vida con una función orientadora, en la medida en que contribuye a la comprensión concientizada de los motivos del comportamiento y a su expresión reguladora en las diferentes configuraciones del sujeto.

Por su parte, las proyecciones de educación intercultural se concretan en acciones del proyecto educativo y responden a los objetivos definidos. Representan el diseño de situaciones sociales que conducen al desarrollo, de mediaciones que el proyecto educativo debe generar. Consideran los contenidos de la concepción del mundo referidos a la interculturalidad que aún no han desarrollado y requieren la ayuda de los demás para desarrollarlos. Las proyecciones contienen la cualidad de ser significativas, sobre la base de los contextos culturales de la vida cotidiana y la actuación profesional, condición de formación de sentidos que posibilitan que la influencia educativa se configure como desarrollo de la personalidad.

Las proyecciones se concretan en el proyecto educativo en las dimensiones curricular, extensionista y de vida sociopolítica, y abarcan dos niveles. Las proyecciones de educación intercultural, en la dimensión curricular, comprenden las tareas de aprendizaje integradas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de lo académico, lo laboral y lo investigativo, a partir de las potencialidades de las asignaturas, determinadas por el análisis de las posibilidades de los temas que las integran, sus

posibilidades de integración, así como del contenido educativo intercultural susceptible de incluirse. Estas tareas de aprendizaje, siguiendo a Rico Montero (2008), constituyen actividades concebidas para realizar por el alumno en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos, integrando acciones y operaciones.

Las proyecciones de educación intercultural en la dimensión de extensión universitaria enriquecen la formación cultural de los estudiantes desde la perspectiva de la interculturalidad a través de la promoción y el disfrute de diversas culturas que caracterizan el contexto universitario. El acercamiento e intercambio, desde una perspectiva general, incluye lo folclórico, lo deportivo, lo recreativo y lo comunitario, considera el ciclo reproductivo de la cultura: creación, conservación, difusión y disfrute. Las proyecciones de educación intercultural se elaboran a partir de las culturas seleccionadas, sus elementos identificados para la promoción y las potencialidades de la brigada respecto a manifestaciones culturales.

Las proyecciones de educación intercultural en la dimensión sociopolítica comprenden aquellas actividades de carácter sociopolítico que, reguladas desde el funcionamiento de las organizaciones estudiantiles, contribuyen al compromiso con el proyecto social, la formación de una conciencia política y el protagonismo grupal e individual, y que incluyen la interculturalidad como contenido con un sentido ideopolítico.

Las acciones del profesor, para contribuir a la configuración de las proyecciones de educación intercultural como situaciones sociales que conducen al desarrollo, comprenden la conducción metodológica durante las actividades de educación intercultural, de modo que devengan significativas a partir de las mediaciones relacionadas con los aspectos y niveles de desarrollo personalógico actuales y proyectados, emergente en un proceso de construcción de sentidos. Los ambientes sociales influyen en el desarrollo de la personalidad, en la medida en que promueven relaciones en las que se construyen experiencias significativas, ya que es el sentido formado de una situación o aspecto del ambiente la que determina la influencia del medio sobre los estudiantes.

De este modo, los profesores deben promover situaciones dialógicas que permitan espacios de relación y acción, así como emergencias de estados emocionales que le concedan sentido a la situación. Las siguientes acciones promueven en la actividad de educación intercultural situaciones dialógicas que permitan espacios de relación y acción:

- Promover una posición activa y el desarrollo de interés hacia la actividad a través de la participación de los estudiantes, con el empleo de métodos activos que posibiliten la búsqueda, la recepción, la manipulación de la información, el intercambio, las reflexiones y los debates.
- Estimular el diálogo entre los alumnos, ampliando el debate y la reflexión hacia diversas áreas de discusión y de problemas significativos en sus referentes individuales.
- Conducir las actividades de educación intercultural hacia situaciones que exijan la aplicación productiva y creativa de los contenidos que la conforman.
- Estimular la comunicación de lo aprendido de manera individual.

Las siguientes acciones promueven en la actividad de educación intercultural acciones para una posición emocional y afectiva de los estudiantes:

- Estimular los espacios sociales de discusión y valoración en el interior del aula a partir de las preferencias individuales y la dinámica particular del grupo.
- Promover situaciones que generen vivencias referidas a la educación intercultural a partir de la configuración de emociones emergentes, empleando métodos vivenciales de actuación grupal.
- Promover procesos de reflexión colectiva e individual sobre las vivencias emergidas en las actividades de educación intercultural.

3. Programa de intervención psicosocial para la promoción de la integración intercultural

3.1 Estructura organizativa del programa

Se propuso como objetivo general promover la integración intercultural en la UCLV desde un enfoque histórico-cultural de las mediaciones por la subjetividad. Los objetivos específicos planteados fueron: 1) potenciar la acción estratégica de la institución educativa como espacio de intermediación para la promoción de la integración intercultural en la UCLV; 2) fomentar las capacidades relacionales y personales para afrontar el proceso

de integración-exclusión en las relaciones interculturales; y 3) producir alternativas de subjetivación ante estereotipos, prejuicios y discriminación en las relaciones interculturales.

Se establecieron límites espaciales y temporales. Su realización se propone para la UCLV de la ciudad de Santa Clara, capital de Villa Clara, en Cuba. Se ha diseñado a partir de la sistematización de experiencias investigativas desarrolladas en un contexto que va desde 2015 hasta 2018, y que tuvieron como objeto las mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales. Las acciones que desarrollar se deben llevar a cabo en el período correspondiente a la actividad docente del centro. Las frecuencias de trabajo son semanales, en horario diurno a partir del inicio del proyecto. Concluirá parcialmente con la realización de la última sesión de trabajo planificada para cada proyecto y, finalmente, con la evaluación de resultados y de su impacto.

Los beneficiarios directos fueron los estudiantes de la UCLV de la ciudad de Santa Clara. Como beneficiarios indirectos se definieron: la directiva del Departamento de Atención a Estudiantes Extranjeros, decanos, directiva del Departamento de Comunicación, directiva del Departamento de Extensión Universitaria, dirigentes políticos y estudiantiles, y propietarios de servicios cuentapropistas en el contexto universitario. El alcance de las acciones diseñadas puede trascender a otros agentes de socialización con los que interactúan los sujetos, como la familia, el grupo informal o la pareja.

En cuanto a los recursos requeridos para la implementación del programa, la UCLV posee un conjunto de recursos materiales que permiten el desarrollo de los proyectos previstos. Cuenta con una adecuada infraestructura en sus locales (aulas, residencia estudiantil, teatro, biblioteca). Por otra parte, posee recursos de orden tecnológico, como correo electrónico, intranet universitaria y acceso a medios televisivos y radiales. Como recursos humanos que pueden facilitar el proceso se identifican la directiva del Departamento de Atención a Estudiantes Extranjeros, directiva del Departamento de Comunicación y la directiva del Departamento de Extensión Universitaria.

Respecto a la descripción metodológica de los proyectos que componen el programa, se debe señalar que la intervención en los tres escenarios se organizó mediante tres proyectos que pueden ser implementados de forma independiente. Sin embargo, una respuesta adecuada a la problemática requiere su implementación integral, debido a que responden a objetivos complementarios. El primer proyecto emplea como estrategia la coalición comunitaria; el segundo, el grupo de aprendizaje; y el tercero, la sensibilización.

3.2 Coalición comunitaria para la promoción del trabajo en redes entre los agentes institucionales y educativos

Para potenciar la acción estratégica de la institución educativa como espacio de intermediación en la promoción de la integración intercultural en la UCLV, se propuso el proyecto de coalición comunitaria para la promoción del trabajo en redes entre los agentes institucionales y educativos.

Su realización se estableció con agentes presentes en el contexto universitario, con poder para la toma de decisiones y el manejo de recursos. Los participantes previstos son dirigentes políticos y estudiantiles, la directiva del Departamento de Atención a Estudiantes Extranjeros, la directiva del Departamento de Comunicación, la directiva del Departamento de Extensión Universitaria, decanos y propietarios de servicios cuentapropistas en el contexto universitario.

Este proyecto tiene dos fases: 1) formación y 2) planificación y actuación. Se consideran como aspectos metodológicos la disposición de la comunidad, la intencionalidad, la estructura y capacidad organizacional, la afiliación o participación, el liderazgo colaborativo, las relaciones y la asistencia técnica (Martínez y Martínez, 2003). Para establecer la disposición de la comunidad, es necesario que se valore inicialmente la preparación para solucionar la problemática y participar en la coalición.

Se propone explorar la motivación de los participantes, su historia previa asociada a la problemática y los intereses contrapuestos. La consideración de la intencionalidad implica fomentar el sentido de eficacia en la respuesta a la problemática. Para ello es necesario que los objetivos sean alcanzables y medibles.

La coalición debe tener una estructura y capacidad organizacional sustentada en la toma de decisiones compartidas, una comunicación efectiva, un buen liderazgo y los recursos humanos y materiales adecuados. Respecto a las actuaciones, es necesario que la coalición realice sus objetivos y documente los resultados. Para favorecer la sostenibilidad se deben visualizar resultados y mantener el equilibrio entre el intercambio de información, la planificación de las fases de trabajo, la puesta en marcha de acciones y la focalización en el funcionamiento interno. Además, se deben obtener apoyos externos que pueden provenir de la propia institución.

La participación activa de los miembros de la coalición es indispensable, así como su heterogeneidad y la identificación de nuevos participantes en función de los objetivos propuestos. Las responsabilidades deben ser delegadas paulatinamente, para garantizar el liderazgo colaborativo. La

planificación se orientó hacia la construcción de relaciones personales entre los participantes mediante el contacto continuo y la concepción de actividades para fomentar la confianza mutua y la cooperación. Se proporciona asesoría por parte de los investigadores para apoyar su funcionamiento.

En función de la metodología de trabajo que sea propuesta y aprobada por la coalición, se asesora la realización de los espacios de coordinación y diálogo, para:

- Reflexionar acerca de la necesidad de instaurar prácticas educativas interculturales en el contexto universitario, orientadas a superar esquemas de actuación homogeneizadores y que solo enfatizan el rendimiento académico como criterio de diferenciación.
- Valorar estructuralmente las condiciones que favorecen la presencia de la problemática, como la distribución en residencias estudiantiles diferenciadas que soluciona dificultades de índole organizativa y de calidad en la atención a los estudiantes extranjeros, pero con impacto en el proceso integración-exclusión.
- Valorar las necesidades de mantener la formación humanística en todos los perfiles profesionales, de romper con el formalismo, conformismo y escasa implicación personal, cuando se trata del proceso docente-educativo, y de desarrollar habilidades sociales y empáticas que son la base de la moral.
- Analizar cómo está contenida la interculturalidad en el proyecto educativo de cada año académico, lo que constituye una de las vías fundamentales para el logro de los fines que se propone la Universidad.

3.3 *Grupo de aprendizaje para fomentar capacidades relacionales y personales en el proceso de integración-exclusión en las relaciones interculturales*

Se propone el proyecto grupo de aprendizaje para fomentar capacidades relacionales y personales en el proceso de integración-exclusión en las relaciones interculturales, para la consecución del segundo objetivo específico.

Tiene como base el aprendizaje grupal como apropiación de un conocimiento resultado del abordaje y la transformación de un objeto de conocimiento por el grupo, por lo que tiene la fuerza del vínculo, es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones; de modo que tienen

lugar un saber académico y un saber socializador. El grupo deviene en sujeto que aprende y no en objeto de enseñanza, donde la finalidad formativa gira en torno a una tarea de aprendizaje. Transita por niveles de aprendizaje que comprenden la autorreflexión, la construcción colectiva del conocimiento, la profundización de contenidos, la práctica de lo aprendido y la evaluación.

Este proyecto sigue como fundamento el principio práctica-teoría-práctica enriquecida, de modo que la práctica es el centro de reflexión desde una mirada crítica, y el tránsito hacia la teoría permite explicar causas, condicionamientos y lógicas, mientras que el regreso a la práctica posibilita problematizar, reflexionar y construir soluciones. Un segundo principio que adopta es el de la producción colectiva de conocimiento, que tiene su expresión en el diálogo de saberes como métodos para construir conocimiento, el aprendizaje como proceso comunicativo horizontal que potencia relaciones interpersonales y la producción de conocimientos de manera conjunta y considerando experiencias diversas.

Se sustenta en la promoción de relaciones democráticas y trabaja en los conocimientos, actitudes y habilidades. Los participantes previstos son grupos escolares con presencia de diversidad aportada por el origen cultural.

Desde esta estrategia se articulan acciones basadas en la hipótesis del contacto y en la teoría de la categorización social para la modificación de las interacciones entre los grupos y los límites intergrupales. Las actividades consisten en la promoción de la interacción con miembros del exogrupo en un entorno que estimule la cooperación y el diseño de tareas que puedan ser realizadas con éxito. Las estrategias basadas en la teoría de la categorización social comprenden: la decategorización (redefinir a los miembros de un exogrupo mediante su diferenciación y personalización), la recategorización (buscar una identidad supraordenada inclusiva) y la categorización cruzada (entrecruzar las formas de identidad social).

3.4 *Sensibilización para producir alternativas de subjetivación ante estereotipos, prejuicios y discriminación en las relaciones interculturales*

Se propone el proyecto de sensibilización para producir alternativas de subjetivación ante estereotipos, prejuicios y discriminación en las relaciones interculturales para la consecución del tercer objetivo específico. Se estructuró mediante talleres lúdicos. Los participantes previstos son

brigadas escolares homogéneas por el origen cultural o dispositivos grupales conformados para la intervención.

En el diseño de los talleres de sensibilización, se consideró el trabajo con materiales contraestereotípicos, la disonancia cognitiva y la promoción de la empatía para la modificación de sentidos, comportamientos individuales y preparación para la acción colectiva. El trabajo con materiales contraestereotípicos permite destacar, mediante ejemplares positivos, características que no son estereotípicas del grupo. La disonancia cognitiva se orienta a concientizar a las personas de la inconsistencia que existe entre los prejuicios y los valores normativos de igualdad e interculturalidad. La promoción de la empatía se orienta a aumentar la consciencia de la existencia de estereotipos y prejuicios, así como su impacto en las relaciones interculturales.

4. Conclusiones

El funcionamiento del origen nacional o regional como categoría de referencia, en torno a la cual se configuran subjetividades en cuanto a la diferencia y la identidad, la sociabilidad, moralidad y competencias, es una mediación importante en los procesos de integración-exclusión que caracterizan las relaciones interculturales.

La intervención para la integración intercultural en el contexto de la Universidad se concibió desde los ejes de la educación intercultural y la intervención psicosocial. La primera se concreta como formación humanística intercultural desde la labor educativa del año académico, y la segunda a través de la coalición comunitaria, el grupo de aprendizaje y la sensibilización.

9 La escuela intercultural

Conceptualización y perspectivas de su implementación en Cuba

1. Introducción

La educación intercultural deviene una alternativa esencial frente a la inevitable condición multicultural contemporánea. Esta variedad se expresa, desde los planos más generales de las sociedades, con sus variadas etnias, nacionalidades y religiones, hasta los más particulares, con grupos sociales estructurados según el género, la raza, la sexualidad y la edad, entre otros aspectos. Es fundamentalmente en la escuela donde convergen valores, comportamientos, lenguas y prácticas culturales distintivos, que despliegan dichos grupos en la conformación de sus identidades. Actualmente, el tratamiento de esta diversidad ha dejado de ser una preocupación exclusiva del campo académico para formar parte de aquellas políticas sociales, preocupadas por lograr una coexistencia armónica y la inclusión de las cada vez más amplias y colmadas comunidades culturales.

Este capítulo propone una reflexión sobre la educación intercultural, desde los planos conceptual y empírico. En el primer sentido, se propone una reconstrucción histórica del rol atribuido a la escuela en la conformación de las identidades culturales; mientras que el plano empírico se ubica en el contexto cubano, desde sus ejes de diversidad cultural y los discursos asociados a esta hasta las posibilidades de implementar una verdadera educación intercultural.

El texto se divide en cuatro partes. En la primera se sistematizan los principales conceptos de diversidad cultural y, en correspondencia, el de la función social asignada a la institución escolar. El resto de las partes se centran en la realidad cubana: en la segunda se reflexiona sobre las particularidades del discurso intercultural en esta; en la tercera se sintetizan los imaginarios asociados a la diversidad cultural; y en la cuarta, con una intencionalidad más propositiva, se destacan los ejes configuradores de un modelo cubano de interculturalidad escolar.

2. Diversidad cultural y escuela

En las conceptualizaciones del término *cultura* se reconoce el eje de la diversidad como un elemento esencial, especialmente, a partir de las diferencias entre continentes, regiones y países, cuyos rasgos físicos, de lengua y prácticas cotidianas, entre otras dimensiones, establecen fronteras bien visibles entre unos y otros. Sin embargo, esta es solamente una de las formas en que se puede expresar la diversidad cultural, pues en el ámbito interno de una misma sociedad las circunstancias de género, raza, ocupación, estilos de vida, nivel educativo, lugar de residencia y preferencia sexual, entre otras, configuran distintamente las percepciones, creencias y maneras de ser de los individuos (Ariño, 1997).

McLaren (1999) solicita asumir las representaciones de raza, clase social y género como resultado de luchas sociales más amplias que influyen en los signos y significaciones. Desafía la noción de humanidad común y universal, para explorar las identidades dentro de contextos de poder, discurso, experiencia y especificidades históricas. La cultura se concibe así dentro de las particularidades de su producción y los acontecimientos a partir de la historia y de relaciones de poder diversamente construidas. Aboga por que los investigadores, educadores y trabajadores de la cultura, en general, sepan distinguir la cuestión de la diferencia sin repetir el esencialismo monocultural del anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo y otras formas de centrismo. En su lugar, construir una política de consolidación de alianzas, de una solidaridad que no responda a los imperativos del mercado, sino a los de la libertad, democracia y ciudadanía crítica. Retoma a Ebert (1991)¹ para afirmar que las diversidades deben definirse entonces, siguiendo su naturaleza política y no textual, lingüística y formal, pues siempre responden a relaciones sociales, en vez de ser libres y espontáneas. No deben verse como absolutas, irreductibles o intratables, sino relacionadas social y culturalmente.

Así pues, la diversidad cultural es un hecho irrevocable tanto a nivel de continentes, de países, como de grupos sociales. Condición humana que también es necesaria y que los argumentos ofrecidos por la Unesco (1999) así sustentan. Ella es manifestación de la creatividad humana, fuente de satisfacciones estéticas e inspiradora para el espíritu. Debe ser preservada en nombre de la equidad, los derechos humanos y la autodeterminación.

1. T. Ebert (1991): «Writing in the political: resistance (post)modernism», *Legal Studies Forum XV*(4) (citado por McLaren, 1999).

Contribuye a la adaptación frente al agotamiento de los recursos medioambientales. Permite la resistencia ante la dependencia, la opresión política y económica; además de constituir una reserva de conocimientos y experiencias sobre modos de actuar prácticos y útiles.

De esta manera, la diversidad cultural no solo existe, sino que es indispensable. Sus maneras de manifestarse son múltiples y todas son igualmente válidas. La máxima antropológica de que existen tantas culturas como grupos sociales que no admiten una valoración en términos jerárquicos de alta/baja, superior/inferior, ha ganado adeptos en algunos organismos internacionales y comunidades científicas, preocupados por identificar, consolidar y defender las variadas formas en que se expresa. Y en especial el reto de lograr que todas ellas coexistan pacíficamente, sin perder sus especificidades.

Touraine (1999: 55) considera que el encuentro cultural de esas diversidades es el mayor desafío de la contemporaneidad: «Al igual que en la Europa del siglo XIX, lo que se llamaba la cuestión social, era el de la clase obrera y la dominación que sufría, actualmente el problema central consiste en combinar la pluralidad de las culturas con la participación de todos en un mundo tecnoeconómico del que todos los países forman parte» (p. 55). A su juicio, este reto ha sido enfrentado a través de varias alternativas. La primera (estética) supone reconocer la diversidad cultural y la curiosidad por las otras culturas. Su aceptación ocurre siempre que estén lo más alejadas y menos afecten las actividades y relaciones sociales cotidianas del grupo culturalmente dominante. Aquí el autor ubica su principal limitante, pues sería la aceptación positiva y condescendiente de una cultura dominante que deja existir a las culturas inferiores a ella. La segunda alternativa que señala es la que busca los rasgos universalistas de todas las culturas, más allá de sus diferencias; pero considera que esa intercomunicación se dificulta, al obviarse las circunstancias de desigualdad, dominio o dependencia, en las que se ubican las distintas culturas de esa interacción. Por último, el autor acude a una tercera posibilidad más justa y equitativa. Reflexiona que, en realidad, la universalidad hay que buscarla en el requisito de cada individuo o colectividad de ser definidos, tanto por sus identidades como por su participación en el mundo tecnoeconómico. Defiende la necesidad de reconocer la diversidad de las culturas y de afirmar los derechos culturales de cada uno, en especial de las minorías. Combinar igualdad con diferencia.

En resumen, lo que este autor propone es una condición donde se integre la participación de los sujetos en el ámbito tecnoeconómico con la

protección de su identidad cultural. A su juicio, la educación sería el proceso por excelencia para lograrlo. Considera que, en lugar de ser un medio para reforzar la sociedad, debe formar

personalidades capaces de innovar, de resistir y de comunicar, afirmando su derecho universal a participar en la modernidad técnica con una personalidad, una memoria, una lengua y unos deseos propios, y reconociendo el mismo derecho a los demás. Si no impulsamos estas soluciones, el mundo conocerá desgarramientos más profundos que los que provocó la lucha de clases (Touraine, 1999: 63).

Desde esta concepción, entonces, se presenta la educación como el ámbito propicio para contrarrestar la supremacía de la cultura occidental. Es vital construir un marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, tradiciones, ideas, costumbres y aspiraciones que asuman la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. En este esfuerzo de transformación y de reivindicación la escuela aparece en el punto de mira.

3. De la escuela homogeneizadora a la escuela intercultural

Desde la formación de los Estados modernos hasta la actual sociedad del conocimiento, la educación no ha perdido su responsabilidad como herramienta esencial para el aprendizaje de la cultura y la formación de las identidades. Lo que sí ha variado en ese proceso es la dimensión que se ha privilegiado en cada etapa del desarrollo social, según los grupos sociales que desde posiciones políticas diferentes han organizado la sociedad, a través del control sobre la escuela. Con el nacimiento de la sociedad industrial se priorizó el disciplinamiento social y el orden. Estas funciones, sustentadas en el paradigma funcionalista, se radicalizaron en la posguerra, donde la escuela se convirtió en clave esencial para instaurar la racionalidad capitalista y formar un capital humano según las necesidades de la industrialización. Sin embargo, desde posiciones alternativas, gestadas desde los años sesenta con el marxismo, pasando por las teorías de la reproducción de los años ochenta, hasta la actual pedagogía progresista, se le atribuye a la escuela la función de formar para la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía. Esto es, la socialización del ciudadano de la democracia o la escuela del sujeto (Fernández Palomares, 2003). Es importante detenernos en este tránsito.

Después de las revoluciones burguesas, los Estados nacionales se convirtieron en símbolo de un tipo de comunidad de carácter político y cultural referido a un mismo territorio: la nación. Esta nueva forma de organización política, con base territorial, pretendía una identidad cultural común para los ciudadanos que la conformaban. Aspiración que facilitó y potenció la formación e institucionalización de los sistemas educativos nacionales. A juicio de Granados (2003), esta doble condición de constitución de las naciones e institucionalización de los sistemas educativos confluía en la expectativa de homogeneizar, uniformar y centralizar las prácticas educativas bajo un modelo de organización política centralizado, secularizado y burocratizado. En correspondencia, reconoce como función esencial del sistema educativo, desde sus inicios, imponer un consenso que legitimara el orden social diseñado por la burguesía emergente, a través de un proceso sistemático de inculcación de hábitos de pensamiento y de comportamientos.

Se admite, así, que la escuela surgió con las funciones de equiparar y unificar a los ciudadanos; bajo el supuesto de una cultura común, exclusiva en sus significaciones, credos, tradiciones, lenguajes y pautas de comportamientos. Frente a esta, las restantes formas culturales se asumían limitadas, desalineadas o simples formas de atraso. En consecuencia, la institución tenía el propósito de modernizar, actualizar y civilizar a los que no tuvieran esta cultura (Fernández Enguita, 2001).

A juicio de Terrén (2003), esa metáfora sociológica de la escuela como fábrica de ciudadanos ha perdido sentido, y con ella la articulación cultura-sociedad-territorio, en pos de una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural. Considera que la convivencia de residentes multiculturales en un mismo territorio exige una nueva concepción de ciudadanía que integre derechos, participación y pertenencia, acorde a esa condición y, en correspondencia, una institución educativa distinta. Para el autor, la ciudadanía multicultural, en lugar de un estatus legal, sería una identidad cívica, que vincula lo social y cultural al sentimiento de pertenencia a una comunidad. También haría referencia a las actitudes con que vivimos los nexos que nos unen a otros. En el contexto moderno, donde el requisito indispensable de ciudadanía nacional era la uniformidad cultural, la multiculturalidad real de las comunidades nacionales era invisibilizada.

Por el contrario, en el contexto actual, con el incremento de los procesos migratorios, esa condición de multiculturalidad se hace aún más evidente y le impone a la institución escolar uno de los retos más importantes. En especial, el de cómo tratar esa diversidad de comunidades culturales a

través del sistema educativo. Esta no es una cuestión exclusiva de la contemporaneidad, pues desde el propio surgimiento de los sistemas educativos nacionales estos se han visto obligados a definir estrategias para lidiar con esa multiculturalidad, a partir de las grandes oleadas migratorias de la posguerra. Sin embargo, lo novedoso en el debate pedagógico es la noción de interculturalidad, que supone un intercambio igualitario.

En aras de entender mejor lo que ello ha significado en el devenir de las ciencias sociales y de los debates educativos, es importante distinguir los significados que adquieren los términos de pluricultural, multicultural e interculturalidad. Para Walsh (2008), los tres tienen genealogías y significados diferentes y así lo explica:

- Lo multicultural tiene su origen en países occidentales y designa un repertorio de culturas singulares. Estas son presentadas sin relación entre ellas y en el marco de una cultura dominante. En este sentido, la autora denuncia un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y disimula las desigualdades e inequidades sociales que lo configuran.
- Lo pluricultural, de mayor uso en América del Sur, indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. Refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blancos-mestizos, y donde el mestizaje ha jugado un papel significativo.
- La interculturalidad considera que aún no existe, es algo por construir. Supone un proceso y proyecto social político, dirigido a la conformación de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. En esencia, su objetivo sería reconceptualizar y refundar estructuras con vistas a lograr relaciones equitativas de lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

De esta manera, la autora distingue lo pluricultural y multicultural como términos descriptivos; mientras que ve la interculturalidad como un proyecto político y social. Los primeros designan la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar, con respecto a las cuales se reclama su reconocimiento, tolerancia y respeto. La tercera supone la búsqueda de interacción equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, a partir del reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y políticas en las que están inmersas.

Fornet-Betancourt (2003) explica que la concepción de multiculturalismo que primaba era la que reconocía la diversidad de género, etnia, raza y culturas en general, pero desde una posición de supremacía. Es decir, el derecho de existir de los Otros era otorgado por aquellos que asumían su cultura como la referencia de la verdad absoluta. Por el contrario, lo diferente de la interculturalidad, término que designa un tipo específico de intercambio entre esas diversas culturas, sería un enfoque imparcial. O sea, el que admite el pluralismo como norma de vida y el respeto a los Otros como iguales, sobre la base de la comprensión mutua, solidaridad y colaboración. Este autor delimita la noción de interculturalidad como categoría mental y moral, expresada en una actitud hacia los Otros que aprueba y defiende el pluralismo, la diversidad y la diferencia. La distingue de la globalización, que pregona un único mundo, para definirla como una comprensión nueva de la universalidad que defiende el diálogo de culturas.

Hopenhayan (2009), por su parte, refuerza la dimensión de diálogo inherente a la interculturalidad. Esto es, interlocución entre culturas, convivencia de lo múltiple a partir de la interacción de lo diverso. Todo ello a partir de reglas elementales que configuran la aceptación del Otro, el procesamiento pacífico y democrático de las diferencias y un consenso basado en la alternancia.

En conclusión, a diferencia de la pluralidad o la multiculturalidad, que son hechos constatables, la interculturalidad es un proceso en construcción, una manera de concebir la interacción entre las primeras. Este último es posible de alcanzar a través de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. Y aquí es donde el discurso de la educación intercultural ha logrado insertarse en el ámbito académico y político. «La educación intercultural constituye la respuesta pedagógica al fenómeno de la diversidad cultural» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 375).

Díaz (1998) argumenta que los sistemas educativos han estado históricamente encaminados a la formación de identidades de estado, esencialmente hegemónicas. También se han centrado en la transmisión y validación de modos de ser y conocer, esencialmente logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos), que han excluido a otros. Por lo que recalca el papel esencial que puede jugar la escuela en la construcción y tratamiento de las diferencias culturales: «El logro de una ciudadanía intercultural depende en gran medida de la conformación de una subjetividad intercultural, y éste puede ser el espacio que la escuela brinda democráticamente» (Díaz, 1998: 19).

Para Mellado (2016), en tanto que declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, inseparable de la sociedad democrática. La diversidad cultural se asume como legítima, inseparable del resto de los derechos humanos y a su vez indispensable para la construcción de una sociedad justa. Entiende que en Latinoamérica la educación intercultural se ha interpretado de forma simplista, y se ha reducido a los grupos indígenas y afrodescendientes. Cuando, en realidad, ha transitado en algunos países, desde políticas de educación intercultural para indígenas hasta políticas para todos. Destaca entonces que la construcción de una nación intercultural no solo compete a la población indígena, sino también a la que no lo es.

La autora retoma a Hopenhayn (2009) para advertirnos de la necesidad de trascender la noción estrecha de educación intercultural observada en América Latina, que se concentra en el bilingüismo, para conciliar también saberes exógenos y endógenos. Es decir, un currículo que deconstruya el etnocentrismo, promueva actitudes de interlocución y apertura al Otro, además de reafirmar como riqueza la diversidad de opiniones y visiones de mundo.

El contexto escolar constituye el «primer lugar de aproximación a la diversidad existente», donde el niño convive invariablemente con otros que difieren en orígenes, razas, sexo, edad, culturas, clases y capacidades, entre otros aspectos. Gracias a esa particularidad, se convierte en el espacio por excelencia para lograr que el respeto hacia el Otro o la igualdad de derechos adquieran materialidad práctica y continuidad (Fernández Enguita, 2006).

En esta misma lógica, Pérez Gómez (1998) distingue la función propiamente educativa de la institución, como posibilidad de debatir la validez de los influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Esto precisa una dinámica de contrastación sistemática de experiencias distantes, culturalmente lejanas en espacio y tiempo, así como del conocimiento crítico propio de las artes, las ciencias, los saberes populares, etc. Si en lugar de esto la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos indiferentes, aprendidos para aprobar exámenes, su tarea se reduce a la socialización o a la instrucción. Para este autor, la escuela cumple su función educativa solo en la medida en que el bagaje de conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas propicien la reconstrucción consciente del pensamiento y actuación de los individuos. Esto es, la reflexión crítica sobre su propia experiencia y la

comunicación ajena, lo que supone un desarrollo consciente y autónomo de sus modos particulares de ser, pensar y actuar.

Así pues, en la escuela es posible practicar la interculturalidad. Esto implica interacciones caracterizadas, entre otros aspectos, por una comunicación efectiva (comprender al «otro» desde su cultura), el diálogo y debate, la resolución pacífica de conflictos, el consenso desde las diferencias y la cooperación y convivencia (Servicios en Comunicación Intercultural, 2005).

Estas potencialidades no se expresan por sí solas de manera espontánea y natural. Precisan ser gestadas, estimuladas y consolidadas por la acción consciente y sistemática de los actores que configuran el cotidiano escolar.

4. El desafío de la formación del ciudadano multicultural

En el Informe Mundial de la Unesco (1999) se reconoce el papel central que juega la educación en el contexto de las actuales y complejas sociedades multiculturales. Es la institución la que debe ayudar en la adquisición de «competencias interculturales», que permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de estas. De ahí que consideren que la diversidad cultural es elemento central y garantía de éxito de los cuatro principios de una educación de calidad definidos en el informe de la Comisión Mundial sobre Educación para el siglo XXI. Estos son: aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Se reclama, así, la formación de actitudes específicas como el respeto, la tolerancia y la superación de prejuicios, que se forman en los distintos espacios de socialización, siendo la escuela uno de los más privilegiados. Esta tiene todas las condiciones necesarias para lograr individuos aptos para convivir fraternalmente con los Otros/diferentes, pues no solo debe transmitir un conocimiento disciplinar, sino también entrenar en la cultura de la democracia, a través de procesos de negociación/concertación, ejercicio de la libertad de palabra, pensamiento y examen y de la toma de decisión colectiva. Una orientación democrática que implica: el éxito escolar para todo el alumnado, prácticas áulicas e institucionales centradas en el que aprende, sus inquietudes y conocimientos previos, así como la implicación real de profesores, alumnos y padres, tanto en el control como en la gestión de los centros (Feito, 2009).

En un contexto pluricultural y multicultural, la interculturalidad se erige como alternativa viable y necesaria. En el Informe Mundial de la Unesco

(2009), se entiende que un diálogo de esa naturaleza garantiza la salvaguarda de las diferencias culturales y la diversidad de las expresiones culturales, a través de procesos de interacción mutua, soporte y consolidación de la autonomía. A su vez, el éxito de dicha interlocución, en lugar de descansar en el conocimiento de los otros, lo hace en la capacidad de escuchar, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad. Explican las garantías de éxito que también le otorgan las competencias interculturales, como conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros. Estas, aunque son de carácter esencialmente comunicativo, también comprenden la reconfiguración de puntos de vista y concepciones del mundo, pues en lugar de las culturas son las personas (individuos y grupos, con su complejidad y sus múltiples lealtades) las que protagonizan los procesos de diálogo (Unesco, 2009).

En este tema de las competencias interculturales, Dietz (2003) distingue entre un discurso pedagógico tradicional y uno más pragmático. Desde el primero, la interculturalidad indica transculturalidad, al promulgar un fortalecimiento de la cultura propia y a partir de ahí relacionarse con la ajena. Lo que el autor considera como reproducción de falacias culturalistas, al afirmar la interacción en la tematización de la «frontera» cultural como el desafío a vencer. Del otro lado, aboga por un enfoque que supere este uso tradicional del concepto de la cultura en el ámbito escolar. Esto es, siguiendo a Soenen/Verlot/Suijs (1999),² entender las competencias interculturales como la capacidad genérica de utilizar competencias sociales o cognitivas en el contacto con la diversidad que existe. Ello permite gestionar la heterogeneidad de la sociedad variadamente, de acuerdo con los contextos específicos de que se trate y con el objetivo perenne de lograr una gestión creativa y enriquecedora. Lo relevante es que los individuos tengan incorporada la aceptación de las diferencias, el respeto por el otro y la tolerancia, y que estén entrenados en la negociación colectiva de intereses y maneras de concebir la vida. Todos estos aspectos son reiterados en los debates actuales sobre la formación de la ciudadanía.

Si bien existen múltiples concepciones de ciudadanía, en nuestros días ha cobrado especial atención para académicos, decisores de política y la sociedad en general, al menos desde el discurso, aquella reconocida como activa, emancipada, proactiva o activa crítica. La dimensión común a todas estas denominaciones es la acción política comprometida con la

2. R. Soenen, M. Verlot y S. Suijs (1999): «Approche pragmatique de l' apprentissage interculturel», *Les Politiques Sociales* 3-4, pp. 62-73; citado por Dietz (2003).

transformación social. Es decir, una ciudadanía entendida como una práctica conflictiva vinculada al poder, que expresa las pugnas por delimitar quién podrá decir qué, los problemas comunes y la manera en que serán abordados (Jelin, 1996).

La demanda entonces es de una participación crítica como elemento esencial de una ciudadanía sustantiva. Concepción propuesta por Oraisón y Pérez (2006), quienes señalan tres dimensiones de dicha participación: el *ser parte*, como búsqueda de la identidad y pertenencia de los sujetos; el *tener parte*, que supone el ser consciente del equilibrio entre deberes-derechos y pérdidas-ganancias que están en juego; y el *tomar parte*, que implica la realización de las acciones propuestas. Estas autoras retoman a Ferullo de Parajón (2006)³ para mostrar, como efectos potenciadores de procesos de esta naturaleza crítica, los siguientes: ascendientes grados de conciencia, aptitud autogestora y organizativa, además de la probabilidad de contraer compromisos y responsabilidades, tanto individuales como sociales. Con todo ello, los sujetos incrementan sus oportunidades para incidir intencionadamente en el rumbo de sus vidas personales y comunitarias. De esta manera, las autoras explican los estrechos vínculos entre la construcción de la ciudadanía y las posibilidades de participación crítica de los involucrados a partir de su propia práctica. Este proceso es para ellas, más que un estatus *a priori*, un proyecto de acción emancipadora.

La garantía de interculturalidad estaría dada entonces en una participación crítica, auténtica y efectiva, por parte de la ciudadanía. Esta demanda se sostiene no solo desde posiciones éticas y progresistas, sino fundamentalmente como garantía de una convivencia pacífica entre los disímiles grupos sociales. Reivindica además al sujeto como hacedor de su propia historia y la función de la institución escolar en la formación de un ciudadano solidario con potencial para la creación y el ejercicio de la democracia. La participación hace posible la construcción de una escuela democrática, en la que prevalezca la libertad de palabra, de pensamiento, de examen y de cuestionamientos, sin límites. Bajo el supuesto de que todos tengan igual derecho de hablar abiertamente y de que asuman el compromiso de hacerlo, cuando se tratan asuntos claves. Para ello es vital un escenario en el cual los agentes de la comunidad escolar converjan y se involucren con seriedad y responsabilidad en la formulación de propuestas

3. A. Ferullo de Parajón (2006): *El triángulo de las tres «p»*. Psicología, participación y poder, Buenos Aires, Paidós; citado por M. Oraisón y A. M. Pérez (2006).

para organizar e implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje del establecimiento educativo.

Mellado (2016) sintetiza las ideas de la Unesco/OREALC (2005) sobre las políticas educativas y la escuela en aras de resolver tres problemas esenciales para responder adecuadamente a la diversidad cultural. En primer lugar, cómo lograr aprendizajes culturalmente pertinentes, o sea potenciar la autovaloración y la propia identidad y al mismo tiempo significar las diferencias; sin caer en la homogeneización cultural, ni en el enclausamiento cultural. En segundo lugar, cómo educar a personas de distinta procedencia en la convivencia pacífica y el trabajo solidario; sin reproducir estereotipos y prejuicios aceptados socialmente, en lugar de anticipar una nueva convivencia social basada en el respeto a la legitimidad del otro. En tercer y último lugar, cómo la escuela propicia una educación incluyente que comporte la diversidad del alumnado y a la vez reduzca la desigualdad de oportunidades en el acceso y la trayectoria, cualquiera sea su condición cultural, social o individual.

Todo lo anterior refuerza el reto de formar al ciudadano multicultural y muchas de esas cuestiones están pensadas fundamentalmente desde posiciones progresistas y para contextos con gran asentamiento de población de inmigrantes o indígena. Pero ¿cómo se insertan en el campo educativo cubano? ¿En la concepción e implementación de la política educativa qué lugar ocupan las nociones de diversidad cultural e interculturalidad? ¿El sujeto a formar se proyecta multicultural y crítico? Estos interrogantes inspiran nuestras siguientes reflexiones.

5. Una mirada a la realidad cubana. Contexto e imaginarios para pensar la interculturalidad escolar

La reflexión sobre el lugar del ideal intercultural en las decisiones e imaginarios que confluyen en la realidad educativa cubana se expone a partir de tres rutas argumentativas. En primer lugar, los factores de diversidad cultural y pertinencia de dicho ideal en nuestro contexto. En segundo lugar, las percepciones sobre cómo se expresa la diversidad en el campo educativo. Y en tercer lugar, cómo se ha incorporado en el plano de la política educativa.

5.1 Cuba: pertinencia de pensar la pluriculturalidad

El prestigioso antropólogo cubano Fernando Ortiz es una referencia obligada para entender el proceso de conformación de la nacionalidad y cultura cubanas. Entendía que este no podía comprenderse como algo acabado, ni como la suma de los rasgos diferenciados de las razas que nos dieron origen. También que la dimensión energética de toda cultura se expresaba nítidamente en Cuba:

Toda cultura es dinámica. Y no sólo en su trasplatación desde múltiples ambientes extraños al singular de Cuba, sino en sus transformaciones locales [...]. Así es la de Cuba, aun cuando no se hayan definido bien sus expresiones características (Ortiz, 1949: 78).

En este sentido, utiliza la metáfora del ajiaco⁴ para explicar su concepción de la cubanidad y le otorga a cada cultura confluyente un ingrediente de ese guiso.⁵ La combinación de todos estos elementos da lugar a algo nuevo y diferente a lo que le dio origen. Así devalúa el peso del factor raza para entender lo cubano. Considera que los cobrizos indios, blancos europeos, negros africanos y amarillos asiáticos se cruzaron y recruzaron en sucesivas generaciones, que nos hicieron uno de los pueblos más mezclados.

Sería fútil y erróneo estudiar los factores humanos de Cuba por sus razas. Aparte de lo convencional e indefinible de muchas categorías raciales, hay que reconocer su real insignificancia para la cubanidad, que no es sino una categoría de cultura. Para comprender el alma cubana no hay que estudiar las razas sino las culturas (Ortiz, 1949: 84).

El autor interpreta la cubanidad como algo nuevo, que surge como resultado de la combinación y entrecruzamiento de las distintas razas que confluieron en este espacio físico. Alerta sobre lo inoperante de asumir que

4. El autor lo define como: «guiso más típico y más complejo hecho de varias especies de legumbres, que aquí decimos “viandas”, y de trozos de carnes diversas, todo lo cual se cocina con agua en hervor hasta producirse un caldo muy grueso y succulento y se sazona con el cubanísimo *ají* que le da el nombre» (Ortiz, 1949: 79).

5. Los indios el maíz, la papa, la malanga, el boniato, la yuca y el ají. Los castellanos calabazas y nabos, además de la res, los tasajos, las cecinas y el lacón. Los negros de África aportaron guineas, plátanos, ñames y su técnica cocinera. Los asiáticos sus especias, los franceses su ponderación de sabores y los angloamericanos sus mecánicas domésticas que simplificaron la cocina.

nuestra cultura debe abordarse a partir de las características particulares de cada una de ellas. Como resultado del entrecruzamiento de esas distintas razas, las especificidades de estas se fueron diluyendo. De ahí que no se pueda decir que en Cuba se hayan mantenido grupos culturalmente homogéneos en cuanto a lenguas, costumbres y tradiciones al estilo de las comunidades indígenas o de negros en América del Sur, que han convivido distantes y en oposición a los grupos blancos y mestizos. Sin embargo, aunque nuestras razas no suponen etnias consolidadas y encerradas en sí mismas, que nos muestren como un país multicultural al estilo de países occidentales donde conviven judíos, gitanos, latinos y orientales, entre otros, sí entendemos que igualmente expresamos multiculturalidad. Nuestra diversidad cultural se asienta en otras variables más sociales, aunque durante mucho tiempo fue invisibilizada por considerarse incompatible con el proyecto social de la revolución, basado en la igualdad y la justicia social.

Para Rodríguez (2008), desde lo cultural, la metáfora del ajíaco fue retomada e incorporada al imaginario de la revolución para legitimar sus necesidades políticas de unidad. Se respaldaron y habilitaron las culturas populares. Advierte, siguiendo a De la Fuente (2001), que en la construcción de la ideología en Cuba esta es imaginada como una nación racialmente integrada, lo que ha cristalizado en respuestas decisivas a amenazas foráneas en momentos de crisis. Tal fue el caso de España a finales del siglo XIX y de Estados Unidos en los años treinta y sesenta del siglo XX.

A partir del triunfo de la revolución en 1959, se instaura un modelo de construcción social, esencialmente de igualdad. El objetivo era garantizar oportunidades de bienestar y resultados para todos los sectores sociales, a partir de la eliminación de la explotación y la exclusión. Esta política ha sido exitosa en cuanto a términos de integración social y equidad. El Estado ha jugado el papel regulador por excelencia en la construcción de espacios de equivalencia en todas las áreas fundamentales de la vida. Todo ello en un contexto en el que las relaciones de mercado han sido exiguas y la existencia del campo socialista lo hacía posible. Sin embargo, las políticas de igualdad implicaron un homogenismo distributivo que minimizó durante mucho tiempo el papel de la diversidad estructural y cultural en la expresión de las necesidades y en la elección de satisfactores de la población cubana (Espina, 2008).

Los mecanismos de provisión de amparo a los desfavorecidos y de mejoramiento de las dimensiones sociales del desarrollo, implementados desde el triunfo revolucionario, implicaron un exceso de homogenismo y una baja presencia de instrumentos afirmativos que, en realidad, han tendido a

reproducir inequidades anteriores. La situación de homogeneidad fue revertida en la crisis de los años noventa, donde se vieron laceradas las políticas sociales para igualar el acceso al bienestar material y espiritual de la población. La consecuente reforma económica no pudo evitar la reestratificación social que se produjo. Se invirtieron parcialmente los avances logrados en las décadas anteriores en materia de equidad social. En su lugar, se produjo una creciente diferenciación social, a partir de la emergencia de nuevos grupos sociales, de estrategias de mejoramiento de ingresos innovadoras y de relaciones creativas con el mercado, entre otras cuestiones que la confirman como un rasgo estructural del funcionamiento de la economía (Espina, 2008).

Este escenario supuso una atención especial de las ciencias sociales cubanas por los procesos de diferenciación social que implicó la crisis y la reforma de los años noventa, cuyos impactos están todavía en curso. En épocas anteriores, la desigualdad había sido abordada de cierta manera por estudios que la reivindicaron como algo importante en el contexto del socialismo, a partir de análisis críticos de las políticas igualitarias que muchas veces no contemplaban la diversidad de la sociedad y en ocasiones, paradójicamente, conllevaban este fenómeno. Pero ese asunto se retoma con más fuerza a partir de los efectos sociales del reajuste de la economía cubana. Durante esa década se reubicó en el centro del quehacer académico y se constató la existencia de una diversidad cultural, desde una dimensión interna y sociodemográfica. Los procesos de diferenciación social detectados identificaron las variables de género, raza y clase social como estructuradoras de las relaciones sociales.

Espina (2008) explica que, a pesar de que las mujeres, negros, mestizos y los que viven en territorios con menos recursos han sido cubiertos por políticas universales para todo el mundo, paradójicamente han ido quedando rezagados o fueron los más afectados por la crisis. Esta autora, recientemente, identificó los rasgos de un perfil cualitativo de desventaja social y pobreza. Menciona, entre otros: preferencia por negros y mestizos, predominio de mujeres, especialmente en familias monoparentales como jefas de hogar, y un nivel escolar relativamente inferior a la media nacional (Espina, 2011).⁶

6. La autora explica que para construir este perfil se integraron consideraciones de Ferriol (ob. cit., 2004), Zabala (ob. cit., 2003), Rodríguez et al. (ob. cit., 2004) y Espina (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad*.

La cuestión racial es confirmada también por Ferriol (2004), quien señala que, durante la década de los noventa, la situación de desventaja de este grupo se agudizó. Según los niveles de ingresos de las familias, los deciles de menores ingresos estaban compuestos por familias negras y mestizas en mayor proporción. En contraste con lo anterior, entre los deciles de mayores ingresos predominaban las familias compuestas por personas blancas.

Zabala (2008) puntualiza, desde lo histórico, esta desventaja a partir de varios factores. Destaca que, al triunfar la revolución, los negros y mulatos pertenecían a los sectores más pobres y marginados de la sociedad. También que se ubicaban entre los desempleados, obreros, analfabetos, pobladores de cuarterías y barrios marginales. Considera que la gravedad de esa situación era difícil de revertir en un período inmediato. A esto se agrega que, ante la crisis de los años noventa, la población no blanca tampoco estaba en condiciones favorables de enfrentamiento exitoso. Por ejemplo, tienen poca presencia en el potencial migratorio cubano (Aja, 2001), por lo que no contaban con las remesas de divisas provenientes del extranjero, cuya mayoría llega a la población blanca (De la Fuente, 2005). Incluso las remesas, además de concentrarse en la población blanca, son más significativas entre las personas del sector emergente de la economía y entre los intelectuales (Espina y Rodríguez, 2003), ocupaciones en las cuales este grupo racial tiene escasa presencia. Investigaciones realizadas por el Instituto de Antropología destacan que negros y mulatos están sobrerrepresentados en determinados segmentos ventajosos de la estructura laboral actual cubana, mientras que los blancos no solo están más representados en los sectores emergentes de la economía, sino que además su presencia es mayoritaria como dirigentes.

Rodríguez (2008) argumenta que, a pesar de la igualdad formal en los discursos, no existen políticas específicas de diferenciación racial. Sostiene que la falta de valoración de las condiciones de ese acceso, de los prejuicios y rasgos discriminatorios existentes aún en el pueblo cubano hace que, desde el punto de vista cultural, pueda hablarse de desigualdad y discriminación racial.

Zabala (2008) reconoce, por una parte, que, a partir del triunfo de la Revolución cubana, se suprimió la discriminación racial institucionalizada, gracias a políticas sociales, económicas y legislaciones, y se modificó sustancialmente la ideología relativa a la raza y las relaciones raciales. No obstante, por otra parte, señala que el racismo no ha desaparecido, sino que se ha solapado en los espacios privados y en el nivel de las relaciones interpersonales.

Caño (1996), en su reflexión sobre la reproducción de prejuicios y estereotipos raciales negativos, en relación con el negro, entiende que la integración social propia del proyecto revolucionario ha tenido efectos limitados en la eliminación de aquellos. La voluntad de transformar radicalmente el contexto socioeconómico con vistas a convocar a las mayorías, históricamente marginadas, logró una articulación de identidad sociocultural, integración y estructura social coherente solo desde un punto de vista estratégico. Su implementación en la práctica se hizo más difícil a partir de la sobrevivencia de una estructura social basada en la raza y el sexo. A su vez, de valores propios a la subordinación histórica de la cultura tradicional negra y del sobredimensionamiento del enfoque homogeneizador en los distintos ámbitos de la actividad social.

En definitiva, en el ámbito de las ciencias sociales el abordaje de nuestra diversidad cultural y los procesos de desigualdad que pudiera encubrir es un proceso reciente. En Cuba, el tema de la diversidad cultural ha sido insuficientemente estudiado. Debido, por un lado, a que en el pensamiento social y en las políticas implementadas se han considerado las relaciones objetivas como las esenciales y lo subjetivo como algo derivado, en este caso lo cultural. Al no considerarse su carácter constructor de la realidad, predominaba una centralidad en la dicotomía objetivo-subjetivo en la explicación de las relaciones sociales. Por otro lado, debido a la fortaleza de las transformaciones llevadas a cabo por la revolución para ampliar el acceso al consumo de los sectores populares. Estas, si bien atenuaron las distancias sociales, invisibilizaron nuevos procesos de diferenciación social. Ello implicó que la diversidad cultural no se configurara en un área de investigación en sí misma, ni tampoco como componente importante de los estudios de desigualdad social (Rivero, 2002).

El hecho de haber dado escasa atención al tema de la diversidad cultural podría estar asociado al proceso de construcción de nuestro proyecto socialista, centrado en un ideal de homogeneidad como garantía de cohesión social. En su análisis de la política cultural cubana, Toirac (2009) argumenta cómo esta se convierte, desde los primeros momentos, en uno de los elementos constitutivos de la reproducción ideológica del poder revolucionario. En correspondencia, señala que, tal y como sucedió en otros países socialistas, desde el ideal de democratización cultural sus esfuerzos estaban encaminados a garantizar el acceso y disfrute de los bienes y servicios culturales de manera masiva a toda la población. Sin embargo, el ideal de equidad, paradójicamente, conllevó un exceso de igualitarismo que cercenó las diferencias. En este punto retoma el análisis de Martínez Heredia

([1990] 2005)⁷ para reflexionar sobre la limitación que esto supone a nuestro proyecto social:

El socialismo convoca a todos al mismo proyecto social y político, les pide que tengan el mismo conjunto de creencias e ideas en las cuestiones que considera básicas e interviene abierta o tácitamente en numerosos aspectos de la vida de las personas. Esto parece lógico, pero al reducir las mediaciones sin desarrollar otras que sean apropiadas a sus fines, se aboca a graves peligros: sustituir la unidad por el unanimismo, abrir campo a la arbitrariedad, rechazar la diversidad que enriquece a la sociedad y a la individualidad, ahogar los criterios, las iniciativas y la inconformidad con lo que existe [...]. Se cierra así el paso a conductas y actitudes que son indispensables en la transición socialista, para hacerla avanzar y para contrarrestar los intentos de mediatizar y recortar el proyecto liberador (Martínez Heredia, [1990] 2005: 256).

Como se ha dicho, por mucho tiempo no se asumió la diversidad cultural como un tema pertinente de reflexión o indagación social. Quizás por el mismo proceso de conformación de nuestra sociedad, que como en otros países supuso la desaprobación de esta por asumirse incompatible con un modelo encaminado a la cohesión social y cultural. «Por definición, y como resultado de sus propias políticas de nacionalismo nacionalizante, todos los estados-naciones perciben la diversidad cultural como un desafío a su soberanía, legitimidad y persistencia» (Dietz, 2003: 148).

Esta es la lógica que también identificamos en nuestra realidad, que de alguna manera explica la ausencia de la diversidad cultural en los discursos y en las políticas sociales. Lo que ha primado es una concepción uniforme de cultura, como sustento del proyecto social de configuración y consolidación de la identidad nacional, propia de la revolución cubana. Esta concepción homogeneizadora de la cultura cubana ha perdido sentido y se ha desmoronado a partir de una realidad que se muestra cada vez más diversa y desigual.

En nuestro país, a pesar de haber ampliado el acceso de todos a los bienes culturales disponibles, se comprueba la tesis de Bourdieu (1986) sobre los bienes simbólicos. Estos obran como una especie de recurso, que se dispone de manera diferencial entre los miembros de una sociedad. De tal forma que no existe un reparto proporcionado y equitativo de estos, sino su distribución estratificada. Esto devela el campo cultural como un

7. F. Martínez Heredia (1990 [2005]): «Transición socialista y cultura: problemas actuales», en *En el horno de los 90*, La Habana, Ed. Ciencias Sociales; citado por Toirac (2009).

marcador de las distancias sociales. Tesis que se pudo comprobar en el caso cubano en un estudio anterior (Rivero, 2002), donde se identificaron vínculos entre la posición en el espacio social y los intereses y prácticas que las personas manifiestan en sus consumos culturales. Esta indagación explicó que, si bien la posesión de un alto capital cultural favorece la utilización y apropiación de los bienes disponibles, está mayormente determinado por el capital económico y por la posición social del individuo.

La esencia distintiva de la cultura tomó su máxima expresión en el contexto cubano, durante la década de los noventa. A juicio de Basail (2006), tanto la investigación social como la producción artístico-literaria han dejado constancia de las implicaciones culturales de los cambios en la estructura social y las jerarquías de las desigualdades de esa etapa, que aún continúan afianzándose. Considera que la emergencia de grupos sociales en pugna por una vida pública y reconocida, la diferenciación en el consumo o el incremento de asociaciones e instituciones religiosas, laicas, entre otros aspectos, caracterizan una complejidad social y diversificación cultural nunca antes vista en nuestro medio. Entre estos grupos, enfrascados en legitimar sus maneras de ser en el espacio público, señala a los homosexuales, los religiosos, los rockeros, los rastas, los creadores y todos aquellos actores sociales que también construyen el campo cultural. Se abrió así un amplio espectro de experiencias, subjetividades y relaciones en las que ningún actor quedó excluido, ni siquiera el Estado. Todo ello ha implicado la reubicación de los temas de las diferencias culturales, las alteridades y la tolerancia en la vida pública.

En la realidad cubana, son precisamente este tipo de diferencias asociadas a los distintos grupos que existen en el interior de la sociedad, en detrimento de aquellos conformados por etnias, lo que configura nuestra diversidad cultural. Pero además justifica nuestra condición de sociedad pluricultural. A nuestro juicio, la amalgama de culturas singulares que convergen en Cuba interactúa desde posiciones jerárquicas y desiguales. Las clásicas circunstancias de género, raza y clase social condicionan diferencialmente las interacciones de estos grupos. Dichas circunstancias son las más visibles, pero no son las únicas que están mediando en la conformación de grupos sociales culturalmente diversos. Con todo, lo relevante es asumir que estamos frente a una sociedad pluricultural que precisa con urgencia hacer realidad el ideal intercultural, como paradigma igualitario de interacción. Ahora bien, ¿cómo se piensan estas cuestiones en la institución educativa cubana? Veamos algunas ideas al respecto.

6. Discursos cubanos sobre la diversidad cultural en la escuela. Nociones para su conciliación en el marco institucional

Para Terrén (2003), las regulaciones legales y la lógica del mercado pueden propiciar o limitar la adaptación de la ciudadanía a la multiculturalidad; pero también tienen un gran peso las actitudes que se configuren en los espacios de socialización. En este sentido, la escuela asume un lugar esencial. Considera que allí la multiculturalidad, como una realidad, es gestionada por la interculturalidad como proyecto. Esta interconexión cristaliza en comprensión, comunicación, y establece vínculos que conforman la sociedad civil. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática. Este ideal se puede materializar en la escuela. En ella convergen valores, comportamientos, lenguas y prácticas culturales distintivos que despliegan dichos grupos en la conformación de sus identidades. Fernández Enguita (2006) entiende que en el contexto escolar el niño convive invariablemente con otros que difieren en orígenes, razas, sexo, edad, culturas, clases y capacidades, entre otros aspectos. Gracias a esa particularidad, se convierte en el espacio por excelencia para lograr que el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos adquieran materialidad práctica y continuidad.

En el contexto cubano, aún es insuficiente el abordaje de nuestra diversidad cultural, tanto en el plano social como en el campo de la educación. Lefont (2013) entiende que en Cuba existen estudios que abordan la diversidad cultural, pero desde la influencia de las culturas que conviven producto de los procesos migratorios y su influencia en la historia de la nacionalidad cubana. En su análisis de cómo se entiende dicha diversidad en las residencias estudiantiles universitarias, detecta puntos disímiles entre estudiantes y directivos. Estos últimos comprenden la residencia como espacio multicultural, pero desde la coexistencia entre estudiantes cubanos y extranjeros. No consideran elementos de diferenciación lo interno del estudiantado cubano, como los estudios cursados, la orientación sexual o las creencias religiosas, aunque sí la situación económica. Por otra parte, los alumnos destacan, como factores de diversidad, las creencias religiosas, la orientación sexual, el lugar de origen y las preferencias culturales. Así, se observa la falta de un consenso sobre las particularidades de nuestra diversidad cultural y su tratamiento en las instituciones educativas.

En una investigación previa (Rivero, 2011), se detectaron visiones diferentes sobre las fuentes de diversidad cultural de los alumnos. Desde un

enfoque oficial (responsables de política) fueron el ritmo de aprendizaje y los problemas genético-orgánicos, mientras que desde la investigación social y de los docentes encuestados eran las posibilidades económicas de las familias. Veamos a continuación cómo se expresaban estos discursos.

6.1 *Diversidad en el ritmo de aprendizaje*

La percepción sobre la diversidad en el entorno escolar se centró en el ritmo de aprendizaje. Así lo explicaba la directora nacional de Educación Primaria de ese momento: «no es que sean niños distintos, es que son niños con ritmos de aprendizaje diferente. La diversidad está más en las dificultades que tienen unos para aprender más rápido que otros». Una percepción similar mostraron los padres, quienes ubicaron en primer lugar los problemas transitorios del aprendizaje como factor de diferenciación entre los alumnos.

López (2002) entiende dicha disparidad en el aprendizaje desde distintos niveles de desarrollo y preparación para la enseñanza escolar. Considera que, aunque todos podamos desarrollarnos, el propio hecho de ser diferentes nos predispone de manera disímil frente a ese proceso. Las personas contrastan en su ritmo y calidad, según condicionantes orgánicos, fisiológicos o socioculturales. Sin embargo, reconoce que el sistema educativo cubano, durante muchos años, funcionaba con una concepción contraria. El grupo clase era visto como una amalgama análoga, dada su similitud en edad, territorio y costumbres, entre otras cuestiones que aparentemente legitimaban el esfuerzo continuado por lograr la homogeneidad de ese conjunto. Era usual la clasificación explícita entre aventajados, promedios o con dificultades, tanto respecto a las aulas como en el interior de estas. La última clasificación generalmente conllevaba la intervención del Centro de Diagnóstico y Orientación a la Familia,⁸ que volvía a clasificarlos en niños distintos, que no aprenden, anómalos o niños con desviaciones en el desarrollo, para ser luego remitidos a las escuelas especiales. El autor concibe que esa visión de procesos similares de instrucción ha sido superada. Reconoce que el principio de equidad básico es el tratamiento pedagógico diferenciado en alumnos diversos, con vistas a lograr el máximo desarrollo

8. Estos son centros a escala municipal, que cuentan con especialistas docentes y de salud, para valorar a los menores con deficiencias en su desarrollo y, en correspondencia, ofrecer orientaciones pedagógicas y psicológicas para su tratamiento. Asesoran a familias y escuelas en el tratamiento de estos niños.

posible de sus capacidades. Así lo constataba la directora nacional de Escuela Primaria:

Hay que saber atender debidamente la diferencia en el aprendizaje, para que cada cual tenga la oportunidad de lograr los objetivos, porque lo que sí está claro es que los objetivos tienen que lograrlos todos los niños, pero lo pueden lograr de maneras diferentes, por métodos diferentes, por vías diferentes, en plazos diferentes porque depende de cómo cada niño está.

La estrategia para enfrentarse a este rasgo de diversidad, parcialmente concebido, eran las tareas diferenciadas, lo cual se mantiene en nuestros días. A los alumnos aventajados, en términos de habilidades y conocimientos vinculados a las disciplinas, se les debe orientar hacia proyectos investigativos, en la búsqueda o resolución de ejercicios con un grado de complejidad superior comparados con la media del grupo. En el otro lado estarían los alumnos que por algún tipo de incapacidad no pueden aprender. Son aquellas explicaciones que aluden a aspectos físicos, orgánicos o genéticos del alumnado, y que por lo tanto se presentan como competencia de la educación especial.⁹

6.2 Diversidad en las aulas como ámbito exclusivo de la educación especial

El segundo argumento recurrente en la explicación de la diferenciación educativa alude a aspectos físicos, orgánicos o genéticos del alumnado, y por lo tanto se presenta como competencia excepcional del subsistema de la educación especial. Esto ha implicado una tergiversación del término *diversidad* como si solo fuera pertinente para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Es paradigmático que un trabajo de la escasa bibliografía cubana al respecto privilegie esa dimensión de la diversidad. El título *Convocados por la Diversidad* reúne artículos de renombrados investigadores educativos cubanos, articulados en mayor medida por la temática de la educación especial. Algunos títulos así lo sugieren: «De la pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en educación especial»; «Reflexiones y experiencias con los padres de la educación especial»;

9. Este es uno de los subsistemas en que se divide el sistema educativo cubano.

«Elementos caracterizadores y de atención para algunas manifestaciones conductuales en los alumnos»; o «Sordera y diversidad».

Cabe destacar la intencionalidad humanista de las posturas que se presentan, al develar los efectos desiguales que pudieran implicar políticas de igualdad. Arias (2002) reafirma que los individuos se distribuyen según la regularidad de la no homogenización, lo que implica que la diversidad es el rasgo normal de todo conjunto social. A su vez, equipara como un mismo proceso la cultura de la no diversidad con la desigualdad, discriminación y marginación, para dar cuenta de las perjudiciales repercusiones que puede implicar negar la esencia dispareja de la naturaleza humana. Ese es el sentido de la mayoría de los artículos que se integran en dicha obra.

López Machín (2002: 15) dignifica al alumno con necesidades educativas especiales, en cuanto a sus potencialidades para desarrollarse: «aprendemos más lentamente o con ciertas dificultades y necesitamos más ayuda, pero eso no disminuye en nada nuestra condición de seres humanos, ni niega la posibilidad de aprender y acceder al desarrollo». También legitima la naturaleza diversa de los actores que conviven en la institución cubana, que supera la que pudiera existir entre los alumnos:

Los docentes también constituimos una diversidad con diferentes niveles de desarrollo, diferentes recursos psicopedagógicos, culturales y metodológicos, diferentes capacidades y necesidades. Los contextos familiares, comunitarios, escolares y socioculturales, en general, constituyen una amplia y compleja diversidad que imprescindiblemente deben tenerse en cuenta en la dirección del proceso educativo (López Machín, 2002: 18-19).

Por último, este autor rompe con la postura tradicional de considerar a los alumnos con NEE como única evidencia de diversidad en el espacio del aula:

tanto se ha arraigado la concepción de homogeneidad de los grupos-clase que muchas personas, incluyendo maestros y otros profesionales, al oír hablar en los primeros momentos de diversidad o de pedagogía de la diversidad en la escuela, creían que se trataba de un tema privativo de la enseñanza especial en su limitada concepción de escuela especial (López Machín, 2002: 18).

En esta obra, los autores advierten del insuficiente tratamiento que se le ha dado a la diversidad cultural en la política educativa cubana, pero de alguna manera reinciden en limitarla a la educación especial. Ello posterga la necesaria atención a otras formas de expresión de la diversidad. El

reconocimiento de las múltiples maneras en las que se puede expresar la diversidad cultural de la sociedad en la institución escuela opera fundamentalmente desde el punto de vista del discurso de algunos funcionarios y especialistas, y aún no logra instaurarse en los imaginarios de los decisores de política. Lo que predomina es una concepción de lo diverso desde la dimensión de la educación especial. Sin menospreciar los válidos reclamos por dignificar, potenciar y confiar en las posibilidades de los que tienen NEE, llamamos la atención sobre la desestimación de la diversa naturaleza de nuestros alumnos. A nuestro juicio, ese énfasis en la dignificación de aquellos sujetos que devienen con NEE ha invisibilizado otras fuentes de diversidad cultural que coexisten en nuestra escuela, la cual también es escenario de encuentro entre alumnos culturalmente diversos y, en ocasiones, desiguales.

Desde la política, el mecanismo que se establece ante esa pluralidad, parcialmente comprendida, es el diagnóstico. Este es recurrente en los discursos de los docentes y funcionarios entrevistados, quienes atribuyen a este momento el preámbulo para el desarrollo del proceso docente en la institución. Al respecto, Arias (2002) advierte del peligro de ambigüedad de este. Reflexiona que, en determinadas circunstancias, lejos de ser una guía explicativa y descubridora de las potencialidades de cada alumno, se convierte en un aparato clasificatorio y cuantitativo que condena a los alumnos a actuar conforme a la clasificación otorgada. De hecho, se comprueba esto en la práctica, pues Castillo (2008) detectó un diagnóstico de alumnos y condiciones educativas, como superficial, descriptivo y poco proyectivo, además de un proceso docente poco desarrollador, insuficientemente basado en el diagnóstico y poco fundamentado en un trabajo metodológico sistemático.

6.3 Diversidad marcada por las posibilidades económicas de las familias

Otros de los indicadores de diversidad más señalados fueron: las condiciones económicas de las familias y los problemas de aprendizaje. Ello refleja un peso de este aspecto en el imaginario docente, lo que se corresponde con las desigualdades que desde los años noventa las ciencias sociales cubanas estaban revelando.

Para Espina (2008a), la desigualdad social en Cuba abarca tres elementos: género, raza y territorio. Las conexiones entre estas variables

estructuradoras y las trayectorias educativas han sido constatadas por la investigación educativa en el país.

Para Domínguez (2018), a principios de los años ochenta se evidenció un proceso de movilidad social ascendente que garantizó a amplios contingentes de jóvenes la elevación de sus condiciones materiales de vida junto a altos niveles de realización personal. La autora entiende que esa época fue el colofón de la masificación educativa, en circunstancias además de crecimiento de la demanda de enseñanza media y superior, por el arribo masivo a la etapa juvenil de las cohortes de la explosión demográfica de los años sesenta. Sin embargo, durante los años noventa la situación cambió.

Baxter et al. (2003) revelaron que a medida que aumenta el nivel de enseñanza predominan los alumnos de raza blanca y del sexo femenino. Castro (2004) señaló la conexión entre raza y nivel de vida de los alumnos: el 70,6 % del alumnado blanco provenía de familias con un alto nivel; por el contrario, el 75,9 % del alumnado negro provenía de familias con un bajo nivel.

Cristóbal Domínguez y Domínguez (2000) reflejaron una concentración en las universidades e IPVCES¹⁰ de un estudiantado proveniente de familias con buenas condiciones de vida, en las cuales había una mayor proporción de profesionales. Espina, Martín y Núñez (2003) advirtieron del peso de blancos e hijos/as de profesionales entre los que pasan los exámenes de ingreso y acceden a la Universidad, quienes a su vez abundan en carreras que exigen rendimiento intelectual.

La tendencia a la autorreproducción de las profesiones se ha mantenido en el tiempo. Así, Tejuca, Gutiérrez, Hernández y García (2017), en su análisis del curso 2014-2015, constatan en el acceso a la educación superior que la proporción de hijos/as de madre o padre universitario profesional o dirigente se incrementa. Señalan que la tasa bruta de escolarización,¹¹ que alcanzó un máximo histórico del 66,2 % en el curso 2007-2008, había disminuido de forma continua hasta el curso 2014-2015, donde llegó al 15,5 %. Lo que significa que la educación superior cubana se acerca a ser considerada de élite.¹²

10. Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas. En estas instituciones se refuerzan las ciencias exactas y sus alumnos tienen una mejor preparación para los exámenes de ingreso a la Universidad. De hecho, en ellas se concentra el acceso al nivel superior.

11. La tasa bruta de escolarización expresa en porcentajes la relación entre la matrícula total de estudiantes de la ES y la población cubana en el intervalo de los 18 a los 24 años.

12. Los autores aclaran que esta condición se alcanza cuando la tasa bruta de matrícula o escolarización es inferior al 15 % (Trow, 2007; Rama, 2009).

En el eje del color de la piel, se encuentran algunas investigaciones importantes. Ávila (2006) detectó que las familias blancas se encuentran, como norma, en ventaja respecto a índices de escolaridad, condiciones materiales de vida, fuentes de ingreso y de posibilidades para pagar profesores particulares. Todo ello crea un ambiente propicio para un buen desarrollo escolar de los miembros. En cambio, los negros y mestizos optan menos por la educación superior, y los que ingresan acceden en segunda o tercera opción y presentan índices académicos bajos, debido a causas como la poca implicación de los padres y la ausencia del auxilio de profesores particulares en su mayoría. De esta manera, detecta que las familias negras tienen deterioradas condiciones de vida, bajo nivel de escolaridad, limitación económica para dar ayuda escolar y poca participación en la vida estudiantil del hijo. Estas características las pone en situación de desventaja para competir por el acceso a la educación superior, respecto a las familias blancas.

En el contexto cubano, la norma ha sido abordar la cuestión de la raza en lugar de etnia. Ávila y Díaz (2016) explican que en el país no se distinguen grupos étnicos importantes y la investigación social ha optado por utilizar la variable raza, dada la existencia de una población diferenciada, fundamentalmente por el rasgo de color de la piel. Esta ha sido la dimensión fundamentalmente usada para acercarse a estas cuestiones. Siempre es una percepción, por eso se habla de color de la piel y no de raza, porque varía mucho según el contexto y quién evalúa o se autoevalúa (Domínguez, 2018). Según Almeida (2018), el color de la piel en Cuba ha sido uno de los rasgos fenotípicos que más se han usado para clasificar a una persona como blanca, negra o mestiza (entendiendo que no es ni blanca ni negra).

En sentido general, los resultados expuestos evidencian las conexiones entre éxito escolar, color de la piel, sexo y condiciones de vida del alumnado. Vínculos que, lejos de ser azarosos, indican la manera en que fenómenos identitarios, de estructuración social, de dinámicas económicas y otros elementos macrosociales, están configurando el ámbito institucional escolar, tanto sus interacciones sociales cotidianas como el éxito o fracaso escolar de su alumnado. No basta con identificar factores (escolaridad, condiciones de vida, raza, género, lugar de residencia, entre otros) para establecer diagnósticos de alumnos, familias o comunidades, y catalogar así los de riesgo que inciden en los resultados docentes. Es preciso conectarlos con procesos de reproducción social y tendencias macrosociales o de política educativa complejas en sí misma. Solo así se podrá convertir la escuela en una institución equitativa.

En resumen, desde la percepción de los actores, los factores que estructuran la diversidad en las aulas cubanas son: ritmo de aprendizaje, grado de especificidad en las necesidades educativas del alumnado y situación económica de la familia. A pesar de que esto supone una noción limitada al no contemplar otros aspectos, es indicativo de que existe cierta consciencia de que el alumnado es diverso. Al respecto, los mecanismos por los que se aboga para incorporar dicha diversidad son el diagnóstico y un proceso de enseñanza y de aprendizaje según el ritmo propio de los alumnos. Faltaría entonces la visión de los sujetos involucrados. Es decir, qué tipo de institución consideran –decisiones, maestros, familias y alumnado– mejor para incorporar la diversidad real que existe en nuestras escuelas. Veamos a continuación qué componentes establecen los sujetos desde sus imaginarios.

6.4 *Estrategias imaginadas para incorporar la diversidad escolar*

Es importante tener en cuenta que todos los intercambios cotidianos se encuentran mediatizados por la red de significados que se entremezclan en la institución, ya sean los de la política educativa o los sujetos que día a día interactúan. Las ideas omnipresentes ejercen una decisiva influencia en las conductas y dinámicas que se generen. Las percepciones de decisores, docentes y familias han revelado algunos elementos subjetivos relacionados con la socialización escolar que pudieran estimular o inhibir la interculturalidad.

6.5 *Respeto y tolerancia en el marco de la política educativa*

En los documentos que rigen la política educativa existen referencias explícitas al ideal de un individuo activo y reflexivo. Tanto la noción de educación ciudadana como los valores que se priorizan así lo constatan.

La educación ciudadana es definida como «logro de una cultura del comportamiento, de las relaciones humanas, de la comunicación con los demás [...] fomentar el respeto, la solidaridad y la cortesía» (MINED, 2009: 12). También el programa para la formación de valores, como una de las directrices priorizadas de la política educativa, establece explícitamente la

formación del humanismo, la solidaridad y la justicia.¹³ Cada uno de estos tiene definiciones que responden al ideal de una educación intercultural:

- El *humanismo*, desde lo teórico, como amor a los seres humanos y preocupación por el desarrollo pleno de todos desde la justicia. Desde lo operacional, sentir los problemas ajenos como propios, respetar a las personas y propiciar un clima de confianza, respeto y amistad entre familia, comunidad y colectivo pionero, así como escuchar a los otros con empatía y comprensión, de tal forma que puedan expresar opiniones, preferencias y sentimientos.
- La *solidaridad* en lo teórico se define como: «comprometerse en idea y acción con el bienestar de los otros», y en lo operacional, como: «promover actitudes colectivistas, de austeridad y modestia. Fortalecer el espíritu de colaboración, y de trabajo en equipo. Desarrollar la consulta colectiva, el dialogo y el debate» (MINED, 2009: 24).
- Por último, el de *justicia* es referido como respeto a la igualdad social, que todas las personas tengan iguales derechos y oportunidades, sin segregación por origen, sexo, edad, credo, color de la piel, desarrollo físico y mental, entre otros. Mientras que la manera concreta en que este se debe expresar es a través de actitudes de lucha contra todo tipo de discriminación, de promoción del ejercicio pleno de la igualdad y de valorar con objetividad los resultados de cualquier actividad.

Estas precisiones tienen una amplia difusión en todos los niveles del sistema educativo, a través del documento *Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009-2010*. Este es un material de consulta sistemática del personal directivo y docentes, en general, en todas las escuelas. Además de servir como plataforma temática para las conferencias televisivas que se transmiten en la preparación docente de todos los subsistemas. Con esta extensa divulgación se garantiza que en todos los lugares del país se conozca y reflexione sobre los principales objetivos de la política educativa.

Se confirma así que es una intencionalidad expresa de la política educativa lograr individuos con actitudes, significados y percepciones en

13. Junto a estos tres valores también se mencionan: dignidad, patriotismo, responsabilidad, laboriosidad, honradez y honestidad.

congruencia con el ideal de personas tolerantes y respetuosas, como preceptos necesarios para instaurar habilidades de interacción con los otros-diferentes. Así lo explica la directora nacional de Educación Primaria al referirse a las funciones atribuidas a la escuela primaria:

además de garantizar el aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Matemática, la Lengua española, la Historia, debe desarrollar un proceso de formación de valores, normas de convivencia, hábitos correctos de educación y que sobre todo se correspondan los valores con lo que la sociedad cubana está planteando hoy.

De esta manera, Cuba no es ajena a los ideales de formación contemporáneos alineados al paradigma de la ciudadanía activa, participativa y comprometida con la interculturalidad, al propugnar actitudes de respeto, tolerancia y justicia. Este es un espíritu que se identifica en los documentos oficiales, sin embargo, aún son insuficientes en la admisión de la condición de pluralidad de nuestra realidad. Ni tampoco establecen una estrategia precisa de interrelación entre los distintos grupos sociales que convergen en la institución educativa, cuya subjetividad condiciona sus maneras de interactuar y de pensar en esta. Veamos a continuación las nociones que se han detectado en los actores de la comunidad educativa; y en qué medida favorece o no la implementación de un proyecto intercultural en nuestras escuelas.

6.6 Sentidos progresistas de la comunidad educativa

Rivero (2011) exploró algunas percepciones sobre funciones de la escuela, manejo de conflictos y procesos áulicos. Ello permitió aproximarnos al mundo de la subjetividad que genera, acompaña y transforma las prácticas cotidianas institucionales.

6.7 Funciones atribuidas a la escuela

La mayoría de los docentes encuestados le adjudicaron a la escuela responsabilidades inherentes a la visión progresista en educación. Las funciones que refieren incluyen desarrollar actitudes de autonomía e independencia en los estudiantes, más que a la formación para el trabajo o para la reproducción de conocimientos asociados a las disciplinas. Entre los fines que entienden debe cumplir una escuela ideal están promover el

pleno desarrollo de la personalidad del alumno, desarrollar la creatividad y espíritu crítico y ayudar al alumno a descubrir sus posibilidades y vocaciones. Por su parte, los padres encuestados señalan también ayudar al alumno a descubrir sus posibilidades y vocaciones, transmitir conocimientos actualizados y relevantes y enseñar a los alumnos a producir y generar el conocimiento por sí solos.

Aunque la diferencia entre ambas instituciones se caracteriza por los matices, las dos indican ciertas prioridades distintas de expectativas de formación. Los docentes, al menos desde el discurso, le dieron un lugar más importante a incentivar la creatividad y la flexibilidad, mientras que los padres a la autonomía del sujeto y sus posibilidades de ser capaces de generar conocimientos por sí mismos. De cualquier manera, estas posiciones remiten a una ciudadanía activa. Sin embargo, en lo que respecta a las competencias interculturales, estas se presentan en desventaja desde la perspectiva de ambas. Los ítems enseñar al alumno a convivir e interactuar con otros, enseñar el respeto y la tolerancia hacia las personas diferentes y promover la integración de niños en situación de desventaja social fueron menos señalados. Esto sugiere que las expectativas puestas en la institución se organizan a partir de una jerarquía que pone en los primeros lugares todo lo relacionado con el plano individual del sujeto, en detrimento de actitudes que lo habiliten para su interacción con los otros de una forma igualitaria.

Ahora bien, el hecho de abogar por individuos reflexivos que puedan desarrollar todas sus potencialidades constituye un elemento importante en la formación para la participación y la ciudadanía crítica. En este sentido, esos resultados coincidieron con un estudio comparativo entre Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, realizado por el IPE¹⁴ y coordinado por Tenti (2007). En este los docentes también ubicaron como fines prioritarios a la educación el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico. En aquel momento se interpretó esa posición como resultado de cierta interiorización de las corrientes más progresistas instauradas en las ciencias de la educación, enfascadas en la crítica al modelo tradicional y esquemático de entender las funciones de la institución, calificado como educación bancaria. Al margen de lo positivo de que los propios docentes aludan a una concepción que reivindica el valor del desarrollo en los alumnos de facultades intelectuales y ético-morales complejas. Tenti (2007) advierte del riesgo de que se quede solamente como una expresión de deseo. Considera

14. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional, Buenos Aires.

que para hacer realidad la creatividad y la conciencia crítica es imprescindible «el dominio de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia» (pp. 115-116). El autor lo considera como saber acumulado, cuyas potencialidades están dadas no solo porque implique un conocimiento concreto, sino también método, estrategia, instrumento, recurso para criticar y superar lo dado.

El riesgo de que se conviertan en palabras vacías, de alguna manera, lo percibimos en nuestra realidad. En la definición del rol docente, tanto maestros como familias coincidieron en definirlo como trasmisor de cultura y conocimiento en lugar de facilitador del aprendizaje. Esto supone una noción de maestro como persona que transfiere, traspasa contenidos, frente al cual al alumno (interlocutor) solo le resta adquirir, recibir. De esta manera, estaríamos asistiendo a un discurso ambivalente, pues el incentivo por la creatividad y el espíritu crítico sería casi imposible frente a un docente que se autodefine como único trasmisor, considerando así al alumnado como un recipiente vacío que hay que llenar. En este eje de autodefinición del rol docente, nuestros resultados difieren de los obtenidos por Tenti (2007). La preferencia de aquellos docentes se enfocó hacia la formulación más contemporánea del docente como facilitador, y mostraron así una correspondencia entre este y las funciones atribuidas a la escuela.

En la investigación de referencia (Rivero, 2011) no se indagó en la percepción de los alumnos sobre el rol docente, ni las funciones que debía cumplir la escuela. Pero, en una investigación anterior en el nivel secundario, Batista (2009) obtuvo criterios al respecto que valdría la pena destacar. Aquellos manifestaron puntos diferentes respecto a la visión adulta. Sus percepciones sobre la función de la escuela se agrupan en dos ejes fundamentales: la preparación para el trabajo y el adiestramiento en la interacción social armónica.

El primero supone una visión más instrumental de la educación y así lo expresaron: prepara para el futuro y sirve para coger una carrera para ser alguien en la vida; nos enseña cultura general para tener siempre un tema del cual poder hablar. En cuanto al segundo, aluden a una socialización en normas comunes: aprendemos a comportarnos; la asignatura de educación cívica nos enseña que hay que pedir permiso, que debemos saludar todos los días por la mañana y por la tarde para poder comunicarnos y no usar palabras groseras. Así mismo, en composiciones escritas, destacaron funciones referidas a las habilidades de respeto y tolerancia: aprendo

a convivir, saber amar, ayudar a formar a las personas sin importar lo que piensen, sientan o sea cual sea su modo de ser. Todos tienen características distintas. Aprenden a relacionarse entre ellos. A aceptarnos y aceptar a los demás como son. A no juzgarlos por su forma de actuar o pensar: «yo he aprendido a respetar y ser respetada, mis derechos, mis deberes [...] aprendes a convivir con personas de diferentes caracteres [...] hacemos amigos y aprendemos a convivir con los demás».

De modo general, notamos diferencias sustantivas entre los adultos (familias y maestros) y alumnos indagados. Los primeros ponen el énfasis en habilitar a los individuos para intervenir en la vida pública a partir del ejercicio de la creatividad, la reflexividad y la potenciación de sus posibilidades. Mientras que los segundos le dan una mayor relevancia a su preparación para el mundo del trabajo, así como a incrementar sus habilidades para interactuar con los otros diferentes. En este último sentido, es posible detectar en sus expresiones cierto reconocimiento de la diversidad social, pero también un tipo de interacción específica con estos, la que se sustenta en el respeto y la igualdad. Esto constituye una predisposición favorable para el ideal de interculturalidad; al menos refleja una intencionalidad que precisa ser ejercitada en la cotidianidad escolar.

6.8 Manejo ideal del conflicto

Rivero (2011), en su exploración de la reacción que el conflicto provocaba en los docentes, detectó que la mayoría lo señaló como una oportunidad para enseñar. Esto rompe con la visión fatalista, que lo asume como algo negativo que provoca estrés y entorpece las relaciones. Sin embargo, esta percepción docente apela a una noción más constructiva que, lejos de centrarse en el componente de lucha o enfrentamiento, con el cual comúnmente se le asocia, opta por retomar lo provechoso que pudiera tener. Esto constituye uno de los primeros pasos para convertirlo en una influencia positiva, pues desde esa percepción se tenderá más a priorizar el intercambio de ideas, en un ejercicio de construcción colectiva del consenso sin menospreciar las maneras y creencias de las partes en pugna. En correspondencia, las estrategias que señalaron para manejarlos también suponen su abordaje positivo.

Los docentes reconocían que su estrategia para tratarlos era, en primer lugar, conseguir que las partes conversen y traten de resolver el problema y, en segundo, sin tomar partido por ninguna, escucharlas sin interrumpir. No obstante, como mejor forma para el manejo de conflictos, coincidieron

con las familias en el enfrentamiento del problema directamente. Se reflejó así cierta sincronía entre ambos actores por preferir afrontar el problema de manera franca y transparente, sin que ello implicara arriesgar las relaciones interpersonales, ni limitar los intereses y las expectativas de los involucrados. A esto las familias agregaron que debían pedir ayuda a la autoridad. A diferencia de los docentes, que además abogaron por que el alumnado intente ponerse en el lugar del otro, como estrategia para identificarse en las maneras de pensar, en las tensiones y las preocupaciones del otro. Todo lo cual favorece el diálogo y la comunicación horizontal entre interlocutores que precisan llegar a un acuerdo.

Una concepción armónica del manejo de los conflictos debe ir acompañada de un ideal de comunicación que respete la horizontalidad entre los hablantes y de una visión del diálogo como algo construido entre todos. De hecho, se reconoce la comunicación efectiva como un elemento esencial para la solución pacífica y exitosa de los conflictos. También, entre los indicadores que se señalan como garantía de una educación intercultural, está precisamente la de una comunicación con apertura al otro, donde se asuma como conveniencia y no como amenaza la variedad de criterios y perspectivas del mundo (Hopenhayn, 2007). Es imprescindible que se interiorice el diálogo como forma efectiva y justa de afrontar las diferencias y los conflictos, por lo que es preciso un entrenamiento sistemático para poder hablar de todo aquello con lo que no se está de acuerdo con el otro (Martínez). En este punto, los docentes mostraron una concepción contradictoria de lo que serían las condiciones favorables para una buena comunicación. Por un lado, señalaron rasgos que remiten a una escucha activa, tales como: «demostrar interés por lo que el otro dice», «comprender cómo se siente el interlocutor» y «esclarecer lo que el otro dice».

Todos estos apuntan a una actitud para tratar de entender los hechos y sentimientos de la persona que habla, lo cual favorece una resolución pacífica y argumentada de cualquier desavenencia que pueda existir. Sin embargo, con el mismo nivel de relevancia, aluden a «pensar en lo que se va a decir mientras el otro habla», lo que es imposible articular con los primeros rasgos, porque una es la opuesta de los otros. Es inverosímil interesarse, comprender o esclarecer lo que una persona está hablando cuando al mismo tiempo se está pensando en su propio discurso, como si lo que está por decir fuera más significativo que lo que dice el otro, por lo cual solo interesaría asegurarse de ser capaz de hacerse entender. Esto nos sugiere que no tienen una concepción coherente de lo que implica una escucha activa, en el sentido de que se favorezca una comunicación fluida y justa, en

la que los hablantes tengan igual jerarquía y posibilidades de expresar sus criterios, sentimientos y decisiones.

Sucintamente, el conflicto es un aspecto de la vida contemporánea. Visible desde los planos más privados hasta los más públicos, abarca un amplio espectro de posibles causas que lo provocan. En sí mismo, no es ni positivo ni negativo, sino que esta naturaleza se le confiere a la manera en la que solemos enfrentarlo. Desde un paradigma de interculturalidad, las estrategias que se desplieguen para ello deben sustentarse en su visión positiva y en sus posibilidades para ejercitarse en el arte del consenso, la argumentación y el respeto por los diferentes puntos de vista que generan.

En los actores analizados sobresalió precisamente este espíritu. Los conflictos no despertaron sentimientos de rechazo o de negatividad en docentes, ni en familias. Para su enfrentamiento se privilegia un abordaje directo y riguroso. Y en correspondencia se abogaba por una comunicación activa. Sin embargo, en este último punto, se mostró cierta incoherencia, al ubicar con igual grado de importancia condiciones que obstaculizan la comunicación que este manejo demanda.

Una comunicación auténtica es esencial para la solución exitosa de un conflicto. Cuando las personas perciben que su interlocutor ha comprendido sus sentimientos, preocupaciones o temores en relación con un conflicto, se incrementan las posibilidades de este a ser resuelto de manera pacífica. Si, por el contrario, se producen distracciones y no se presta atención real al otro, se provoca una interpretación incorrecta o simplemente se distorsiona el proceso comunicativo y con este se minimizan las oportunidades para la solución del conflicto. En este último punto, es donde recomendamos centrar la atención. Es preciso consolidar una visión de la comunicación efectiva como condición imprescindible para el manejo pacífico de los conflictos. No solamente en el sentido de cambiar los imaginarios identificados, sino sobre todo de promover situaciones, en las cuales se desarrollen habilidades de comunicación positivas.

6.9 El arquetipo de prácticas áulicas

Otro espacio importante que considerar en la vida cotidiana de la escuela es el aula. Escenario relevante no tanto por los contenidos que se transmiten como por las relaciones sociales que se configuran. Ante la pregunta de cómo deberían ser las experiencias áulicas que potencien habilidades de comunicación y de participación, encontramos similitudes y diferencias entre docentes y padres.

En cuanto a las semejanzas, ambos actores abogaron por una clase donde: «se llegue a conclusiones entre todos», «trabajo investigativo» y un «programa al ritmo propio de los alumnos». Esta percepción responde, en cierto sentido, a una visión progresista de la educación, que habilita a los alumnos para la toma de decisiones por sí mismos. Llegar a conclusiones entre todos supone una construcción colectiva del conocimiento y con ello la desestructuración de la clásica delimitación docente-autoridad legítima de conocimiento frente al discente-desconocedor de la realidad. El trabajo investigativo requiere del alumno la búsqueda independiente de información y el ejercicio de la toma de decisiones y el consenso colectivo. Mientras que un programa al ritmo de los alumnos implica armonizar las capacidades y posibilidades de estos con el currículo establecido.

Este espíritu, de alguna manera, se trasluce en los documentos oficiales de la política educativa. Egea (2009) en la explicación de lo que debería ser una clase desarrolladora, alude a una interacción comunicativa igualitaria y dialógica. Retoma a Baxter (2002: 16) para remarcar el tipo de comunicación que se espera en ese espacio:

La clase constituye un momento importante, donde debe establecerse un adecuado nivel de comunicación; en ella, se aspira a comprender la posición del otro, los puntos de vista recíprocos, atender las opiniones de los demás; es un proceso con carácter de contraposición de puntos de vista y diálogo interactivo, en el que se entrena al estudiante para adoptar posiciones en la vida. Es necesario para ello asumir la clase con un criterio comunicativo.¹⁵

Desde esta concepción progresista, Terrén (2003) pone el énfasis en que el sujeto, lejos de ser un objeto pasivo de la relación, debe ser su protagonista autónomo y solidario. También reclama, para la vida cotidiana de la escuela, «situaciones de aprendizaje basadas en procesos de comunicación no distorsionada ni mecánicamente reiterada, sino en interacciones creativas, significativas y razonadas» (Terrén, 2003: 265). Muy vinculado con lo anterior, Dubet y Martucelli (1998) reemplazan la noción de rol por la de «experiencia», para resaltar que los alumnos no se forman solamente en el aprendizaje de roles que se les propone, de simples aprendizajes, mecanismos de distribución o de correspondencia escolares, sino también en la posibilidad para conducir las experiencias escolares progresivas que se

15. E. Baxter (2002): *¿Cuándo y Cómo educar en valores?*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación; citado por Egea (2009).

les presenta y en estos disímiles aprendizajes se socializan. Por consiguiente, se configuran como sujetos con capacidad para manejar sus rutinas y devenir en autores de su educación. Todo lo cual se vincula con el presupuesto de Freire (1997) de la autonomía como objetivo de una enseñanza orientada más a la capacidad de producción o construcción del conocimiento que a su mera transferencia. Reivindica las propuestas dialógicas, el intercambio de roles entre educador y educando, la reflexión crítica y la mirada de la realidad concreta; con vistas a superar concepciones tradicionales, perpendiculares e inconcretas, de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera se deslegitima la autoridad absoluta del docente, como único conocedor de la realidad y se reconocen las potencialidades de los alumnos para construir el conocimiento con igual legitimidad que aquellos. Esta visión también es compartida por especialistas cubanos:

El maestro es un preceptor, un mentor, es alguien que conduce a una personalidad que está en proceso de formación. No es ni transmisor ni facilitador, el maestro dirige un proceso. El protagonista de la dirección del proceso es el maestro. Es erróneo decir que es el portador de toda la cultura. Hoy hay muchos momentos en los que el alumno es superior al maestro en información, pero no tiene la formación para hacer uso de la información y de los medios para acceder a ella y ahí es donde el docente es importante.¹⁶

Con todo, evidentemente parece ser que dicha noción progresista aún no logra insertarse en las mentalidades de los actores involucrados en los aprendizajes de la infancia cubana. Se pudo detectar en el imaginario de las familias un modelo tradicional de educación, al ubicar con igual nivel de importancia características de esta naturaleza. Algunos de los rasgos señalados en menor medida por los docentes fueron maximizados por las familias específicamente: «maestro dicte claramente el contenido», «Los alumnos sentados frente a los profesores» y que «los alumnos repitan y aprendan las clases». Es evidente que lo que está implícito es un papel pasivo del alumno, desde su ubicación frontal al profesor hasta el rol de «repetir» lo que se le emite. De modo que se reducen desde los imaginarios familiares hasta la interacción maestro-alumno al mecánico acto de «dic-tar» y recibir contenidos académicos. Se obvian las posibilidades y riqueza que las experiencias, conocimientos y habilidades propias de los alumnos pueden aportar al proceso de aprendizaje. Esto indica una perspectiva

16. Lesbia Cánovas. Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Entrevista personal.

tradicional de educación, que supone un estilo de comunicación desigual, marcado por el poder y el control que ejerce el docente sobre el alumno.

A lo largo de este acápite hemos reconstruido los imaginarios asociados a la diversidad cultural en el contexto escolar cubano. En este sentido, nos encontramos con un discurso que por momentos se alinea al ideal de interculturalidad y por otros se aleja, según sea el actor que lo declare. Desde los documentos oficiales se confirma una intencionalidad de formar actitudes de respeto y tolerancia en las jóvenes generaciones, pero aún es imprecisa como objetivo formativo. Los docentes ubican como elemento esencial de una clase ideal la construcción colectiva del conocimiento, mientras que las familias agregan a este otros rasgos que recuerdan la clase tradicional. En este último punto, se distinguen familias y docentes, al menos desde sus discursos, en sus maneras de pensar el momento de la clase.

En la indagación de referencia solamente se pudieron identificar algunos rasgos de lo que sería una subjetividad intercultural, sobre todo en el personal docente, que aún precisa ser rescatada, consolidada y ejercitada. Ello asigna a este ámbito una importancia crucial como terreno susceptible de acción social, si de transformación intercultural se trata. Para ello es vital pensar una estrategia.

7. Hacia la construcción de un modelo cubano de educación intercultural

El acercamiento a la realidad educativa cubana no estaría completo sin la relectura de los resultados descritos anteriormente, a la luz de un compromiso con el perfeccionamiento de nuestra institución. En especial, sus posibilidades para devenir en un contexto de socialización para la ciudadanía intercultural. Para ello proponemos algunas premisas para la construcción de un modelo de acción social en el campo educativo cubano. Esta propuesta no constituye una fórmula cerrada, que automáticamente garantizará los ideales que lo sustentan, sino un recurso para puntualizar aquellos ejes medulares que condicionarían favorablemente la gestación de una educación intercultural. Ejes en sí mismos complejos de desarrollar.

7.1 *Reconocer la diversidad cultural en el contexto cubano*

Tal como ha demostrado la investigación social en Cuba, nuestra sociedad también expresa diversidad en las identidades que la configuran. Las características asociadas a las clásicas variables de género, clase social y raza, y a pesar de las especificidades que adquieren se mantienen como las estructuradoras por excelencia de las interacciones y prácticas sociales.

De esta manera, la naturaleza multicultural atribuida a las sociedades actuales también es pertinente para nuestro contexto, aunque con rasgos específicos. Desde una visión clásica de cultura las tradiciones, costumbres, prácticas y lenguas no se presentan con límites tan distantes o categóricos como en las sociedades con grandes migraciones o aquellas donde conviven grupos poblacionales tradicionales oriundos de los territorios. Desde una noción más contemporánea, hoy en día existe el consenso sobre un concepto más amplio que comporta múltiples indicadores, incluso de la vida cotidiana. Como tal se reconocen: la religiosidad, el territorio, la moda y los consumos culturales, entre otros aspectos, que, en determinadas circunstancias, funcionan como delimitadores concretos y duraderos del espacio social. Desde esta última perspectiva se hacen más visibles nuestras diferencias y, por lo tanto, nuestra diversidad, que suele ser más sutil, micro y compleja, pero no por ello inexistente.

7.2 *Rescatar lo positivo de la heterogeneidad de nuestras escuelas*

Una vez superada la percepción de homogeneidad cultural atribuida a la sociedad cubana, es importante reconocer las potencialidades de la coincidencia en un mismo espacio de identidades tan diversas. En este sentido, es válido el reclamo de «definir políticas que den un giro positivo a estas “diferencias culturales”, de modo que los grupos y las personas que entren en contacto, en vez de atrincherarse en identidades cerradas, descubran en esta “diferencia” un incentivo para seguir evolucionando y cambiando» (Unesco, 2009: 4).

Así, la interconexión de disímiles percepciones de vida, experiencias, creencias y habilidades enriquece la vida institucional escolar. Desde el punto de vista curricular, permitirá un conocimiento casi en estado práctico de disímiles historias sociales, lógicas de razonamientos y acercamientos a la realidad, dadas las distancias entre las historias de vida del

alumnado. Si se cumple el reclamo de la pedagogía progresista de estructurar el proceso de aprendizaje en torno a la persona que aprende, las distintas identidades resultan muy enriquecedoras. Composición aleatoria que permite la ejercitación en el diálogo y la resolución de conflicto de manera incontrolada y natural. El carácter espontáneo de esta interacción favorece en mayor medida la adquisición de competencias interculturales. Estas difícilmente serán adquiridas en un proceso explícito, pautado y codificado para ello. Compartimos la visión de Cardús (2001) de que la educación debe asumirse como algo intangible. Esto es, un aprendizaje continuado de comportamientos, actitudes e interacciones cotidianas, más efectivas que las lecciones teóricas: «la eficacia de la educación depende de la absoluta invisibilidad de sus influencias más profundas» (Cardús, 2001: 261).

7.3 Admitir la importancia de la tolerancia y el respeto como actitudes esenciales para los intercambios sociales contemporáneos

Acompañamos el reclamo de la Unesco (2009) de presentar el diálogo intercultural como el mecanismo ideal para salvar las diferencias culturales y simultáneamente, fortalecer la diversidad de las expresiones culturales. Para ello, aboga por repensar las categorías culturales, reconociendo las variadas fuentes de configuración de las identidades. Esto permite cambiar el énfasis en las «diferencias», para centrarse en la capacidad común de la interacción mutua.

De esta manera, la interlocución deviene en el modo más legítimo de enfrentarse a los altos niveles de diferenciación y conflicto que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Sus potencialidades se expresan siempre y cuando el sentido de la tolerancia a la que se apele sea «reconocer al otro con igualdad de condiciones que nosotros, con la misma dignidad, y con la misma capacidad de tener la razón y la verdad. Esto necesita un entrenamiento en la aceptación de pequeñas contrariedades» (Martínez, 2003).

Como se ha dicho, estos ideales se ven reflejados en los documentos de la política educativa cubana, así como en los discursos de decisores de política y otros actores de la comunidad educativa. Pero estos aparecen como parte de un inventario de valores que quieren formarse en las nuevas generaciones, sin que realmente se explicita la trascendencia de ambos en la actualidad. Lamentablemente, este ideal se ha quedado más en la retórica que en la práctica cotidiana de la institución escolar. Los que predominan

son los criterios, las mentalidades y las decisiones de quien detente la autoridad y jerarquía en el momento de la interacción. Entiéndase directivos frente a docentes, docentes frente a familia o ante alumnos, alumnos con cargo frente al resto, entre otros intercambios que habitualmente se producen en el contexto escolar, casi todos marcados por un orden de hegemonía. En estas circunstancias, la puesta en práctica del ideal de diálogo se hace muy difícil.

Habría que lograr procesos comunicativos igualitarios para emisores y receptores. De hecho, se reconoce la comunicación horizontal como materia prima de la interculturalidad. Esto es, un intercambio donde ninguno de los interlocutores se sienta y actúe como superior al otro (Servicios en Comunicación Intercultural, 2005).

7.4 Transfigurar las prácticas áulicas

En el proceso de socialización de los individuos, no queda duda de la relevancia que adquiere el escenario del aula. Para Torres (1991), este es el lugar donde se van construyendo significados de objetos y de situaciones, formando subjetividades y creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora.

En el contexto cubano, los estudios han detectado algunos elementos desde el punto de vista del aula que debilitan la educación intercultural que se promueve. En la década de los noventa, Jiménez (1997) mostró manifestaciones de formalismo y esquematismo que atentan contra la asimilación activa e individualizada del saber. Considera que estos rasgos se vinculan con el paternalismo o dogmatismo que en ocasiones se presentan en la estructuración e impartición de la enseñanza e incluso trascienden a otras actividades extraescolares de carácter educativo. Además de una imagen negativa de los alumnos, respecto a los docentes, a los cuales clasificaron de mecánicos, rígidos, autoritarios, repetitivos, impulsivos e incompetentes. Estos resultados, en cuanto al proceso docente educativo, también fueron detectados en otra investigación de la época, en la que se identificó su carácter instructivo, cognoscitivo y con acciones centradas en el maestro y no en el alumno (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1996).

En la década del 2000, se identificaron rasgos similares. Hernández (2000) reveló un proceso de transmisión-adquisición con una comunicación vertical, asimétrica e interrogativa que siempre parte del transmisor (maestro), además de una orientación del pensamiento de los alumnos

fundamentalmente reproductiva, en detrimento de una generativa,¹⁷ aunque con diferencias significativas entre las escuelas estudiadas. Rojas (2003) alertó de un educador que no logra establecer el diálogo y la flexión con sus educandos, además de poca alusión a la vida cotidiana de estos, diseño dicotómico del modelo de política sin implicaciones metodológicas y con malas interpretaciones. En otro estudio (MINED, 2003), en el que los alumnos del nivel primario logran participar de una forma más activa e independiente, aunque tanto en primaria como en secundaria, los maestros continúan siendo el centro de la actividad, lo que limita a los estudiantes a la hora de poder preguntar o de expresar sus criterios.

Desde estos resultados se muestra una interacción docente-alumno desigual a favor del primero, cuyos efectos sobre el ideal de autonomía y ciudadanía activa para con los jóvenes han sido ampliamente combatidos por especialistas, decisores de política, investigadores, familias y sociedad en general de todo el mundo. En el caso de Cuba, incluso se reconoce en el discurso la necesidad de un proceso de aprendizaje basado en el diálogo que garantice la deliberación consensuada de ideas, interpretaciones y decisiones que afecten a todo el alumnado y profesorado. Sin embargo, la constatación empírica de que aún distan mucho nuestras instituciones de ese ideal hace aún más urgentes acciones que neutralicen esta lógica. En este punto, sería importante retomar el reclamo de que:

en las aulas los alumnos convivan (y no sólo estén), compartan (y no sólo compitan), disientan (y no sólo consientan), discrepen (y no sólo callen), discutan (y no sólo escuchen), confronten (y no sólo impongan), para que así acaben aprendiendo a decidir juntos (y no sólo a asumir individualmente las decisiones tomadas por otros) (Martín, 2006: 81-82).

De esta manera, urge en el contexto cubano una interacción docente-alumno, horizontal e igualitaria, lo cual solo es posible si empezamos a confiar y considerar, determinadamente, las capacidades y posibilidades del alumnado para generar conocimientos auténticos. Es preciso desprendernos del paternalismo y el profesionalismo con el que en ocasiones se manifiestan los docentes. En este sentido, sería oportuno aprovechar aquellas experiencias educativas transformadoras, generadas desde la sociedad civil cubana. Instituciones tan prestigiosas como la Asociación de Pedagogos de Cuba y el Centro

17. La autora asume la reproductiva como la selección y combinación de significaciones, expresadas a través del lenguaje, que aceptan tácitamente los conocimientos, capacidades y formas de percibir el mundo que los maestros intentan inculcarles. Por el contrario, una orientación generativa o crítica del pensar supone una valoración reflexiva de estos ejes.

Martin Luther King han acumulado un vasto trabajo en comunidades desde el paradigma de la Educación Popular, y con ello otras formas de educación no tradicional, pertinentes para la educación intercultural que se espera.

7.5 Necesidad de la corresponsabilidad entre las instituciones sociales

El docente ha sido históricamente una figura pública con responsabilidades esenciales en la dinámica social. A él se le atribuye la tarea de formar a las nuevas generaciones y garantizar con ello su integración social. Todo ello en el campo concreto de la didáctica, las disciplinas y las actitudes que formar. Sin embargo, en nuestro contexto, existe una sobredimensión del rol docente, en el sentido de que cada vez más se amplían los contenidos que impartir y actitudes por formar, que no necesariamente se vinculan con las disciplinas o el currículo de las enseñanzas. El reclamo de la acción mancomunada de las instituciones sociales es algo reiterado en el discurso educativo de cualquier contexto social cuando se trata de la formación de la ciudadanía. Cuba también reclama dicha integración.

Existe la tendencia de responsabilizar al maestro cubano de la formación en valores, de la educación sexual, vial, jurídica y otros conocimientos asociados a la vida cotidiana y, en correspondencia, con el proyecto social que construimos. Todo ello como una potenciación de ese espacio de socialización que paradójicamente atenta contra el cumplimiento de su responsabilidad social y menosprecia la complementación que puede lograr del resto de las instituciones sociales.

Las escuelas y sus docentes no deben ser guías exclusivos de todos los aprendizajes susceptibles de entrecruzarse en una sociedad. Las familias, los medios de comunicación masivos, las ONG y otras instituciones pueden ejercer sus funciones de socialización de manera autónoma y con igual probabilidad de éxito y coherencia que las instituciones escolares. El reto está en lograr integrar esas influencias en una ruta congruente, sistemática y consensuada con la sociedad. Pero lo más importante sería liberar a la escuela de la exigencia de que sea ella la institución integradora como garantía de éxito de dicho proceso.

El maestro tiene que dar matemáticas, español, historia, además de educación vial, ambiental, jurídica, tributaria, económica, entre otros. Si le dices que también sea el que enseñe a la familia, a la comunidad, es mucho. En realidad, hay que encontrar la potencialidad para que estas organizaciones complementen y acompañen al docente y a la escuela.

Para ello en vez de convocar al director para caracterizar a la familia o a la comunidad; convoca a esas familias y organizaciones. Es decir, hacerlo al revés, incluso en lugar de capacitar a los maestros, empieza por capacitar a la familia y a las organizaciones.¹⁸

Por tanto, el docente es el último eslabón de una cadena de mando enfrascada en poner en práctica ambiciosos ideales educativos. En un contexto con escasa disponibilidad de tiempo y de posibilidades para la superación constante, además de muchas presiones sociales y ministeriales, entre otras cuestiones adversas. Por consiguiente, su rol se sobredimensiona más allá de sus responsabilidades habituales y se le exige no solo que cumpla con su labor de socialización a las nuevas generaciones, sino también que lidere, integre y controle el resto de los contextos de socialización que conviven en una sociedad.

Desde esta perspectiva, lo que se defiende es la integración interinstitucional para lograr una educación coherente, sistemática y perdurable, labor que también puede ser tutelada por otras instituciones sociales con igual o mayores posibilidades de éxito que la escuela.

7.6 Lograr plataformas de participación inclusivas en nuestras instituciones educativas

El ideal de participación que el paradigma intercultural promulga encuentra en nuestro contexto condiciones que lo obstaculizan. Se evidencian niveles básicos de intervención que apuntan a procesos de participación formales o simbólicos, que no logran incluir responsablemente a los sujetos, en las decisiones centrales de la cotidianidad escolar. Con ello se pierden todas las potencialidades inherentes a procesos genuinos.

En un estudio anterior (Rivero, 2014) se evidencian niveles básicos de intervención que apuntan a una participación formal o simbólica, que no logra incluir responsablemente a los sujetos en las decisiones centrales de la cotidianidad escolar. Se constatan espacios formalizados, cuyos estilos comunicativos son en esencia verticalistas a favor de los detentores de la autoridad legítima, fundamentalmente docentes, incluso en las estructuras de otros actores.

Estas formas de participación detectadas evidencian la ventaja del profesorado sobre padres y alumnos, circunstancias que no son exclusivas del

18. Lesbia Cánovas. Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Entrevista personal.

caso cubano. Es posible encontrar puntos de contactos en el análisis de la realidad española realizado por Fernández Enguita (1990). Señala que, aunque existen estructuras de participación para todos los actores en el gobierno de la institución, esta no incluye todos los aspectos de la vida institucional, ni siquiera los más relevantes. Alumnos y padres se involucran en grandes decisiones generales, cuya puesta en práctica no pueden asegurar, o en decisiones laterales que no afectan en su esencia al quehacer pedagógico cotidiano. Todo lo que corresponde al proceso docente-educativo, o sea, la definición del contenido, de los métodos y de la evaluación, es pautado por otros sujetos, tanto docentes como las autoridades educativas pertinentes.

Las posibilidades de los alumnos y las familias se reducen así a aspectos irrelevantes y abstractos. Desde la visión docente, esto debe ser así porque aquellos no cuentan con la capacitación científica y técnica necesaria para ello, condiciones que sí tiene el profesorado dada la profesionalidad que le es inherente. De esta manera, el autor entiende que este profesionalismo de los docentes constituye el mayor obstáculo a la participación efectiva de padres y alumnos en los centros. Evidente en sus nociones de que:

la participación del alumnado debe ser sobre todo un servicio (ocuparse de tareas menores, poco agradables y subordinadas) y un aprendizaje (primero votar en orden y luego mirar cómo gestionan sus mayores). En cuanto a los padres, debe consistir antes que nada en apoyar al profesorado cuando se les requiera (prestando su apoyo personal y aportando recursos para acciones internas y actuando como emisarios en las reivindicaciones externas) y, por encima de todo, en colaborar individualmente con el docente (Fernández Enguita, 1990: 189).

De modo general, como síntesis de las investigaciones revisadas, los roles de participación recurrentes son: para maestros, las prácticas áulicas; para los padres, cuestiones organizativas y de apoyo a la institución; mientras que para los alumnos, la ejecución de lo estipulado por otros, con lo que se niega la posibilidad de ampliar y compartir las esferas de intervención entre ellos.

Los ejes descritos en este acápite alertan sobre aquellas cuestiones que considerar para lograr contextos de socialización que tributen a una ciudadanía intercultural. Todo ello desde la variedad cultural que coexiste en nuestras instituciones educativas y a través de procesos áulicos marcados por propuestas dialógicas, intercambio de roles entre educador y educando, de la reflexión crítica y la mirada de la realidad concreta, con

vistas a superar concepciones educativas tradicionales, perpendiculares e inconcretas.

8. Conclusiones

Con este capítulo se ha querido desplegar algunos ejes para pensar nuevas prácticas educativas interculturales en Cuba e intentar aportar claridad sobre su diversidad cultural. Todo ello desde la necesidad de superar rutinas homogenizantes, naturalizadas en el pensar y el hacer educativos.

El logro de la educación intercultural en escenarios intersociales o intrasociales está favorablemente condicionado por una escuela que forme en el respeto, el desarrollo y la expresión de las diferentes identidades culturales que en ella cohabitan. Los aspectos considerados a lo largo de este capítulo, si bien profundizan en la realidad educativa cubana, configuran un terreno fértil para pensar un posible modelo de educación intercultural. La reconstrucción en el contexto cubano es válida no solo para visibilizar el proceso tal y como se está dando en la realidad, sino también para acercarnos a la comprensión de las condiciones que lo generan. Para ello es imprescindible, en primer lugar, acotar objetivamente y sin recelo aquellos factores que atentan contra la instauración de competencias interculturales.

Aún persiste una resistencia a aceptar la diversidad cubana socialmente, quizás porque en ocasiones se malinterpreta como una deficiencia de un proyecto social basado en la igualdad. En este sentido, en los imaginarios cubanos podría estar primando la idea enraizada de que la ciudadanía se configura a partir de un vínculo único entre Estado, territorio y cultura, lo que Terrén (2003) explica como visión tradicional, esto es, asumir la construcción de la identidad nacional a partir de la homogeneidad cultural y, con ello, menospreciar la multiculturalidad real de la mayoría de las comunidades nacionales:

El pensar que la cultura nacional suministraba los valores compartidos que forjaban una identidad común ha dotado a la imagen tradicional de la ciudadanía de una enorme fuerza de integración. Frente a esta imagen tradicional, los fenómenos asociados con la multiculturalidad son percibidos como una amenaza para esa integración porque parecen minar los fundamentos de una identidad compartida (Terrén, 2003: 263-264).

Como parte de esta visión tradicional de la escuela, se constata que el docente se autodefine y es reconocido como el portador por excelencia de la cultura legítima a ser transmitida por la escuela, invisibilizando las posibilidades del alumnado y sus familias de potenciar el proceso. En correspondencia, las expectativas puestas en la institución se organizan a partir de una jerarquía que pone en los primeros lugares todo lo relacionado con el plano individual del sujeto, en detrimento de actitudes que lo habiliten para su interacción con los Otros de una forma igualitaria. Si bien docentes y familias le adjudican a la institución funciones que remiten a una ciudadanía activa, estas aluden a actitudes personales que lo potencian como sujetos dinámicos, pero no a habilidades comunicativas interactivas. No expresan condiciones y competencias necesarias para un diálogo igualitario. En este punto se revela una correspondencia entre un discurso que no contempla la responsabilidad institucional para lograr mejores comunicadores y estilos comunicativos verticales, que se pudieron constatar en las estructuras de participación analizadas.

Otro elemento que atenta al ideal de la interculturalidad es que, en la reflexión asociada al ámbito escolar, se prioriza el ritmo de aprendizaje como aspecto crucial que investigar, reflexionar o transformar. Esto ha implicado que se minimicen, invisibilicen y, en ocasiones, repriman los múltiples puntos de vista, maneras de ser y pensar inherentes al cruce de culturas que conviven en el espacio escolar, así como sus vínculos con procesos sociales externos a la institución. Llenar ese vacío ha sido la intencionalidad implícita en el presente capítulo, la de develarnos la institución escolar cubana, en sus múltiples conexiones con procesos sociales generales, para reflexionar lo que en ella acontece desde el paradigma de la educación intercultural.

A lo largo de este se confirma la voluntad de nuestra política educativa por lograr individuos con actitudes, significados y percepciones en congruencia con el ideal de personas tolerantes y respetuosas, como preceptos necesarios para instaurar habilidades de interacción con los Otros-diferentes. Sin embargo, aún falta la admisión de la condición de pluralidad de nuestra realidad y una estrategia precisa para incorporarla.

Con el ánimo de reorientar el escenario de participación y los imaginarios registrados, presentamos los ejes de un modelo proyectivo sobre cómo debería ser una educación intercultural en Cuba. En el orden social, necesitaremos instituciones comprometidas con el reconocimiento, la defensa y aceptación de nuestra diversidad cultural y, en correspondencia, legitimar la tolerancia y el respeto como moneda de cambio en las interacciones

sociales contemporáneas. Mientras que en el campo educativo propiamente: asumir la heterogeneidad de nuestras aulas como algo positivo y no un problema que resolver; y revolucionar las prácticas en su interior hacia una naturaleza más horizontal, vertebrada a partir de los intereses, conocimientos y predisposiciones del alumnado e incrementar la intervención de familia y comunidad en la gestión y organización del centro.

No es suficiente con un discurso oficial, ni con algunas percepciones que se acerquen al ideal de interculturalidad. Son imprescindibles contextos institucionales democráticos con iguales cuotas de poder para todos los responsabilizados con el proceso de aprendizaje. Para ello es preciso superar aquellas visiones que catalogan al maestro como un dispositivo del sistema y a los padres o alumnos como destinatarios, para empezar a percibirlos como sujetos históricos capaces de resignificar y transformar lo establecido.

Urge entonces superar las dificultades y rebasar la educación intercultural como utopía hasta convertirla en un proyecto viable en la cotidianidad escolar cubana. Ello solo es posible si rompemos con imaginarios ceñidos a la homogeneidad cultural, al docente como portador exclusivo de la cultura legítima y a estilos comunicativos verticales.

10 La multiculturalidad y la publicidad comercial

Reflexiones y apuntes necesarios

1. Introducción

Los medios de comunicación, como principal vía para la publicidad comercial, replican o reproducen la cultura en la que se generan sus disímiles y poliédricos contenidos. Su función social va más allá del mero entretenimiento y, en muchas ocasiones (aunque no siempre, por supuesto) trasciende hasta lo informativo, e incluso a veces cala en espacios marcados por lo significativamente educativo.

Esta afirmación previamente explicitada no parte de un fenómeno exclusivo de la actualidad, ni de la proliferación de las redes sociales en los escenarios de la vida cotidiana, sino que encuentra cimientos sólidos en diversas propuestas de pensamiento, que cada vez más se van incrustando en las esferas paradigmáticas y referenciales contemporáneas, no sin estar sometidos al escrutinio y la crítica necesarias.

Al referirse al caso español, por ejemplo, expresa Martín (1984) que las audiencias españolas se sirven de los medios y de los contenidos que ofrecen, para obtener una información sobre su entorno que sea confiable. Los medios están interesados en que la comunicación social los capacite para manejar su entorno cotidiano, entendiéndose que esa función la cumplen los medios que ofrecen una información útil para la audiencia e inteligentemente tratada. Esperan que la comunicación que les ofrecen los medios sea accesible para ellos; es decir, que pueda ser fácilmente comprendida, que les distraiga y les ayude a evadirse de las preocupaciones cotidianas.

Resulta válido afirmar que, ante el crecimiento del uso de las redes sociales y otros medios digitales, cuando de divulgación de contenidos personales, sociales y comerciales se trata, salen a la palestra pública nuevos retos que imponen un análisis sociojurídico riguroso, máxime si se tiene en consideración que la reproducción de estereotipos culturales hegemónicos constituye una ruptura con la realidad social y un quebrantamiento de

los derechos a la igualdad, la no discriminación y la cultura, por solo mencionar algunos, reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y llevados a los textos constitucionales de varios países.

Estas situaciones predominan o se hacen más palpables en aquellas sociedades en las que se manifiesta la multiculturalidad de manera más acentuada. Esta es definida por Argibay (2003) como un concepto sociológico o de antropología cultural que significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social.

Estas culturas cohabitan, qué duda cabe, pero (se) influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás; más bien se mantienen distantes entre sí. Es decir, si por algo se caracterizan es por presentarse a ojos vistas en forma de guetos y reproduciendo sus dinámicas como si de vidas paralelas se tratase.

Es posible diferenciar la sociedad de acogida de los diversos grupos sociales que en ella se desarrollan. Incluso en aquellos casos en los que se encuentran refrendados legalmente los derechos a la igualdad, la no discriminación, el acceso a la cultura y a la educación. Por motivos culturales, materiales e incluso religiosos, es visible en muchos casos la diferencia.

La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva, muchas veces, al conflicto, al menosprecio del Otro diferente, a la creación de estereotipos y prejuicios, lo que dificulta la convivencia social intercultural, siempre en detrimento de los colectivos o de las culturas más débiles. En los casos en que exista equidad y respeto mutuo, se puede pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, pero no siempre se logra, a nivel de praxis concreta, la dación de este salto cualitativo, que en los tiempos que corren se nos antoja como una de las prioridades más impostergables que debe gestarse e inocularse en las arterias de nuestras sociedades diversas.

Por otra parte, existen planteamientos como los de Kymlicka (1996: 17-18) que, desde una perspectiva crítica, ha sostenido que

cada vez está más claro que los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos. Estos son «simplemente incapaces de resolver importantes y controvertidas cuestiones relativas a las minorías culturales» como las siguientes: ... ¿Se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales? ¿Debería el nivel central devolver poderes gubernamentales a niveles locales o regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturales delicados como son la inmigración, las comunicaciones y la educación? ¿Qué grado de

integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía?.

De cualquier manera, la reproducción de cánones culturales dominantes constituye una realidad mediática que difiere de la diversidad que se observa en la sociedad moderna. Es por ello por lo que se decide que la investigación que soporta este capítulo se dedique a analizar las bases teóricas y jurídicas que sostienen la necesidad del respeto a la multiculturalidad en la publicidad comercial, así como los fundamentos ya existentes sobre el tratamiento del tema en la legislación foránea.

Para ello se utilizan como métodos, esencialmente, el análisis de documentos, para indagar en los referentes teóricos, jurídicos y jurisprudenciales. También se lleva a cabo la observación no participante, como principal vía para percibir la realidad que se manifiesta sobre los fenómenos estudiados, así como el método de estudio comparado, con el fin de contrastar la situación analizada en varios contextos.

La investigación se vale del uso del método histórico-jurídico, cuya utilidad radica fundamentalmente en la aproximación que permite al tracto histórico de la publicidad comercial, así como en la posibilidad de determinar los orígenes de su protección jurídica y su proceso de evolución. De este modo, es posible detectar causas y condiciones desde lo político, económico y social que redunden en la esfera jurídica de protección de esta materia. De igual forma, al entender el cauce del pensamiento en este sentido, es viable una mayor comprensión de las decisiones judiciales a escala mundial y de las investigaciones en todos los ámbitos.

El método teórico-jurídico, a partir del cual es posible sistematizar fundamentos teóricos que sustenten el ordenamiento sobre publicidad comercial, también permitirá derivar los principales conceptos relacionados con las instituciones afines a la publicidad comercial de manera lógica y ordenada, para proveernos de un basamento teórico doctrinal sólido.

Se utiliza, además, el método jurídico-comparado, que permite la valoración y el análisis de las aproximaciones legales y jurisprudenciales que existen respecto al tema de la publicidad comercial y su configuración jurídica en el ámbito internacional. De esta forma, se puede realizar una sistematización de fundamentos que optimicen el tratamiento jurídico del tema. Asimismo, se utiliza el método analítico-jurídico, en virtud del cual, a partir del análisis de los presupuestos doctrinales, normativos y jurisprudenciales extraídos de las fuentes consultadas, se realiza una valoración e interpretación de aquellos, en función de determinar su aporte al fin de la

investigación, que permita, desde una perspectiva holística e interdisciplinar, realizar consideraciones que se apliquen a la realidad.

Dentro de las técnicas de investigación utilizadas se encuentra el análisis de documentos para el análisis de bibliografía científica, así como la legislación y la jurisprudencia que aborden el tema. A partir de esta técnica se realiza la selección de los textos utilizados en esta investigación y la sistematización de las principales referencias doctrinales y aportes teóricos.

2. Definiciones sobre publicidad comercial

La publicidad comercial, si bien no resulta un fenómeno reciente, pues se ha venido consolidando a lo largo de los años como herramienta para la comunicación de los distintos actores económicos, posee en la actualidad características que han provocado que no sean pocos los estudios que se realizan en torno a ella. Desde los medios a través de los cuales se realiza hasta la forma o el contenido que desarrollan, se encuentran permeadas por una realidad dinámica y con tecnología creciente.

En el contexto social, al valorar la función que desempeña la actividad publicitaria, se observa que es reconocida como la comunicación realizada por cualquier medio, con el objetivo de promover la contratación de bienes y servicios. Por ende, esta posee una doble esencia, tanto informativa como persuasiva, en cuyo equilibrio radica su éxito y su valor ético. En la doctrina que ha abordado el tema desde una perspectiva histórica, se observa una división entre la historia de la propia publicidad y la de su regulación.

Esto ha traído consigo que, al analizar el tracto histórico de las investigaciones que han definido la publicidad comercial, se identifique la falta de una periodización global que fije las grandes etapas que han marcado su devenir. En este sentido, afirma Méndiz (2014) que la periodización varía de un autor a otro, desde una división artificial de la materia, por siglos, hasta la mezcla con categorías de la historia universal (mundo clásico, Edad Media), o con otras provenientes de la historia de la comunicación (aparición de la imprenta, las gacetas, la prensa popular).

Aunque se encuentran antecedentes de publicidad en épocas ancestrales, en culturas como la romana y la griega, el mundo antiguo y la Edad Media, la mayor parte de los autores coinciden en marcar el inicio de la expansión de la publicidad a partir del surgimiento de la prensa periódica, entre los siglos XVI y XVII, y establece un punto de crecimiento vertiginoso y de consolidación a partir del siglo XIX, con la Revolución Industrial,

periodización que resulta coincidente con el esquema trazado por Hotchkiss (1933) y consolidado formalmente por Galiot (1955).

Si bien resulta compleja la sistematicidad histórica de la actividad publicitaria propiamente dicha, los orígenes de su reconocimiento o regulación jurídica se encuentran estrechamente vinculados con el derecho a la competencia y específicamente con los actos desleales cometidos en ocasión de esta. En este sentido, señala Barcia (1999) que uno de los objetivos que ha perseguido la normativa sobre la libre competencia, desde su nacimiento, ha sido reprimir la propaganda engañosa, por lo que se dedica, entre otros aspectos, a sancionar o castigar las aseveraciones falsas en el comercio.

Ello ha traído consigo que, dentro de los principales aspectos que regular en las distintas legislaciones analizadas, se encuentren los actos de publicidad engañosa, desleal, comparativa, denigrante y encubierta, que resultan solo algunas de las clasificaciones más frecuentes en el tema. Estas se concentran por lo general bajo el concepto de publicidad ilícita o prohibida. De igual forma sucede con las acciones que deben realizarse una vez cometido un acto que sea considerado de esta forma. Estas deben ser garantía indispensable para consumidores y competidores. Al referirse a la actividad publicitaria, otro de los elementos regulados en la normativa internacional son los contratos publicitarios; aunque existe cierta variedad en la denominación, resultan coincidentes los contratos de patrocinio publicitario y los de creación publicitaria.

La diversidad de aristas que convergen en esta materia ha propiciado que, desde la doctrina y los distintos ordenamientos jurídicos, se aborde el tema desde disímiles perspectivas. Su vínculo con otras disciplinas, como el arte, la comunicación, la psicología y la sociología, lejos de excluir la necesidad de regulación y tratamiento jurídico, sustentan la interdisciplinariedad y el impacto social del tema. Este incide, de manera transversal, en materias tan sensibles como la protección a los consumidores, la competencia desleal y los derechos inherentes a la personalidad.

El tema posee un estrecho vínculo con la ética y los buenos usos del comercio, por lo que una de las vías más comunes para regularlo son precisamente los códigos de ética de varias instituciones y organismos. Estos constituyen un necesario referente para este proceso investigativo, pues determinan principios como la responsabilidad social, la verdad y la información que deben primar en la publicidad que se realice desde cualquier latitud.

Para adentrarse en el tema, es preciso realizar un acercamiento a los principales autores que definen la materia. En aras de una comprensión lógica de sus aportes, es preciso dejar establecida una distinción necesaria entre lo que se considera publicidad comercial y otros conceptos afines, como la promoción y la propaganda. Presbrey (1929) es el primero en incluir la propaganda en el concepto de publicidad, algo que será respaldado por Brewster, Palmer e Ingraham, y rechazado por los siguientes historiadores.

En este sentido, expone Pineda (2007) que propaganda y publicidad son dos manifestaciones comunicativas esencialmente distintas, si las consideramos desde una perspectiva intencional. Por su parte, Méndiz (2007) distingue lo que denomina publicidad comercial, social y propaganda. Describe que el primero de estos términos, que resulta el eje de la investigación, se refiere a bienes y servicios, marcas, negocios, empresas u otros temas de promoción de contenido económico. La publicidad social sería la encaminada a las ideas que afectan a la colectividad con un fin educativo, y la propaganda la conduce hacia ideas que influyen en un grupo social o político.

Al definir la publicidad en el orden comercial, se debe partir del origen del término *publicidad*, derivado del latín *publicus*, que en este caso designa la comunicación colectiva. En una de sus primeras acepciones se equipara con términos como *notoriedad*, y se refiere a la acción o condición de hacer público algo, sin restringirse al ámbito jurídico. Existe una segunda acepción destinada al acto jurídico que obliga a hacer públicas determinadas situaciones, denominada también *publicité*, *publicitat* y *publicity*. La tercera de las acepciones se dirige a la comunicación persuasiva comercial, que encuentra sus orígenes en Inglaterra a principios del siglo XIX, cuando se le dio la denominación de *advertising*, a raíz de lo cual se extendió su uso hacia Francia.

Si bien la presente investigación se realiza desde la perspectiva sociojurídica, se debe poner en función de las definiciones que en el orden práctico se le han atribuido al fenómeno. Tal es el caso de Kotler y Armstrong, que, al enmarcarla como instrumento que conforma la comunicación de *marketing*, exponen que la publicidad es toda comunicación no personal y pagada para la presentación y promoción de ideas, bienes o servicios por una empresa determinada.

Como fenómeno que media entre las empresas y el público, el interés legislativo en el tema no es precisamente reciente, aunque sí disperso. Pasa por normativas de carácter internacional que, al llevarse a la legislación de cada país, adoptan diferentes formas. La publicidad es una de

las actividades económicas más reguladas, aunque cabe destacar que no siempre de forma homogénea. Esto ha propiciado que varios sean los autores que manifiesten su interés en el tema; entre ellos se encuentran Plaza y Pino Abad (1991), Pineda Cachero (2007) y Méndiz Noguero (2008), así como que el tema continúe siendo estudiado por autores como González Pons (2019), lo cual lo dota de vigencia y actualidad.

Visto el panorama general al respecto, se distinguen tendencias que permiten sistematizar el estado actual de la publicidad comercial. Estas van desde la inclusión de los aspectos relativos a la materia en legislaciones afines, ya sean relacionadas con la competencia desleal o con los derechos de los consumidores, hasta la regulación de normas específicas destinadas a la materia publicitaria, sin que esta última implique un menoscabo de su vínculo con los temas antes referidos.

De igual forma, desde el punto de vista orgánico, no existe uniformidad en cuanto a la existencia o no de un órgano destinado específicamente a la regulación y el control de la actividad publicitaria desde el ámbito administrativo. En sede judicial es común que se tramite, considerando su vínculo con otras ramas, tanto por la vía mercantil como por la civil. En algunos países, como es el caso de España, coexiste con un órgano autorregulador que permite brindar una mayor protección a los consumidores.

La publicidad comercial es el conjunto de actos que se realizan para promover la contratación de determinados productos o servicios, mediante cualquier medio de comunicación. Se distingue por el fin comercial de la comunicación que se realiza y por la intención de divulgar las ofertas o productos de una determinada empresa para lograr un incremento de las contrataciones de esta. Al respecto, Pino Abad (1991) afirma que se entiende por publicidad el acto de hacer público algo, conferir la situación de público a un hecho, acto o situación. Ya en un sentido estricto, se entiende por publicidad la comunicación que se realiza a través de una serie de medios de difusión que tienen por finalidad promover la contratación de los bienes, productos o servicios publicitados.

Estas acciones que se realizan en el ámbito comercial y social, como todas, requieren una protección jurídica. Esta se ha ofrecido en varios países, como es el caso de España; sin embargo, no existe una postura unánime en este sentido. En el espacio español, además de la Ley General de Publicidad, se encuentra el Código de Conducta Publicitaria.

Algunos ordenamientos jurídicos optan por regularla dentro de otras materias, como es el caso de la competencia desleal o la protección de los derechos de los consumidores. A pesar de ello, es preciso destacar los

esfuerzos que desde el ámbito internacional se realizan para homogenizar las prácticas en esta materia. Tal es el caso del Código de Publicidad y de Comunicaciones de Mercadeo de la Cámara de Comercio Internacional. Este establece un grupo de principios que deben regir en cualquier comunicación de carácter comercial.

La publicidad es llevada a cabo a través de medios de comunicación, por lo que ha sido trabajada, incluso confundida, con otros términos, como los de *promoción y propaganda*. En este sentido, Bello, Vázquez y Trespalacios (1996) plantean que esta se integra junto a la promoción de ventas, las relaciones públicas y el *marketing* directo, dentro de los medios de comunicación masiva o canales de comunicación impersonales, ya que ninguno de ellos supone contacto personal entre emisor y receptor.

A partir de una sistematización realizada de los principales conceptos de publicidad, dichos autores destacan las siguientes características:

- Carácter impersonal, o carácter anónimo del receptor.
- Carácter remunerado y controlado.
- La utilización de los medios masivos proviene de la heterogeneidad del público receptor.
- Comunicación esencialmente unilateral.
- Coste relativo inferior al de otros medios de comunicación.
- Multiplicidad de ámbitos de aplicación.

Aclaran que estas características son comunes a toda publicidad, si bien esto no excluye el hecho de que existan diferentes tipos de publicidad y estilos de anuncios o campañas. En este sentido, es válido acotar que, si bien es cierto el carácter impersonal de dicha comunicación, no es acertado equiparar la publicidad con un medio de comunicación, sino que estos son la vía principal para la realización de la actividad publicitaria. Al respecto, Rodríguez del Bosque (1997) sostiene que constituye un proceso de comunicación en el que la empresa emite mensajes al entorno en que actúa a través de los medios masivos, y obtiene como resultado diferentes comportamientos de los consumidores.

Con independencia de la definición teórica que se adopte, resulta un punto común la determinación de la finalidad esencial de la actividad publicitaria que confluye en un fin informativo y persuasivo. Para ello, utilizan como herramienta la reiteración o reproducción repetida de los contenidos, por lo que algunos autores le adicionan la finalidad de recordar o asegurar la fidelidad con el producto, empresa o marca.

Desde el punto de vista legal, el concepto de publicidad no se encuentra definido taxativamente en todas las legislaciones. España es uno de los países que ha otorgado cierta independencia o relativa autonomía a la regulación de la publicidad comercial, al tener su normativa en un cuerpo legal aparte; sin embargo, no deja de recalcar los necesarios vínculos que deben existir entre la publicidad comercial, los derechos de los consumidores y la competencia desleal.

Es entendido por la Ley General de Publicidad Española, en su artículo 2, como: «Toda forma de comunicación realizada por una persona física o jurídica, pública o privada, en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional, con el fin de promover de forma directa o indirecta la contratación de bienes muebles o inmuebles, servicios, derechos y obligaciones», de manera que se adiciona un elemento o requisito al sujeto anunciante, y es el hecho de realizar esta difusión en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional.

La legislación española constituye un importante referente para la presente propuesta, pues no solo ofrece autonomía a la actividad publicitaria al contemplarla en una legislación y con un tratamiento independiente, sino que se complementa y actualiza, a partir de la regulación de la publicidad engañosa, la competencia desleal y la defensa de los consumidores. De esta forma sucede en la Ley 29/2009, de 30 de diciembre, en la cual se modifica el régimen legal de la competencia desleal y de la publicidad para la mejora de la protección de los consumidores y usuarios.

La publicidad comercial resulta objeto de regulación a escala internacional, con el fin de integrar su tratamiento por las legislaciones de varios países, lo cual favorece el comercio a esa escala. Tal es el caso del Código de Publicidad y de Comunicaciones de Mercadeo de la Cámara de Comercio Internacional, publicado en el año 2018. Dentro de la letra del referido cuerpo legal, se destacan por la utilidad, a los efectos del presente análisis, los principios básicos que establece.

Aunque Europa y especialmente España constituyen referentes importantes en la materia que se aborda, se encuentran ejemplos en América Latina que, sin destinar una legislación independiente, la regulan y protegen así a los consumidores y empresarios.

Tal es el caso de la legislación chilena, que tiene en cuenta la publicidad y la información que esta ofrece al cliente en la Ley sobre Protección de los Derechos de los Consumidores. Además, su ordenamiento jurídico reconoce principios como la legalidad, la veracidad, la comprobabilidad, la disponibilidad y el acceso a la información, la integración publicitaria, la

autenticidad, el respeto a la competencia y, por último, la autosuficiencia del soporte publicitario.

Se analiza también el Código Chileno de Ética Publicitaria, en el cual se regula el deber de no abusar de la confianza del público ni de su imposibilidad para conocer determinados detalles. Se trata de un punto importante para garantizar la buena fe y la fiabilidad de la actividad publicitaria. Tampoco cabe utilizar a su favor el temor ni las creencias, sin una causa justificada; con esta afirmación, de cierta forma, reconoce la pluralidad o diversidad de creencias. Permite, sin embargo, el uso del temor cuando se trate de promover comportamientos sensatos y evitar la comisión de hechos o conductas ilegales o incorrectas.

Se regula, además, el respeto a la competencia y recalca la trascendencia de la denigración al consumidor en el menoscabo del prestigio de quien realiza este tipo de publicidad ilícita e inmoral. Ofrece una protección a la creatividad publicitaria y a la originalidad. Sanciona la copia, el plagio o la imitación y establece que se reconocen como creaciones publicitarias los mensajes que contengan elementos, conceptos o ideas originales. Aclara que constituye una infracción a la ética publicitaria el uso de piezas que contengan una idea creativa original de otra empresa, sin autorización de esta, y menciona el uso de signos distintivos ajenos, como lemas comerciales.

La publicidad comercial encuentra protección también con la ofrecida a los consumidores, como sucede en la normativa mexicana. Por ejemplo, la Ley Federal de Protección al Consumidor y su reglamento contienen disposiciones que aseguran el correcto desarrollo de la actividad publicitaria con respeto al cliente.

Por otra parte, en el Código Civil y Comercial Argentino del año 2014, en sus artículos 1.100 y siguientes, se regula la información y la publicidad. Esta norma enfoca su redacción también hacia la protección de los consumidores. La función informativa que posee la publicidad es importante, pues se debe ofrecer la mayor cantidad de detalles posible sobre la esencia de los productos o servicios que se ofrecen, las condiciones en las que se realiza y que esto se cumpla de manera gratuita, sin condiciones ni discriminación. El citado código argentino prevé estas obligaciones, al establecer esta actividad informativa como una de las obligaciones del proveedor.

Dentro de la legislación analizada, incluso en aquellos países que no cuentan con una ley independiente sobre publicidad, se dedica un espacio a la definición de los supuestos de publicidad que se consideran ilícitos o prohibidos. Así sucede en el Código Civil y Comercial Argentino; este

define como prohibida la publicidad que tenga dentro de sí afirmaciones falsas o que puedan inducir a error, cuando se trate de características esenciales del producto. Declara ilegal también la actividad publicitaria que se realice a partir de comparaciones de bienes o servicios, o cuando la publicidad sea abusiva, discriminatoria o induzca al consumidor a tener un comportamiento contrario a su salud o seguridad.

Cuenta con un acápite independiente para las acciones de los consumidores afectados. Dentro de estas se incluye la cesación de la publicidad ilícita, la publicación a cargo del demandado de anuncios rectificatorios y, si fuera necesario, una sentencia condenatoria. Algunas de ellas coinciden con la legislación española abordada previamente.

En el caso de Cuba, la referencia más reciente que, en cuanto a regulación legal, se encuentra en materia de publicidad comercial es el proyecto de Ley de Comunicación Social. Si bien dentro de su estructura se concibe un espacio para la publicidad y el patrocinio, aún resulta necesaria una norma que establezca los aspectos específicos a los contratos publicitarios, la publicidad ilícita o prohibida, así como las distintas acciones que ejecutar en el caso de que se observe un quebrantamiento de ley en este sentido.

Es posible afirmar, tras este breve análisis, que no existe uniformidad en el tratamiento legislativo de la publicidad comercial, aunque sí existen elementos coincidentes. Estos nos aportan la esencia de esta materia, su definición, el establecimiento de supuestos de publicidad prohibida o ilícita y las acciones para contrarrestarlas. También se encuentran elementos menores, como la protección de los contratos publicitarios, que sí encuentran reconocimiento en la legislación española.

Es entonces posible plantear que no existe homogeneidad en la definición de la publicidad comercial. No obstante, es un elemento común el fin comercial de la actividad que se realiza y la prohibición de actos de engaño, temor o discriminación. En función de ello, se ratifica la importancia que posee para el estudio la Ley General de Publicidad española, con el fin de sistematizar los principales contenidos de la materia y señalar los elementos esenciales de esta.

3. Definiciones sobre multiculturalidad

Una vez examinado el primero de los ejes temáticos del presente análisis, es necesario el acercamiento a un fenómeno controvertido, complejo, de gran actualidad, que se encuentra presente en la mayor parte de las

sociedades modernas. Nos referimos a la multiculturalidad, como proceso de coexistencia en el que se encuentran varias culturas, que confluyen en tiempo y espacio, pero que apenas se interconectan y, si lo hacen de forma esporádica o circunstancial, no llegan a ligarse, a mezclarse o conectarse. En la más feliz de las circunstancias puede arribarse al multiculturalismo, como modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.

Según Giménez y Malgesini (1997), en este modelo, la diversidad existente, se mantiene, se recrea; no desaparece ni por adquisición de la cultura dominante y abandono del original, ni por el surgimiento de una cultura integradora con los aportes de los preexistentes. Los autores sostienen que los fundamentos esenciales del pluralismo cultural o multiculturalismo se pueden sintetizar en:

- Aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales y su valoración positiva. La organización de la vida en sociedad se realiza sobre bases comunes y respetando las tendencias diferentes, así como las complicaciones que ello conlleva.
- Defensa y reivindicación explícita del derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, adscripción étnica, etc. Se pone el acento en la diferencia como derecho, al mismo nivel que otras situaciones.
- Reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes, elemento esencial en todo pluralismo.

Relacionado con el tema, se encuentra un concepto que por afín no ha de confundirse, nos referimos a la interculturalidad. Surgido desde el campo educativo y con aportación desde otros ámbitos, como la sociología, la antropología o la psicología, es un concepto que trata de superar las carencias del concepto de multiculturalismo, que tal vez denota una situación más bien estática de la sociedad, al contrario que esta última, que trata de reflejar, de manera dinámica e interactiva, la interconexión de diferentes culturas entre sí, con todas las consecuencias, producciones y trascendencias que ello conlleva.

La interculturalidad desde la educación, por ejemplo, se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento. Se basa también en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo

en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si esta no es, a la vez, reconocida por los demás (Giménez y Malgesini, 1997).

En este punto, particularmente, resulta atinado citar a De Lucas (1997) cuando afirma que un excelente campo de pruebas, en el que contrasta hasta qué punto la realidad del multiculturalismo devela las contradicciones e insuficiencias de nuestras instituciones, del entramado normativo propio de nuestras sociedades, se da en el mundo del derecho.

Queda claro que la multiculturalidad es un fenómeno que ocupa o afecta a todas las ramas de la sociedad, desde la ciencia y la economía hasta la propia cultura o la religión. En este sentido, se considera necesario su análisis desde un punto de vista sociojurídico, y más concretamente desde las bases que regulan la publicidad comercial. Por ello, se procede a analizar algunos aspectos de la actividad publicitaria que ameritan especial atención por su influencia en el respeto a la diversidad y la igualdad.

4. Aspectos que requieren atención en la actividad publicitaria

El diseño de anuncios publicitarios estandarizados viene marcando una tendencia importante como parte de las estrategias creativas y de mercado para proyectar las marcas y los productos en diferentes países y plataformas (Mensa y Morales, 2005). La representación de personajes de minorías en publicidad es muy limitada, prácticamente inexistente.

En el sentido anterior, en el informe presentado en el marco del proyecto europeo Semana Europea de Medios y Minorías se afirma lo limitada que está

la imagen de minorías invisibles o la aniquilación simbólica de su existencia; la representación es tan limitada que la existencia de intensas y/o extensas campañas con personajes de minorías distorsiona resultados y análisis. Así, la emisión de las campañas de Seat y Nissan suponen el 28% de la emisión publicitaria del periodo analizado (2005).

En este se sostiene que la publicidad niega, por ausencia de reflejo, la realidad social diversa de minorías conviviendo en una imagen cotidiana de normalidad y participación ciudadana. Por otra parte, afirma que existe una referencia a la imagen de las minorías de manera estereotipada, muchas veces castrante o simplista. Se coincide con la afirmación que sostiene

que los profesionales de la publicidad han de tener conciencia de su responsabilidad social en el fomento de valores que huyan de los prejuicios sociales y en el reconocimiento de la pertenencia y la participación social, cultural, política y económica de la diversidad.

Al hablar de igualdad, en el caso español, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, regula el principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento y de la realidad social mediante una regulación transversal y horizontal que alcanza a diferentes materias y ámbitos normativos. La protección de esta norma incluye tanto la igualdad de hombres y mujeres entre sí como el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley, ya sean nacionales o extranjeros.

Es por esto por lo que se plantea que posee un enfoque horizontal, que se expresa en la estructura de la ley, a partir de la proyección del principio en los diferentes ámbitos normativos, lo que se concreta en sus disposiciones adicionales al establecer la modificación de las leyes que resultan afectadas. De igual forma, se expone que posee una perspectiva transversal, tratándose de extranjeros, si estos no poseen los mismos derechos que los españoles. En este sentido, encontramos que la Sentencia 107/1984 señala que los extranjeros son titulares de los derechos establecidos en el título I de la CE y que, por tanto, dichos derechos están constitucionalizados, y considera que son todos ellos sin excepción, en cuanto a su contenido, derechos de configuración legal.

Se señala también que, en lo que respecta a la formación de sociedades multiétnicas y multiculturales, también se debe aceptar la necesidad de que exista un consenso entre ciudadanos nacionales y recién llegados, en cuanto a las normas sociales. Sin embargo, esto no debe redundar en un comportamiento que quebrante o evada los derechos e intereses de las minorías culturalmente diferenciadas. En este equilibrio, se debe fundar el cumplimiento de los derechos de igualdad y autonomía personal, tanto en el ámbito cultural como en el religioso.

El derecho en general y el derecho constitucional en concreto pueden ser solo el síntoma de un problema de extraordinaria importancia para la convivencia social, pero también pueden representar el instrumento idóneo para la solución precisamente de ese mismo problema. Como expresión implícita de un concreto sistema de valores culturales, religiosos y éticos, el ordenamiento jurídico se encuentra ante la necesidad ineludible de adaptarse a una realidad social no prevista ni regulada suficientemente. Seguramente, para lograr una solución a los potenciales conflictos que se producen por la coexistencia dentro en una misma sociedad de diversos

patrones culturales, será preciso reinterpretar algunos de los principios fundacionales y valores fundamentales en los que se asienta el complejo jurídico-constitucional de aquella.

5. Ideas para un debate necesario

La multiculturalidad se manifiesta en la coexistencia de varios grupos culturales, étnicos y religiosos en un mismo espacio. A lo largo de la historia, ella ha devenido en la adaptación o en la absorción de las minorías por la cultura dominante, en la segregación de los grupos y en la conformación de espacios individuales para dichos sectores minoritarios.

En lo que se considera un paso de avance hacia la aceptación y el respeto a la diversidad, se reconoce la existencia en algunas sociedades del multiculturalismo como espacio en el que confluyen de manera respetuosa estos grupos de personas. Sin embargo, según los autores citados a lo largo de este capítulo, ha de dársele paso a la interculturalidad como fenómeno cambiante, que evoluciona con la sociedad y permite que las relaciones entre las diversas culturas se adapten dinámica y sinérgicamente a las nuevas realidades que van emergiendo en el manto de lo social.

Entonces, como reflejo de este fenómeno social complejo que se produce y al cual no se le debe dar la espalda bajo ningún concepto, se requiere que la actividad publicitaria respete y reconozca la pluralidad cultural. Para soportar esta afirmación existen principios en el Código de Publicidad y de Comunicaciones de Mercadeo de la Cámara de Comercio Internacional.

Dentro de ellos se encuentran la responsabilidad social, el respeto a los deseos del consumidor, así como a las posibles sensibilidades de una audiencia global, entre otros. Si bien el respeto a la multiculturalidad no encuentra reconocimiento expreso en este cuerpo legal, su protección se deduce de derechos fundamentales que deben reconocerse en cada una de las legislaciones sobre materias especiales.

Al proteger y reconocer la multiculturalidad en la actividad publicitaria, no solo se está ofreciendo un reflejo más real de la sociedad en que se desarrollan los anuncios, también se lograría que una mayor cantidad de consumidores se sintieran identificados, y de igual forma se potenciaría el cumplimiento de la igualdad y la no discriminación, valores inalienables de una sociedad de nuevo tipo que hondea en nuestros pensamientos y visualizaciones, pero que aún se resiste a ser concretada a ras de vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola (2004): *Diccionario de Filosofía*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- AGUADO ODINA, María Teresa (1991): «La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones», en M. C. Jiménez Fernández (ed.): *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, pp. 89-104.
- AGUADO ODINA, María Teresa (2004): «Investigación en Educación Intercultural», *Educatio Siglo XXI* 22, pp. 39-57.
- AGUILAR, María José y Daniel BURASCHI (2012): «El desafío de la convivencia intercultural», *Rev. Inter. Mob. Hum., Año XX* (38), pp. 27-43.
- ANDREW, Michael (2003): *Inmigración, Pluralismo y educación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- ANGUIANO TÉLLEZ, María EUGENIA (2000): «Reseña de “Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad” de Graciela Malgesini y Carlos Giménez», *Frontera Norte* 13(24).
- APARICIO, Rosa (2005): «¿Qué es eso que llamamos integración?», *Tiempo de Paz* (76), pp. 37-47.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2000): «Educar en y para la diversidad», en F. J. Soto y J. A. López (eds.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2002): *Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos*. Ponencia presentada en Facultad de Educación, Murcia, Universidad de Murcia.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2003): «Multiculturalidad y diversidad en las aulas», *Indivisa* (4), pp. 9-30.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, José Manuel GUIRAO LAVELA y Carlos F. GARRIDO (2007): «La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular», *Education Policy Analysis Archives [Archivos Analíticos de Políticas Educativas]* 15, pp. 1-38.

- ARROYO GONZÁLEZ, María José (2013): «La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa», *Revista de Educación Inclusiva* 6(2), pp. 144-159, en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>>.
- ASTOR, Avi y Mohammed EL-BACHOUTI (2015): «Estructuras de oportunidad y políticas de interculturalidad: la gobernanza del islam en la España contemporánea», en *Las condiciones de la interculturalidad: gestión local de la diversidad de España*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 221-242.
- BASCHERINI, Gianluca (2008): «Las políticas migratorias en Europa: una visión comparada», *Revista de derecho constitucional europeo* 10, pp. 49-100.
- BECK, Ulric (2008): «Las raíces cosmopolitas de la democracia: el caso de la Unión Europea», *Sistema: revista de ciencias sociales* 206, pp. 3-20.
- BELL RODRÍGUEZ, Rafael (2001a): «Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración», en R. Bell Rodríguez y I. Musibay Martínez (eds.): *Pedagogía y diversidad*, La Habana, Casa Editora Abril, pp. 59-68.
- BELL RODRÍGUEZ, Rafael (2001b): «Pedagogía y diversidad. El problema y su marco de referencia», en R. Bell Rodríguez y I. Musibay Martínez (eds.): *Pedagogía y diversidad*, La Habana, Casa Editora Abril, pp. 21-28.
- BERRY, Joseph (1985): «Cultural psychology and ethnic psychology: A comparative analysis», en I. Reyes Lagunes y Y. H. Poortinga (eds.): *From a different perspective*, Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 3-15.
- BERRY, Joseph, Y. POORTINGA, M. SEGALL y P. DASEN (2002): *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BESALÚ, Xavier (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- BLANCO, Amalio y Sergi VALERA (2007): «Los Fundamentos de la Intervención Psicosocial», en A. Blanco y J. Rodríguez: *Intervención Psicosocial*, Madrid, Ed. Pearson.
- BORJA, Carmen, Pilar GARCÍA y Richard HIDALGO (2011): «El enfoque basado en derechos humanos: evaluación e indicadores», *Red en Derechos, Equipo de ISI Argonauta*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- CABRERA RUIZ, Isaac (2009): «El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información», *Revista de Pedagogía Universitaria* 14(3), pp. 71-93.

- CABRERA RUIZ, Isaac (2011): *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. Tesis defendida en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cuba, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- CABRERA RUIZ, Isaac y Teresita de Jesús GALLARDO LÓPEZ (2007): «La interculturalidad como fuente de atención a la diversidad», en *Comunidades: complejidad y perspectiva multidisciplinaria de su praxis*, Santa Clara, Editorial Feijóo.
- CABRERA RUIZ, Isaac y Teresita de Jesús GALLARDO (2011): *Educación intercultural: Aproximaciones teóricas para una propuesta en la universidad cubana*, Santa Clara, Feijóo.
- CABRERA RUIZ, Isaac y Teresita de Jesús GALLARDO LÓPEZ (2013): «Educación intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural», *Revista Actualidades de Investigación Educativa* 3(13), septiembre-diciembre, pp. 1-34.
- CABRERA RUIZ, Isaac, Diana Rosa RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y Rosanaily ÁLVAREZ LAUREIRO (2020): «Subjetividad, mediaciones y sociedad», en Daybel Pañella Álvarez y Isaac Cabrera Ruiz (coords.): *Dinámicas subjetivas en la Cuba de Hoy*, La Habana, ALFEPSI, pp. 7-19.
- CABRERA RUIZ, Isaac, Diana Rosa RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y Liset RODRÍGUEZ FLEITES (2016): *Estereotipos en las relaciones interculturales. Hacia la construcción de un modelo comprensivo desde una concepción histórico cultural de la subjetividad*, Santa Clara, Feijóo.
- CARNACEA, Ángeles (2013): *Catálogo de buenas prácticas en acción comunitaria intercultural en España y Europa. La puesta en valor de la experiencia*, España, Fundación CEMPAL.
- CARRERA, Sergio (2005): «What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU?», *European Law Journal* 11(6), pp. 699-721.
- CHAPELA, Luz María (2004): *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública.
- CARROLL, Archie, Jill BROWN y Ann BUCHHOLTZ (2008): *Business and Society: Ethics and Stakeholder. Management*, Nueva York, Cengage Learning.
- COELHO, Elizabeth (1998): *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*, Toronto, Multilingual Matters.
- COMISIÓN EUROPEA: (2016/377) Comunicación de la comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. «Plan de acción para la integración de los nacionales de terceros países».

- COMISIÓN EUROPEA: (COM 2008/359) Comunicación de la Comisión: «Una Política Común de Emigración para Europa: principios, medidas e instrumentos» (no publicada en el Diario Oficial). Bruselas, 17 de junio de 2008.
- COMISIÓN EUROPEA: (COM 2005/389) Comunicación de la Comisión: «Programa Común para la Integración Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea» (no publicada en el Diario Oficial). Bruselas, 1 de septiembre de 2005.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL (CESE 200292): Dictamen sobre: «La inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada». Bruselas, 21 de marzo de 2002.
- COMISIÓN MUNDIAL DE CULTURA Y DESARROLLO (1997): *Nuestra diversidad creativa*, México, Correo de la UNESCO.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha*.
- CUADRADO, Isabel, Lucía LÓPEZ-RODRÍGUEZ y María Soledad NAVAS (2017): «“Si eres moral y competente adoptaré elementos de tu cultura”: el rol mediador de las emociones positivas en el proceso de aculturación de inmigrantes ecuatorianos en España», *Universitas Psychologica* 16(5), pp. 1-14.
- CORTINA, Adela (1997): *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Editorial Alianza.
- CUADRADO, Isabel, Lucía LÓPEZ-RODRÍGUEZ y María Soledad NAVAS (2017): «“Si eres moral y competente adoptaré elementos de tu cultura”: el rol mediador de las emociones positivas en el proceso de aculturación de inmigrantes ecuatorianos en España», *Universitas Psychologica* 16(5), pp. 1-14.
- CUETO NOGUERAS, Carlo de y Victoria NOVOA BUITRAGO (2008): «Hacia unos ejércitos multiculturales: Los casos de España, Reino Unido y Holanda», *Relaciones Internacionales* 9, pp. 2-28.
- DELORS, Jacques (1995): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, París, Ediciones UNESCO.
- DE LUCAS MARTÍN, Javier (2019): «¿Qué valores hay que enseñar en una sociedad multicultural? Cohesión, pluralismo y derechos humanos», *Laicidad y libertades: escritos jurídicos* 19, pp. 309-332.
- DÍAZ AGUADO, María José (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.

- DIEZ ÁLVAREZ, Alicia y Sara HUETE ANTÓN (1997): «Educar en la diversidad», *Educar Hoy* (60), pp. 15-17.
- DÍAZ-GÓMEZ, Álvaro, Fernando GONZÁLEZ-REY y Ana María ARIAS-CARDONA (2017): «Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad», *Revista CES Psicología* 10(1), pp. 129-145.
- DIETZ, Günter (2007): «La Interculturalidad entre el “Empoderamiento” de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad», *Puntos de Vista* (12), pp. 27-46.
- DOMÍNGUEZ, María Isabel (2008): «Integración social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad», *Revista argentina de Sociología* 6(11), pp. 74-95.
- ESCARBAJAL, Alejandro (2010): Educación inclusiva e intercultural, *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 3(1), pp. 411-418.
- ESTRADA, Claudia, Vicent YZERBYT y Eleonore SERON (2004): «Efecto del esencialismo psicológico sobre las teorías ingenuas de las diferencias grupales», *Psicothema* 16(2), pp. 181-186, en línea: <<https://www.psicothema.com/pdf/1180.pdf>>.
- ETXEBERRÍA, Francisco (1992): «Interpretaciones del interculturalismo en Europa», en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- FERRÁN FERRER, Julia (1992): «La educación intercultural en Europa», en Paciano Feroso: *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea.
- FISKE, Susan (2004): «Intent and ordinary bias: Unintended thought and social motivation create casual prejudice», en Bazerman y Banaji (eds.): *Social psychology of ordinary unethical behavior, special issue of Social Justice Research*, n.º 17, pp. 117-127.
- FISKE, Susan, Juan XU, Amy CUDDY y Pedro GLICK (1999): «(Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth», *Journal of Social Issues* 55, pp. 473-491.
- FISKE, Susan, Juan XU, Amy CUDDY y Pedro GLICK (2002): «A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition», *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6), 878-902, en línea: <<https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>>.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2004): *Sobre el concepto de interculturalidad*, México, Consorcio intercultural.

- GALINDO MORALES, Ramón (2005, 15 al 18 de marzo): *Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad*. Ponencia presentada en Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural, Almería, España.
- GALINSKY, Adam y Gordon MOSKOWITZ (2000): «Perspective taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism», *Journal of Personality and Social Psychology* 78, pp. 708-724.
- GAMBARA, Hilda y Elvira VARGAS TRUJILLO (2007): «Evaluación de programas de intervención psicosocial», en A. Blanco y J. Rodríguez: *Intervención Psicosocial*, Madrid, Ed. Pearson.
- GARCÍA ROCA, Joaquín (2010): «La acción social ante la crisis global», *TS nova: trabajo social y servicios sociales* 2, pp. 9-26.
- GIL JUARENA, Inés (2003): «Educación Intercultural. Una propuesta para la nueva alfabetización», *Conferencia: Congreso Internacional Virtual La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*.
- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (2003): «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos», *Revista Educación y futuro* (8).
- GIMENO, José (1999): «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)», *Aula de Innovación Educativa* (81), pp. 67-72.
- GONZÁLEZ MORALES, Alfredo (2006): «La formación humanístico cultural en la educación superior», en *La universidad renovada*, Arequipa, Editorial UNAS.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (1995): *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (1997): *Epistemología cualitativa y subjetividad*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2000a): «El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotsky», *Educação & Sociedade* (70), pp. 132-148.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2000b): «Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social», *Revista Cubana de Psicología* 17(1), pp. 61-71.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2000c): *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México, D. F., International Thomson Editores.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2002): *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*, México D. F., Thomson Editores.

- GONZÁLEZ REY, Fernando (2006): *Investigación cualitativa y subjetividad*, Guatemala, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2008): «Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales», *Revista Diversitas perspectivas en psicología* 4(2), pp. 225-243.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2009): «La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad», *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 9 (Número Especial), pp. 1-24, en línea: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/lasignificacion-de-vygotski-para-la-consideracion-de-lo-afectivo-en-la-educacion-lasbases-para-la-cuestion-de-la-subjetividad.html>>.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2011): *El sujeto y la subjetividad en la Psicología Social. Un enfoque histórico cultural*, Buenos Aires, Noveduc.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2013): «La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso», *Revista de Ciencias Sociales* 11, pp. 19-42.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2015): «Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial», en J. E. Moncayo y A. Díaz (eds.): *Psicología Social Crítica e Intervención Psicosocial*, Reflexiones y experiencias de investigación, Cali, Universidad de San Buenaventura.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2017): «El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* 12(2), pp. 3-33.
- GONZÁLEZ REY, Fernando y Albertina MITJANS MARTÍNEZ (1989): *La personalidad su educación y desarrollo*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando y Albertina MITJANS MARTÍNEZ (2016): «Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas», *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 15(1), pp. 5-1.
- GORROTXATEGUI AZURMENDI, Miren (2010): «El interculturalismo quebequés en la encrucijada. De la crisis de los acomodamientos razonables a la Comisión Bouchard-Taylor», *Revista de estudios políticos* (150), pp. 175-223.
- GRANT, Cristian y Cristine SLEETER (1989): «Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reform», en J. A. Banks y C. A. Banks (eds.): *Multicultural Education*, Londres, Allyn and Bacon.

- GUADARRAMA, Pablo (2006): *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- GUIDIKOVA, Irena (2015): «Integración intercultural: un nuevo paradigma para gestionar la diversidad como ventaja», en *Las condiciones de la interculturalidad: gestión local de la diversidad de España*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 31-50.
- GUIRAUDON, Virginie (2009): «Multiculturalism and European law», en *An Identity for Europe*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 131-156.
- GUIMON, Ugartechea, José (2016): «Inmigración: discriminación y xenofobia», *Avances en salud mental relacional* 1(15).
- HILTON, John y William VON HIPPEL (1996): «Stereotypes», *Annual Review of Psychology* 47, pp. 237-271.
- HONRUBIA HURTADO, Pedro Antonio (2009): *Neoliberalismo y desarrollo, la historia de un fracaso anunciado*, CEME, Chile, en línea: <<http://www.archivochile.com>>.
- INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS (ICCP) (1996): «Sistematización del modelo de la escuela cubana», informe de investigación, La Habana.
- ILLÁN ROMEU, Nuria y Alfonso GARCÍA MARTÍNEZ (coord.) (1997): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, España, Ediciones Aljibe.
- ILLÁN ROMEU, Nuria (2001): «¿Por qué, ahora, la atención a la diversidad?», en R. Bell Rodríguez y I. Musibay Martínez (eds.): *Pedagogía y diversidad*, La Habana, Casa Editora Abril.
- JARA, Oscar (1994): *Para sistematizar experiencias*, San José de Costa Rica, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- JONES, James (1997): *Prejudice and racism* (2.^a ed.), Nueva York, McGraw-Hill.
- KROEBER, Alfred Louis (2003): «El concepto de cultura en la ciencia», en *Antropología. Lecturas*, La Habana, Editorial Félix Varela, pp. 104-122.
- LEACH, Colin Wayne, Naomi ELLEMERS y Martin BARRETO (2007): «Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups», *Journal of Personality and Social Psychology* 93, pp. 234-249, en línea: <<https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.234>>.
- LÉVINAS, Emmanuel (1991): *Ética e infinito*, Madrid, Ed. Visor.
- LOVELACE, Marina (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*, Madrid, Escuela Española.

- LOWIE, Robert (2003): «Los determinantes de la cultura», en *Antropología. Lecturas*, La Habana, Editorial Félix Varela, pp. 126-138.
- LUMBY, Jacky y Marianne COLEMAN (2007): *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*, Londres, Sage publications.
- MALGESINI, Graciela y Carlos JIMÉNEZ (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad*, Madrid, La cueva del oso.
- MALGESINI, Graciela (2001): «Reflexiones sobre migraciones, cooperación y codesarrollo», *Arxius de Ciències Socials* 5, pp. 123-146.
- MARTÍNEZ, Manuel y Julia MARTÍNEZ (2003): «Coaliciones comunitarias: una estrategia participativa para el cambio social», *Intervención Psico-social* 12(3), pp. 251-267.
- MATO, Daniel (2008): *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Bogotá, Panamericana Formas e Impresos, S. A.
- MONTERO RIVAS, Maritza (2012): «El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria», *Revista MEC-EDU-PAZ* 1, marzo-septiembre, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 54-76.
- MORALES, José Francisco (1994): «La teoría de la disonancia cognitiva», en J. F. Morales (ed.): *Psicología Social* (2.ª ed.), Madrid, McGraw Hill.
- MORALES, José Francisco (1999): «El estudio del prejuicio en psicología social», en J. Morales (ed.): *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 301-316.
- MORALES, José Francisco y Darío PÁEZ (1996): «Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupo en España y latinoamérica», en R. Bourhis y J. P. Leyens (eds.): *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, McGraw Hill.
- MORENO FUENTES, Francisco Javier (2006): *La gestión de la diversidad en entornos urbanos. Límites de los discursos multiculturales y universalistas del Reino Unido y Francia*, Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP) CSIC, Working Paper.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1995): «La educación intercultural, hoy», *Didáctica* (7), pp. 217-240.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Editorial Escuela española.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1998): «Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos», *Revista Complutense de Educación* 9(2), pp. 101-135.

- MUÑOZ SEDANO, Antonio (2001): *Enfoque y modelos de educación multicultural e intercultural*, en línea: <<http://antoniomunozsedano.iespana.es>> (consulta: 11/08/2006).
- NIETO, Sonia (1992): *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Nueva York, Longman.
- NIETO, Sonia (1998): «Fact and fiction: Stories of Puerto Ricans in U.S. schools», *Harvard Educational Review* 2(68), pp. 133-163.
- OVEJERO, Anastasio (2010): *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ONU (2011): Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos.
- PAREKH, Brian (2002): «Barry and the Dangers of Liberalism», *Multiculturalism reconsidered*, pp. 133-150.
- PÉREZ YERA, Armando (2009): «La mediación por la subjetividad del autodesarrollo comunitario», en VV. AA.: *El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina*, Santa Clara, Feijóo, pp. 217-256.
- PÉREZ YERA, Armando (2002): «Situación social ¿para qué desarrollo?: Vygotsky y la Educación». Ponencia presentada en Conferencia Magistral Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- PÉREZ-BORROTO, Sergio, Isaac Irán CABRERA RUIZ y Diana Rosa RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (2020): «Permanencia en el tiempo de estereotipos interculturales», en Daniel Pañella Álvarez e Isaac Irán Cabrera Ruiz (coords.): *Dinámicas subjetivas en la Cuba de Hoy*, La Habana, ALFEP-SI, pp. 122-135.
- PÉREZ DE LA FUENTE, Óscar (2005): *Pluralismo cultural y derechos de las minorías*, Madrid, Dykinson.
- PÉREZ-JUSTE, Ramón (1996): «Modelos de evaluación de programas», en Carmen Martínez (ed.): *Evaluación de programas educativos*, Madrid, UNED.
- PÉREZ-MARTÍNEZ, Yoania (2019): *Programa de acompañamiento psicosocial a personas con conducta deambulante acogidas en el Centro Provincial de Protección Social de Camagüey*. Tesis en opción al título de máster en Intervención Psicosocial. Santa Clara, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Ciencias Sociales.
- PEROTTI, Andrea (1989): «Migración y sociedad en España», en VV. AA.: *Por una sociedad intercultural. Cuadernos 65*, Madrid, Fundación Encuentro.

- PINO, Arturo (1992): «La educación intercultural ante las diferencias étnicas», en Sociedad Española de Pedagogía (ed.): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Diputación Provincial.
- PLANT, E. Ashby, Patricia G. DEVINE, William T. L. COX, Corey COLUMB, Saul L. MILLER, Joanna GOPLEN y B. Michelle PERUCHE (2009): «The Obama effect: Decreasing implicit prejudice and stereotyping», *Journal of Experimental Social Psychology* 45, pp. 961-964.
- PRADES, Javier y Manuel ORIOL (2009): «Los retos del multiculturalismo: en el origen de la diversidad», *Los retos del multiculturalismo*, pp. 1-309.
- PRIETO DE PEDRO, Jesús José (2007): «La Carta Cultural Iberoamericana: un instrumento para la integración de Iberoamérica», *Patrimonio cultural y derecho* (11), pp. 259-263.
- RAMOS CALDERÓN, José Antonio (2012): «Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo», *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 1(34), enero-junio, pp. 76-96, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. *Revista interamericana de educación de adultos* 34(1), pp. 76-96.
- RAMOS SERPA, Gerardo (2005): «La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario», *Revista Pedagogía Universitaria* X(4), pp. 10-24.
- RETORTILLO OSUNA, Álvaro, Anastasio OVEJERO BERNAL, Fátima CRUZ SOUZA, Benito ARIAS MARTÍNEZ y Susana LUCAS MANGAS (2006): «Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo», *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo* (7), pp. 123-139.
- RIBAS MATEOS, Natalia (2001): *La travesía del Mediterráneo: Migraciones y nuevos encuentros culturales en el sur de Europa*, Prensa de la Universidad de Liverpool.
- RICO MONTERO, Pilar (2008): «Exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje», en Pilar Rico Montero, Edith M. Santos Palma y Virginia Martín-Viaña Cuervo (eds.): *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- RICO MONTERO, Pilar (2009): *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- RIVERO-BAXTER, Yisel (2015): «Posibilidades y contratiempos de la educación intercultural para la infancia y la adolescencia en Cuba», en E. Moras y Y. Rivero-Baxter: *Participación cultural de la adolescencia en Cuba. Expresiones y claves para su comprensión*, La Habana, UNICEF.
- RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, Diana (2015): *Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas*. Trabajo de Diploma. Santa Clara, Facultad de Psicología, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- RODRÍGUEZ, Diana Rosa (2019): *Programa de intervención psicosocial para la promoción de la integración intercultural en la UCLV*. Tesis en opción al título de máster en Intervención Psicosocial. Santa Clara, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Ciencias Sociales.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Diana Rosa y Isaac Irán CABRERA (2019): *Mediaciones por la subjetividad del autodesarrollo comunitario en las relaciones interculturales. Estudios en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas*, Santa Clara, Feijóo.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María (2003): «Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuesta de intervención socioeducativa», *Revista Educación y Futuro* (8).
- RODRÍGUEZ MOREL, José Luís (1999): «La educación para la comprensión multi e intercultural: un reto cubano hacia el tercer milenio», *Educación universitaria* (2).
- ROSALES, Carlos (1994): «El reto de la educación multicultural en la construcción del currículo», en *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile.
- ROSALES, José Manuel (2014): *La integración cívica de los inmigrantes. Un ensayo sobre inmigración, ciudadanía y derechos*, Barcelona, Horsori.
- ROTHMAN John y Enry THOMAS (1994): *Intervention research*, Binghamton, The Haworth Press.
- RUIZ-OLABUÉNAGA, José Ignacio (1999): *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.), Bilbao, Universidad de Deusto.
- SALES, Auxiliadora y Rafaela GARCÍA (1997): *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

- SALES TEN, Ana (2020a): *Inmigración, integración cívica y obligación en la Unión Europea: el contrato de integración*, Colección, Desarrollo Territorial, Serie Estudios y documentos 29, València, Publicacions Universitat de València.
- SALES TEN, Ana (2020b): «Llegar para quedarse: la ciudad de València vista por emprendedores extranjeros», en Julia Salom: *Las áreas metropolitanas españolas entre la competitividad y la sostenibilidad*, València, Tirant Humanidades.
- SÁNCHEZ, Amalio y Francisco MORALES (2002): «Acción Psicológica e Intervención Psicosocial», *Acción Psicológica* 14(1), pp. 11-24.
- SÁNCHEZ MORAL, Eva María y César VALLEJO MARTÍN-ALBO (2003): «La Educación Intercultural y la educación en valores», *Revista Educación y Futuro* (8).
- SANDOVAL, Carlos (1996): *Investigación cualitativa*, Bogotá, Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- SAUCA CANO, José María (2010): «Aportaciones de la Comisión Bouchard-Taylor al modelo intercultural de Quebec», *Iura vasconiae: revista de derecho histórico y autónomo de Vasconia* (7), pp. 449-478.
- SCHMELKES, Sylvia (2006): «La interculturalidad en la educación básica», *Revista Prelac* 3, pp. 120-127.
- SERRANO RUIZ, Javier (1998): «El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe», *Revista iberoamericana de educación* (17), pp. 91-102.
- SERVICIOS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL (SERVINDI) (2005): *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*, Lima, Manual de capacitación.
- SILVÁN FERRERO, María del Prado, Isabel CUADRADO GUIRADO y Mercedes LÓPEZ SÁEZ (2009): «Estereotipos», en Elena Gaviria, Isabel Cuadrado y Mercedes López (coords.): *Introducción a la Psicología Social*, Madrid, Sanz y Torres.
- STEPHAN, Walter G. y Krystina FINLAY (1999): «The role of empathy in improving intergroup relations», *Journal of Social Issues* 55, pp. 729-743.
- SORIANO, Luis Iserte (2015): «Sobre multiculturalismo y justicia en Amartya Sen», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 42.
- SOLANES CORELLA, Ángeles y Encarnación LA SPINA (2015): «Construyendo ciudadanía inclusiva y movimientos sociales de participación desde España e Italia: Una perspectiva comparada», *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* 144, septiembre-diciembre, pp. 1119-1154.

- TAJFEL, Henri (1984): *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de Psicología Social*. Barcelona, Herder.
- TAJFEL, Henri y John C. TURNER (1979): «An integrative theory of intergroup relations», en S. Austin y S. Worchel (eds.): *Psychology of intergroup relations*, Monterrey CA, Brooks-Cole.
- TURNER, John (1990): *Redescubrir al Grupo social*, Madrid, Morata.
- TAYLOR, Donald M. (1981): «Stereotypes and intergroup relations», en Robert C. Gardner y Rudolf Kalin (eds.): *A Canadian social psychology of ethnic relations*, Toronto, Methuen.
- TAYLOR, Steven y Robert BOGDAN (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- TORREGO SELJO, Juan Carlos y Andrés NEGRO MONCAYO (1997): «Apoyo y asesoramiento a centros, elemento clave para la atención a la diversidad: estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad», en Nuria Illán Romeu y Alfonso García Martínez (eds.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, pp. 115-140.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (1996): *Conferencia introductoria*. Ponencia presentada en Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana.
- TURNER, John (1990): *Redescubrir al Grupo social*, Madrid, Morata.
- UBILLOS, Silvia, Sonia MAYORDOMO y Darío PÁEZ (2004): «Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada», en Inés Fernández, Silvia Ubillos, Elena Zubieta y Darío Páez (coords.): *Psicología social, cultura y educación*, España, Pearson Educación.
- UNIÓN EUROPEA (DOUE C 326): Tratado de funcionamiento de la Unión europea (versión consolidada del TFUE). Publicado en el Diario oficial de la UE de 26 de octubre de 2012.
- UNIÓN EUROPEA (DOUE C 53/01): Programa de la Haya: consolidación de la libertad, la seguridad y la justicia en la Unión Europea, Bruselas, 3 de marzo de 2005.
- UNESCO (1974): Recomendación sobre la Educación para el Entendimiento Internacional, la Cooperación y la Paz, y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales: Conferencia General de la UNESCO.

- UNESCO (1998): *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1999): *El valor de la cultura. Foro del BID sobre Cultura y Desarrollo*, París, Ediciones UNESCO.
- URTEAGA, Eguzki (2010): «El multiculturalismo: libertad individual y grupo de pertenencia», *Res publica* (23), pp. 145-159.
- UGARTECHEA, José Guimón (2016): «Inmigración: discriminación y xenofobia», *Avances en salud mental relacional* 15(1), p. 10.
- VALLES, Miguel (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica social*, Madrid, Síntesis.
- VALSINER, Jaan, Antonio BRANCO y Carmen MELO (1997): *Parenting and Children's internalization of values a handbok of Contemporary Theory*, Edited by Sons, Inc.
- VÁZQUEZ, Gabriel (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?», en Miguel Ángel Santos Rego (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Santiago, Universidad.
- VERA VILA, Julio, A. MUÑOZ SEDANO, María Rosa BUXARRAIS ESTRADA y David MERINO MATA (2002, 18-20 de noviembre): *Inmigración y educación en España*. Ponencia presentada en XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «Globalización, Inmigración y Educación», Granada.
- VERNE, Emile (1987): «Les politiques de'éducation multiculturelle», en *CERI, L'éducation multiculturelle*, París, OCDE.
- VICÉN, María José (1992): *La diversidad étnico-cultural en el proyecto curricular de centro*, Universidad de Zaragoza.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich (1997): El problema de la edad, *Obras Escogidas* (2ª. ed., vol. 2), Madrid, Visor.
- WAETERSCHOOT, Guillermo Pablo Vansteenbergh (2012): «Coexistencia de los tres modelos de integración en España», *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* (13), pp. 225-237.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1992): «Implicaciones curriculares de la educación intercultural», en *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- ZANNA, Mark P. y John Karl REMPEL (1988): «Attitudes: A new look at an old concept», en Daniel Bar-Tal y Arie W. Kruganlnski (eds.): *The Social Psychology of knowledge*, Nueva York, Cambridge University Press.
- ZAPATA-BARRERO, Ricard (ed.) (2015): *Las condiciones de la interculturalidad: gestión local de la diversidad en España*, Tirant Humanidades.

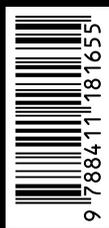
ZARCO MERA, Carlos (2004): «Presentación», en *Reflexiones de Raúl For-
net-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México, Con-
sorcio intercultural.

ZLOBINA, Anna (2004): «Estereotipos nacionales y regionales en Europa
y España», en Inés Fernández, Sonia Ubillos, Elena Zubieta y Darío
Páez (coords.): *Psicología social, cultura y educación*, España, Pearson
Educación.

DESARROLLO TERRITORIAL



La sociedad monocultural es una falacia, es inviable, porque obligaría a las minorías a integrarse asimilándose: significaría imposición de una cultura sobre las demás con el objetivo de conseguir una uniformización social que facilitara la dominación de un grupo sobre los demás y la eliminación de toda diferencia. En cambio, la diversidad intercultural, sobre la cual versa esta obra colectiva, nos invita a modificar aquello que no queremos; nos insta a crecer y a hacerlo multilateralmente y, para ello, tenemos que reinventarnos, lo que conlleva reformar los espacios y las estructuras para que el Otro diferente penetre en nuestro mundo y viceversa. Ello implica desmontar argumentos fallidos y no poner tantas trabas a que se exprese la diversidad, esa diversidad que es consustancial a la vida y que implica posibilidad, reafirmación y desarrollo genuino.



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA PUV
PUBLICACIONS

id1
INSTITUTO
INTERUNIVERSITARIO
DE DESARROLLO LOCAL