

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

FIDEL MOLINA
Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN: EDUCAR EN UNA EUROPA DIVERSA

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) articula la complementariedad de la investigación y la docencia en el proceso educativo, dando mayor énfasis al trabajo de los estudiantes con la orientación del profesor docente-investigador (créditos ECTS). Es una oportunidad para promover la innovación y la mejora en la planificación y en el diseño de la actividad universitaria. El proceso de convergencia europea de la educación tiene, entre otros, tres elementos fundamentales, que son la diversidad cultural europea, la promoción del intercambio y el conocimiento entre las personas de los diferentes países europeos. Ni la dimensión europea de la educación superior ni la búsqueda de un sistema “fácilmente comprensible y comparable” de grados (y los créditos ECTS) son sinónimo de homogeneización. El llamado proceso de Bolonia es complejo y no está exento de contradicciones. La Sociología de la Educación Intercultural es una apuesta para trabajar por competencias, desde la Sociología, para formar los futuros educadores (maestros, educadores sociales y psicopedagogos).

En este sentido, la Sociología de la Educación Intercultural supone, al mismo tiempo, un espacio de vertebración entre la docencia y la investigación (como se ha podido comprobar en el desarrollo del proyecto europeo de investigación “Telling Europe” que hemos llevado a cabo, dentro del programa Grundtvig¹). El debate está abierto sobre el concepto de la Cultura y las relaciones entre los grupos culturales diversos; entre las tendencias a la asimilación, al relativismo o al mestizaje. La adjetivación de “Intercultural” implica un diálogo complejo, y a veces con contradicciones, sobre los valores y las normas en las interacciones sociales de las personas. Por ello, debemos conjugar lo universal y lo particular, destacando la importancia de la diversidad cultural y lingüística en el marco de la Interculturalidad. Las metodologías docentes y de investigación suponen también un elemento crucial en el desarrollo de la educación del siglo XXI.

La diversidad cultural y lingüística europea es un hecho que no puede esconderse tras una pretendida imagen homogénea u homogeneizadora de Europa. Se puede hablar de una identidad

¹ La dirección y coordinación de dicho proyecto de investigación recae en el Dr. Andrea Ciantar y la Università Popolare di Roma. La incorporación de la Universidad de Lleida como *partner*, se ha efectuado a través del Dr. Fidel Molina, responsable y coordinador del GESEC (Grupo de Estudios Sociedad, Educación y Cultura) de dicha universidad. Los países participantes son: Alemania (Berlín), Bélgica (Bruselas), España (La Roca del Vallés-Barcelona y Lleida), Italia (Roma, Pieve de Santo Stefano y Melfi). Dicho proyecto ha contado con el premio “Grundtvig Award 2005” of the EAEA (*European Association for Education of Adults*) al mejor proyecto europeo del programa Grundtvig.

Europea o de identidades europeas concurrentes. Europa puede aparecer como una unidad diversa, reconocida como voluntad política, pero también como voluntad social y cultural. Los ciudadanos europeos son los que deben vivir dicha Europa diversa como propia, porque si no la perciben así no pasará de ser una entelequia o una situación administrativa. No se puede seguir un modelo de construcción europea “desde arriba”.

Lo mismo ocurre o puede ocurrir con la construcción universitaria europea, a través del proceso de Bolonia. No puede ser solamente un *continuum* de normativas, decretos y leyes dictados por los responsables de Educación y de las Universidades de los diferentes países. Ha de ser vivido y compartido (siendo protagonistas desde el principio), por los profesores, los estudiantes y el personal de administración y servicios... por la comunidad universitaria y por la sociedad en general.

¿Cuál es el “sueño europeo”? La construcción europea, para su consolidación, tiene mucho que ver con la experiencia personal y colectiva, en el marco político, social y cultural: la experiencia de la sensación, sentimiento o la idea de Europa en según que acontecimientos personales vividos. ¿Hay una manera particular de sentirse europeo?

También se ha de tener en cuenta el fenómeno de la inmigración y la vivencia de los inmigrantes: comparar, por ejemplo, la imagen que tenían de Europa antes de llegar a un país europeo, y la que tienen ahora. Hay que huir de los tópicos y construir un discurso en proceso, a través de la comparación temporal y espacial: ideas y sentimientos pasados que todas las personas tienen, confrontados con los actuales, en una dinámica de cambio, y también comparaciones con otras situaciones geográficamente (y culturalmente) distantes.

El proyecto “Telling Europe” (“Contar Europa”) tiene como objetivo crear un intercambio de buenas prácticas entre las diversas instituciones educativas europeas. El fin es promover en Europa el conocimiento de la historia, de la cultura, de las maneras de vivir y de pensar de las personas que constituyen el complejo tejido social europeo. Se trata, en este sentido, de promover el conocimiento de las culturas que componen Europa. Algo muy similar está en las bases del denominado proceso de Bolonia.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Las palabras y los conceptos del proceso para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), son escogidos cuidadosamente. Ya desde la Declaración de la Sorbona (1998) se menciona la necesidad de potenciar “una armonización europea” en la Educación Superior en Europa. Las acepciones del verbo armonizar² hacen referencia a la acción de procurar que no discuerden o se rechacen, dos o más partes de un todo, o dos o más cosas que deben concurrir al mismo fin; pero también en el ámbito de la música, se resalta la acción de escoger y

² Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

escribir los acordes correspondientes a una melodía. Creo que esto último es un buen símil o una buena metáfora para el EEES.

En la Declaración de Bolonia (1999) se concretan los objetivos estratégicos con conceptos que siguen sin encajar con posibles ideas de homogeneización o asimilación³:

- Se habla de crear un sistema fácilmente comprensible y “comparable”, no necesariamente idéntico, ni el mismo para todos.
- Se habla de adaptar un sistema de créditos “compatibles” que promueva la movilidad (ECTS), con lo cual tampoco se busca la uniformidad, sino el tener aptitud o proporción para concurrir.
- Se utiliza nuevamente la idea de criterios y metodologías “comparables” para promocionar la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior. La comparación reside precisamente en la diversidad ya que atañe a las diferencias y a las semejanzas entre varias situaciones.
- Por último, el objetivo de la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades es clave para entender todo ello.

En esta línea, se destaca el objetivo prioritario de “armonizar” los sistemas universitarios europeos con el fin de que todos ellos tengan una “estructura homogénea” de títulos de pregrado y postgrado. Precisamente que lo que sea “homogéneo” sea la *estructura*, es lo que permite la autonomía universitaria y su responsabilidad ante la calidad y la acreditación “comparables”, con una “misma valoración” de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones, y una estructura de titulaciones y formación continua “fácilmente comprensible” por todos los estados miembros.

En todo caso, lo que ya no es tan fácil es llevarlo a cabo entre países y modelos de educación muy arraigados y, precisamente, muy diversos. Por todo ello, se destaca, que el método de trabajo por excelencia es la concertación y el consenso, para poder llegar a declaraciones y acuerdos que se van sucediendo progresivamente (Sorbona, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen).

Evidentemente, existen tensiones entre los diferentes modelos y el mayor o menor peso de determinadas propuestas... y también de la utilización de las diferentes lenguas que se hablan en Europa. El inglés aparece como el nuevo latín europeo (y mundial), pero se ve bien acompañado no sólo por otras lenguas oficiales de los estados miembros, sino también por otras cooficiales en los diversos países participantes. De todas maneras, la tensión entre una cierta homogeneización lingüística desde el inglés, más “global”, y la riqueza heterogénea de la diversidad lingüística existente, quizá más “local”, no deja de ser un reflejo de la tensión mundial entre la globalización y la comunidad con relación a la diversidad cultural, en un entorno que muchos ya califican como “glocal”.

³ La asimilación prácticamente es un factor inherente al sistema educativo con más o menos carga de aculturación. Quizá lo que hace falta es que esta asimilación sea reducida a la mínima expresión posible y siempre en la línea de capacitación instrumental y de comunicación.

3. LA COMPLEJIDAD DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural es una realidad humana, social, que lejos de ser una rémora, es una fuente potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo (Abad, 1993, Molina, 2002). Todos los seres humanos somos diferentes, pero ello no implica que no seamos iguales. Los seres humanos, como seres sociales, somos creadores de cultura. Ésta es la manera particular que tenemos de adaptarnos al medio físico y al medio social. Es fruto de la interacción social; por eso, según los diversos grupos humanos, estas maneras de adaptarse son creaciones diversas. Precisamente, como es una respuesta al medio, y éste es cambiante, el mismo concepto de cultura – por definición- ha de ser dinámico.

El concepto de cultura no puede ser tan estático que nos lleve a entender que ha de determinar, de una manera *fatal*, la conducta humana. Una concepción dinámica de la cultura como proceso histórico puede ser un camino para ver que la variedad cultural es enriquecedora y no quedarse con el tradicional relativismo cultural que es insuficiente, ya que este pretexto, respecto a la diversidad, puede promover la *ghetización* o la tolerancia paternalista.

Paralelamente a esta concepción dinámica de la cultura, tenemos que hablar de la concepción dinámica de la alteridad y de la identidad, ya que se da una categorización entre los colectivos. Si esto último lo aplicamos a nuestra sociedad europea, podemos convenir que se da un proceso de categorización social de los diferentes países y también en relación a los diversos grupos de inmigrantes. Hay una construcción del otro. Se van creando estereotipos y la sensibilidad social se va fundamentando en elementos de visibilidad social que dan lugar a los *tópicos* e incluso a los *estigmas* o prejuicios.

Los estereotipos son fenómenos culturales que se transmiten a través de leyendas populares, chistes y chascarrillos, medios de comunicación y también a través de la educación. En este sentido, M. D. Avia⁴ indica que los estereotipos sirven como atajos mentales, para hacer clasificaciones rápidas de las personas, pero son erróneos y peligrosos; además, pueden constituir la base de los prejuicios. Según la investigación publicada en *Science* por Terraciano y Mc Crae (2005), los estereotipos nacionales sobre personalidad son una falacia.

De esta manera, se va utilizando la diferencia cultural como diferencia social (incluso imbricada a la diferencia económica), como un proceso y concepto de situación *natural*. En este sentido, y en lo que respecta sobretudo a los procesos migratorios, estos se enmarcan en la aldea global, pero tienen –así mismo- una realidad local, microsocia y un discurso creado en relación con las percepciones de determinados colectivos sobre determinados grupos de personas. A ello coadyuva el papel que ejercen los medios de comunicación que crean opinión, positiva o negativa en relación a la diferencia y a los grupos presentados bajo tópicos reforzados y sancionados. La

⁴ M. D. Avia y M. L. Sánchez Bernardo han participado en la investigación dirigida por A. Terraciano y R. Mc Crae, del Instituto Nacional de Envejecimiento de EEUU, sobre estereotipos nacionales, a nivel mundial, y que acaba de ser publicado en la revista *Science* en octubre de 2005 (vid *El País*, 7/10/2005).

diversidad cultural aparece y se acaba traduciendo erróneamente como desigualdad, jerarquizando los grupos culturales según unos u otros estereotipos.

La cultura es un sistema de conocimientos que como modelo de la realidad da orden, coherencia, integración y dirección a la acción social de los miembros de una sociedad⁵. La cultura es un fenómeno humano que agrupa los aspectos simbólicos y los aprendidos de la sociedad humana, incluidos la lengua y las costumbres. Las culturas son conjuntos de formas de vida y visiones del mundo que reflejan las experiencias sociales de los grupos.

Con relación a este concepto de cultura y de la diversidad cultural hay básicamente tres posicionamientos que nuclea multitud de perspectivas intermedias:

- El etnocentrismo, que se da cuando se piensa que la propia cultura es el centro de todas, la mejor y más completa, la *natural*⁶. Bajo esta perspectiva se dan actitudes de prejuicio desde el grupo al que se pertenece, en relación con otros grupos. Nuestras actitudes, costumbres y comportamiento se consideran, acriticamente, superiores a la de los otros.
- El multiculturalismo describe una situación de coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio; es la constatación de dicha diversidad cultural. Según el multiculturalismo todas las culturas son igualmente válidas, y no se pueden comparar; se basa en el relativismo cultural: las normas y los valores son relativos, según cada cultura.
- La interculturalidad implica una situación dinámica de interacción entre los grupos culturales. Hay relación entre culturas, con aportaciones y dejaciones, fruto de la negociación, el consenso y el diálogo (*dia logos*).

Es cierto que los términos *multicultural* o *intercultural* responden a tradiciones bibliográficas y académicas diferentes, y que en ocasiones dan lugar a situaciones poco claras cuando se confunden como si fueran sinónimos. Precisamente el Consejo de Europa remarca el matiz dinámico y no relativista de la interculturalidad. En definitiva, el multiculturalismo acaba haciendo referencia a un relativismo que no necesariamente prevé la integración, por lo que se hace evidente la necesidad de hablar de interculturalidad, para poner énfasis en la voluntad de interacción, intercambio e integración. En todo caso, para adjetivar la educación (la socialización), el concepto intercultural sigue siendo la opción más adecuada (no exenta de complejidades y contradicciones), porque indica de una manera más precisa esta voluntad de actuar, de intercambio, de comunicación intercultural.

En este sentido, cabe enmarcar dichas disquisiciones en la tensión propia entre el universalismo y el relativismo, que se ha agudizado en estos tiempos modernos, sobretudo a finales del siglo XX y principios del actual siglo XXI. Ello no quiere decir que no haya sido, en cierta manera, una constante de la historia. La cuestión de si hay o no valores universales o de si cada cultura es inconmensurable o no ante otras, es importante. En el fondo, como indica Marramao (1996), la democracia es una comunidad paradójica, en la cual la lógica de la diferencia compite con

⁵ Vid A. Aguirre (Ed) (1982): *Conceptos clave de la Antropología Cultural*. Barcelona-México, Daimon.

⁶ Una construcción social como es la cultura se naturaliza, y acabamos creyendo que lo que hacemos nosotros, nuestro grupo cultural, es lo *natural* y que lo que hacen los demás es lo *extraño*.

la lógica universalizante de la ciudadanía. De alguna manera, esto mismo está argumentado por Camps (1996), cuando explica que la universalidad de los valores no implica siempre ni necesariamente que se presenten en una misma y única forma. Lo universal y lo particular parecen dos maneras aparentemente incompatibles de entender lo humano.

La cuestión de la diferencia cultural tiene como base dos concepciones: por un lado, parece muy evidente e impresionante las diferencias entre culturas y ello lleva a teorizar una forma de relativismo cultural; por otro lado, parece que también existen muchos elementos que unen a los seres humanos y que, en este sentido, las diferencias se pueden mostrar como variantes secundarias que, finalmente, obedecen a una función única y universal (Scartezzini, 1996: 18). En todo caso, como señala el mismo autor, las doctrinas universalistas y relativistas no son garantía de posicionamientos ideológicos definidos: hay una cierta ambigüedad, ya que nos podemos encontrar, incluso, que algunos universalismos desemboquen en una cierta desigualdad social, política y cultural. De hecho, tanto el universalismo como el relativismo tienen un carácter contradictorio. El universalismo moderno se basa en una ideología individualista que defiende la libertad del individuo, emancipado de las dependencias colectivas, pero en definitiva también ha de defender, por eso mismo, la diferencia. El carácter contradictorio del relativismo queda patente cuando se afirma que *todo es relativo* y se entiende que esta es una afirmación absoluta y, por tanto, contradictoria con el contenido del enunciado (vid Scartezzini, 1996: 23-24 y s.).

La *razón universal* y los enfoques unitarios han sido utilizados, en ocasiones, como un instrumento para intereses particulares e intentos de homogeneización. De hecho, como indica Del Río (1997: 117 y s.), el ser humano concebido, en último término, como universal y transcultural no existe al margen de alguna cultural. Pero esto último confirma connotaciones universales del género humano. En todo caso, también se han de destacar autores y corrientes de pensamiento que se resisten a alinearse en estos bandos, ya que ambos tienen puntos a favor y en contra, y quizá, finalmente, no son tan contradictorios y son más complementarios de lo que parece. El mismo Habermas, desde un posicionamiento vinculado al concepto de modernidad, presenta unas propuestas neoilustradas entorno a la comunicación intersubjetiva que cree que completan el proyecto ilustrado: realiza una apuesta por el universalismo, por la universalidad, con una voluntad de integración de la diferencia, a través del diálogo y el consenso. Las relaciones son tan paradójicas que no alcanzan niveles incontestables de integración ni de revulsivo social.

En todo caso, podemos apuntar que la igualdad y la diversidad cultural, el universalismo y el particularismo, lo social y lo comunitario son dos caras de la misma realidad y son, en lo que Morin denomina *pensamiento de la complejidad*, las verdades profundas que son *complementarias* sin dejar de ser *antagonistas* (vid Del Río, 1997: 129). Es el sentido dialógico (*dia logos*) el que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. A través de este hablar y argumentar continuo vamos formulando lo conveniente y lo aceptable. Esta búsqueda del *diálogo* es básica para la vida social.

El proceso de Bolonia tendrá que ir incorporando dichas reflexiones en el encaje de los proyectos y realidades que se van entretejiendo, y que van culminando en diferentes documentos y actuaciones.

4. EL PAPEL DE BABEL Y LO BABÉLICO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Parece que hay que realizar un gran esfuerzo para desembarazarse del contenido babélico (con la connotación de confusión, desorden e ininteligibilidad) que se le adjudica a la diversidad lingüística; aparece como enriquecedora, pero en ocasiones resulta molesta tanta diversidad. En el fondo, a veces parece que se ansíe un *esperanto* real, útil y pragmático (añoramos un latín moderno que quizá se pueda encontrar en el inglés) como *lingua franca*.

Sin embargo, y en cualquier caso, no podemos olvidar que la diversidad lingüística suele acompañar a la diversidad cultural, puesto que la lengua es también una parte de la cultura. Por un lado, la lengua es un gran elemento de comunicación de los seres humanos gracias a la capacidad simbólica. Por otro lado, también es un elemento de identidad cultural, puesto que el idioma acaba siendo la creación particular de un grupo cultural. La capacidad de expresarse oralmente y por escrito, a través de signos, fonemas, etc. sin que haya necesariamente una relación directa con el objeto que se indica (como sería un dibujo, una foto, etc.) y la abstracción que comporta, ha significado y significa un salto cualitativo enorme para la humanidad. Ahora bien, cada grupo ha ido conformando dicha capacidad simbólica a través del hecho de compartir signos, fonemas, palabras diferentes para designar esas mismas cosas y esos mismos hechos.

Por lo tanto podemos hablar de una cierta unidad en la diversidad, o de una diversidad basada en una capacidad simbólica común del género humano. Al igual que hablamos de la biodiversidad, sobretudo cuando nos referimos a ecosistemas, y a la importancia que tiene preservar y respetar dicha diversidad; podemos establecer un paralelismo para entender la importancia de la diversidad de las culturas y, por ende, de la diversidad lingüística, como fuente de enriquecimiento de la humanidad.

En relación a Europa, nos vamos a basar en unos datos muy recientes, del último Eurobarómetro realizado en 2005 sobre la diversidad lingüística en Europa⁷. Más adelante veremos que, aunque existe una sensibilidad entorno a ello, en la práctica hay dificultades para que, en el proceso de Bolonia, quede bien reflejada esta situación en general, y en los intercambios (sobre todo de estudiantes), en particular.

En Europa la diversidad lingüística es proverbial. La mayoría de los ciudadanos de los 25 estados miembros de la UE tienen como lengua materna, la lengua de su estado. Pero hay numerosas excepciones: hay ciudadanos de las repúblicas bálticas que tienen como lengua materna el ruso; en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Finlandia tienen varias lenguas oficiales y en España, en las respectivas comunidades autónomas. En este último caso, el estudio concreta los ejemplos del

⁷ European Commission (2005): *Europeans and Languages*. Eurobarometer 63.4, September, 2005.

catalán (9%) y el euskera (1%). Así mismo, resalta la creciente importancia de la inmigración, indicando que para algunos ciudadanos de la UE su lengua materna es la lengua de su país de origen, fuera de la UE, destacando el caso en países con una fuerte tradición de inmigración como Alemania, Francia y el Reino Unido.

Otra consideración muy interesante y reveladora para el estudio de la diversidad lingüística en Europa es que la mitad de los ciudadanos de los estados miembros pueden hablar al menos una lengua diferente de su lengua materna, siendo capaces de mantener una conversación.

MOTHER TONGUE - % MENTIONS (MULTIPLE ANSWERS POSSIBLE)⁶				
	National languages	Regional languages	Other EU languages	Other
BE	Dutch 57%, French 39%, German 0+%		1%	3%
CZ	95%		3%	0%
DK	97%		2%	1%
DE	92%		1%	4%
EE	80%		0%	20%
EL	99%		0%	0%
ES	87%	Catalan 9%, Basque 1%	2%	1%
FR	94%		4%	3%
IE	English 94%, Irish 9%		2%	0%
IT	97%		2%	0%
CY	99%		1%	
LV	70%		1%	30%
LT	87%		4%	8%
LU	Luxembourgish 73%, French 7%, German 5%		14%	1%
HU	99%		0%	0%
MT	97%		5%	
NL	98%		0%	1%
AT	97%		2%	2%
PL	100%		0%	0%
PT	97%		3%	
SI	95%		2%	4%
SK	90%		10%	1%
FI	Finnish 94%, Swedish 6%		2%	
SE	94%		4%	1%
UK	92%		0%	5%
BG	88%		0%	11%
HR	98%		2%	1%
RO	95%		4%	1%
TR	93%		0%	9%
CY(tcc)	100%		1%	

La mayoría de los ciudadanos que hablan esta segunda lengua suelen ser de estados relativamente pequeños como Luxemburgo, Lituania, Letonia y Malta, con más del 90% de la población. En cambio países como Hungría o Reino Unido sólo es el 70 % de la población quien habla una segunda lengua. En España, Italia y Portugal, ello representa el 64%.

La lengua -excluyéndola como lengua materna- más conocida en la Unión Europea es el inglés (34%), seguido por el alemán (12%) y el francés (11%). El español y el ruso representan el 5% cada uno.

En términos generales, el inglés es la lengua foránea más hablada en 16 de los Estados miembros, y también es la que más a menudo se menciona como primera lengua extranjera. Eslovaquia es el único país donde el inglés no es mencionado entre los tres idiomas más hablados. El francés es la lengua más conocida a parte de la lengua materna en el Reino Unido y Luxemburgo, y el alemán en la República Checa y Hungría.

Otro dato a tener en cuenta es que la integración de los 10 nuevos Estados ha incrementado la diversidad lingüística en la Unión Europea.

Teniendo en cuenta las variables socio-demográficas, se puede observar como los hombres hablan una segunda lengua en mayor proporción que las mujeres (52% frente a un 47%) y que los más jóvenes en general superan con creces las proporciones de los adultos más mayores (entre 15-24 años, el 69% de ellos habla una segunda lengua, y entre los mayores de 55 años, sólo un 35%).

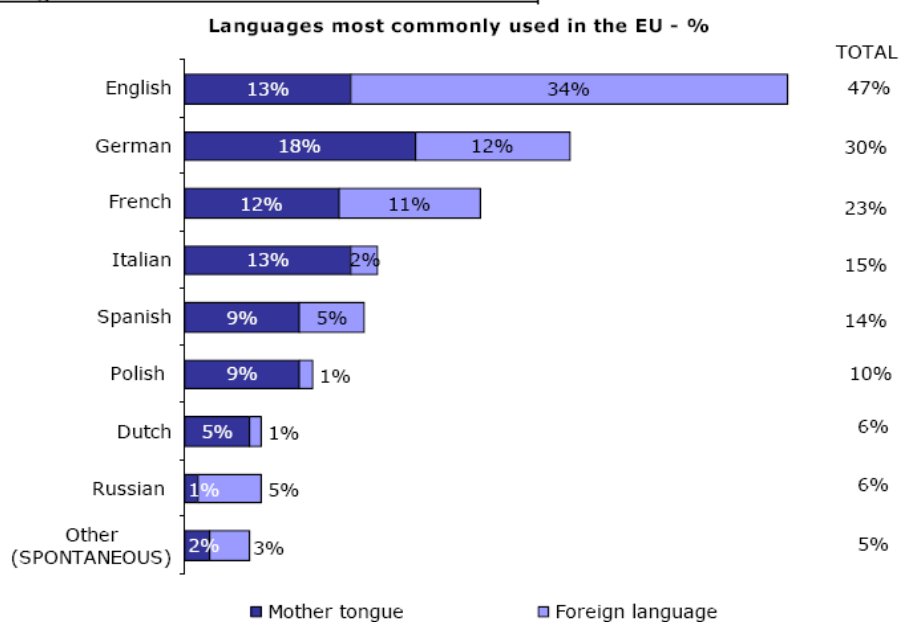
En este sentido, cabe destacar la importancia de la escolarización, ya que entre los jóvenes, aquellos que a partir de los 15 años han dejado de estudiar sólo representan el 20% de los que hablan una segunda lengua, frente a los que aún están estudiando que representan el 79%. También es de destacar que se dan mayores proporciones entre los habitantes de grandes ciudades (55%), que entre los que viven en el campo (47%).

En relación a las lenguas más comúnmente usadas en la Unión Europea, podemos destacar en primer lugar el inglés, con un total de la población europea que lo habla, del 47%; el alemán (30%); el francés (23%); el italiano (15%); el español (14%) y el polaco (10%).

La diversidad lingüística es una realidad en la Unión Europea, y aunque haya algún idioma que otro, que destaque sobre los demás, se ha de tener en cuenta dicha diversidad... que, por cierto, va más allá de las lenguas oficiales de los Estados y de las “propias” lenguas de la misma Unión Europea.

El proceso de Bolonia en general y la potenciación de los intercambios Erasmus-Sócrates y Erasmus-Mundus en particular, han de tener en cuenta todo ello a la hora de promover y facilitar la movilidad entre estudiantes, profesores y personal de administración.

Respondents able to participate in a conversation in another language than their mother tongue - %	
EU25	50%
Sex	
Male	52%
Female	47%
Age	
15-24	69%
25-39	58%
40-54	47%
55 +	35%
Education (End of)	
15	20%
16-19	46%
20+	73%
Still Studying	79%
Occupation	
Self-employed	52%
Managers	73%
Other white collars	54%
Manual workers	46%
House persons	36%
Unemployed	47%
Retired	33%
Students	79%
Subjective urbanisation	
Rural village	47%
Small/mid size town	49%
Large town	55%



5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO EUROPEO

La Educación Superior es un período del Sistema Educativo y, como tal, pieza clave en la socialización de los ciudadanos, como integrantes de la sociedad y como individuos. Se suele asociar la modernidad a la emergencia del “individuo”, superando la representación del “hombre comunitario”, subsumido en la colectividad (según la tipología ya clásica de Tönnies). El individuo moderno se caracteriza, al contrario, por un grado de diferenciación social y de racionalización creciente; la socialización conduce a una individuación creciente y con ello a la diferenciación.

Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los mismos actores para los cuales son fuentes de sentido (Giddens, 1995), y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, Castells (1998: 28-29), diferencia los *roles* definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (que influyen en la conducta según las negociaciones entre individuos y las dichas instituciones, organizando así las funciones), y las *identidades* definidas como proceso de construcción del *sentido*, atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales (organizando el mencionado sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción):

“En la sociedad-red (...) para la mayoría de los actores sociales el sentido se organiza entorno a una identidad primaria (es decir, una identidad que enmarca al resto), que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y del espacio” (Castells, 1998: 29).

Hay que vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que en este sentido no se pueden entender como una esencia, ni necesariamente valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y esto es importante, desde la sociología, para los planteamientos posteriores de una educación intercultural que repiense y supere el multiculturalismo.

La idea de la construcción del sujeto, como deseo de ser un individuo y de crear una historia personal, no invalida la doble afirmación de reconocer, por un lado –Touraine (1997)-, que los sujetos son el actor social colectivo a través del cual los individuos consiguen un sentido holístico en su experiencia, y, por otro lado, que la identidad propia no es una característica distintiva que posee el individuo –Giddens (1995)-, sino que es el yo como proyecto reflexivo según la propia biografía. Ello no obstante, Castells indica que aunque está de acuerdo con Giddens en la caracterización teórica de la construcción de la identidad en el período de la modernidad tardía, cree que el ascenso de la sociedad-red pone en cuestión estos procesos de construcción de la identidad.

Sería volver a considerar la cultura y la identidad como algo estático y esencialista, cuestión ésta que presenta dificultades conceptuales y substantivas importantes (vid Anthias, 1999: 168 y s.). Creemos que la consideración de la socialización y la construcción de la identidad como procesos dinámicos y dialécticos entre individuo y sociedad, en el marco de situaciones comunicativas y en

clave de proyecto, permiten una orientación alternativa en la modernidad tardía (o en la sociedad-red). Estas argumentaciones teóricas y conceptuales, desde un discurso sociológico, permiten atisbar elementos de debate clarificadores ante el multiculturalismo, que sirven de reflexión y acicate para nuevas aportaciones no únicamente metateóricas o de teorización abstracta, sino de implicaciones más o menos concretas de los análisis señalados, sobretodo –no únicamente- en el campo de la educación.

De todas maneras y en última instancia, lo que se está presentando es una dificultad clara en reflexionar si se ha de conservar estáticamente e integralmente la cultura de los grupos inmigrantes, y/o de cualquier otro grupo, en general. En un primer momento, la cultura es un punto de referencia sólido y fundamental para la propia seguridad y reconocimiento como individuos y como colectividad. Es, quizá la denominada *segunda generación*⁸, que ya se ve claramente entre dos culturas, la que suele adoptar una solución de integración más plena (en muchas ocasiones es mera *asimilación*) en la nueva sociedad que le acoge; de hecho, la cultura actual de su grupo inmigrante se está transformando (como todas) con el contacto cotidiano entre otras realidades. Como se sigue del proceso de Bolonia, el sistema universitario ha de significar más implicación y autonomía del estudiante, la utilización de metodologías más activas y diversas (casos prácticos, trabajo en equipo, seminarios, etc.), en entornos de aprendizaje estimuladores⁹.

6. REFLEXIONES FINALES

Teniendo en cuenta las directrices existentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, debemos destacar que a la Universidad se le reconoce un papel de vanguardia del pensamiento y de referencia de modelos y soluciones para la incorporación en la Sociedad del Conocimiento. En este sentido, se especifica que son los estudiantes “gracias a su capacidad de adaptación” los verdaderos protagonistas del cambio. Ello es así, porque estamos también desarrollando, como diría Margaret Mead, una *Sociedad de Cultura Prefigurativa*, donde los jóvenes tienen un papel crucial en la socialización, que añadiríamos, “intercultural”. Tal como se orienta el proceso de Bolonia y el EEES, los jóvenes estudiantes “gracias a su capacidad de adaptación” son una pieza clave en todo ello. La diversidad cultural es un factor de enriquecimiento personal y colectivo, y de las propias instituciones educativas.

En el proceso de Bolonia, la Educación Superior puede tener en cuenta algunos elementos de la primera perspectiva, sobretodo en relación a la igualdad y el derecho a la educación; pero debe conceder relevancia a la diversidad cultural y lingüística existente. En este sentido, se enmarca el debate sobre la denominada “Directiva Bolkestein”, es decir, sobre la libre circulación de los servicios en la Europa de los 25. Paralelamente lo que también se plantea es si la cultura, la educación, y los servicios sanitarios, podrían ser sometidos o no a los mismos requisitos de

⁸ A pesar de que se tendría que ir prescindiendo de hablar de primera, segunda, tercera... generación, ya que lo que se está haciendo es continuar recordando (y etiquetando) que continúan siendo inmigrantes.

⁹ Creados, entre otros, por el profesorado.

competencia económica que las mercancías. Las críticas sobre que el proceso de Bolonia pueda estar “privatizando” la universidad y la enseñanza superior en Europa, se vierten a la luz de dichos debates y las dificultades de poner en práctica la convergencia europea en educación universitaria. Además, ¿podría significar la desregulación de los sistemas educativos y el dificultar la diversidad cultural?

De alguna manera, parece existir una cierta sensibilización que hace que para los intercambios de Sócrates-Erasmus, por ejemplo, se organicen cursos especiales en verano para todas las lenguas europeas (excepto las más habladas). Sin embargo, como el catalán, el euskera y el gallego (*vg*) no son lenguas oficiales de la Unión Europea, no hay financiamiento desde Europa para participar en dichos cursos de verano¹⁰. Hay otras iniciativas que intentan velar por el plurilingüismo, como es en el caso del programa Erasmus-Mundus, en el cual siempre tiene que haber una segunda lengua de la Unión Europea, en cierta manera para que no sea únicamente el inglés el idioma utilizado, que actuaría en este caso, *de facto*, como un elemento de cierta asimilación u homogeneización

De todas maneras, el multiculturalismo y la dificultad en desarrollar una interculturalidad real, radica en cuestiones fundamentales y no resueltas como el hecho de valorar hasta qué punto la defensa del grupo cultural reduce o no la integración individual (y, por tanto, colectiva). En todo caso, los modelos de integración van en una gradación entre dos polos opuestos y extremos, como son la asimilación total y el rechazo radical a cualquier tipo de integración o de cambio hacia una integración comunitaria (de la UE, por ejemplo). Los procesos de socialización (intercultural) se han de organizar según un entramado consensuado y universalista: tan evidente es que las personas somos iguales como que las personas somos diferentes. La respuesta es política, de intervención social y educativa, de tal manera que potencie la tendencia a la creación de un espacio de debate social¹¹.

El Espacio Europeo de Educación Superior desde un punto de vista global, sociológico, antropológico y pedagógico, ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística. Ahora bien, el hecho de asumir esta diversidad no implica necesariamente tratar a los individuos únicamente como integrantes de una cultura. La educación ha de tener un enfoque universalista, pero también un tratamiento individualizado, respetando y acompañando la persona como individuo en la construcción del “Sujeto” (Touraine, 1997), reconociendo la importancia de la individualidad sin negar la diversidad cultural, que siempre estaría en el marco de la igualdad. De hecho, la

¹⁰ En el caso de Cataluña, por ejemplo, los cursos de catalán los financia la Generalitat. Y, en el caso concreto de la Universidad de Lleida, por ejemplo, se ofrece la posibilidad de realizar cursos de castellano y de catalán; además, las actividades de integración están organizadas a través del Voluntariado Lingüístico, compuesto por estudiantes y profesores que acompañan y acogen a los recién llegados. Éstos, a menudo, sólo tienen tiempo de familiarizarse con el catalán, más que de aprenderlo (de hecho, antes de que lleguen los estudiantes, se les envía información sobre la situación lingüística en las universidades catalanas, e información sobre las posibilidades de dicha familiarización con el idioma).

¹¹ Como las propuestas comunicativas de Habermas; o las últimas de Beck, cuando habla de la necesidad de una reorientación europea cosmopolita, por ejemplo.

implantación y desarrollo de los ECTS procuran la integración y la individuación: el estudiante va conformando su propio currículo en un marco común, pero muy amplio, con unos mínimos *comparables* de igualdad, que permiten el reconocimiento de títulos. Y es que universalismo y diversidad no son excluyentes, sino que se pueden reforzar mutuamente.

Es cierto, por otra parte, que cuando se desarrollan procesos de espacios comunes (EEES), se van generando tendencias unificadoras que presionan hacia una cierta homogeneización: el caso del inglés, entre la diversidad lingüística, y el caso de algunos modelos o tradiciones culturales universitarias determinadas. Pero también es cierto que, en esta tensión entre fuerzas centrífugas y fuerzas centrípetas, la diversidad cultural y lingüística juega un papel enriquecedor. Este papel enriquecedor puede ser vivido como conflictivo, pero positivamente, como motor de desarrollo y apertura de alternativas y conocimiento. De hecho, el *mestizaje cultural* es lo más frecuente en la historia de la humanidad y se ha mostrado productor de cambios positivos y de desarrollo:

“Una política de civilización (...) apuntaría a regenerar las ciudades, a regenerar la educación; tendería a reanimar las solidaridades y a suscitar o resucitar las convivencias” (Morin, 2000: 166).

En definitiva, cuando hablamos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proyectamos todas estas reflexiones y situaciones complejas. Se dan líneas de actuación que dejan entrever que la diversidad cultural y lingüística no sólo tiene cabida sino que ejerce un papel considerado. Se prevé que el Sistema de estudios sea flexible, de manera que cada estudiante –como hemos indicado anteriormente- pueda diseñar su propio currículo, basado en una estructura de titulaciones y créditos, “armónica y comparable, con una amplia oferta de cursos y contenidos, así como de títulos conjuntos y dobles titulaciones”. Esto, llevado a la práctica, implica reconocimiento de la diversidad en la Educación Superior, que es una pieza clave de la construcción de una nueva “Ciudadanía Europea”, de una Europa basada en el conocimiento, como factor insustituible para el desarrollo humano y social “reforzando al mismo tiempo la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común, Europa”¹². No se habla de una única cultura, sino de un “espacio cultural” común. No deja de ser, de alguna manera, la idea de la construcción de una identidad-proyecto que vertebré la diversidad en la comunidad... en un espacio social y cultural común y heterogéneo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L. (1993): “Sobre las formas de la intolerancia: etnocentrismo, xenofobia y racismo”, a ABAD, L.; CUCO, A. e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid, Ed. Popular; pàgs. 56-65.
- ANTHIAS, F. (1999): “Theorising identity, difference and social divisions”, en O’Brian, M.; Penna, S., y Hay, C. (eds): *Theorising Modernity*. Nueva York, Addison Wesley Longman, p. 156-178.

¹² Tal y como explica el Consejo de Coordinación Universitaria del MEC.

- BECK, U. (2005): *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós.
- CAMPS, V. (1996): “La universalidad ética y sus enemigos”, en Giner, S. y Scartezzini, R. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, p. 137-153.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. Madrid, Alianza.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2005): *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Ministerio de Educación y Ciencia. www.mec.es
- DEL RÍO, E. (1997): *Modernidad, postmodernidad*. Madrid, Talasa.
- EUROPEAN COMMISSION (2005): *Europeans and Languages*. Eurobarometer 63.4, September, 2005.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- HABERMAS, J. (1992): *Teoría de la Acción Comunicativa* (Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*; Vol. II: *Crítica de la razón funcionalista*). Madrid, Taurus.
- MARRAMAO, G. (1996): “Universalismo y políticas de la diferencia. La democracia como comunidad paradójica”, en Giner, S. y Scartezzini, G. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, p. 81-96.
- MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- MOLINA, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires, Lumen.
- MOLINA, F. (2006)(en prensa): “Diversidad cultural y diversidad lingüística en el proceso de Bolonia”, en VVAA: *El futuro espacio universitario europeo*. Bilbao, Eurobask.
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- SCARTEZZINI, G. (1996): “Las razones de la universalidad y las de la diferencia”, en Giner, S. y Scartezzini, R. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, p. 17-32.
- TERRACIANO, A. & McCRAE, R. (2005): “The Nature of Personality: Genes, Culture and National Character”. *Science*. Vol. 310, numb. 5745 (October, 2005).
- TOURAINE, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

ANEXO**PROPUESTA EN EL MARCO DEL PROCESO DE BOLONIA (ECTS)****SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

SEMI-PRESENCIAL: 3 ECTS

Profesor: Dr. Fidel Molina

PRESENTACIÓN

Los grupos sociales son definidos haciendo referencia a una cultura compartida. El problema del etnocentrismo y del racismo no es biológico sino social y político. La conciencia racial (o de grupo étnico) de pertenencia comunitaria puede acabar en una acción de menosprecio o segregación, o de temor en este sentido.

La superación del etnocentrismo e incluso, del relativismo cultural puede permitir una intervención educativa intercultural. Ésta ha de basarse en el diálogo, el intercambio y la comunicación. La Sociología de la educación intercultural tiene como objetivo el estudio, el análisis y la reflexión sobre la educación, teniendo en cuenta que ésta es educación en la alteridad, en la diferencia (todos somos diferentes: edad, género, etnia, etc.). No obstante la diferencia no ha de ser sinónimo de desigualdad; en este sentido, la diferencia cultural, por ejemplo, no se puede convertir en jerarquías sociales. El debate y el sentido crítico tendrán que estar presentes para conocer y valorar críticamente conceptos como los de multiculturalismo, interculturalidad, ciudadanía, participación, formación, integración y socialización, entre otros.

METODOLOGÍA

Los temas del programa se presentan con una explicación abierta, con referencias bibliográficas y de artículos que son aprovechados puntualmente para hacer comentarios y críticas en grupo e individualmente, de manera semi-presencial (créditos teóricos y créditos prácticos).

Se plantean, por ejemplo, la realización de sesiones de video forum con películas y documentales relacionados con los temas (*Crash*, *Quiero ser como Beckham*, etc.). También se aprovechan algunas conferencias y ponencias de destacados profesores e investigadores para establecer reflexiones y aplicaciones. Así mismo, se trabaja con estudios de casos, comentarios de texto y forums de debate.

3 Créditos ECTS

<i>Ficha de la asignatura</i>	<i>Horas de trabajo</i>	<i>Créditos ECTS</i>
Lectura del material de apoyo (número páginas)	Número total de páginas /número de páginas leídas y asimiladas por hora (*)	0.5 ECTS (72 p. x 12h)
Realización de prácticas	Horas semanales de dedicación por semanas de duración del curso	---
Realización de trabajos	Horas semanales de dedicación por semanas de duración del curso	0.5 ECTS (1h x 14 semanas)
Lecturas complementarias	Núm. total páginas /núm. Pág. leídas y asimiladas por hora (*)	0.25 ECTS (36 p. x 6h)

<i>Ficha de la asignatura</i>	<i>Horas de trabajo</i>	<i>Créditos ECTS</i>
Búsqueda y obtención de información	Horas destinadas	0.5 ECTS (12.5 h)
Participación forum y debates	Horas destinadas	0.5 ECTS (12.5h)
Encuentros presenciales. Realización de Actividades de Evaluación Continuada	Horas destinadas	0.75 ECTS (1.5 h x 14 semanas)
Preparación y realización de exámenes	Horas de preparación + duración examen	---
...		
Total	<i>75 horas</i>	3 ECTS

(*) Existen estudios que estipulan una media de 6 páginas por hora
 Un crédito ECTS equivale entre 25-30 horas; en nuestro caso equivale a 25 horas.

MODALIDAD FORMATIVA

Modalidad Semi-presencial:

Una asignatura semi-presencial requiere unas estrategias específicas, diferentes de las de una asignatura presencial.

Hay que diferenciar entre la parte presencial y la parte virtual. La organización del tiempo del trabajo, la capacidad de autodisciplina y la combinación del aprendizaje y la investigación del alumno son fundamentales.

La parte presencial corresponde a un 60% del tiempo de la asignatura y comporta parte de los créditos teóricos y prácticos.

La parte no presencial corresponde a un 40% del tiempo de la asignatura y comporta la parte virtual y la lectura y preparación de algunos créditos y el trabajo escrito.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Conocer las variables históricas, sociales, económicas y políticas de las migraciones.
- Conocer las bases culturales, económicas, sociales e ideológicas del racismo.
- Analizar los procesos de la construcción de la identidad.
- Interpretar la educación como proceso social observando las diferentes estrategias de los diversos grupos sociales en conflicto sobre la reproducción de la cultura.
- Analizar las diversas alternativas educativas planteadas en una sociedad multicultural.
- Valorar la importancia de la educación intercultural en un contexto multicultural, global-local.

CONTENIDOS Y SU ESTRUCTURACIÓN

Módulo 1.- Introducción macro-sociológica: la moderna cultura de la migración. Fundamentos sociológicos de la diversidad: el fenómeno complejo de la identidad y la socialización. Etnicidad *versus* “raza”. Etnocentrismo y relativismo cultural. Del multiculturalismo al interculturalismo.

Módulo 2.- Aproximación a la realidad social: mito y realidad de la sociedad multicultural. La dinámica actual de la inmigración. Relaciones de dominación. Integración y pluralismo: la educación intercultural.

Módulo 3.- Más allá de la Educación Compensatoria. Cuestión de padres, educadores y alumnos. Hacia una Educación Intercultural: igualdad y diversidad. Las posibilidades de la metodología y las prácticas cualitativas: la investigación-acción y la etnografía del aula. Las Comunidades de Aprendizaje.

Módulo 4.- Conclusiones: límites y posibilidades de una educación intercultural. Diferencia cultural *vs* desigualdad social. Creación de espacios comunitarios y redes de relación. El mestizaje como superación del relativismo cultural. Mediación, Resolución de Conflictos y Educación. Aceptación crítica e intervención socioeducativa.

CRONOGRAMA

Información general (inicio y fin de la asignatura, debates, *chats*)

<i>Fecha</i>	<i>Actividad</i>
---	Inicio de las clases del 2º cuatrimestre
---	Finalización de las clases del 2º cuatrimestre

Realización de Actividades

<i>Fecha (Sesión)</i>	<i>Actividad (Debates: 1 semana límite)</i>	<i>Aproximación del tiempo a destinar</i>
1	Identidad, Conflicto, Comunicación	Introducción. TIC
2	Artículo: Escuelas Aceleradas	(3 horas)
3(np)	Calidoscopio / Hemeroteca	(presentación 1 mes)
4	Integración Social	(3 horas)
5(np)	Educación, Inmigración e Integración	(3 horas)
6	Estudio de caso	(3 horas)
7(np)	Relativismo Cultural <i>vs</i> Interculturalidad	(3 horas)
8(np)	Documento: Multiculturalismo?	(3 horas)
9	Documento: “Razas”?	(3 horas)
10(np)	Sociología, Antropología Social y Educación	(3 horas)
11(np)	Documento: Educación Intercultural	(3 horas)
12	Video forum: Construcción de la identidad	(3 horas)
13	Comunidades de Aprendizaje	(3 horas)
14	Conclusiones	(np: consultas)

EVALUACIÓN

- MODALIDAD “A”:

Posibilidad de evaluación continua del estudiantado matriculado que asiste regularmente a las sesiones y trabaja en la modalidad semi-presencial, a partir de los créditos prácticos y la participación activa en las sesiones ordinarias (presenciales), y lecturas de libros y artículos que darán lugar a exposiciones orales y a debates. Se tendrá que realizar un trabajo final, individual o en grupo (máximo de tres personas).

- Participación créditos teóricos y prácticos (20%)
- Trabajo sobre la base de la lectura de documentos, artículos y libros, y la participación anterior (80%)

Guía de corrección del trabajo:

- a) Presentación y estructura del trabajo: apartados (“imaginación” sociológica para articular el comentario, en una estructura coherente).
 - b) Explicación: redacción, conceptos claros, términos sociológicos (terminología integrada).
 - c) Diálogo de autores: aportaciones “novedosas”, integración de los autores (y teorías, conceptos...), reflexión “nueva”, a partir de la aportación de los diversos autores escogidos y citados.
 - d) En relación a estos autores, sus referencias: bibliografía actualizada, “adecuada” al tema o a los temas tratados... a partir de los apuntes, artículos, documentos, capítulos, libros...
- MODALIDAD “B”: Prueba escrita (examen): preguntas de relación-comprensión y análisis, sobre lo trabajado a partir de los créditos teóricos y prácticos.