

## Educación Intercultural: pronóstico reservado

---

Xavier Lluçh

Ya no cabe duda de que hay que sumar un nuevo término al lenguaje políticamente correcto. Al discurso ecológico, coeducativo, igualitario, solidario, democrático... cabe ahora añadir un nuevo adjetivo: intercultural.

Incluso a pesar de la persistente presentación de la diversidad cultural como algo conflictivo y problemático, no hay gestor, administrador, político que no haya incorporado al discurso público la necesidad de que las intervenciones sean también interculturales.

Y claro, también la política educativa y la pedagogía han incorporado muy profusamente la utilización del término. Podemos situar en los primeros 80 el nacimiento de grupos de trabajo, seminarios y publicaciones sobre educación intercultural en nuestro país. Por tanto, han pasado ya suficientes años como para preguntarnos sobre el calado de la educación intercultural en la práctica: tanto en la práctica política (legislación, programas, recursos...) como en la escolar (organización de los centros, cambios curriculares, formación y actitudes del profesorado...).

Más allá de la retórica, la educación intercultural no parece haber cambiado gran cosa de los presupuestos ideológicos de quienes organizan y desarrollan la acción política. O, al menos, no lo suficiente.

No es, desde luego, la primera ocasión en que una propuesta social y educativa muere de éxito. No me atrevo a aventurar tan grave diagnóstico pero sí creo que podemos examinar algunos de los síntomas que explican su mala salud.

### **Tres síntomas de la mala salud de la educación intercultural.**

Primer síntoma: inflacionitis (se advierte en la inflación de interculturalidad y en la urgente necesidad de diferenciar los diferentes enfoques teóricos).

Todo el mundo habla de interculturalidad, desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas. De lo que se deduce que no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo

proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural.

Sin duda la cuestión va más allá de la terminología, pero ya es interesante que se hayan generado diversos nombres para intentar designar diferentes planteamientos sobre el mismo contenido y, sobre todo que, en nombre del interculturalismo, se desarrollen propuestas con sentidos muy diferentes. Ello nos debería alertar sobre la necesidad de diferenciar las propuestas, independientemente del término con que se designan. Al mismo tiempo, resulta fundamental desvelar (y denunciar) aquellas que, bajo la retórica del discurso -ahora intercultural-, esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre.

Son conocidos los diversos modelos que se han desarrollado para el tratamiento de la diversidad cultural, así como el complejo trabalenguas terminológico (asimilacionismo, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo...). Ahora bien, más que determinar cuánto hay de cada modelo en las diferentes propuestas actuales, lo que nos interesa es señalar que, básicamente, lo que nos estamos jugando es la pugna entre un planteamiento "técnico" (tangencial, restrictivo); y un enfoque de análisis global de la cultura escolar. Aceptando el riesgo de ser demasiado breve y asumiendo que la disyuntiva quizás resulte demasiado esquemática, creo en estos años el debate se ha venido conformando a partir de la tensión entre estas dos perspectivas.

La primera se centra en el tratamiento de la diversidad cultural "de los otros", los diferentes (y, a menudo, percibiendo a los diferentes desde el factor "étnico"). La diversidad suele interpretarse así en términos problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación "de-aquellos-que-han-de-integrarse" (en la acepción más temible del término integración). La diferencia cultural deviene en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Así, confundir la parte con el todo, no sólo desenfoca el análisis sino que, finalmente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos. Desgraciadamente, esta es una concepción muy instalada, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de una parte del profesorado.

Del segundo enfoque cabe esperar perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural con un carácter global, que asuman el debate sobre la multiculturalidad como una magnífica ocasión para interrogarnos sobre cuestiones esenciales de nuestra caracterización cultural: qué es *nuestra cultura*, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes

son verdaderamente los agentes de cambio,... Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, plantea analizar qué papel juega en este proceso lo que llamamos cultura escolar.

Esta segunda orientación evita focalizar la cuestión en colectivos concretos, en la presencia física de los "diferentes". Supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de connotaciones necesariamente étnico-raciales; y analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto, en qué medida facilita que estos participen, cómo se establece los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural... Proponen, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

Lamentablemente, en el debate entre estas dos perspectivas, parece claro que es muy preponderante la primera de ellas y que, en el análisis de lo que debe ser una propuesta intercultural, pesa decisivamente la percepción social "del diferente", aquel que, presuntamente, aporta la diversidad cultural.

Segundo síntoma: *problematitis* (se manifiesta en una percepción problemática y conflictiva de la multiculturalidad).

A menudo el discurso retórico de la interculturalidad se acompaña de declaraciones que van más allá del reconocimiento de la diversidad cultural. Se alude incluso a su deseabilidad, al su valor intrínseco, a la riqueza que aporta al conjunto de la sociedad.

Sin embargo, simultáneamente, este discurso convive con otro, aparentemente contradictorio, con el cual establece conjuntamente una combinación extraordinariamente coherente y eficaz. Se trata de una concepción que, sistemáticamente desacredita, devalúa, problematiza el "diferente". Un diferente (que suele interpretarse como inmigrante, extranjero, "étnico") que se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: bien en un mundo de pobreza y marginación, bien en situaciones de conflicto/violencia, bien simultáneamente en ambos. En definitiva, esta representación acaba generando una percepción del contacto intercultural como perjudicial, desintegrador de las culturas implicadas, amenazador de la cultura de la sociedad receptora.

Son muchos los ejemplos que, cotidianamente, podemos encontrar en los media. Pensemos, por ejemplo en el debate sobre la inmigración (quizás ya va siendo hora de exigir responsabilidades a los medios de comunicación por el papel que juegan en la difusión de esta ideología legitimadora de las políticas *duras* hacia los inmigrantes). Podemos reconocer, al menos, tres tipos de razones en la argumentación de esta

percepción. Las llamaremos *amenazas*, pues como tales son utilizadas en el discurso: la amenaza demográfica (así se nos presenta diariamente el fenómeno migratorio -pensemos, por ejemplo, en el efecto mediático persistente de "la invasión de pateras"-), la amenaza laboral (cada vez más estridentemente falaz pero todavía resistente: la competencia por los puestos de trabajo) y, finalmente, la amenaza cultural (la imposibilidad de una convivencia pacífica entre colectivos con importantes diferencias culturales, lo que constituye uno de los argumentos más conocidos del revitalizado discurso neofascista y neoracista).

Una combinación, decía, eficaz y perversa: por un lado, una concepción general retórica positiva, un reconocimiento formal de la diversidad, que acalla las malas conciencias y atenúa el debate; por otra parte, una realidad de dureza hacia los diferentes, una ideología del *sentido común* que problematiza la diferencia.

Tercer síntoma: teoritis (se manifiesta en el enorme desequilibrio entre teoría y práctica intercultural)

Cierto que ha crecido espectacularmente la literatura pedagógica sobre educación intercultural en nuestro contexto. Pero, lamentablemente, no ha aumentado al mismo ritmo (ni muchísimo menos) el número de programas, recursos, materiales curriculares, proyectos, experiencias educativas... para desarrollar en la práctica la educación intercultural.

Cabe aquí resaltar la enorme responsabilidad de las administraciones educativas. No se han desarrollado programas ni planes educativos que, desde las instituciones, hayan previsto un marco general de atención a la diversidad por lo que respecta a la educación intercultural.

Solamente la urgencia de determinadas demandas (por ejemplo en la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros y su competencia lingüística) han obligado a algunas administraciones a planificar recursos específicos.

No se ha aprovechado la apreciable cantidad de experiencias educativas que los maestros/as han desarrollado interpretando las diferencias culturales y utilizando esta diversidad desde la cultura escolar. Carecemos de una red de experiencias educativas que permita su difusión y aprovechamiento.

Tampoco se ha promovido desde las instituciones educativas una verdadera política de edición y difusión de materiales curriculares de educación intercultural. Y este parece un aspecto crucial, pues es muy abundante la demanda de este tipo de ayudas por parte de maestros/as que, aún con una actitud muy favorable al tratamiento de esta cuestión, manifiestan al mismo tiempo su insuficiente formación. Hubo algún amago de edición de una colección de materiales

(señalemos por ejemplo, las impulsadas por el ya desaparecido Centro de Desarrollo Curricular del MEC) pero han sido a menudo iniciativas puntuales y, desde luego, sin continuidad.

Continúan siendo los foros autónomos (como los MRPs, la Asociación de Enseñantes con Gitanos, las Escoles d'Estiu d'Interculturalitat...) quienes han desarrollado mayor cantidad y calidad de grupos de trabajo, seminarios y espacios de intercambio de experiencias sobre educación intercultural. Y, con frecuencia, sin el apoyo suficiente por parte de las administraciones.

Un ejemplo esclarecedor de cómo la educación intercultural ha "huido hacia adelante", elaborando discurso y alejándose de la práctica, lo constituye el tratamiento de lo gitano.

Puede afirmarse con rotundidad que el nacimiento de las primeras propuestas de educación intercultural en España está muy ligado al tratamiento de la cultura gitana en la escuela. El proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana supuso en aquellos años 80 un debate muy estimulante sobre la *distancia* de la cultura escolar y otras realidades culturales, como era el caso de la cultura gitana (aunque conviene decir que no sólo ella). Preguntarse, como pedagogos, sobre esta cuestión suponía entablar muy saludable análisis curricular, organizativo, metodológico... que dio como resultado, entre otros, algunos materiales curriculares de educación intercultural que hoy, veinte años después, aún son reputados y utilizados.

Sin embargo, con el paso de estos años, el discurso de la interculturalidad ha ido creciendo en generalidad y ha tomado cuerpo en algunas dimensiones no tan *calientes*: el tratamiento de las dificultades lingüísticas de los inmigrantes extranjeros, la necesidad de incorporar la dimensión identitaria europea... Sea como fuere lo cierto es que, como resultado, el peso específico de lo gitano en el discurso sobre interculturalidad se ha reducido notablemente y ello se ha trasladado también a la proporción en los materiales curriculares.

### **Educación intercultural: ¿morir de éxito?.**

Los síntomas, como es sabido, no son la enfermedad. Pero, desgraciadamente, son ya demasiados años manifestándose como tales como para despreciar su importante valor diagnóstico.

A menudo, la mejor manera de desvirtuar un contenido es convertirlo en etiqueta, en eslogan. Convertida en bandera, y arropada en un falso consenso, se habla de educación intercultural sin hablar de ella. Porque se trata de un discurso epidérmico, superficial, retórico; un discurso que

trata la diversidad cultural desconectada del contexto social e ideológico donde se manifiesta, del análisis de cómo se producen las relaciones entre los grupos sociales y culturales, de los factores sociales y económicos que las condicionan, de la ideología social que subyace en todo este proceso.

Hay que desenmascarar el interculturalismo light, basado en una representación de diversidad (a menudo racializada, vinculada estrechamente a "lo étnico") absolutamente amable, desprovista de conflicto, constituyente de un mensaje de concordia y felicidad inter-cultural... Una representación de la diversidad cultural estilo *benetton*: Una multiculturalidad que, al tiempo que afirma las diferencias, esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre culturas, un tipo de representación que mezcla la pluralidad con una apelación despoltizada a la armonía y la paz.

Es este un discurso intercultural que ha obtenido gran aceptación (basta observar cómo el estilo *benetton* ha encontrado imitadores, por ejemplo, en el mundo de la publicidad) y que, cualquier día de estos, veremos tomar cuerpo en forma de telemaratón...

Habrá que atacar la enfermedad más que preocuparse de los síntomas y por eso conviene volver al principio o, más exactamente, a la raíz: las interacciones entre grupos (sociales, culturales) se explican en función de sus relaciones de poder. Hay que revelar la naturaleza política y económica de lo intercultural para entender sus claves. No puede desligarse el debate de la diversidad cultural del debate sobre la marginación y la desigualdad. Sólo así habrá posibilidad de colaborar a una comunidad cohesionada e integradora. Y ese es el objetivo último de la educación intercultural.

De lo contrario se hablará de diversidad cultural para hacer un reconocimiento formal y dejarlo todo donde estaba. Y lo que es peor, para -basándose en el consenso que concita- agotar las posibilidades de un debate de mayor profundidad. Se cumpliría así la fatal paradoja y el curioso pronóstico: morir de éxito.

### **Algunas referencias bibliográficas**

- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. París. Unesco.
- Delgado, M. (1998) *Diversitat i integració*. Barcelona. Empúries.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- Hannoun, H. (1992) *Els ghettos de l'escola*. Vic: Eumo.

- Lluch, X (1995) "Para buscar contenido a la educación intercultural", *Investigación en la escuela* n° 26.
- Lluch, X i Salinas, J. (1996) "Uso (y abuso) de la interculturalidad" *Cuadernos de Pedagogía* n°252.
- Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Martiniello, M. (1998) *Salir de los guetos culturales*. Barcelona, Ed. Bellaterra.
- Steinberg, SH. R. i Kincheloe, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Ediciones Morata.
- Todorov, T. (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid. Júcar Universidad.
- Touraine, A. (1991) "¿Qué es una sociedad multicultural?" *Claves de Razón Práctica*, 56.