

SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD. UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Xavier Lluch

1. Educar en sociedades multiculturales: el papel de la educación intercultural.

El debate sobre la multiculturalidad, inevitablemente, nos invita a formular grandes preguntas: ¿Puede una sociedad plural generar una identidad colectiva? ¿Como educar para promover, desde la diversidad, sociedades cohesionadas, con sentido de comunidad, con mecanismos de cooperación y de integración? ¿Qué función cabe reclamar a la escuela en este contexto sociocultural heterogéneo?

¿Puede la educación intercultural suponer una respuesta a estas preguntas?

Comencemos por el principio: ahora y aquí nadie duda de que la escuela del siglo XXI debe añadir un nuevo objetivo a su horizonte: educar para vivir en sociedades plurales, diversas, multiculturales.

No se discute ya, al menos retóricamente, la necesidad de reconocer la diversidad cultural y de preguntarse por el modo en que ésta debe ser tratada desde una perspectiva educativa.

Ahora bien, si todo el mundo habla de multiculturalidad (y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas), 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. Por lo tanto, conviene apresurarse a analizar (y denunciar en su caso) el enfoque ideológico desde el cual se realizan las propuestas, no sea que, bajo la retórica políticamente correcta del discurso, se escondan los modelos asimiladores de toda la vida (Hannoun, 1992).

Pero es que ni siquiera estamos de acuerdo en la consideración que merece tal diversidad cultural. Son muchos los que, abiertamente o de manera encubierta respaldan la tesis de que la diversidad cultural, la multiculturalidad, es perjudicial, motivo de conflicto, amenaza para la cohesión social.

Señalemos pues un primer punto de partida: no sólo no hay consenso con respecto a la interculturalidad (en tanto que proyecto social y político) sino que tampoco hay acuerdo en cuanto a la *deseabilidad* de la multiculturalidad (en tanto que característica de nuestras sociedades).

Nuestras sociedades son multiculturales, cierto. Pero también lo es que nunca fueron tan iguales. Nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecieran parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura. El

debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo e interacción cultural y como a menudo estas devienen procesos de uniformización cultural (Berger, 2002; Gimeno, 2002; Warnier, 2002; Verdú, 2003). En este sentido me parece especialmente importante analizar la producción de cultura popular infantil y juvenil de las empresas comerciales y la manera en que esta afecta a la forma de pensar de niños y niñas. Las películas, las revistas, los libros, los videojuegos, los programas de televisión, etc., dirigidos al público infantil y juvenil conforman el modo en que los niños comprenden el mundo y perciben la realidad social y cultural (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux 1996).

Consecuentemente, es necesario reconsiderar el concepto de “contexto cultural” y entender que ahora está sometido a influencias que van más allá del ámbito de lo local. Y así, el proceso de enculturación está mediado por poderosos mecanismos de difusión de productos culturales que los hacen llegar a todos los rincones del planeta.

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta aparente paradoja. Por una parte, la constatación de la multiculturalidad (esto es, de diversidad cultural) como una característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otra, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, acelera los procesos de homogeneización cultural a lo largo del planeta.

En mi opinión, una propuesta adecuada de educación intercultural debe partir del análisis de esta doble vertiente. Y así, sus objetivos de educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, construir comunidad desde la diversidad identitaria, deben entenderse inscritos en ese contexto complejo y contradictorio. Para esta finalidad, me parecen especialmente destacables estas tres propuestas fundamentales de la educación intercultural:

- Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración.
- Utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- Dotar a los alumnos de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.

Educar desde una perspectiva intercultural debe ayudar, al fin y al cabo, a que las personas sean capaces de entender “el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (Pérez A., 2000:18).

2. De qué hablamos cuando hablamos de educación intercultural. Cuatro reflexiones a modo de introducción.

2.1 El éxito retórico y la escasa influencia en la práctica escolar.

No cabe duda que hay que sumar un nuevo término al lenguaje *políticamente correcto*. Y así, al discurso ecológico, coeducativo, solidario, democrático... hay que añadir también el adjetivo multicultural.

No hay discurso político, ni texto pedagógico que no incluya referencias a la pluralidad social, la necesidad de educar para la diversidad, la educación intercultural. Ha crecido de manera espectacular la producción de literatura pedagógica sobre la cuestión y también se han multiplicado los foros que, desde diferentes vertientes, abordan la cuestión.

Ahora bien, este consenso formal no ha cambiado gran cosa nuestras prácticas, nuestra manera de hacer en la escuela. Desgraciadamente no ha hecho aumentar al mismo ritmo, ni mucho menos, el número de programas, recursos, materiales curriculares, proyectos, experiencias educativas... que hicieran posible desarrollar en la práctica la educación intercultural.

Y se debe subrayar aquí la enorme responsabilidad de las administraciones educativas. No se han desarrollado programas que, desde el marco institucional, hayan previsto un marco general de atención en lo concerniente a la multiculturalidad. Sólo la urgencia de determinadas demandas (como la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros y/o la falta de competencia lingüística) ha obligado en algunos casos a planificar recursos específicos. No se ha aprovechado el trabajo de grupos de maestros para establecer una verdadera red de experiencias educativas que posibilite su difusión y aprovechamiento. Tampoco se ha promovido una verdadera política de edición y divulgación de materiales curriculares en esta materia.

Dicho de otro modo, parece que con enunciar el eslogan y agitar la bandera se han agotado las intervenciones. Hay un enorme desequilibrio entre teoría intercultural (artículos, manuales, textos, modelos...) y práctica (experiencias didácticas, materiales curriculares, planes de intervención...).

Y por lo tanto, quizá corremos el riesgo de que este tema, como ha ocurrido con otros, acabe *muriendo de éxito*, eso es, concitando un consenso formal que, al final, nos inmovilice, no suponga cambios reales. Ya sabemos que una de las características del pensamiento dominante es el cinismo, esto es, la asunción no problemática de valores contradictorios. Quizá tengamos aquí un nuevo ejemplo.

Ya lo decía Touraine: "¿hay que llegar ya a la conclusión de que lo debate sobre la multiculturalitat fa mucho ruido para nada?".

2.2 La confusión entre los planteamientos teóricos.

Hablar de multiculturalidad significa, aquí y ahora, cosas diferentes. Todo el mundo habla de multiculturalidad y, evidentemente, lo hace desde posiciones ideológicas y pedagógicas muy diversas, incluso, antagónicas. De lo que se deduce que no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, cuanto menos, que todo el

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

No es lo más importante, pero sí sintomático que se hayan generado diferentes términos para designar diferentes propuestas educativas sobre el mismo contenido: educación multicultural, pluricultural, intercultural...

No es este el espacio por adentrarse en la distinción y caracterización de los modelos teóricos pero sí hay que apresurarse a plantear la necesidad de subrayar el componente ideológico de los diferentes modelos: cuando hablamos de multiculturalidad hay que examinar el marco teórico de las propuestas, más allá del término con el que se designan.

Este es un tema que cuenta ya con alguna tradición en la pedagogía española (los primeros grupos de trabajo y seminarios comienzan entrada la década de los 80) y eso hace que podamos atrevernos ya valorar los enfoques teóricos que subyacen en las diversas experiencias didácticas, materiales elaborados...

Existe, al mismo tiempo, confusión en los planteamientos y materiales que, con el mismo nombre, proponen cosas distintas y, lo que es peor, propuestas que con la etiqueta de multiculturales, esconden planteamientos claramente asimiladores.

Establezcamos, al menos, una primera precisión: hablaremos aquí de multiculturalidad asignándole al término un carácter fundamentalmente descriptivo: la multiculturalidad nos viene a designar la existencia de varios grupos culturales en el seno de una misma sociedad.

Y hablaremos de educación multicultural, pluricultural o intercultural para designar diferentes propuestas educativas sobre el tratamiento de tal diversidad cultural. Y así, el término interculturalidad tendría pues un carácter propositivo: designar una determinada manera de trabajar con la diversidad cultural en el terreno educativo.

Pero incluso el mismo concepto de multiculturalidad se puede abordar desde, al menos, dos posiciones ideológicas diferentes. Y estas condicionan todo desarrollo posterior:

a) La multiculturalidad es un problema: no es un valor social, es más bien un inconveniente, una dificultad, un contratiempo, una rémora.

Desde esta posición (de unanimismo cultural) se han desarrollado las políticas (sociales, educativas) de asimilación cultural o de separatismo (bien de secesionismo o segregacionismo cultural). Se trata de una posición que acompaña la conocida versión neorracista (o de racismo culturalista) de los nuevos fascismos: la diversidad cultural es en sí misma problemática, conflictiva. Por lo tanto, se necesitan políticas *agresivas* (cuando no directamente discriminatorias y agresoras) hacia los grupos culturales minoritarios y/o con menor poder político, económico; eso es, con menor estatus.

b) La diversidad cultural es un valor. Por lo tanto, hay que cuidar el proceso de interacción e intercambio cultural y promover políticas de interculturalidad.

Ambas posiciones, de forma más sutil o más explícita, están en la base de las diferentes propuestas educativas sobre la multiculturalidad.

2.3 La identificación entre diferencia y deficiencia.

En nuestro país, la educación intercultural nace vinculada a la educación compensatoria. El tema de la multiculturalidad, al menos en su vertiente más estrictamente educativa, y más aún escolar, nace muy vinculado a dos circunstancias. La primera de ellas, cronológicamente, se produce en la década de los 80 a raíz del proceso de escolarización generalizada del alumnado gitano. La segunda, entrada la década de los 90 y ya en el siglo XXI, con la escolarización del alumnado inmigrante extranjero.

Es conveniente preguntarse por la razón que ha provocado que sean estos colectivos de docentes, y no otros, los que hayan desarrollado más pronto las primeras propuestas interculturales. Parece evidente que es en estos contextos donde, con mayor claridad, se evidencia la desconexión entre cultura escolar y las culturas *vividas* del alumnado; la ausencia de *sintonía* cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículo, las menguadas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido (y en muchas ocasiones constatado) como agresivo y/o hostil.

El hecho de que las primeras propuestas pedagógicas de atención a la pluralidad cultural, se hayan generado desde los colectivos de maestros que trabajan con poblaciones escolares en situaciones de fuerte deprivación socioeconómica (inmigrantes, gitanos), además de su diferencia cultural ha generado a menudo una identificación entre el trabajo de ambos ámbitos: el de la multiculturalidad y la de la compensación.

Ciertamente, buena parte del alumnado, además de su especificidad cultural, vivía (vive) en condiciones que requerían algún tipo de tratamiento compensador (vivienda, higiene, habilidades sociales, competencia lingüística...) Sin embargo, aunque ambos deban ser tratamientos simultáneos, hay que discernir que pertenecen a ámbitos distintos.

Porque si eso no se tiene claro, posteriormente, se produce la identificación entre diferencia y deficiencia. Y se percibe la vivencia de su diferencia como una dificultad, como un hándicap. Así, sancionar la diferencia cultural como *deficiencia*, es una consecuencia lógica de entender que los grupos están más o menos dotados en razón de su cultura y, por lo tanto, algunos de ellos son susceptibles de ser ayudados a superar sus "deficiencias culturales", o su pretendido "bajo nivel cultural".

Algunos materiales curriculares han mostrado claramente esta identificación (especialmente evidente en algunos materiales sobre cultura gitana). Cabe destacar aquí los estudios de Teresa San Román en relación al tratamiento educativo de la cultura gitana y cómo se produce una perversa transferencia al convertir en rasgos culturales características, maneras de ser, que provienen de la marginalidad, de la pobreza.

2.4 La concepción de la multiculturalidad como hecho sobrevenido, externo.

El enfoque de la multiculturalidad ha consistido tradicionalmente en nuestro contexto en una mirada "hacia fuera". Es decir, en la reflexión sobre qué hacer con la diferencia cultural, como tratar "el diferente".

Así entendida, la multiculturalidad (y el tratamiento educativo que esta merece) comienza desde la premisa de una presunta homogeneidad cultural del resto, la sociedad, digamos, mayoritaria.

Visto así, no es extraño que a menudo el tratamiento de la multiculturalidad sea percibido como algo externo, sobrevenido y que solo se plantee como necesario en aquellos lugares donde hay esta diversidad “añadida”. Pero el nuestro es un país donde la multiculturalidad está bien presente desde siempre y donde existe una heterogeneidad cultural *interna* evidente. Por lo tanto, el debate sobre la multiculturalidad no es, no debería ser, una cuestión nueva, “añadida”. Creo que este es uno de los errores conceptuales más importantes en los planteamientos que se han dado al denominar multiculturales: considerar la cuestión casi exclusivamente dirigida al trabajo con “el diferente”, restringiendo el campo de actuación a aquellos contextos donde esta *diferencia* es percibida.

Y, a la inversa, éste es el mérito del enfoque denominado intercultural: reconceptualizar la idea misma de multiculturalidad, considerar que todos somos agentes de esta diversidad, que la educación intercultural nos compete a todos, porque el objetivo fundamental es lograr comunidades integradoras desde la pluralidad social.

Hoy, con el debate sobre la globalización encima de la mesa, parece evidente que los procesos de mundialización nos afectan a todos y a todas y que, además de la manifiesta dimensión económica, todas las sociedades se ven afectadas por semejantes influencias de préstamo, cambio y de interacción cultural, cuando no de uniformización y de homogeneización.

Por lo tanto, necesitamos este enfoque global de la multiculturalidad, que desarrollaremos a partir de siete propuestas para la acción.

3. Siete propuestas desde la educación intercultural.

3.1 Hacer patente que la diversidad social y cultural es natural.

La nuestra es una sociedad compleja, cambiante, diversa. Parece indiscutible que vivimos en un mundo plural y que conviene hacer de esta circunstancia un motivo educativo. Pero a menudo centramos nuestra atención en la reflexión sobre la diferencia y el diferente: sus necesidades, la consideración que merece, las medidas que requiere... Y, ciertamente, estas son atenciones necesarias.

Sin embargo, conviene no apresurarse y detenerse un segundo antes en un previo, aquel que nos facilita el primer argumento para hacer educación intercultural: la diversidad es consustancial a la sociedad, es una característica intrínseca de la comunidad, es, por así decirlo, natural.

Por aparentemente homogénea que parezca una comunidad, tiene siempre un cierto grado de heterogeneidad cultural interna, de intracultura. Hay que cuestionar (por falso y a menudo interesado) el planteamiento basado en una presunta homogeneidad de los grupos culturales. Ni la sociedad receptora es homogénea ni lo son los grupos culturales que llegan. Esta manera de plantear las relaciones entre grupos acaba generando una dinámica *nosotros - ellos* que sesga interesadamente el análisis de las relaciones interculturales.

En la escuela podemos hacer evidente esta diversidad interna cotidianamente, vivenciarla y utilizarla para educar en la comprensión de la pluralidad como hecho natural.

Asumir con naturalidad la diversidad sociocultural es un objetivo central de la educación intercultural. El primer paso para integrarse positivamente en una comunidad (y para favorecer y ayudar a la integración del otro) es aceptar esta desde su doble dimensión: como ente y como suma de individuos, esto es, en su unicidad y en su diversidad.

Soy yo en tanto que veo reconocida mi individualidad, soy miembro del grupo en tanto veo reflejada en la comunidad esta particularidad mía. La aceptación simbólica y afectiva de los diferentes elementos que componen el grupo (y, en definitiva, su inserción) se favorece por una concepción de la comunidad intrínsecamente plural.

3.2 Evidenciar que la diversidad social y cultural es un hecho complejo.

Así pues, la diversidad sociocultural caracteriza nuestra sociedad. Ahora bien, ¿cuál es esta diversidad? ¿Cómo la percibimos? ¿En qué medida nos sentimos parte de ella?

Hay diferentes respuestas a estas preguntas y cada una de ellas favorece o dificulta las posibilidades de una verdadera educación intercultural en la medida en que nos acerca o nos aleja de la cuestión, nos hace actores o espectadores de la diversidad cultural.

Una primera manera de concebir la diversidad sociocultural de la comunidad es aquella que entiende que el asunto nos implica a todos y todas. Aquella que explica la conformación cultural de nuestra comunidad a partir de la diversidad que todos aportamos y por la acción de agentes culturales muy poderosos que nos influyen a todos, independientemente del grupo cultural al que pertenecemos: la economía, los *medios*, los productos culturales... La mundialización económica, la intercomunicación global ha hecho que el consumo de productos culturales, de estilos de ocio, de cultura, en definitiva, atraviesan fronteras y culturas.

Para entender lo que somos (en tanto que comunidad y en tanto que sujetos culturales) hay que analizar estos factores además de la dinámica de interacción entre grupos culturales diferentes (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Desde esta perspectiva se han elaborado propuestas de educación intercultural que ponen el acento al considerar aspectos de cambio y de interacción cultural derivados de estos agentes.

Sin embargo, hay una restricción muy frecuente a esta conceptualización de la multiculturalidad que consiste en reducir ésta a la presencia física de lo que denominamos *grupos culturales minoritarios* y al centrarla en el contraste de sus diferencias con una presunta cultura mayoritaria homogénea.

Esta primera restricción induce, a mi criterio, a una orientación poco saludable de la cuestión: focaliza el análisis hacia “el diferente” (su adaptación, su incorporación, el impacto de su presencia...) y obvia la necesidad de un verdadero análisis cultural global donde todos y todas nos sentimos concernidos. En definitiva,

nuestra conciencia cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, "*lo intercultural es constitutivo de lo cultural*" (Todorov, 1988).

Pero aún podemos añadir una segunda restricción a la conceptualización de la diversidad sociocultural, la que se refiere al tipo de sujetos que son percibidos, aquellos que constituyen la presencia física de *diferentes*. Esta percepción, que denominaremos *etnificación de la diversidad* centra la explicación de los diferentes vinculada al factor étnico-racial, esto es, centrándola en aquellos colectivos que aportan una diversidad *visible* (comunidad gitana, inmigrantes extranjeros -magrebís, africanos subsaharianos...).

Evidentemente, nuestra constitución sociocultural es más amplia, más compleja, más rica; y no se conforme sustancialmente por "lo étnico". Poco importa que, incluso cuantitativamente sea fácil mostrar el inferior peso específico de estos *inmigrantes étnicos*: lo cierto es que acaba teniendo mucha más importancia en la representación simbólica de lo que significa ser diferente y ser inmigrante (por otro lado, resulta sospechoso observar como, desacreditada la variable raza, la etnicidad se ha constituido en su peligroso eufemismo).

Lamentablemente, esta es una concepción muy acomodada en la mentalidad de buena parte de nuestra sociedad y abundan los ejemplos (en los medios de comunicación, libros de texto...) que la refuerzan y consolidan (Calvo, T. 1989, Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, ICE-UAB 1991).

Por otra parte, esta *etnificación de la diversidad* se agudiza aún más en una tercera restricción que se nutre de la asociación que se establece entre el inmigrante *étnico* y su estatus económico. Y así se hacen más "visibles" aquellos que se encuentran en contextos socioeconómicos de privación, de marginalidad. Se produce así una mayor restricción del concepto diversidad así como una deformación perversa: la identificación diversidad - problematicidad, diferencia - deficiencia. Una identificación interesada y que tiene mucho a ver con la ideología que, sirviéndose de la diversidad, acaba naturalizando, justificando y legitimando la desigualdad (San Román, 1992).

Hemos comentado estas restricciones en la percepción de la diversidad porque entendemos que esta percepción influye decisivamente en la manera en que se concibe la educación intercultural. En definitiva, condiciona el *terreno de juego* donde esta debe producirse. Cada una de las sucesivas acotaciones a la concepción de diversidad implica no solo una cuestión de cantidad de los actores implicados sino más bien de diferente conceptualización de la acción educativa, de diversidad en el establecimiento de los objetivos que debería asumir una educación para la integración y cohesión social.

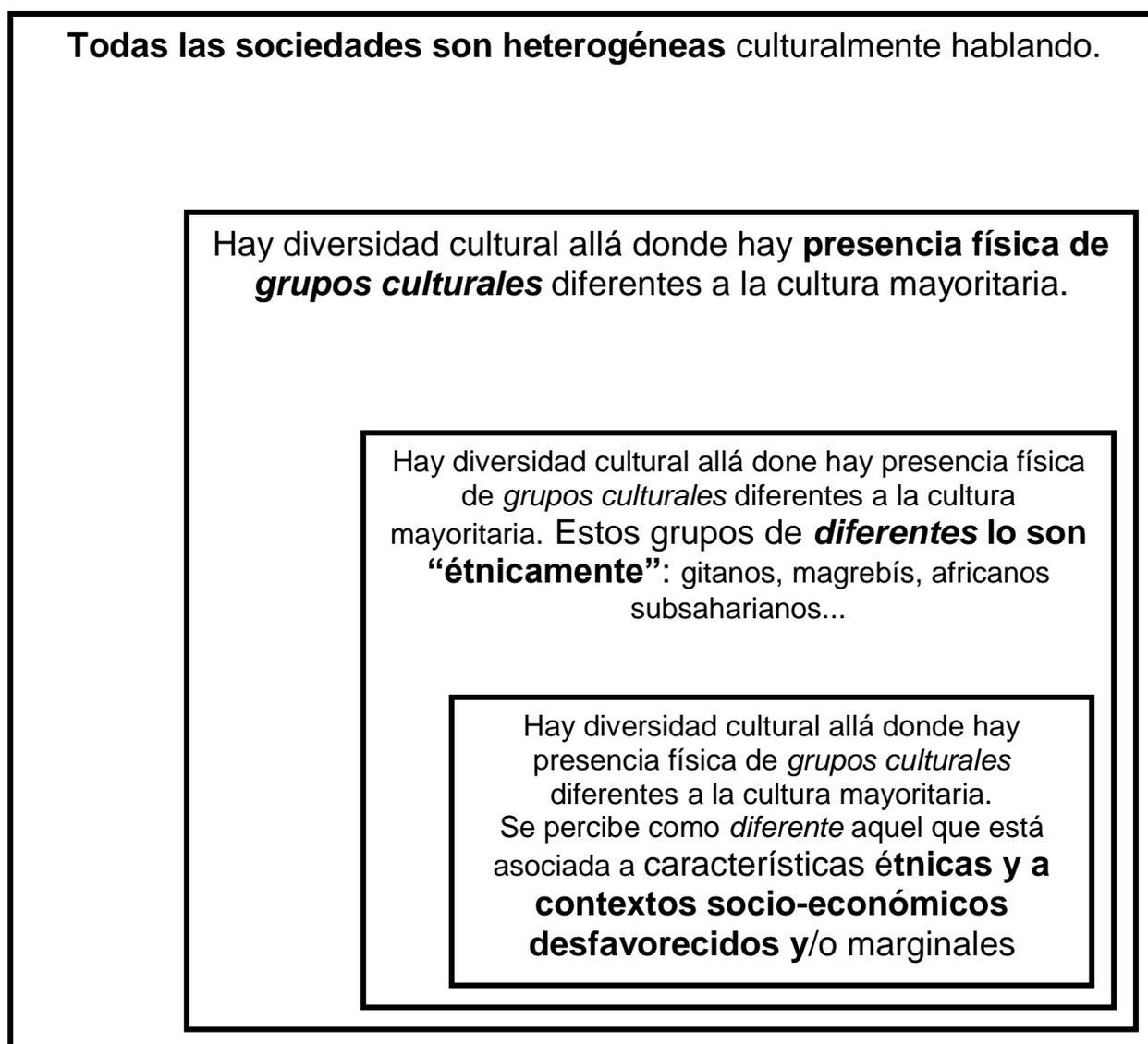
Apostaremos en este trabajo por una concepción compleja de la diversidad cultural, donde todos y todas formamos parte, donde todos y todas somos agentes de cambio y de intercambio cultural, donde todos y todas somos sujetos en la conformación de la comunidad.

Y lo hacemos así porque entendemos que una concepción restrictiva de la multiculturalidad conduce a un modelo negativo. Centrar la cuestión en "los otros", los diferentes (y como hemos visto, percibiéndolos a menudo desde la variable étnica) induce a una intervención muy sesgada, tangencial, dedicada fundamentalmente a la

adaptación, la compensación de aquellos-que-han-de integrarse (en la acepción más temible del término integración).

Se trata así de una intervención parcial, frecuentemente contaminada de conflictividad, orientada en la práctica a procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos necesarios para “resolver” la situación de determinados colectivos. Confundir una parte con el todo no sólo desenfoca el análisis sino que, consecuentemente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la educación intercultural únicamente compete a contextos concretos. Desgraciadamente, ésta es una concepción muy común, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de una parte del profesorado (Lluch y Salinas 1991, Lluch 1995).

Gráfico 1. Las restricciones al concepto de diversidad.



3.3 Hacer ver que la diversidad social y cultural es una ventaja para la sociedad.

Partimos pues de estas dos premisas: a) la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades y b) nosotros (todos y todas) formamos parte de la diversidad.

Reconocer la diversidad y reconocerse como parte de ella son requisitos necesarios pero no suficientes para mover a una actitud positiva hacia a la diversidad sociocultural. Hay que *construir* esta percepción, hay que educar para una visión social positiva de la composición plural de nuestra sociedad. Una apreciación que haga de la diversidad, más que un hecho *inevitable*, una realidad deseable.

Hay, ciertamente, un discurso retórico de positivación de la diversidad sociocultural. Se trata habitualmente de una representación *amable*, desprovista de conflicto, constituyente de un mensaje de concordia y felicidad intercultural. Una representación no problemática, estilo *benetton*: una multiculturalidad que al mismo tiempo que afianza las diferencias (a menudo racializadas), esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre los grupos; un tipo de “representación que combina el pluralismo con una llamada despolitizada a la armonía y la paz mundiales” (Giroux, 1996).

Y este discurso convive al mismo tiempo con otro, aparentemente contradictorio, con el que establece una combinación coherente y eficaz. Se trata de una concepción que sistemáticamente desacredita, devalúa, *problematiza* el “diferente”. Un diferente (“étnico”, inmigrante, extranjero) 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 a los *media* (y quizá ya va siendo hora de pedir cuentas a los medios de comunicación de masas 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 denominaremos *amenazas*, pues como tal actúan y son presentadas en el discurso: la amenaza demográfica (así se presenta diariamente el fenómeno migratorio – pensemos, cuando menos, el efecto mediático persistente de “el alud de las pateras”-); la amenaza laboral (cada vez más estridentemente falsa pero aún resistente: el peligro por los puestos de trabajo) y, últimamente, la amenaza cultural (la imposibilidad de una convivencia pacífica ante las distancias culturales de los otros; en resumen, los argumentos más conocidos del reavivado discurso neofascista y neorracista).

Una combinación eficaz y perversa: por una parte, una concepción general retórica positiva, un reconocimiento formal de la diversidad, políticamente correcto, que acalla la mala conciencia y atenúa el debate; por otra, una realidad de dureza

hacia los diferentes, una ideología del *sentido común* que problematiza el otro. Ambos conviven y hacen posible la asunción de una realidad contradictoria: los valores retóricos y los valores de uso hacia a la diversidad.

Ante esta situación, necesitamos educar en una visión social positiva de la diversidad. Pero debe ser una visión contextualizada. Una percepción que, denuncie las políticas que problematizan la diversidad y, por ejemplo, aporte datos para contradecir las tres amenazas en que se fundamenta esta problematización.

Para que haya integración y cohesión social debe haber una percepción social positiva de esta diversidad, debemos creer en su "deseabilidad". Hay que difundir y publicitar los argumentos sociológicos y antropológicos que avalan la tesis de que una sociedad multicultural es una sociedad mejor, que su heterogeneidad y su diversificación permite mayores posibilidades de innovación, de creatividad y de adaptación a los cambios sociales. Tenemos suficientes ejemplos históricos. Y tenemos también ejemplos cotidianos en el arte, la música, el deporte... Habrá que divulgarlos y hacer con ellos pedagogía para creernos colectivamente el valor intrínseco de una sociedad plural.

3.4 Facilitar la vivenciación no problemática de la identidad.

Para que una persona intente un proceso de incorporación e integración al grupo debe creer que este proceso es posible. Debe sentir que su afirmación (en tanto que individuo y en tanto que perteneciente a un grupo cultural) no es un inconveniente, no genera rechazo. Esta percepción no consiste en un cálculo frío de posibilidades sino más bien en una vivencia, en una percepción fundamentalmente afectiva. Y también, a la inversa: el individuo no afirma su diferencia como instrumento positivo de su identidad si no es aceptada y reconocida por los otros (Camilleri, 1985).

En la escuela podemos trabajar para asegurar que el individuo sienta esta aceptación y reconocimiento. Y lo podemos hacer garantizando que la expresión y la vivenciación de lo identitario sea un hecho natural, no problemático. Se trata de que este proceso de expresión y afirmación identitaria devenga cotidiano, *natural*; y así sea vivenciado en dos direcciones, tanto por el individuo como por el grupo.

En cuanto al individuo, podemos emplear los elementos que componen la denominada cultura simbólica (símbolos, *productos* culturales: música, arte, estética; tradiciones y rituales...) ya que son enormemente útiles para convocar y afianzar la identidad. No en vano lo simbólico (del griego *symbolé*: acuerdo, encuentro, reunión) evoca y reconstruye un mundo de referentes culturales, de valores (Mèlich, 1996). Bien podemos utilizarlo para expresar un mensaje de acogida efectiva y también de reconocimiento público, de legitimación de sus rasgos culturales: aquellos que los convocan y los afirman. Hay buenos materiales de educación intercultural que nos pueden servir para esta tarea.

En cuanto al grupo, podemos aprovechar esta circunstancia para vivir con normalidad este universo simbólico diverso: conocerlo, entenderlo y alejar percepciones empapadas de desconfianza, recelo y/o ignorancia.

Así entendido, la vivenciación de la identidad actúa en ambos casos (tanto al individuo como al grupo) favoreciendo una relación afectiva positiva, potenciando las posibilidades de una comunidad que incorpora e integra.

3.5 Establecer un contexto donde las interacciones sean igualitarias.

Este suele señalarse como uno de los objetivos centrales de la educación intercultural. De hecho a menudo se habla de la educación intercultural con esta definición de consenso: la que organiza procesos educativos, marcos de socialización basados en la igualdad, la reciprocidad, la cooperación, la integración. Es decir, aquel proceso que genera análisis e interacción cultural en condiciones de igualdad. Esta calidad de los intercambios entre los grupos que componen una comunidad significa un paso adelante con respecto a lo que hemos hablado hasta ahora. Además de concebirnos como diversos, de manifestar un reconocimiento formal del otro y facilitar su expresión simbólica, hay que organizar un marco de relaciones basado en el igualitarismo.

No es suficiente con ser aceptado formalmente. Conocemos numerosos programas de educación intercultural que no han producido una integración efectiva de los diferentes grupos culturales en la comunidad porque se han quedado solamente en este reconocimiento formal y retórico.

Y es que solamente somos aceptados, de hecho, en la medida en que vivimos al grupo y sentimos que podemos participar con garantía de derechos. Es decir, participar propiamente: tener capacidad de opinar, de influir, de decidir, de tomar y pedir responsabilidades.

Educar para una convivencia colectiva necesita de la participación y de la implicación porque sólo así podemos generar los valores que hacen posible un espacio escolar integrado e integrador. Y eso no es incompatible con lo respeto e incluso la estimulación de aquello que cada grupo considera su patrimonio cultural.

No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (mundo laboral, político, asociativo...), los centros educativos son ámbitos privilegiados para lograr una participación real de todos y todas. Frente a la asimetría de relaciones en aquellos entornos, en la escuela sí podemos hacer realidad un cierto equilibrio en las relaciones entre los miembros del grupo ya que podemos regular las condiciones en las que se establecen los intercambios y las interacciones. Y podemos entrenar y entrenarnos a configurar entre todos este marco de relaciones, estas *reglas de juego*.

Sabemos que estas actitudes y destrezas solamente se aprenden y se consolidan poniéndolas en práctica, haciéndolas posibles en marcos reales o simulados donde puedan ejercerse de manera regular. También sabemos que los/las alumnos construyen una percepción de la realidad social en función, entre otras, de sus experiencias escolares. Solamente educaremos en una perspectiva intercultural si la escuela lo es al mismo tiempo.

Hay que recordar que educación intercultural no significa relativismo cultural. Si hay, de verdad, participación igualitaria y respetuosa podemos analizar críticamente las culturas (todas, también la nuestra) y señalar aquellos aspectos culturales (no los grupos, ni las culturas) con los que no estamos de acuerdo. Tenemos el derecho (y la obligación) de expresar aquellos aspectos de la cultura que no nos gustan. Más aún: deberíamos exigirnos la autocritica cultural como ejercicio necesario. También (¿por qué no?) la crítica cultural del otro. Ahora bien, habrá que

hacerlo cuando se ha garantizado su aceptación incondicional en tanto que persona, y se han establecido condiciones de igualdad en el debate del conflicto.

3.6 Evidenciar la naturaleza política de los conflictos presuntamente culturales.

Facilitar la participación real, fomentar la implicación y la responsabilidad, establecer condiciones igualitarias de relación e intercambio son metas difíciles pero razonablemente posibles en la escuela. Cosa distinta es intentar conseguir estos objetivos en una sociedad que nos muestra cotidianamente ejemplos de estereotipización, marginación y discriminación de amplios colectivos socioculturales.

¿Cómo crear comunidad desde este estado de cosas? Ya sabemos de la limitada capacidad de la escuela para modificar este conjunto de injusticias, marginaciones, discriminaciones. Pero lo que sí podemos es hacer de ellas un motivo de análisis y de trabajo.

Porque son muchos los ejemplos de situaciones que, presentándose como conflictos étnicos, *raciales*, religiosos o interculturales se revelan después del análisis, como situaciones generadas lisa y llanamente por la pobreza o la injusticia (Delgado, 1998). No sería poca cosa hacer de ellos un motivo de análisis y, en su caso, de denuncia. Muy a menudo quienes planifican programas de acción comunitaria deben invertir tiempo y esfuerzos para hacer ver a los ciudadanos que las medidas e intervenciones previstas responden a necesidades coyunturales de la comunidad y no han sido generadas por tal o cual grupo cultural.

Hay que desenmascarar este nuevo racismo culturalista que sitúa en el centro de la polémica el factor cultural, y que con frecuencia hace de él el motor y explicación del conflicto. Parece obvio que para este neoracismo excluyente resulta útil generar una cierta “descalificación cultural” de los *diferentes*. Una descalificación que, en último término, justifica y legitima los procesos de marginación. O simplemente avala la tesis de la problematicidad de la multiculturalidad y su inconveniencia.

Y más aún: se acaba configurando una percepción de la realidad social donde la desigualdad se asume como natural, ocultando los intereses a los que responde, encubriendo las implicaciones políticas que se manifiestan en las relaciones de dominación (Grignon, 1993).

Pues bien, seguramente, si somos capaces de educarnos en el análisis de estas situaciones y desvelamos su naturaleza política y económica favoreceremos la comprensión del hecho y enfocaremos más certeramente la cuestión: mejorar la existencia de las personas (esto es, sus condiciones de vida: sanidad, trabajo, vivienda, educación) es la mejor garantía de generar una mayor y mejor relación entre los grupos que componen la sociedad. Es la mejor manera de “crear comunidad”. Es más, resultaría peligroso separar el debate sobre la diversidad cultural del debate sobre la lucha contra la marginación y la desigualdad. Porque si aumentan las desigualdades y se enturbian y superponen a la adscripción “étnico-cultural”, se estorban definitivamente las posibilidades de una comunidad cohesionada e integradora (Martiniello, 1998).

3.7 Educar en el tratamiento de los conflictos culturales.

Hacer consciente el etnocentrismo cultural y desvelar la construcción interesada de estereotipos.

Hemos visto que nuestra sociedad es diversa y que esta diversidad se debe aprovechar educativamente para proyectarla a la comunidad generando cohesión, integración.

Ahora bien, aceptar la diversidad cultural y creer en su potencia educativa son ideas fáciles de escribir en un papel. Todos sabemos que, en ocasiones, la diversidad cultural es fuente de conflicto, motivo para la controversia, excusa para la discriminación.

Ciertamente, la diversidad nos enriquece. Pero también nos plantea retos de difícil solución: valores contrapuestos, incluso contradictorios, costumbres y maneras de actuar difícilmente compatibles, actitudes opuestas. Aceptar la diversidad cultural no significa negar que haya conflictos de raíz cultural. Por lo tanto, hay que aprender a vivir con el conflicto, educarnos en su análisis y tratamiento, extraer su vertiente educativa. Si somos capaces de hacerlo así nos ahorraremos el coste negativo que para la comunidad tienen los conflictos sociales mal tratados y mal resueltos. O aquellos que, por haber sido negados, ocultados, no explicitados, acaban enquistándose y devienen casi irresolubles.

En la escuela tenemos la posibilidad de realizar regularmente esta tarea con ejemplos que tenemos al alcance cotidianamente. Si hacemos hábiles a nuestros alumnos al establecer una serie de criterios de procedimiento para tratar los conflictos y al aplicarlos en ejemplos reales y concretos, podremos tal vez capacitarlos para ejercerlos en adelante en contextos sociales más amplios.

Ahora bien, el análisis de los conflictos culturales no es tarea fácil. Nuestra relación con los otros está mediatizada por la percepción que todos y todas tenemos, de antemano, de lo que es este otro en tanto que miembro de un grupo cultural.

No podemos obviar que hay una desigual consideración de los diferentes grupos socioculturales que configuran nuestra sociedad, y que esta está fundamentada en la percepción de su estatus, de su capacidad de influencia, de su poder, de su historia. Y estas imágenes influyen en nuestras emociones, nuestras actitudes, nuestros sentimientos y, en definitiva, en la expectativa de relaciones que establecemos con ellos.

¿Qué hacer para que esta percepción no estorbe las relaciones entre los grupos, para que no imposibilite la cohesión de la comunidad? Creo que algunas de las propuestas en educación intercultural nos pueden ser razonablemente útiles.

Podemos, por una parte, hacer consciente que nuestra percepción de “el otro” está modulada por nuestra *mirada* cultural. Y así, hacer patente nuestro etnocentrismo cultural mediante el análisis de situaciones cotidianas puede constituir una tarea valiosa y relativamente sencilla.

Todos y todas manifestamos un cierto grado de etnocentrismo cultural. Y este etnocentrismo nos lleva a la falta de comprensión del otro (o, en el peor de los casos, a su ridiculización, a su caricatura), nos genera separaciones, distancias, desconfianzas, recelos, conflictos.

Por eso podemos esforzarnos en hacer menguar esta situación y en atenuar sus efectos. Algunos materiales de educación intercultural pueden ayudar mucho a tener una actitud abierta hacia los comportamientos culturales de los otros, a entrenarnos en el análisis y el entendimiento de conductas para nosotros inicialmente inexplicables (o curiosas, extrañas...), a conocer y explicar estas conductas desde la lógica cultural de quien las realiza.

Por otro lado, percibimos los diferentes grupos sociales y entendemos *deseable* su pertenencia a nuestra comunidad decisivamente condicionados por nuestros estereotipos y, por su consecuencia, los prejuicios. No es este el espacio para detenerse a considerar las diferentes vertientes de los estereotipos y los prejuicios pero sí para valorar en qué medida es importante tomarlos como contenido de trabajo en la perspectiva de una educación intercultural.

Al fin y al cabo, es un objetivo fundamental hacer que nuestros alumnos tomen conciencia de este conjunto de estereotipos y prejuicios, sumados a ese grado de etnocentrismo que siempre nos acompaña, a la hora de interpretar cualquiera conflicto cultural.

4. Un epílogo optimista: la educación intercultural y la revisión de la cultura escolar.

Ya hacía tiempo que no aparecía un debate pedagógico con tanta potencia, con tantas posibilidades. Porque las grandes preguntas a que nos aboca el debate sobre la multiculturalidad suponen también un estremecimiento de los cimientos de la escuela.

Si somos capaces de desarrollar la educación intercultural en una perspectiva global, eso es, desde un planteamiento que nos incluya a todos y todas, no focalizada hacia los “diferentes”, podremos dar el salto cualitativo que supone el paso de la educación multicultural a la educación intercultural: pasar de la consideración de las culturas (con minúscula) a la revisión de la Cultura escolar (con mayúscula).

Porque la escuela, además de socializar en los valores necesarios para la sociedad plural que ya hemos comentado (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través de otro instrumento que le es genuino: el conocimiento. La escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como herramienta para pensar lo que somos en tanto que comunidad.

Sería necesario por tanto que lo que llamamos currículo se convirtiera verdaderamente en un mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos y alumnas. Partiremos del conocido principio pedagógico que establece que todo aprendizaje se realiza a partir de un referente cultural y se proyecta en el contexto cultural donde toma sentido y significado. ¿Puede organizarse el currículo, en la práctica, de manera que ayude a los alumnos a dotar de significado sus experiencias y, en su caso, a reconstruirlas?

Parece claro que, además de poner en cuestión la selección de los contenidos a transmitir (a menudo sesgada hacia modelos culturales unívocos y estándar), hay que hablar fundamentalmente del propio proceso en el que estos contenidos son tratados. Los contenidos son *productos* socioculturales. En el proceso de aprendizaje podemos hacer patente esta diversidad de concepciones, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

La educación intercultural, al abordar estas temáticas, puede suponer una excelente ocasión por desarrollar un debate pedagógico e ideológico profundo con respecto a lo que somos y lo que queremos ser en tanto que comunidad. Si somos capaces de hacer presente este debate y lo desarrollamos en propuestas, experiencias educativas, materiales, haremos una mejor escuela para todos y todas.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Huntington, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, M. (1998) *Diversidad e integración*. Barcelona. Ampurias.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Madrid. Paidós/MEMO.
- Ferrés, J. (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2002): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid. Talasa Ediciones, SL.
- Hannoun, H. (1992): *Los guetos de la escuela*. Vic: Eumo Editorial.
- Lluch, X. (1999) *Plural. Materiales de Educación Intercultural 12/16*. Valencia. Tàndem edicions.
- Lluch, X. (2003) "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía* nº 328, 82-86.
- Lluch, X. (2005) "Educación Intercultural y currículum", en *Multiculturalidad y educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- McCarthy, C (1994): *Racismo y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, A. (1991) "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad* nº 8.
- Pérez, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steinberg, SH. R. y 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) “Que se una sociedad multicultural?”. *Clavas de Razón Práctica*, 56.
- Verdú, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Warnier, JP. (2002): *La mundialización de la cultura*. Barcelona. Editorial Gedisa.