

# Uso (y abuso) de la interculturalidad

**Los autores denuncian el peligro que supone la retórica de la interculturalidad cuando se manifiesta como discurso superficial, desconectado del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, y agota las posibilidades de un debate de mayor profundidad. También en educación se genera un discurso de este tipo; sólo ligándolo a un planteamiento pedagógico crítico podremos evitar que se convierta en una *moda* del momento.**

Xavier Lluch Balaguer  
Jesús Salinas Català\*

*interculturalidad, multiculturalidad,  
pedagogía crítica*

«¿Hay, pues, que sacar ya la conclusión de que el debate sobre el multiculturalismo hace mucho ruido para nada...?»

A. Touraine.

No hay ninguna duda de que el lenguaje *políticamente correcto* cuenta con un nuevo término. A los discursos ecológico, coeducativo, igualitario, pacifista, democrático..., cabe ahora añadir un nuevo adjetivo: *intercultural*.

Nadie discute ya, al menos retóricamente, la necesidad de reconocer la diversidad cultural. E incluso se hacen declaraciones más allá de su reconocimiento y se alude a la *deseabilidad* de la multiculturalidad social, a su valor intrínseco, a la riqueza que aporta al conjunto de la sociedad.

Sin embargo, no parece claro que la inclusión de este nuevo término haya cambiado gran cosa de los presupuestos ideológicos de quienes lo utilizan y de las propuestas que cabría desarrollar para hacerlo realidad.

Por ello, una vez popularizado el término, una vez consolidado en la

retórica política (y también educativa), parece evidente que conviene analizar su uso y su utilidad, pues quizá se «hace mucho ruido para nada...».

## El éxito de la retórica intercultural

Sin duda la cuestión va más allá de la terminología, pero ya resulta sintomático 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

zar su uso y, sobre todo, su abuso. A menudo, la mejor manera de desvirtuar un contenido es convertirlo en etiqueta, en eslogan. Así, se ha conseguido hablar de interculturalidad sin hablar de ella. 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.

**«Conviene analizar el uso del término interculturalidad, porque quizá se hace mucho ruido para nada»**

sentidos muy diferentes. Ello nos debería alertar sobre la necesidad de diferenciar las propuestas, independientemente del término con que se designan. Al mismo tiempo, parece fundamental desvelar (y denunciar) aquellas que, bajo la retórica del discurso —ahora intercultural—, esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre.

Hay que estar atentos a esta inflación de interculturalidad para anali-

Es decir, un planteamiento que habla 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.

Y de esta forma, a menudo asistimos a dos tipos de representaciones sociales de la diversidad cultural, aparentemente contradictorias, pero que implican una combina-

ción extraordinariamente coherente y eficaz.

De una parte, hay un sistemático y consistente discurso de desacreditación y devaluación del *diferente*. Un *diferente* que se presenta directamente vinculado a rasgos étnicos, al extranjero, al emigrante... Éste aparece sistemáticamente asociado a situaciones connotadas negativamente: bien en un submundo de pobreza y de marginación, bien en situaciones conflictivas (y/o violentas), bien simultáneamente en uno y otro universo. El análisis de los medios de comunicación nos facilita numerosos testimonios en este sentido.

Por otro lado, simultáneamente, encontramos un discurso retórico de positivación de la diversidad cultural. Ésta es una representación de diversidad (a menudo de una forma racial, vinculada estrechamente a *lo étnico*) absolutamente amable, desprovista de conflicto, constituyente de un mensaje de concordia y felicidad inter-cultural... Es una representación de la diversidad cultural no problemática, 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 combina el pluralismo con un llamamiento despolitizado a la armonía y la paz mundiales» (Giroux, 1996). Es ésta una imagen de la diversidad que ha obtenido gran aceptación (basta observar cómo el estilo *Benetton* ha encontrado numerosos imitadores, por ejemplo, en el mundo de la publicidad).

Por el contrario, desde un auténtico enfoque intercultural, hay que poner en primer término el análisis del modelo social y cultural donde se desarrollan las relaciones entre grupos culturales. No puede entenderse una propuesta *intercultural* desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Porque la multiculturalidad de que hablamos se integra en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y justicia, ha profundizado las desigualdades existentes con diversas consecuencias: la violencia, el racismo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo, la insolidaridad. Por eso,

las dinámicas de homogeneización cultural, los procesos de silenciación de la diversidad cultural, la progresiva concentración de los agentes de producción cultural, las *políticas culturales* de los *media*..., deben ser elementos esenciales en el análisis de lo intercultural (Apple, 1996).

Una cuestión fundamental para esta perspectiva es preguntarse por las formas en que se produce el *encuentro* entre culturas y por los factores que condicionan los intercambios. Nuevamente se hace necesario contextualizar: no puede ignorarse que el contacto cultural se produce condicionado por una desigual consideración de las diferentes culturas y, así, no sólo se presenta como problemático de las *otras* culturas una posible «competencia» por el espacio social, laboral, político... (Grignon, 1994). Hay también una de-

Y así pues, coherentes con un concepto profundo de democracia, debe señalarse que no es posible hablar de multiculturalidad social sin hablar de ideología, del campo de relaciones sociales y económicas que condicionan las interacciones entre grupos sociales. Ése fue el argumento fundamental para desarrollar una perspectiva intercultural como superadora del muticulturalismo (Hannoun, 1992). Ésa debe ser una razón presente en todo análisis de la diversidad sociocultural.

### ■ Sin problemas

«En mi escuela no hay problemas de interculturalidad...» Como no podía ser de otra manera, también en el discurso educativo se ha instalado el lenguaje políticamente correcto de la interculturalidad.

## «No puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla»

terminada sanción de su *status*; es decir, una muy diferente consideración en la representación que de ella se tiene. Y, obviamente, esta representación es un producto de las relaciones de poder entre unos y otros grupos. Resulta, pues, difícil hablar de interculturalidad en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas sin prestigio y así se explica que, a menudo, el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo, y establezca una dinámica de relaciones en términos *destructivos*: asimilación, segregación, marginación...

En definitiva, es necesario develar la perspectiva ideológica del interculturalismo, vincular éste al concepto de democracia, en la medida en que sólo desde ésta es factible una defensa auténtica de la multiculturalidad social, ya que «la única sociedad multicultural estable es el Estado laico, secularizado, el que denominamos democracia» (Touraine, 1995)

También aquí podemos hacer un somero análisis con objeto de evidenciar los distintos significados que puede esconder la utilización del término. E incluso cómo, a menudo, detrás de la palabra no hay más que una interpretación vacía de la interculturalidad.

Como es evidente, las diferentes propuestas de educación para la diversidad cultural parten de una interpretación (a menudo no explícita) de lo que es tal diversidad. Hay distintas categorías de respuesta a las preguntas: ¿dónde hay multiculturalidad?, ¿dónde hace falta una intervención educativa sobre la diversidad cultural? Y cada una de esas respuestas nos conduce a planteamientos diferentes, incluso contrapuestos: la *lectura* que se hace del concepto *diversidad cultural* (y de su presencia en nuestros contextos) está sesgando completamente todo análisis y desarrollo posterior (véase *Cuadro*).

Hay una primera restricción en la conceptualización de la multicult-



## La lectura de la diversidad cultural

¿Dónde hay multiculturalidad?  
¿Dónde hace falta una propuesta educativa sobre la diversidad cultural?

Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente.  
Ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales.  
Los procesos de cambio cultural nos afectan a todos.

Hay diversidad cultural allá donde hay presencia física de *grupos culturales* diferentes a la cultura mayoritaria.  
En esas sociedades hay intercambio cultural, por tanto,

Hay diversidad cultural allá donde hay presencia física de grupos culturales diferentes a la cultura mayoritaria.  
Estos grupos de *diferentes* tienen connotaciones étnicas:  
gitanos, magrebíes, africanos, subsaharianos...

Hay diversidad cultural allá donde hay presencia física de *grupos culturales* diferentes.  
Se percibe el *diferente* asociado a características étnicas y a contextos socioeconómicos desfavorecidos y/o marginales.

turalidad, que consiste en reducir ésta a la presencia física de lo que llamamos grupos culturales minoritarios. Se deduce, por tanto, que tales grupos oponen sus diferencias a una presunta cultura mayoritaria.

Por supuesto, esta primera reducción del concepto de interculturalismo se opone a una concepción de lo cultural compleja, dinámica, cambiante. Adjetivos que no hacen sino subrayar las posibilidades de interacción, flexibilidad, intercambio. En definitiva, no es posible concebir un cultura que no esté configurada por diversidad de subculturas; esto es, sin una rica intracultura (Lisón, 1991). Y, además, no es posible concebirla sin relación con las demás, porque la propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo in-

tercultural es constitutivo de lo cultural (Todorov, 1988). Si se asume esta primera reducción, se percibe como innecesario un verdadero análisis cultural global, donde no sólo se atiende al intercambio cultural que se produce cuando se detecta *presencia* de grupos humanos «culturalmente diferentes», sino también, y muy fundamentalmente, a aquellos agentes que más decisivamente generan cambio cultural (medios de comunicación, cambios económicos, organización del ocio...), y que, por otra parte, no suelen formar parte de este análisis.

Además, hay una segunda restricción que hace referencia al tipo de sujetos que se perciben, aquellos que constituyen la presencia física de *diferentes*. Desde esta percepción, se vincula «grupo cultural minorita-

rio» fundamentalmente al factor *étnico-racial*; esto es, una percepción centrada en aquellos colectivos que aportan una diversidad *visible* (comunidad gitana, inmigrantes extranjeros —magrebíes, africanos subsaharianos—...). Evidentemente, nuestra constitución sociocultural es, sin duda, más amplia, más compleja y más rica; y no se deduce sustancialmente de «lo étnico» (por otro lado, y dicho sea de paso, resulta sospechoso observar cómo, desacreditada la variable racial, lo étnico se está convirtiendo en un peligroso eufemismo). El análisis de la pluralidad cultural española se constituye sin duda por muchos otros argumentos, y debiera partir, en primer lugar, de la propia diversidad intrínseca: rasgos culturales de las diferentes comunidades, plurilingüismo,

comunidad gitana, mundo rural... (Lisón, 1991; Torres 1993).

A menudo esta restricción hacia lo étnico se agudiza aún más, al hacer visible este factor fundamentalmente para aquellos grupos que se encuentran en contextos socioeconómicos desfavorecidos, marginales. Se produce así una mayor restricción del concepto, así como una perversa deformación, una interesada manipulación que se sirve de la diversidad para naturalizar y justificar la desigualdad: la asociación de marginación y diversidad, deficiencia y diferencia (San Román, 1992).

Las restricciones en la percepción de la diversidad que venimos comentando suponen, a nuestro juicio, una cuestión fundamental en el debate sobre la educación intercultural. Cada una de las sucesivas acotaciones del concepto implican no sólo una cuestión de cantidad del número de personas que son sujetos potenciales de una intervención *intercultural*. Suponen más bien, como parece evidente, una cuestión de conceptualización: cada una de las categorías de respuesta asignan contenidos diferentes a aquello que llamamos interculturalismo; bien en un sentido global y necesario para todos, bien en un sentido restrictivo, tangencial y, a menudo, problemático. Y lo que es más importante, las distintas reducciones del concepto *diversidad* afectan decisivamente las posibilidades de una auténtica perspectiva intercultural. Son, en definitiva, estas reducciones las que, a menudo, hacen percibir como innecesaria la interculturalidad, las que hacen afirmar: «En mi escuela no hay problemas de interculturalidad...».

### ¿Perspectiva técnica o perspectiva global?

Desgraciadamente, tenemos suficientes ejemplos de debates falsamente cerrados después de que se popularizase el término y se *agotara* su utilización. Nos preocupa que esto mismo pueda pasar con la interculturalidad. Hemos visto aumentar la literatura pedagógica estos últimos años a menudo desde discursos absolutamente desconec-

tados de la escuela. Por el contrario, y al mismo tiempo, se han desarrollado propuestas que sí han sabido conectar la reflexión teórico-práctica y que gozan ya de una cierta tradición y prestigio, aunque desgraciadamente no toda la difusión que merecerían (grupos de trabajo en MRP, seminarios de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, las Escoles d'Estiu d'Interculturalitat en Girona...). Disponemos, por tanto, ya de suficientes evidencias (artículos, textos, materiales curriculares, proyectos de trabajo) de que lo que se viene llamando *educación intercultural* puede acabar significando discursos (y prácticas) bien diferentes. Y de que, en otras ocasiones, incluso signifique un mero ropaje con que disfrazar prác-

## «Hay que felicitar por la irrupción de la multiculturalidad en el debate educativo, a pesar de todos los pesares»

ticas claramente asimiladoras. Por todo ello, creemos necesario y urgente un debate en profundidad sobre el uso y el abuso de la interculturalidad en nuestro contexto.

Son conocidos los diversos modelos que se han desarrollado para el tratamiento de la diversidad cultural, así como también 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 breves y asumiendo que la disyuntiva quizá resulte demasiado esquemática, creemos que a efectos del debate la cuestión puede reducirse a una tensión entre estas dos perspectivas.

La primera se centra en el trata-

miento de la diversidad cultural *de los otros*, los diferentes (y, como hemos visto, percibiendo a los diferentes desde la variable *étnica*). A menudo esta diversidad se interpreta 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 pues, 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, ésta es una concepción muy instalada, 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).

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, analizar qué papel desempeña en este proceso lo que llamamos cultura escolar. Esta orientación evita centrar 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 éstos participen, cómo se establecen los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural... Proponen, en

definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

### Interculturalidad y pedagogía crítica

Creemos que hay que felicitarse por la irrupción de la interculturalidad en el debate educativo. A pesar de todos los pesares, y con todas las reservas e inconvenientes que hemos venido señalando, no cabe duda de que asistimos a uno de los debates pedagógicos más estimulantes de los últimos años. La interculturalidad ha generado en el contexto español jornadas, debates, seminarios, grupos de trabajo, cursos y un buen caudal de literatura pedagógica en estos últimos años.

Precisamente por ello, nos preocupa que esta cuestión pueda «morir de éxito» y no durar más allá de lo que duraron otras *modas pedagógicas*... Nos preocupa que también en educación se genere un discurso que hable de una interculturalidad *light*, de una multiculturalidad al estilo *Benetton*. Y así hablamos del enriquecimiento de la diversidad, de la necesidad de atender la diversidad..., sin reconsiderar qué es la cultura escolar, cómo se construye el conocimiento en el aula, de qué manera participan nuestros alumnos y alumnas en este proceso, cuál es la distancia entre la cultura escolar y la «cultura vivida»... (Pérez, 1995). Éstas son cuestiones que van bastante más allá del discurso intercultural dominante que, desde el planteamiento restrictivo y aparentemente «técnico» que hemos comentado, tiene todas las posibilidades de convertirse en un debate de segundo orden y, finalmente, en una fugaz moda pedagógica. Y lo que es más grave, en un modelo de intervención que, por su propio carácter restrictivo y superficial, no sólo no sea intercultural, sino que acabe siendo asimilador.

Por ello, creemos necesario ligar el debate sobre la interculturalidad a otros análisis que tienen ya una larga tradición en la reflexión y el pensamiento pedagógico.

Solamente desde un planteamiento pedagógico crítico podremos desvelar el peligro que supone la cada vez más numerosa retórica intercultural.

La interculturalidad nos facilita una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico profundo. Ahora bien, tenemos que ser capaces de hacer evidente este calado y así, partiendo del debate sobre las culturas, podemos acabar hablando de cultura escolar. De lo contrario, o bien asistiremos a una breve vida pedagógica del término o, quizás, consolidado y asumido su uso retórico, no nos atrevamos a hablar sobre educación intercultural con este nombre y haya que inventar uno nuevo...

\* **Xavier Lluch Balaguer** y **Jesús Salinas Catalá** son miembros del MRP Escola d'Estiu del País Valencià y de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

### PARA SABER MÁS

- Apple, M.W. (1986):** *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- **(1996):** *El conocimiento oficial*, Barcelona: Paidós.
- Camilleri, C. (1985):** *Antropología cultural y educación*, Paris: Unesco.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988):** *El conocimiento compartido*, Barcelona: Paidós/MEC.
- Gimeno Sacristán, J. (1992):** «Currículum y diversidad cultural», *Educación y Sociedad*, 11.
- Giroux, H. (1996):** *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona: Paidós.
- **y Flecha, R. (1992):** *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Esplugues: El Roure.
- Grignon, C. (1994):** «Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular», *Archipiélago*, 12.
- Hannoun, H. (1992):** *Els ghettos de l'escola*, Vic: Eumo.
- Lisón, C. (1991):** *Invitación a la antropología cultural de España*, Madrid: Akal.
- Lluch, X. (1995):** «Para buscar contenido a la educación intercultural», *Investigación en la escuela*, 26.
- **y Salinas, J. (1991):** «Reforma curricular y diversidad cultural», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, febrero.
- Pérez Gómez, Á. (1995):** «La escuela, encrucijada de culturas», *Investigación en la escuela*, 26.
- San Román, T. (1992):** «Pluriculturalidad y marginación», en *Sobre Interculturalitat*, Girona: Fundació SerGi.
- Todorov, T. (1988)** *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad.
- Torres, J. (1993):** «Las culturas negadas y silenciadas en el currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 217, septiembre.
- Touraine, A. (1995):** «¿Qué es una sociedad multicultural?», *Claves de razón práctica*, 56.
- Wieviorka, M. (1992):** *El espacio del racismo*, Barcelona: Paidós.