



25 AÑOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA MIRADA CON Y SIN NOSTALGIA

Xavier Lluch

Solemos destacar de los aniversarios el componente simbólico que significan. Y multiplicamos este valor cuando las cifras son de aquellas que llamamos *redondas*.

Sin duda, cumplir 25 años obliga a pensar sobre el valor simbólico que aporta la cifra. Veinticinco años son material suficiente para disponer de perspectiva sobre bastantes cosas. Y, en el caso de la educación intercultural, en España, veinticinco años, son casi toda una vida.

Repasando los contenidos de las Jornadas de Enseñantes con Gitanos de hace cinco, diez, quince, ¡veinticinco! años me preguntaba por el modo en que, de manera incipiente primero, y con una creciente presencia después, la educación intercultural había ido ocupando espacio en el discurso y en la actividad de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

¿Qué queda hoy de aquellas primeras propuestas, ponencias, grupos de trabajo? ¿Cuánto hubo de intuiciones certeras y cuánto de fiascos y de errores? ¿Cuántos caminos de los explorados son todavía hoy el centro de la cuestión y cuántos quedaron, baldíos, en el camino? ¿Cuál podría ser, veinticinco años después, un breve diagnóstico de la *salud* de la educación intercultural?

Contestar adecuadamente estas preguntas exigiría, sin duda, un trabajo ambicioso, más allá de las posibilidades de estos breves folios. Aquí y ahora apenas me atrevo a sugerir algunas ideas que, al calor de este aniversario se sirvan, con y sin nostalgia, del vaivén de estos 25 años.

Sobre los comienzos, allá por los ochenta

Se puede señalar la década de los ochenta como el momento histórico en que empiezan a desarrollarse propuestas de trabajo educativo intercultural. Y así, grupos de trabajo, seminarios, foros de debate y de intercambio de experiencias añaden el adjetivo intercultural a sus perspectivas de análisis.

Justo en los comienzos de esta misma década se constituyen las primeras Jornadas de Enseñantes con Gitanos y, muy pronto, lo intercultural forma ya parte de sus programas y contenidos.

Y es que, sin duda, 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 ochenta un debate muy estimulante sobre la *distancia* entre la cultura escolar y otras realidades culturales, como era el caso de la cultura gitana.

Preguntarse sobre esta cuestión suponía entablar un muy saludable debate curricular, organizativo, metodológico... Un debate que dio como resultado, entre otros, algunos materiales curriculares de educación intercultural que hoy, veinticinco años después, aún resultan sugerentes y útiles.

Aquellos planteamientos suponían, en muchas ocasiones, abordar la cuestión en toda su radicalidad: la desconexión entre la cultura escolar y las culturas *vividas* de los

alumnos/as, la ausencia de *sintonía* cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el *currículum*, las reducidas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido como agresivo y hostil.

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.

La salud actual de la educación intercultural

Transcurridas dos largas décadas es innegable el triunfo retórico de la educación intercultural. Pero ¿cómo anda de salud?

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 languidece, instalada en el éxito retórico. No me atrevo a aventurar tan grave diagnóstico pero sí creo que podemos examinar algunos síntomas que explican su mala salud.

En mi opinión, a lo largo de estos años han venido manifestándose con claridad al menos los tres siguientes:

La confusión entre 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 a que ello ha dado lugar (asimilacionismo, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo...).

Dada la brevedad de este artículo, más que determinar cuánto hay de cada modelo en las diferentes propuestas actuales, interesa señalar que, básicamente, lo que se está produciendo en la práctica 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 pueda resultar

demasiado esquemática, creo que 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 exclusivamente 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 así 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 buena 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 en la escuela: qué es *nuestra cultura*, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes son verdaderamente los agentes de cambio... Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, propone 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 establecen los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural... Proponen, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

En mi opinión, lamentablemente, en el debate entre estas dos perspectivas, hoy resulta todavía muy preponderante la primera de ellas y, 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.

La 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*, a 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 ambas. En definitiva, esta representación acaba generando una per-

cepción conflictiva del contacto intercultural, un fenómeno perjudicial para la cohesión y la paz social, 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 diferencias culturales, lo que constituye uno de los argumentos más conocidos del revitalizado discurso neofascista y neorracista).

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

El desequilibrio entre teoría y práctica intercultural

Es cierto que, en estos años, ha crecido de manera espectacular la literatura pedagógica sobre educación intercultural en nuestro con-

texto. 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. La respuesta política ha sido lenta e insuficiente. No se han desarrollado adecuadamente programas ni planes educativos que, desde las instituciones, hayan previsto con agilidad 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) ha 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 suficiente 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, aun con una actitud muy favorable al tratamiento de esta cuestión, manifiestan al mismo tiempo su insuficiente formación.

Continúan siendo los foros autónomos (como los MRP, la Asociación de Enseñantes con Gitanos, las *Escoles d'Estiu*, asociaciones diversas y ONG...) 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.

Más diferentes y más iguales

A lo largo de estos veinticinco años el debate sobre la multiculturalidad nos ha enseñado a formular grandes preguntas. ¿Puede una sociedad plural generar una identidad colectiva? ¿Cómo 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?

Pero hoy, traspasada ya sobradamente la frontera del siglo XXI, resulta inevitable añadir a estas preguntas un nuevo elemento de análisis: la globalización y, como una de sus numerosas consecuencias, los procesos de homogeneización cultural.

Porque siendo cierto que nuestras sociedades son plurales, 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, cambio e interacción cultural y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural. En este sentido, me parece especialmente importante analizar la producción de cultura popular infantil y juve-

nil de las empresas comerciales y el modo en que ésta afecta a la manera de pensar de niños y jóvenes. Las películas, las revistas, los libros, los videojuegos, los programas de televisión, etc., dirigidos al público infantil y juvenil influyen poderosamente en el modo en que los niños comprenden el mundo y perciben su realidad social y cultural.

En consecuencia, es necesario reconsiderar el concepto de “contexto cultural” y entender que ahora está sometido a influencias que van mucho más allá del ámbito de lo local. Y así, el proceso de enculturación está, cuanto menos, mediado por potentes 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 curiosa y aparente paradoja. Por un lado la constatación de la diversidad cultural como característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otro, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta.

Educación intercultural para el siglo XXI

Así las cosas, ¿qué conviene esperar de la educación intercultural en las próximas décadas? ¿Cabe ser optimista visto su recorrido en las anteriores?

Sin duda hay motivos de preocupación y alguna razón fundada para sentir nostalgia de las primeras propuestas interculturales que, en su radicalidad, cuestionaban profundamente la escuela en sus vertientes más importantes: la organización, el currículo, la metodología, la formación del profesorado...

Pero también es cierto que el debate sobre la multiculturalidad, aun con el paso de los

años, continúa manteniendo gran intensidad y, por tanto, grandes posibilidades. Ahora el reto es desarrollar un enfoque verdaderamente intercultural, global. Una perspectiva que, superando un tratamiento focalizado, dirigido a “los diferentes”, nos implique a todos. Una perspectiva que nos ayude a dar el salto de la consideración de las culturas (en plural) a la revisión de la cultura escolar (en singular).

Porque la escuela, además de socializar en los valores necesarios para una sociedad plural (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...), puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través del instrumento que le es genuino: el conocimiento. La escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar lo que somos en tanto que comunidad. Y es aquí donde un currículo intercultural puede cumplir un papel fundamental: mediar entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos/as. Un *currículum* intercultural, además de poner en cuestión la selección de contenidos (a menudo sesgada hacia modelos culturales estándar), se emplea en considerar el propio proceso en que estos contenidos son tratados. Un proceso que pone en evidencia que los contenidos son *productos* socioculturales y que el aprendizaje debe hacer patente esta diversidad de concepciones, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

No hay duda de que la escuela debe asumir esta nueva demanda: educar ciudadanos y ciudadanas que ayuden a hacer posible una sociedad intercultural. Para ello, sin nostalgia de lo que pudo haber sido y no fuimos capaces de hacer, conviene ahora recordar algunas de las verdades del optimismo pedagógico.

Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda: no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad por tanto) más potente que lo que llamamos educación pública.

La educación intercultural puede hoy suponer una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico de primera magnitud. Y, en consecuencia, puede ayudarnos a cuestionar nuestras prácticas, nuestros materiales curriculares, nuestra formación, nuestra forma de hacer escuela. Si es así, quizás consigamos hacer una escuela mejor para todos.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2004): “El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto”. *Boletín del Centro de Documentación* número 23, 3-30.
- BERGER, P. y HUNTINGTON, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H.A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

STEINBERG, SH. y KINCHELOE, J. L. (2000):
Cultura infantil y multinacionales. Madrid:
Ediciones Morata.

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.



Xavier Lluch

Maestro. Pedagogo

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos