

La “discriminación ágrafa mundializada” y la educación intercultural'

Los problemas de discriminación y marginación social se reflejan en la escuela. Pero es precisamente eso, un “reflejo”, y como tal lo que hace es participar de una discriminación y marginación que también tienen mucho que ver con los procesos de mundialización. La propuesta del nuevo concepto de “discriminación ágrafa mundializada” hace referencia a un doble sentido de reflexión sociológica y de acción educativa hacia la ciudadanía, hacia el sujeto.

Por un lado, decimos “discriminación ágrafa mundializada” porque es una discriminación “no-escrita” o que, en ocasiones, es más implícita que explícita, pero no menos real. Es cierto que puede haber una discriminación política, legislativa, institucional... y es necesario estar muy atentos contra posibles leyes y normativas discriminatorias. Pero, no es menos cierto, que hay discriminación percibida por la persona o por un grupo de personas cuando aparentemente, de manera “objetiva”, parecería que no es así. A veces, es una discriminación ágrafa porque está en las actitudes y las emociones de las personas, en las acciones de la vida social cotidiana. En este sentido, se han de incentivar políticas educativas globales que atañan no solamente al sistema educativo formal sino también a la educación social de la ciudadanía.

Por otro lado, también es “discriminación ágrafa mundializada” porque esto mismo se da sobre todo en una relación desigual e injusta entre países ricos del norte y países empobrecidos del sur... y, en este sentido, entre el modelo migratorio y cultural mayoritario que se da actualmente² y que pone de manifiesto la “brecha digital” (digital divide), en una nuevas formas de alfabetización o no en relación a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

La educación se ha de impregnar de esta realidad y, aunque no sea el único instrumento –ni seguramente el más importante ni el más decisivo-, puede ayudar a

¹ La propuesta pública de este nuevo concepto de “discriminación ágrafa mundializada” fue realizada por el autor (Fidel Molina), en Girona (España), en el marco de un proyecto Equal, al que fue invitado como asesor del grupo de investigación (“aportaciones de las Ciencias Sociales al análisis y a la lucha contra la discriminación”), y conferenciante en las jornadas de clausura de dicha investigación aplicada (Equal “Arco de la igualdad”, 30 de noviembre de 2007; países participantes: Francia, Italia y España).

La relación de la “discriminación ágrafa mundializada” con la educación intercultural que aquí se presenta es un pequeño apartado del capítulo desarrollado por el mismo autor “La educación intercultural: alternativa al multiculturalismo y antídoto contra la discriminación ágrafa mundializada”, en el libro Molina, F. (ed.) (2008) *Alternativas en Educación Intercultural*. Lleida, de París Edicions, p. 62-66.

² Comienza a ser una realidad un cambio de tendencia, según el cual comienzan a ser un número importante los inmigrantes de las clases medias de los países del sur o comunidades rurales pequeñas, con la consiguiente profundización en el empobrecimiento de las posibilidades futuras de mejora en los países o comunidades de origen.

interpretar positivamente el mundo relacional de las personas. Es un buen antídoto contra el racismo, la xenofobia, el paternalismo y el etnocentrismo, y ha de comportar una actitud clara en defensa de la igualdad de oportunidades incorporando la diversidad.

En este sentido, la escuela se encuentra en un contexto cultural y social determinado pero ello no ha de ser óbice para que pueda romper una dinámica reproductivista. La escuela (el sistema educativo) tiene históricamente un componente asimilacionista que ha marcado su inicio y su desarrollo, pero han surgido otros modelos alternativos que han ido modificando dichos orígenes. Siguiendo la analogía culinaria propuesta por Ferdman (vid Molina, 1998: 30-31), nos encontramos básicamente con tres modelos de escuela:

- a) Escuela modelo “puré”, basada en la asimilación por aculturación sobre una cultura básica y única
- b) Escuela modelo “sopa juliana” o de vegetales, basada en la mera coexistencia de los diversos elementos culturales
- c) Escuela modelo “fondue”, “gazpacho” (Lamo de Espinosa), o “olla barrejada” (Molina), como plato único derivado de la selección de los mejores ingredientes de cada componente (resultado de diversas culturas coexistentes e interrelacionadas).

Esta analogía ilustra los diferentes modelos de integración que se han dado y se dan con relación al multiculturalismo y los sistemas educativos. De hecho, la mera *asimilación* como solución para integrar a los miembros de las minorías, se ha mostrado insuficiente y contraproducente a tenor del bajo rendimiento de dichos alumnos; en cambio, la diversidad cultural se ha de entender como un factor positivo de nuestra sociedad y un derecho inalienable de las personas.

En este sentido, podemos interpretar un tanto libremente la propuesta de Margaret Mead (1971) para aprovechar las condiciones que se dan en la nueva sociedad de cultura *prefigurativa*, en la que las generaciones más jóvenes representan un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas; a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos se puede potenciar una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela aparece como una primera *excusa* para una actuación más amplia. Los alumnos (la institución escolar, superando sus orígenes homogeneizadores) pueden ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global.

Entre las comunidades y la Educación Intercultural Bilingüe cabría recordar que la socialización, la educación, es una amalgama de tres posibilidades, que pueden darse al

mismo tiempo. El problema radica en no reconocer esta pluralidad “figurativa” y pensar que únicamente se da una socialización “postfigurativa”:

- a) Sociedades de cultura *postfigurativa*: se tiende a reproducir la cultura de siempre, siendo la continuidad y la tradición lo más importante. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia vital, los ancianos.
- b) Sociedades de cultura *cofigurativa*: se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional como la técnica aplicada, los expertos...
- c) Sociedades de cultura *prefigurativa*: no se aprende tanto de las generaciones adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que facilitan la información.

Los ancianos son fuente muy valiosa de conocimiento y experiencia vital, que asegura en parte la continuidad cultural y social; pero la cultura y la sociedad son dinámicas y se vertebran también entre alternativas cofigurativas y prefigurativas.

La educación intercultural se basa en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias. Los procesos educativos son largos y complejos, pero en la *escuela de todos* tienen derecho a participar todas las personas.

Se han de arbitrar elementos y sistemas de organización que permitan hacer compatible el respeto a la diferencia y una igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia y el acceso a situaciones no marginales. El hecho de intentar encontrar un respeto a la diferencia cultural no ha de implicar en ningún caso el desmarcarse de una búsqueda clara de la igualdad educativa que pueda ofrecer, en este sentido, una igualdad de oportunidades real (Giroux y Flecha, 1992). Los pertenecientes a las denominadas minorías culturales necesitan también una formación comprensiva (a pesar de que esté mediatizada por los valores de la cultura dominante) para facilitarles su propia supervivencia cultural y social, y no tanto para integrarlos (o asimilarlos/aculturarlos, en el fondo), que es el objetivo inmediato de los programas compensatorios. Han de tener elementos de juicio y herramientas eficaces para poder comprender e interpretar la cultura dominante que les envuelve. Giroux tiene una visión crítica y ajustada sobre las necesidades imperiosas en una sociedad occidental que precisa una política cultural que se encamine hacia una educación que tenga en cuenta la diferencia cultural y actúe a favor de una verdadera igualdad educativa. Creemos que

éstos son elementos fundamentales para establecer una verdadera Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe que finalmente pueda ser viable y exitosa, aceptada y aceptable para todos.

La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad e igualdad (más allá de una *tolerancia* y una *comprensión* paternalistas) en una sociedad plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación, y, lejos de un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación. El discurso intercultural ha de ser motor de integración real, si bien esta puede ser, y de hecho lo es, compleja y contradictoria. En este sentido, insistimos en un modelo teórico (Flecha, 1995; Molina, 2002) que enmarca también tres modelos de integración socioeducativa:

- a) Perspectiva universalista occidental (etnocentrista): este modelo niega la multiculturalidad en la escuela y la necesidad de programas de educación intercultural ya que entiende la integración como asimilación a la escuela de las mayorías, del país, de todos, sin plantearse cambios en la escuela. Aboga por la obligatoriedad de la educación y defiende los derechos humanos como universales. Podríamos resumir de una manera un tanto reduccionista, que este es el modelo inicial de la modernidad, en el que aparece la escuela con el ideal de la igualdad de oportunidades pero también con un sentido de homogeneización.
- b) Perspectiva del relativismo cultural: este modelo representa el denominado multiculturalismo fuerte, plantea la diferencia como núcleo de las relaciones (incluso cuestionando la idea de igualdad). No se reconocen los llamados *derechos humanos* como universales, porque se considera que son fruto de una creación *occidental*. Se puede llegar incluso a rechazar el derecho y la conveniencia de la escolarización.
- c) Perspectiva comunicativa o del universalismo intercultural: este modelo representa el denominado multiculturalismo débil, aunque intenta superarlo con el concepto de interculturalidad porque se posiciona sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. Defiende la escolarización obligatoria, pero no cree que sea suficiente el planteamiento únicamente como individuos, sino también como miembros de colectivos, por eso aboga por la adaptación de la escuela a las

situaciones de las minorías (y de las mayorías, de todos). Se basa en la negociación, el consenso, en el diálogo, en la comunicación.

En principio, la escuela como aparato del estado en la modernidad es monocultural, aunque como dice Alain Touraine (1997), la "nueva modernidad" se está fraguando hacia una sociedad multicultural, en una sociedad democrática: la pluralidad. Quizá la educación formal deba deshacerse de los corsés limitativos de conceptualizaciones rígidas y vertebrar proyectos conjuntos, comunitarios, con la educación social. Una buena pista para encontrar soluciones aplicadas, prácticas (pero con una buena fundamentación teórica) y concretas es la de trabajar conjuntamente, maestros, educadores sociales, psicopedagogos, por ejemplo. La educación popular, en este sentido y siguiendo los postulados de Freire de la concientización, puede ser el revulsivo que dé sentido a una "escuela universalista de la diversidad" (Molina 2002) que ha de enmarcarse en un proceso de reforma educativa continuado.

BIBLIOGRAFIA

- ABAD, I. (1993): "La educación intercultural como propuesta de integración", en Abad, L. Cucó, A. e Izquierdo, A. *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Editorial Popular, p. 11-69.
- ANTHIAS, F. (1999): "Theorising indtity, difference and social divisions", en O'Brian, M.; Penna, S. y Hay, C. (eds.): *Theorising Modernity*. Addison Wesley Longman Limited, pp. 156-178.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R. et al. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (Tres volúmenes). Madrid, Alianza.
- CUCHE, D. (1996): *La notion de culture dans les sciences sociales*. París, La Découverte.
- DUBET, R. y MARTUCCELLI, D. (1996): "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école", en *Revue française de sociologie*. N° XXXVII, pp. 511-535.

- FERDMAN, B. M. (1990): "Literacy and Cultural Identity", in *Harvard Educational Review*, 60 (2), p. 181-204.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, Ed. Roure.
- FLECHA, R. (1997): "Desigualtat, diferència i identitat: més enllà del discurs de la diversitat", en *Pedagogia crítica: malestar i ocultació*. Universidad de Lleida, p. 77-96.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1992a): *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1992b): *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- MOLINA, F. (1994): *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, PPU.
- MOLINA, F. (1997): "Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagógica", en García Castaño, F. J. y Granados, A. (coord.): *Educación, ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada, LDEI, pp. 103-122.
- MOLINA, F. (1998): *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Universidad de Lleida.
- MOLINA, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires, Lumen.
- MOLINA, F. (2007): "La discriminación ágrafa mundializada vs la igualdad en la diversidad", en *Arco de la Igualdad. Aportaciones de las Ciencias Sociales al análisis y a la lucha contra las discriminaciones*. Girona, Programa Europeo Equal.

PASSERON, J.-C. (1989): "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires", en *Revue française de sociologie*. XXXI, pp. 3- 22.

PAREKH, B. (2005): *Repensando el multiculturalismo*. Madrid, Istmo.

SCARTEZZINI, R. (1996): "Las razones de la universalidad y las de la diferencia", en Giner, S. y Scartezzini, R. (eds.): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, pp. 17-32.

SEMPRINI, A. (1997): *Le Multiculturalisme*. París, Presses Universitaires de France.

TAGUIEFF, P.-A. (1987): *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. París, La Découverte.

TAGUIEFF, P.-A. (1997): *Le racisme*. París, Flammarion.

TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.

VIDAL, J. M. (1996): *Mundialización*. Barcelona, Icaria.

VIEGAS FERNÁNDEZ, J. (1988): "From the theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance", en *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 9, nº 2, pp. 169-180.

WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona, Paidós.

WIEVIORKA, M. (1997): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. París, Le Découverte.