

Entre el estigma y la utopía. Hacia un desuso de la interculturalidad

Isabel del Arco Bravo

La esencia misma de la interculturalidad

¿Qué implica una educación intercultural? Ante todo implica un cambio en la concepción y la idea de que se puede conocer al otro, las otras culturas, las otras perspectivas del mundo y de la vida a través de nociones, para hacerlas educación (Campani, 1992).

La educación intercultural (EI) aspira a acostumbrar al ciudadano a mirar con una óptica diferente, a provocar isomorfismos cognoscitivos y emotivos para comprender cómo piensan y sienten los otros, regresando después a sí mismo mucho más concienciados de sus propias raíces culturales (Calasso, 1984). De esta forma alcanza un valor más bien heurístico y no se situará exclusivamente en el plano de la transmisión de saberes, sino en la búsqueda de un intercambio intercultural entre los integrantes del entorno inmediato.

La EI surge como un proyecto dirigido a todo el mundo y que pretende, ante todo, un diálogo entre culturas desde parámetros expresados en términos de solidaridad e intercambio. Esto, a nivel didáctico, se traducirá en una serie de métodos activos y participativos que superen la mera coexistencia entre culturas (Etxeberria, 1992) y que, también, ayuden a superar los índices de fracaso escolar registrados entre los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios.

Así, parece consensuado que el objeto de la EI no son ni las minorías ni las mayorías por separado, sino todos los miembros de una comunidad. Tal es el parecer de los especialistas (Banks, 1986; Jordán, 1992) que delimitan a la EI como una dimensión básica en la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Desde esta perspectiva teórica, el interculturalismo buscaría una interrelación entre culturas diferentes y una convivencia estable entre ellas, sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto por la diversidad, una diversidad que se reconoce como enriquecedora y síntoma de democratización y desarrollo en el progreso de las estructuras sociales.

Parqueo o estigma

Asumido este discurso teórico, parece evidente que la EI deba ser introducida en todos los centros educativos y trabajada con los diversos grupos sociales, no siendo privativa de algunas escuelas o grupos concretos, ya que se trata de un enfoque que afecta a todas las dimensiones de la educación, favoreciendo una dinámica crítica y autocrítica de valoración y comunicación recíproca entre individuos pertenecientes a culturas minoritarias o mayoritarias.

Sin embargo, en la práctica educativa, e incluso a nivel de investigación, la EI se ha dimensionado, en muchas ocasiones, desde la perspectiva de una convivencia explícita en las aulas con niños emigrantes o gitanos; es más, los programas que se han puesto en marcha en la mayoría de los países, se han diseñado de forma unívoca hacia una clara compensación, cosa que deriva en la orientación de la intervención educativa, prioritariamente, hacia niños y niñas en riesgo de marginación social y en centros educativos donde la convivencia entre diferentes grupos culturales sugiere una vinculación, real o percibida, hacia un inevitable conflicto.

¿En qué se convierte así la EI? Su relación con la intervención educativa exclusiva con grupos en riesgo de marginación, entre los cuales se incluyen los que pertenecen a minorías étnicas y culturales, reduce la acción educativa a un grupo determinado, no a todo el alumnado en general, dimensionando esta propuesta hacia una intervención de *parqueo* para aquellos centros educativos donde realmente convive una diversidad cultural.

Se produce, de esta forma, el efecto contrario. Si bien la EI persigue dimensionar la educación hacia variables que aseguren la eliminación de desigualdades sociales desde el más claro enfoque sociocrítico, ésta se convierte en elemento diferenciador, que sólo se tiene en cuenta cuando los porcentajes de emigrantes o gitanos son elevados en un contexto determinado.

¿Y qué ocurre con los centros educativos donde esta diversidad cultural no es tan manifiesta? Y me quiero referir a aquellos en donde prevalece un monoculturalismo.

En los tres últimos años vengo desarrollando una serie de estudios desde los parámetros propios de la investigación etnográfica entre escuelas públicas, privadas concertadas y privadas de enseñanza primaria de la comarca del Segriá (provincia de Lleida). El objetivo clave consiste en describir la realidad globalmente desde el propio contexto donde se lleva

a cabo la acción educativa.

Del conjunto de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observaciones realizadas en las diferentes sesiones de trabajo con los claustros, obtuve una serie de datos que, tras un adecuado tratamiento estadístico y análisis categórico de las respuestas según una serie de variables consideradas de antemano (Del Arco, 1999), pude extraer una serie de resultados en que merece la pena reflexionar, y gracias a los cuales se detecta la existencia de una tipología de centros educativos desde la dimensión del tratamiento a la diversidad cultural (Del Arco, 1998):

a) Los centros educativos que tienen una presencia significativa de diversos colectivos ven en el establecimiento de un programa intercultural (elaboración de un PEC o un PCC intercultural o de un eje transversal, etc.) una necesidad inherente a su propia realidad, necesaria ante el nivel de conflictividad existente como consecuencia de la interacción entre culturas diferentes (Del Arco, 1999).

"...Lo cierto es que algo tenemos que hacer; aquí, los moros cada vez son más, y es interesante que por lo menos tengamos un espacio para que todo el profesorado pueda hablar sobre esta problemática, ¿qué se hace?, ¿qué hacer con los que faltan tanto, o no traen nada al colegio...? (Opinión de un docente.)

"...Ya está bien buscar un asesoramiento sobre estos temas, porque nos han llegado muchos árabes y no sabemos nada de ellos, ni de su cultura, ni nada... El otro día vino uno con las manos pintadas y me enteré de que es una costumbre suya...". (Opinión de un docente.)

b) Otro bloque lo constituirían los centros educativos monoculturales o con unos porcentajes bajos de matriculación de diferentes colectivos culturales, y situados en ámbitos socioeconómicamente bajos o medio-bajos (barriadas, escuelas rurales, etc.), el equipo docente plantea, cuando así lo hace, la EI como un conjunto de actividades esporádicas para realizar en un momento determinado del curso, desconectadas de la dinámica habitual, y siempre desde la dimensión de la educación en valores (Del Arco, 1999).

No buscan una mayor implicación ni la asunción de un verdadero programa intercultural porque creen que en su contexto no es necesario trabajar estas cuestiones queriendo desvincularse del *estigma* que entraña el planteamiento intercultural, que puede provocar que a nivel social y de la propia administración educativa se equivoquen los términos y los cataloguen de escuela pluricultural, cuando la realidad es otra. Esto queda argumentado por manifestaciones entre los docentes del tipo (Del Arco, 1999):

"... Me da cierto respeto el hablar en nuestra escuela de EI, ya que después se cataloga a esta escuela de intercultural, cuando en realidad no tiene este problema [...]. Una compañera de otra escuela, al comentarle que estábamos trabajando en claustro este tema, me preguntó sorprendida si en nuestra escuela había muchos gitanos [...]. La EI es muy comprometida y es mejor no hablar [...], mejor es referirse al programa que estamos trabajando y elaborando, como "Educar en la paz", o "Somos diferentes somos iguales", o "Conociendo otras culturas", etc., pero no de EI". (Opinión de un docente.)

"... Debemos pensar bien lo que estamos haciendo con esto del eje transversal sobre interculturalidad, solamente faltaría que nos colocaran la etiqueta y a partir de este momento debemos estar abiertos a admitir a todos los alumnos rebotados de otros centros, sean o no de otras culturas". (Opinión de un docente.)

Vemos que el tratamiento de la interculturalidad se percibe como algo que está vinculado a un problema, y cuando éste no existe como tal, es mejor omitir el tema, entre otras razones porque:

- Se puede etiquetar a la escuela, a nivel social, cosa que podría redundar, entre otras cosas, en una inestabilidad de una matrícula, de por sí ligeramente inestable en estos centros. El no tener un alto porcentaje de gitanos, o magrebíes o... etc. se percibe como socialmente más valorado y ayuda a mantener al centro educativo con un determinado prestigio social. No hemos de olvidar que está experimentalmente demostrado que la tendencia de las familias autóctonas de nuestro país es a quitar a sus hijos de aquellos centros que escolarizan a un número significativo de alumnos minoritarios.

- También aparecen las susceptibilidades, por parte de los docentes, acerca de que la administración educativa, ante la limitada matrícula que suelen presentar algunas de estas escuelas, derive hacia el centro a alumnos y alumnas conflictivos o emigrados, ya que el claustro está sensibilizado con el tema al haberlo planteado como línea de trabajo, están formados para atender las necesidades de estos alumnos y, consecuentemente, habrán diseñado estrategias de intervención intercultural.

Eso hace que cuando se trabaje la interculturalidad se especifiquen eufemismos que sustituyan a un término que parece tan arraigado a la conflictividad intercultural y a que no se tenga en cuenta una verdadera implicación con relación a un tema percibido como innecesario en ese contexto específico.

Comprobamos, así, que la esencia de los programas interculturales queda desvirtuada, produciéndose un distanciamiento entre la teoría y la práctica cotidiana. Curiosamente, esta postura es igualmente defendida entre los padres y un alto porcentaje de alumnado, que también participaron en nuestro estudio a través de entrevistas semiestructuradas.

Así se alcanza un 42% de encuestados entre la población discente que coinciden en afirmar la escasa relevancia de estos temas e incluso manifiestan sus suspicacias a la hora de abordarlos, ya que pueden convertirse en elemento de atracción que haga que aumenten los matriculados de grupos minoritarios en escuelas donde la diversidad no es tan manifiesta.

Los padres mantienen una postura similar. No consideran oportuno trabajar en la escuela las costumbres y las características culturales de otros grupos minoritarios:

"En el caso de que tuvieran que trabajarse estas cosas, siempre fuera del horario lectivo; en sus centros propios y con sus profesores que hagan lo que quieran, pero en la escuela no lo veo bien... sólo falta que eso atraiga a más de los suyos... ya tenemos bastantes." (Opinión de un padre.)

c) Y finalmente, los centros con una población monocultural y cuya población discente corresponde a un nivel social alto, perciben el diseño y aplicación de un programa intercultural como algo complementario, que no deja de ser anecdótico, y dimensionado siempre desde una educación en valores. Para estos equipos de profesores la interculturalidad no supone ningún riesgo de perder matrícula, ni de estar estigmatizados, ya que es notorio el prestigio socioeconómico del centro.

Algunas propuestas para avanzar en este campo

Hasta el momento, se están aportando contribuciones meramente descriptivas o prescriptivas, análisis metateóricos y enfoques más o menos eclécticos; sin embargo, vemos que se necesita ir mucho más allá para que se produzca una evolución de este enfoque educativo, evolución que derivará en la construcción de una teoría que proporcionará los conceptos de forma unívoca y principios básicos que desemboquen en una auténtica intervención educativa intercultural, con programas que funcionen en la práctica de todo centro; ¿es esto una utopía inalcanzable?

Desde un planteamiento crítico, desde donde se reconozcan las raíces profundas de nuestra realidad actual de desigualdad social y luchando para superarla, la EI no puede convertirse en un nuevo instrumento que, de forma involuntaria a su esencia misma, perpetúe tales desigualdades.

¿Y qué alternativas quedan? Tal vez sea necesaria una reformulación teórica e investigadora de la EI. Sin dejar a un lado los contextos pluriculturales por excelencia, debemos tener en cuenta a los que les domina un monoculturalismo, en muchas ocasiones contextos reacios a la diversidad cultural donde no es concebida, en ningún caso, como enriquecedora, sino como algo que viene vinculado a cuestiones problemáticas o que pueden derivar en conflictos.

Tal vez las nuevas propuestas actuales hacia una llamada *educación para la sostenibilidad* o *educación para el ciudadano* (propuesta del sistema educativo en Quebec, Canadá, para dar una mejor respuesta a la diversidad cultural latente entre sus habitantes), sea la respuesta adecuada donde tuvieran cabida diversas cuestiones, hoy por hoy tratadas por separado y de forma inconexa, dentro de la llamada transversalidad curricular: educación ambiental, educación para el consumo, educación para la paz, educación para la salud, etc.

De esta forma, se trata de consolidar un modelo educativo que sirva para la vida y que facilite el desarrollo integral de la personalidad del sujeto, sin caer en la omisión de ciertos temas que no se consideran importantes en ciertos contextos y que, como es el caso que nos ocupa con la cuestión intercultural, puede llegarse a convertir en un criterio diferenciador.

Nos movemos dentro de los parámetros de una verdadera educación en valores, que desde la acción y la cooperación pretende desarrollar espíritus críticos, creativos y solidarios y sensibilizar y fomentar responsabilidades individuales y colectivas a la hora de hacer frente a los problemas sociales: la insolidaridad, el racismo, la intolerancia, el consumismo, la marginación, la pobreza, etc.

Sin ninguna duda, la EI no debería quedar reducida al marco escolar exclusivamente; como la respuesta educativa que precisa la realidad social y culturalmente plural, consideramos que corresponde a la sociedad de forma global y a cada una de sus instancias particulares (medios de comunicación, universidades, ONG, desde la educación no formal, asociaciones de vecinos, etc.) el ocuparse de esta necesidad actual, al igual que se han ocupado de otros temas, como el respeto al medio ambiente, la igualdad entre los géneros, etc.

En el fondo, se trata de proporcionar una correcta educación a todos; no se trata de organizar unas actividades o un área de la diversidad o del interculturalismo. La interculturalidad debe ser entendida desde todas las áreas de aprendizaje, e indiscutiblemente el problema está en cómo educar, no sólo a los niños que pertenecen a minorías étnicas, sino cómo educar a toda la población escolar cuando no se percibe la necesidad de ser educados al respecto.

Creemos que solamente así se puede lograr un cambio en lo social, afinar en la igualdad de oportunidades para todos y acercarnos a la utopía sin estigmas.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza

Bibliografía

ARCO, del, I. (1998): *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida. Universitat de Lleida.

ARCO, del, I. (1999): *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral (inédita). Defendida en Universitat de Lleida.

BANKS, J.A. (1986): "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals" en BANKS, J.A.; LYNCH, J. (ed.): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres. Holt, Rinehart and Winston.

CALASSO, M.G. (1984): "La prospettiva lingüística di una educazione interculturale". *Lend*, nº.1.

CAMPANI, G. (1992): "La educación intercultural: una perspectiva pedagógica en Europa" en GARCÍA CASTAÑO, F. (ed.): *Educación Multicultural. Hacia un reconocimiento de la diversidad en la educación*. Granada. Universidad de Granada.

ETXEBERRIA, F. (1992): "Interpretaciones del Interculturalismo en Europa" en *Actas X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Vol. I. Salamanca. Anaya.

Dirección de contacto

Isabel del Arco Bravo
Universitat de Lleida