

Educación intercultural en Europa

Xavier Besalú Costa
Universidad de Girona

La reflexión sobre la Educación Intercultural ha experimentado en Europa una profunda evolución.

Hasta finales de los años setenta el objeto de la Educación Intercultural han sido, casi en exclusiva, los hijos de los inmigrantes extranjeros y sus derechos. La interculturalidad se presentaba como un problema técnico, estrictamente «pedagógico», relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes extranjeros. En consecuencia, la reflexión y la intervención se realiza fundamentalmente en el ámbito educativo formal, buscando la inserción de aquellos alumnos en la escuela y su «integración» en la sociedad receptora.

Esta orientación se concretó en las clases de acogida, los programas de enseñanza en la lengua y cultura de origen, los programas de educación compensatoria (de lengua del país de acogida y de matemáticas, principalmente) para prevenir y/o paliar el fracaso escolar.

Como señala S. DI CARLO (1994), a la vista de los resultados, debemos decir con claridad que han sido muchos los errores cometidos y que, a estas alturas, deberíamos tener claro lo que no debe ser la Educación Intercultural:

— La asimilación pura y simple de los alumnos pertenecientes a las minorías culturales en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades.

— La presentación de las «otras» culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de los sujetos reales portadores y recreadores de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven dichos sujetos.

— La introducción en los currícula de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido, de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folklorización.

— La creación de clases especiales para escolarizar a los alumnos de culturas minoritarias con el pretexto de adaptarse a su diferencia. Un itinerario formativo común y en común son requisitos previos a cualquier planteamiento intercultural.

UN CAMBIO DE PERSPECTIVA

Desde los primeros años ochenta la reflexión sobre la interculturalidad ha sido objeto de un análisis mucho más rico y complejo.

Partiendo de la noción de sociedad multicultural, aplicada a todos y cada uno de los Estados europeos, en oposición a la idea de Estado nacional homogéneo, la interculturalidad deviene un problema sociopolítico, que afecta a todas las instituciones sociales: también a la escuela.

Su objeto no es, pues, sólo los hijos de inmigrantes extranjeros, sino todos los alumnos, con lo que pasa a hablarse de educación para la alteridad o de educación para todos («for all») para expresar esta nueva concepción de la Educación Intercultural. Es más, en un reconocimiento expreso del papel limitado de la escuela, la Educación Intercultural se aplica también a las otras instancias que inciden significativamente en la formación de las personas, especialmente los *media* y las políticas (locales y sectoriales), en sintonía con lo que ha dado en llamarse «la ciudad educadora».

Obviamente, esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas a las de las décadas anteriores:

— La necesidad de preparar a todos los estudiantes y ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales.

— Un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currícula escolares.

— Un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias.

— El respeto por todas las culturas, en el sentido no de aceptarlas acríticamente o de tolerarlas, sino de tratarlas, comprenderlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica.

— Una lucha activa contra las discriminaciones racistas y xenóforas, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico.

EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES

El Consejo de Europa es, probablemente, el organismo supranacional europeo que más ha contribuido a diseñar las políticas educativas multiculturales de los años sesenta y setenta, y el principal definidor e impulsor de la idea de Educación Intercultural.

El Consejo de Europa, desde los años sesenta, promovió la enseñanza de la lengua y la cultura de origen de los hijos de inmigrantes extranjeros, pero desde mediados de los años ochenta ha impulsado experiencias de Educación Intercultural al constatar la inadecuación de aquellas primeras iniciativas.

Tal vez su mérito mayor sea el de haber asumido con claridad y coherencia los resultados de la evaluación de aquellos programas y los informes y recomendaciones de los expertos consultados. Nace así la hipótesis de una Educación Intercultural para todos, indefectiblemente unida a una reflexión sobre el carácter monocultural de las escuelas de los países europeos.

En síntesis, éstas serían las líneas programáticas actuales del Consejo de Europa:

— Las sociedades se han hecho multiculturales.

— Cada cultura tiene sus especificidades propias, respetables en tanto que ellas mismas.

— No se trata de tender al mestizaje cultural, sino de promover la comunicación y la aceptación del otro.

— El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista y afecta no sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

Mucho más cautelosos son los pronunciamientos de las Comunidades Europeas en cuestiones educativas, pues todos los Estados miembros son particularmente celosos de su autonomía en este campo, y se han mostrado hasta ahora muy poco dispuestos a modificar sus sistemas educativos respectivos, no ya para adaptarlos a la diversidad cultural existente en cada uno de ellos, sino tan siquiera para armonizarlos a escala europea. Por una vez emerge con claridad el papel instrumental, culturalmente homogeneizador y nacionalmente diferenciador, que los Estados otorgan a sus aparatos educativos.

Todos los expertos consultados por la Unión Europea predicán la necesidad de una reforma en sentido intercultural de la organización escolar y los currícula de los países de la Unión, pero una de las ocasiones más recientes para plasmarlo en un documento oficial, el Tratado de Maastricht, firmado en 1992, excluye expresamente esta posibilidad.

En un Informe de expertos sobre «Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea», de 1990, se dice lo siguiente:

— La Educación Intercultural es la estrategia más coherente para la integración escolar de los inmigrantes.

— La Educación Intercultural aspira a permitir a los alumnos el estudio de los problemas desde puntos de vista diferentes y potencialmente conflictivos, y contribuye a prevenir la aparición de prejuicios y actitudes racistas.

— El pluralismo cultural es indisociable del proceso de modernización de nuestras sociedades.

El Consejo de Ministros de Educación de los países de la Comunidad Europea, por su parte, estableció en 1989 estos objetivos en materia de educación:

— El desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza y el fomento de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

— La movilidad de estudiantes y profesores.

— Una oferta de calidad y el desarrollo de medidas para combatir el fracaso escolar.

— El desarrollo de los estudios técnicos y profesionales y la adaptación de los métodos y contenidos a los cambios tecnológicos.

— La colaboración con las organizaciones internacionales y la solidaridad con los países en vías de desarrollo.

La OCDE y su centro específico para la investigación y la innovación educativa (CERI) han seguido una línea algo distinta, pero sus recomendaciones sobre la escolarización de hijos de inmigrantes extranjeros han tenido una cierta influencia en las políticas escolares de los Estados miembros.

La OCDE-CERI, por ejemplo, es reticente a la hipótesis de la Educación Intercultural propuesta por el Consejo de Europa, pues la considera más un ideal ético que un principio que pueda inspirar las políticas educativas. También es crítica con la propuesta de enseñar la cultura de origen de los inmigrantes extranjeros en las escuelas occidentales; considera que toda cultura separada del contexto sociocultural en que se ha desarrollado se desnaturaliza o tiende a crear un universo cultural cerrado, penalizando, en ambos casos, a los portadores de esta cultura.

A estas críticas se añade la afirmación de la pertinencia y superioridad de la cultura científico-tecnológica, a la que todos los alumnos deberán acceder en condiciones equivalentes para favorecer la igualdad de oportunidades. De aquí la importancia que otorga al aprendizaje precoz e intensivo de la lengua vehicular de la escuela para tener acceso a este conocimiento científico-técnico. La consecuencia de ambas líneas de pensamiento es el propugnar que la lengua y cultura de origen deban desarrollarse y vivirse, si cabe, fuera de las escuelas, al margen del currículum escolar.

Como era de prever, estas ideas han generado un fuerte debate a lo largo de los años 80, que ha sido recogido en dos publicaciones de la propia OCDE: *L'éducation multiculturelle*, de 1987, y *L'école et les cultures*, de 1989. A esta última pertenecen estas conclusiones:

— El primer objetivo de una política educativa en favor de los grupos étnicos minoritarios es la mejora de la calidad de la enseñanza. Si la educación es mediocre, los primeros perjudicados son los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas y, en particular, los pertenecientes a grupos étnicos minoritarios.

— Es indispensable mejorar la educación lingüística para aumentar la competencia en la lengua de la escuela.

— Para mejorar la calidad de las escuelas son necesarios profesores competentes.

— Los programas de Educación Multicultural deben dirigirse a todos los alumnos, de lo contrario tendrán forzosamente un carácter compensatorio y asistencial.

Con todo, el gran problema es que el impacto de las recomendaciones de los organismos supranacionales sobre las políticas nacionales es sumamente limitado, pues los Estados consideran que la educación es una competencia exclusiva, en la que no admiten interferencias, y siguen actuando como si sus sociedades respectivas fueran perfectamente cohesionadas y coherentes.

Para ilustrar este desfase entre las recomendaciones internacionales y las realidades nacionales, esta es la conclusión a la que llega F. Ferrer (1992) después de analizar las acciones de un número considerable de países europeos: La medida más común es la de organizar clases especiales para el aprendizaje de la lengua del país. Algunos países ofrecen también la posibilidad de estudiar aspectos diversos de los países de origen (geografía e historia y lengua). «En todo caso parece haber una mayor preocupación por intentar conseguir la integración a través del dominio de la lengua del país y de la comprensión de los fenómenos culturales propios del país de acogida, que a través del desarrollo e integración con las culturas de origen.»

LOS PUNTOS FUERTES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL EN EUROPA

Hoy, cuando la reflexión europea sobre la Educación Intercultural ha recorrido ya unas cuantas décadas, el debate teórico y el trabajo de investigación e intervención se centran fundamentalmente en tres aspectos interrelacionados: la Educación antirracista, el currículum intercultural y la formación del profesorado.

Si bien es claro que la escuela no es el principal factor determinante de las desigualdades sociales y culturales, también es verdad

que contribuye de manera significativa a su reproducción y legitimación. Es desde esta perspectiva, realista y comprometida a un tiempo, que se pide a la escuela que ejerza un cierto liderazgo en la lucha contra el racismo.

En Europa es imposible, a finales de este siglo, hablar de Educación Intercultural sin referirse al racismo. Por una parte, estamos asistiendo a un neoeurocentrismo, nacido al socaire del proceso de construcción europea, que se caracteriza por su intolerancia y desprecio hacia los inmigrantes extranjeros (y también hacia los habitantes de las regiones europeas menos desarrolladas) y por una defensa de los privilegios de una sociedad rica y «culturalmente privilegiada» (S. PALLIDA, 1993). A esta lógica responden los acuerdos de Schengen, las reuniones del Grupo de Trevi, la aparición de las Ligas italianas o el mismo debate en torno a la Europa de dos o más velocidades.

Por otra, el racismo, en su versión más clásica (el racismo biológico) y en su versión moderna —¿o posmoderna?— (el racismo cultural), forma parte del paisaje cotidiano y del debate público en Europa. A título meramente ilustrativo, valga para el primero la aparición reciente en Estados Unidos del libro de MURRAY y HERRNSTEIN *The Bell Curve*, donde se defiende abiertamente la inferioridad genética de los negros. Y para el segundo, el éxito electoral, también reciente, del Partido Liberal austríaco (de características ideológicas parecidas al Frente Nacional francés), que juega, de forma harto eficaz, la carta del denominado «fundamentalismo cultural» (V. STOLCKE, 1993), que junto a un reconocimiento radical de las diferencias culturales, advierte del peligro para la nación de la «contaminación» cultural. Se trata de un planteamiento esencialmente político, que sitúa la cuestión del racismo en un plano ideológico: la ciudadanía, la igualdad política, presupone la igualdad cultural; la diferencia cultural es incompatible con la identidad nacional.

La Educación Intercultural, por tanto, debe poner en un primer plano la defensa de la igualdad a todos los niveles, por encima de la defensa radical de la diversidad. La Educación antirracista se propone poner de relieve el racismo estructural que anida en la sociedad occidental y en la escuela, y erradicar las prácticas discriminatorias y racistas, tanto individuales como institucionales, de los centros educativos. La Educación antirracista sitúa la Educación Intercultural en un

plano que supera los enfoques culturalistas, filosófico-morales o estrictamente pedagógicos.

En esta nueva perspectiva, las respuestas posibles al neoeurocentrismo emergente son de diverso calibre:

a) El discurso universalista, propugnado por algunos de los nuevos movimientos sociales (ecologismo, pacifismo...) y por el mesianismo cristiano, encarnado por el Papa Juan Pablo II. Considera que el Estado-nación es una categoría política obsoleta y propone como alternativa una autoridad internacional independiente. Describe el racismo como un simple prejuicio (una creencia ilógica) o como un producto de la ignorancia, que es posible combatir a través del diálogo y del razonamiento, transmitiendo contenidos culturales y actitudes y valores no-racistas.

Este tipo de discurso aparece a menudo como una prédica piadosa (todos los gobiernos de Europa, todos los profesores, se declaran antirracistas y universalistas), incapaz de hacer frente al racismo estructural y a la elaboración teórica de la nueva derecha europea.

b) Una Educación antirracista integrada en una acción colectiva más extensa, que implique también las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Se trata de una lucha, desde la escuela, pero no sólo desde ella, de carácter ideológico, equiparable a la lucha contra el capitalismo.

Considera que el racismo es un fenómeno complejo, no reducible a creencias y actitudes, que afecta a los mismos esquemas cognitivos que utilizamos profesores y alumnos para explicar racionalmente las diferencias y las desigualdades entre los seres humanos. Estos esquemas son esencialmente naturalizadores, es decir, establecen una relación inequívoca de causalidad entre los hechos biológicos o culturales y las desigualdades existentes, y condicionan ideológicamente, por tanto, todos los aprendizajes posteriores aunque sean formalmente no-racistas. De aquí que este enfoque de la Educación antirracista combata al racismo no sólo desde el punto de vista de los comportamientos y actitudes, sino también en sus dimensiones cognitiva e ideológica (J. L. ALEGRET, 1993).

c) Interesante en sí misma es la elaboración del padre Ernesto Balducci (1990), que propugna un cosmopolitismo basado en el reconocimiento mutuo de las culturas y el logro del hombre planetario.

Balducci pone de relieve la contradicción entre los principios éticos universalistas de la *paideia* europea y las prácticas de dominación y exterminio que siempre la han acompañado: la misión de Europa ha sido «la civilización de los bárbaros» y la *paideia* europea, «una legitimación del dominio». Es la contradicción que subyace en la presentación del modelo europeo, como aquel al que deben aspirar todos los pueblos de la tierra, y la imposibilidad real de garantizar a todos este modelo de vida. Es la misma contradicción que se da en las sociedades europeas, que junto al principio de igualdad de oportunidades padecen una estructura profundamente selectiva, y que se salva teóricamente naturalizando las diferencias y estableciendo así las bases cognitivas sobre las que discurrirá el racismo.

La hipótesis de una nueva *paideia* europea, afirma Balducci, supone la superación de la cultura del dominio, consustancial a la historia de Occidente, e implica un verdadero cambio cultural.

UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Otra de las claves para poder hablar de Educación Intercultural en Europa es la construcción de un currículum intercultural, opuesto a la tradición eurocéntrica, distorsionada y mítica, que olvida las conexiones con otras culturas y sociedades en la comprensión del pasado y en la construcción de la sociedad europea contemporánea.

Sea cual sea el concepto de currículum que manejemos, nos estamos refiriendo siempre a la cultura que se enseña y se aprende en las escuelas, tanto en su dimensión explícita como en su dimensión oculta, por lo cual cambiar el currículum no equivale a cambiar sólo los temarios de las disciplinas, sino que implica también cambiar las condiciones contextuales en que debe desarrollarse. La cultura de la enseñanza obligatoria, por otra parte, debe tener un sentido antropológico, porque tiene una justificación social y por coherencia con las finalidades que le otorgan las leyes.

En un intento de concreción, centraremos nuestro análisis en dos áreas especialmente indicadas del currículum escolar: la de Lenguaje y la de Ciencias Sociales.

Casi nadie discute que el lenguaje tiene una función determinante en la construcción de la realidad y en la conformación de la visión del mundo de cada sujeto. Asimismo es comúnmente aceptado que la lengua tiene un papel de gran relevancia en la conformación de una cultura determinada. En la oposición dominante-dominado no hay sólo un conflicto de clase, sino también un conflicto cultural. En palabras de los alumnos de Barbiana: «la verdadera cultura es pertenecer a la masa y poseer la palabra».

En relación al aprendizaje de lenguas en una perspectiva intercultural, dos son los principios fundamentales:

— Los hijos de los inmigrantes extranjeros deben tener la posibilidad de aprender, de ver, de profundizar el estudio de su lengua materna, especialmente por las ventajas metalingüísticas que comporta, en el propio centro escolar y con cargo a los presupuestos públicos.

— Debe facilitárseles un dominio operativo de la lengua de comunicación usual de la escuela, a la mayor brevedad posible, propiciando, si cabe, actividades de soporte específico para conseguirlo.

Si todo el currículum escolar se ha elaborado desde la perspectiva del grupo dominante, las Ciencias Sociales son, con toda probabilidad, el reducto menos intercultural del currículum, ya que su función primaria es actualmente la de construir y fortalecer una determinada identidad cultural. Si su objetivo fuera, en cambio, el de ayudar a los alumnos a descifrar el mundo, ello implicaría:

— Romper el monopolio de la Geografía y la Historia, reducir los contenidos tradicionales y dar entrada a otras ciencias, singularmente la Economía y el Derecho, para enriquecer la comprensión del mundo.

— Dedicar más tiempo a la actualidad, a explicar los hechos y problemas actuales, y dar una visión mundial y alternativa de las cosas. Ello implica, inevitablemente, la politización de las Ciencias Sociales, al dar entrada en la escuela a problemas sociales candentes y a conflictos opinables e inciertos.

LA FORMACION DEL PROFESORADO

Tanto la puesta en práctica de un currículum intercultural como la Educación antirracista exigen cambios en la formación del profesorado. Los profesores, según investigaciones recientes, tienen una visión humanista, simplista y racista de la diversidad cultural y de la Educación Intercultural, lo que confirma la necesidad de introducir modificaciones en su formación. Aquí se exponen algunos caminos:

— La incorporación, en su itinerario formativo, de una materia específica sobre Educación Intercultural, que aporte unos conocimientos básicos sobre lo que significa el pluralismo cultural y la interculturalidad; que prepare a los futuros profesores para afrontar los conflictos que produce la relación entre grupos culturales distintos; que estimule la deconstrucción de la pretendida homogeneidad de las culturas —también la suya—; que resocialice a los futuros profesores, puesto que la poseen, debido a su propia historia personal, unas competencias y creencias determinadas, en una perspectiva pluricultural.

— Si el profesor debe ayudar a descifrar el mundo, él mismo debe tener un conocimiento sólido de la realidad y de la actualidad: para ser profesores hay que tener ideas claras sobre cuestiones sociales y políticas. Una de las maneras de conseguirlo es introducir y utilizar los *media* en su formación. La Educación Intercultural demanda profesores conscientes de que su profesión no es un simple lugar de trabajo, sino que están ejerciendo una función política.

— Si la Educación Intercultural es la vía para conseguir una real igualdad de oportunidades, ello implica una revisión profunda del sentido, las funciones y la práctica de la evaluación de alumnos en la escuela. Una de las tareas fundamentales de la formación del profesorado debe ser precisamente la de cambiar la mentalidad evaluadora, selectiva y pretendidamente aséptica y objetiva de los profesores. Evaluar es, por encima de todo, comprender, y ello obliga primeramente a los propios profesores.

— La enseñanza es una actividad que compromete moralmente a quien la realiza y que tiene una dimensión social inequívoca. Por ello exige la participación de toda la comunidad, requisito imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza para todos y para luchar contra el fracaso escolar. Esta convicción debe labrarse también en la formación inicial.

EPILOGO

Bajo el nombre de «Educación Intercultural en Europa» caben artículos bien distintos. Tal vez el más lógico hubiera sido el que hiciera un recorrido más o menos sistemático por las políticas desarrolladas en algunos países europeos emblemáticos por alguna razón: Reino Unido, Alemania y Francia, por tener una tradición más antigua y un número mayor de publicaciones; Portugal, Italia y otra vez Francia, por su cercanía geográfica y su tradición más reciente.

Otra posibilidad era la de acudir a los documentos de las organizaciones supranacionales que se han ocupado del tema y analizar, de forma más o menos exhaustiva, sus propuestas, su evolución, sus experiencias e informes y su incidencia en los países miembros. Algo de eso hemos intentado, más con afán introductorio que analítico.

La opción que hemos tomado, y era sólo una de las posibles, ha sido la de partir de la evolución experimentada por el debate sobre la Educación Intercultural desde la II Guerra Mundial hasta nuestros días, utilizando las grandes líneas programáticas de los organismos supranacionales, para centrarnos después en tres aspectos concretos en torno a los cuales se trabaja en todos los países europeos: la Educación antirracista, el currículum intercultural y la formación del profesorado, considerados todos ellos de gran importancia estratégica.

El debate sobre la Educación Intercultural en España ha recorrido en pocos años, de forma a veces confusa y a veces atrevida, un camino que otros han realizado en cuatro décadas. Un indicador significativo lo constituyen las numerosas publicaciones que se han ocupado de ella, sobre todo a partir de 1992. Por nuestra tradición migratoria, por el pluralismo cultural interno (reconocido incluso por la Constitución de 1978) existente y por la posibilidad que tenemos de estudiar y evaluar las experiencias ajenas, creo que estamos en una buena disposición para evitar algunos errores suficientemente contrastados y para diseñar una política acorde, en la teoría y en la práctica, con los postulados de la Educación Intercultural.

BIBLIOGRAFIA

- ALEGRET, J. L. (1993): *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*, Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- BALDUCCI, E. (1990): *La paideia europea en els pròxims anys*, Consell Escolar de Catalunya, Barcelona.
- CARLO, S. di (1994): *Proposte per una educazione interculturale*, Tecnodid, Nápoles.
- FERRER, F. (1992): «La Educación Intercultural en Europa», en FERMOSE, P. (Ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid.
- PALIDDA, S. (1993): «Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo», en: *Revista de Educación*, núm. 302, Madrid.
- STOLCKE, V. (1993): «El “problema” de la inmigración en Europa: El fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión», en: *Revista Mientras Tanto*, núm. 55, Barcelona.

