

# Informe sobre las prácticas europeas de educación intercultural

*por Massimo Bortolini*

## **1 La diversidad como...**

Según los habitantes de Quebec hay tres maneras de tratar la diversidad en la sociedad o en la escuela: la primera piensa que la “diversidad” es considerada “como un hándicap”, la segunda que la “diversidad” es considerada “como una situación temporal” que hacer desaparecer, la tercera que la “diversidad” es considerada “como una oportunidad”. El texto que sigue trata sintéticamente de mostrar las varias orientaciones hacia la diversidad en la enseñanza y en la formación de los expertos del sector social en los diferentes países para los cuales obtuvimos informaciones pertinentes: Bélgica, Francia, Gran Bretaña, Italia, España, Luxemburgo, Alemania, República checa y Suecia.

## **2 La escuela como lugar de exclusión**

Para empezar se necesita constatar que ningún modelo es representativo de lo que se hace hoy en materia en Europa. Entre el sistema francés ultra-centralizado y el sistema británico, en parte nacional, pero con una amplia autonomía dejada a las escuelas, el margen es grande.

Parece además que, excepto los casos de Bélgica y Gran Ducado de Luxemburgo (pero de manera limitada), ningún estado ha (hasta ahora) inscrito la diversidad o la interculturalidad en la formación de base de los enseñantes. Dejan libertad a los que desean elegir cursos opcionales o acercarse a organizaciones especializadas.

Se pone entonces la cuestión, que sin duda será recurrente, de saber si es pertinente imponer este contenido en una formación inicial; o si todavía es preferible favorecer la formación continua o añadir ésta a la formación inicial.

### *2.1 ¿Qué oportunidad?*

Si se reemprenden las tres distinciones hechas por los habitantes de Quebec – handicap, situación temporal o oportunidad – parece evidente que las dos primeras percepciones son las más presentes en las acciones concretas, y que el concepto de oportunidad se acerca al discurso político que destaca la riqueza de una sociedad multicultural.

La manera en la cual las escuelas y las políticas educativas tratan la enseñanza intercultural es en primer lugar ligada a la presencia de jóvenes hijos de la inmigración. Los discursos pueden ser

generales y tratar la diversidad y su importancia, queda el hecho de que es esta presencia que funda la reflexión sobre la interculturalidad en la educación.

Lo que los diversos estudios ponen en evidencia con relación a los hijos de la inmigración afecta a:

- 1) los emplazamientos, las discriminaciones y las *performances* escolásticas;
- 2) las competencias lingüísticas y de lenguaje;
- 3) las variables individuales y familiares: las estrategias identitarias, el bilingüismo y el papel de la lengua materna, la sociolingüística ligada al analfabetismo de regreso;
- 4) las variables relativas al emplazamiento institucional: heterogeneidad versus homogeneidad, etnicización de las representaciones, representaciones recíprocas.

## 2.2 Unas constataciones

Los datos a los cuales tuvimos acceso en el curso de nuestra investigación demuestran claramente que la diversidad, la heterogeneidad, la diferencia son presentes y tenidas en consideración por todos los que promueven acciones interculturales. Reconocer ésto no significa sin embargo decir que las discriminaciones sean ausentes, ni que se preocupe de éstas o se haya intención de tratarlas a nivel escolástico cuando éstas conciernen el funcionamiento “normal o reglamentado” de la sociedad. Las discriminaciones son de hecho reconocidas y tomadas en consideración, pero no parecen afectar a la realidad institucional de la escuela.

Otro dato interesante es la centralidad del aprendizaje del idioma en el proceso de éxito escolástico y de integración. Si esta exigencia es aceptada en cualquier parte, es sin embargo útil destacar unas diferencias de orientación: por ejemplo en Luxemburgo los maestros/as del jardín de infancia tienen la obligación de aprender el idioma portugués y tienen el idioma italiano como opcional (Portugueses e Italianos representan los dos grupos de inmigración más importantes en Luxemburgo); en Suecia, es promovida la educación bilingüe (aunque esta elección choque con dificultades de organización) y es posible aprender el idioma dicho de origen como primer idioma; una enseñanza bicultural a nivel primario es desarrollada por los Flamencos en Bruselas, que van en la misma dirección. En otro lugar, sólo los cursos de Idioma y Cultura de Origen (LCO) son propuestos como opción en ciertas escuelas.

Además es importante destacar el papel desempeñado por las asociaciones. Esta importante participación de lo asociativo en el ámbito escolástico es positiva. Nos parece sin embargo, conociendo las dificultades de la escuela al abrirse al exterior, que este hecho atestigua quizás también una externalización de la problemática: hay especialistas, o supuestos tales, que son encargados de intervenir. Esto remite a la distinción entre saberes y competencias. Entrar en un

modo de proceder intercultural o de apertura a la diversidad es una cuestión de saberes pero sobre todo de competencias que desarrollar. Hacer intervenir de manera puntual unas asociaciones en unas problemáticas determinadas vuelve a menudo a privilegiar los saberes, y se cierra así el círculo de la competencia escolástica.

### *2.3 Conclusión*

La toma en consideración de la dimensión intercultural o de la apertura a la diversidad es en definitiva cada vez más presente en la Unión europea; queda el hecho de que la historia de estos países, el modo en el cual conciben la integración, el modo en el cual ellos se conciben o menos como países de inmigración o como sociedades multiculturales, y el modo en el cual consideran la presencia de las minorías nacionales, determinan ampliamente la manera en la cual estos estados deciden tomar en consideración las consecuencias de la inmigración sobre y en la escuela.

Si es necesario apoyar acciones interculturales, éstas no tienen que ser pensadas sólo como un modo de suprimir la diferencia, sino es esencial incluir una dimensión política en el porvenir multicultural de los estados europeos y de Europa como tierra de inmigración. Esto requiere, además de la inclusión de esta dimensión al interior de los cursos, un mensaje claro y sin ambigüedades de los gobiernos nacionales y de los responsables europeos de la educación.

## **3 La formación**

La formación en la interculturalidad – fuera del campo de la enseñanza – recubre un número importante de sectores, pero se puede decir, sin equivocarse demasiado, que el “denominador común” está en la “comunicación intercultural”. Estas formaciones tratan, generalmente, otras temáticas: flujos migratorios, discriminaciones, identidad y cultura, etc., y no se limitan, formalmente, al único aspecto de la comunicación. Sin embargo, la finalidad y los objetivos de este tipo de formación son el mejoramiento de las relaciones entre individuos y entre grupos de individuos, gracias a una comunicación basada en un mejor conocimiento del contexto, de las poblaciones presentes y de los códigos.

Las formaciones observadas (generalmente en ámbito francófono) tienen cuatro puntos comunes:

- 1) una lógica del cambio: la formación aspira a provocar cambios en las personas o en los sistemas;
- 2) la formación y el que es formado son al centro: el programa es negociado con el solicitante y adaptado a su demanda y a sus necesidades;
- 3) predomina una articulación teórica y práctica: los saberes transmitidos no tienen utilidad si no son utilizados o si no dan sentido a una realidad vivida;

- 4) es importante para seguir la racionalización y profesionalización: la capacidad del formador para objetivar sus intenciones, sus medios, el contexto y los resultados que se esperan.

### *3.1 Respuesta a un problema*

La demanda de formación a menudo es efectuada a consecuencia de un problema en el cual incurre una institución o un grupo de profesionales. Una situación insatisfactoria o problemática causa una pregunta del tipo “hay bandas de jóvenes que..., ayúdanos a comprender qué quieren”, o “nosotros querríamos que ésto cese”, o “cómo hacer...”, siendo el objetivo poner fin a esta situación.

En la metodología, las finalidades y los objetivos de los organismos que proponen formaciones, la reflexividad, la descentralización, la toma de conciencia de los implícitos culturales, etc. son centrales. Nadie parece dispuesto a contravenir a éstos. Por lo tanto, concretamente, la respuesta a la demanda de formación tenderá a responder a las expectativas expresadas en el momento del encargo, y el pos-formación es raramente asumido por estos organismos y no parece evidente, o sea posible, calcular el impacto en términos de transformación de las personas. El sistema no parece modificarse mucho. La repetición de las demandas, de los problemas identificados y de las cuestiones que resolver en el curso de las generaciones de inmigrados y de los flujos migratorios parece indicar que en las instituciones que contactan los organismos de formación no es obrada alguna real capitalización.

### *3.2 Conclusión*

Lo que está en juego en estas formaciones es cierto un trabajo sobre la identidad, sobre el reconocimiento recíproco. Esto no significa una remoción sistemática de los conflictos potenciales: al contrario los conflictos que surgen son oportunidades utilizadas por el dispositivo de formación para explorar las “zonas sensibles” de las interacciones identitarias.

Como en el campo de la enseñanza, la toma en consideración de la dimensión intercultural o de apertura a la diversidad parece cada vez más presente en las propuestas de formación; por lo menos ésto forma parte de la promoción y de la publicidad que hacen los organismos de formación. Es sin alguna duda un elemento esencial. Como por otra parte lo es el hecho de concentrarse en la necesidad de la reflexividad y de la toma de conciencia de los propios implícitos culturales y sociales.

Queda sin embargo el hecho de que, como para el sector de la enseñanza, el cuadro de la integración y el modo en el cual los estados se piensan como sociedad multicultural, se encuentran en la norma prevista por las demandas formativas. En otras palabras, la formación en la interculturalidad es vivida, por los que recurrieron a ésta, como normativa, y como solución

destinada a resolver problemas puestos por extranjeros y por personas procedentes de la inmigración, que aunque se hayan establecido desde decenios, aunque ya la mayoría haya nacido en los países de acogida de los padres/abuelos, quedan considerados como “otros”, “diferentes”. Como hándicap, o minusválidos. Según el caso, temporalmente no integrados: raramente como un recurso.

Massimo Bortolini es coordinador de información y difusión en el CBAI (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle). Desde unos diez años interviene entre profesionales (enseñantes, bibliotecarios, operadores sociales, etc.) en la formación inicial y continuada sobre la interculturalidad y la diversidad cultural.

### **Referencias**

D. Crutzen, *Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique*, Cifful/ Cedil/ Ucl, Liège 2004

M.-P. Despret, *Les formations interculturelles: qui fait quoi?*, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, Bruxelles 1999

G. Ianni, D. Sensi, *Diversity and citizenship: a challenge and opportunity for schools*, Irre Toscana, Firenze 2004