

A diversidade cultural em uma escola globalizada e submetida à estandarização internacional: entre indiferença, neutralidade e valorização¹

La diversidad cultural en una escuela globalizada y sometida a la estandarización internacional: entre indiferencia, neutralidad y valorización

Global standard School and Cultural Diversity: between indifference, neutrality and valorization

Abdeljalil Akkari

Universidade de Genebra

Djalil98@gmail.com

¹ Mi agradecimiento a Teresita Sckell para la traducción del texto del francés al español

Resumo

O presente artigo aborda a problemática da diversidade cultural com vistas aos processos de planejamento educacional que visem a promoção de uma sociedade justa e equânime, na medida que coopere para a obtenção das metas do desenvolvimento sustentável. A problemática da diversidade cultural na escola não é novidade, nas últimas décadas sofreu consideráveis mudanças, tanto no que se refere às reflexões teóricas, quanto em relação aos enfoques multi/intercultural, bem como em relação às práticas pedagógicas concretas no espaço escolar. Tais transformações dependem das reformas escolares, assim como, dos objetivos políticos mais globais que lhes servem de base. O objetivo deste texto é realizar um resumo dessas transformações e propor novas pistas de reflexão sobre o reconhecimento das culturas na escola. O artigo é uma análise documental e uma revisão literária do debate das concepções do multiculturalismo, transculturalismos e interculturalismo. Conclui pela afirmação da necessidade de uma composição entre as três concepções, como vistas a superação das armadilhas existentes nessas concepções.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Diversidade cultural. Multiculturalismo. Interculturalismo.

Resumén

La problemática de la diversidad cultural en la escuela no es nueva, ella ha conocido durante las últimas décadas transformaciones considerables, tanto al nivel de las reflexiones teóricas sobre los enfoques multi/intercultural, como en lo que se refiere a las acciones pedagógicas concretas en el espacio escolar. Esas transformaciones dependen en la misma medida de las reformas escolares en realización, como de los objetivos políticos más globales que le sirven de base. El objetivo de este texto es hacer un resumen de estas transformaciones y proponer nuevas pistas de reflexión sobre el reconocimiento de las culturas² en la escuela. El artículo es un análisis documental y una revisión del debate de las concepciones del multiculturalismo, transculturalismo y interculturalismo. Se concluye por la necesidad de una composición de esas tres concepciones como un mecanismo para superar las trampas de ellos en relación a un planeamiento educacional con vistas a cumplir las metas del desarrollo sostenible, con justicia, equidad cultural y paz.

Palabras-clave: Planeamiento educacional. Diversidad cultural. Multiculturalismo. Interculturalismo.

Abstract

This article develops considerations on cultural diversity towards educational processes of educational planning to promote justice, equity and sustainable development. The question on cultural diversity in the school is not a novelty. The last decades this issue have had some considerable changes: new theoretical approaches; new point of view about multi and intercultural relationships; and new approaches on pedagogical practices in the school environment. This kind of novelty depends on educational reformation as well as depends on the global political goals which are grounded these reformations. This analysis intends summarize this novelty and to propose some approaches about the recognition of the cultural relationships into the school environment. The methodological procedure is a documental analysis and a review of the literature on this issue. It introduces us on the debate of conceptions of multiculturalism, transculturalism and interculturalism. The conclusion is that we must have a combination of that three conceptions about cultural diversity relationship in order to overcome the traps which are in these three separate visions.

Keywords: Educational planning. Cultural diversity. Multiculturalism. Interculturalism, Transculturalism.

²La cultura cuyo tema en cuestión aquí es aquella que llevan en la escuela todos los actores escolares. Sin embargo, es la cultura de origen de los alumnos, que, es a menudo, el centro de las preocupaciones de la literatura especializada y de las políticas educativas.

La escuela actual parece ser atacada por un fenómeno de uniformidad a nivel mundial. Por una parte, los sistemas educativos son regularmente comparados en investigaciones internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) o TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias). Por otra parte, la omnipresencia de las TICs (Tecnología de la Información y Comunicación) en la vida diaria de los jóvenes que los lleva a estar en contacto de manera instantánea con otras lenguas y culturas. Podríamos imaginar que esas nuevas tecnologías llevarían a una mayor aceptación de la diversidad cultural en la escuela. Pero, observamos que la diversidad cultural no es aún una dimensión legitimada y valorizada en numerosos sistemas escolares.

Aun cuando, la problemática de la diversidad cultural en la escuela no es nueva, ella ha conocido durante las últimas décadas transformaciones considerables, tanto al nivel de las reflexiones teóricas sobre los enfoques multi/intercultural, como en lo que se refiere a las acciones pedagógicas concretas en el espacio escolar. Esas transformaciones dependen en la misma medida de las reformas escolares en realización, como de los objetivos políticos más globales que le sirven de base. El objetivo de este texto es hacer un resumen de estas transformaciones y proponer nuevas pistas de reflexión sobre el reconocimiento de las culturas³ en la escuela.

La difícil valorización de las culturas minoritarias en la escuela

Desde el punto de vista histórico, la heterogeneidad cultural de los alumnos no ha sido nunca el desafío central de la escuela obligatoria occidental de la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, las preocupaciones de la época estaban focalizadas sobre los imperativos de escolarización a todos los alumnos más allá de sus raíces culturales o regionales para convertirlos en ciudadanos con pleno derecho y en el factor clave de la consolidación y la modernización del Estado-Nación.

De esta forma, las culturas diversas de los alumnos deberían progresivamente borrarse para dar paso a una cultura nacional única. También, la mayoría de los sistemas escolares nacionales

³La cultura cuyo tema en cuestión aquí es aquella que llevan en la escuela todos los actores escolares. Sin embargo, es la cultura de origen de los alumnos, que, es a menudo, el centro de las preocupaciones de la literatura especializada y de las políticas educativas.

Europeos y americanos de la mitad del siglo XIX han adoptado el uso de una sola lengua como medio de instrucción, así, numerosas lenguas maternas fueron relegadas al espacio familiar. No obstante, mucho antes de la oposición actual entre el multiculturalismo anglo-sajón y el interculturalismo francófono, era observable una diferencia en el tratamiento de la diversidad entre los sistemas educativos de tradición protestante y de tradición católica. Por ejemplo, el alemán fue masivamente utilizado como lengua de instrucción en Estados Unidos hasta la primera guerra mundial (HERNANDEZ-CHAVES, 1994), mientras que, en Francia, la lengua francesa ha sido siempre un elemento constitutivo de la identidad nacional asegurando, desde la Revolución, la integración progresiva de los distintos pueblos de orígenes diferentes en el seno de la nación (BENOIT-ROHMER, 2001).

Progresivamente, la escuela mono-cultural inicial ha sido controvertida según los contextos nacionales. Podemos distinguir dos formas principales de interrogación. La primera, que puede ser calificada de *bottom-up*, está unida a la movilización de la sociedad civil, mientras que la segunda, llamada *top-down*, reenvía al rol motor desempeñado por ciertas organizaciones internacionales.

La primera forma ha sido particularmente presente en Estados Unidos en los años cincuenta y sesenta. En efecto, el movimiento de derechos cívicos ha sido el origen del cambio radical de la postura de la escuela americana en lo que se refiere a las culturas minoritarias.

Animados por la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos en 1954, en el caso llamado *Brown V. Board of Education* (Brown contra la comisión escolar) estipulaba que la escolarización separada de los niños negros y blancos era injusta y desigual, miles de estadounidenses se lanzaron a la calle para reclamar el final de la segregación racial y un reconocimiento de la cultura afroamericana en la escuela y en la sociedad. Un poco más tarde, al final de los años 1960, los hispanícos han aprovechado esta brecha abierta en el sistema escolar basado sobre la hegemonía de la cultura WASP (White Anglo-Saxon Protestant: Blanco anglosajón protestante) para conseguir el financiamiento público de la educación bilingüe (inglés-español). En Asia y en África fue el movimiento de descolonización que permitió la rehabilitación de las culturas locales, incluso si la utilización de los idiomas de los antiguos colonizadores haya sido mantenida para la instrucción en numerosos países ahora independientes. Hay que realzar que el proceso de descolonización ha abierto el espacio escolar a las culturas que estaban excluidas.

Es importante señalar que la contestación de la escuela mono-cultural por los movimientos de derechos cívicos apunta, ante todo, al acceso de la igualdad y no a la separación étnica o a un movimiento comunitario agudizado, como ciertos opositores al multiculturalismo pretenden actualmente. Como lo señala el pensador estadounidense de origen palestino SAID precisamente que

(...) the result of present debates over multiculturalism is hardly likely to be 'Lebanonization', and if these debates point a way for political changes and changes in the way women, minorities, and recent immigrants see themselves, then that is not to be feared nor defended against. What does need to be remembered is that narratives of emancipation and enlightenment in their strongest form were also narratives of integration not separation, the stories of people who had been excluded from the main group but who were now fighting for a place in it. And if the old and habitual ideas of the main group were not flexible or generous enough to admit new groups, then these ideas need changing—a far better thing to do than reject the emerging groups. [SAID, 1993, p. xxvi).

El segundo replanteamiento de la escuela mono-cultural, viene de los organismos internacionales. Así, el artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos del Hombre, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre 1948 en París (NACIONES UNIDAS, 1948) estipula que toda persona tiene derecho a la educación y fomenta una apertura de la escuela a la diversidad cultural:

La educación debe apuntar al desarrollo completo de la persona humana y a una intensificación del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Ella debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por otro lado, desde el inicio de los años 1950, UNESCO ha convocado a los Estados miembros a valorizar el aporte positivo de todos los grupos étnicos y de los migrantes en la escuela. Una de las acciones fundamentales de la UNESCO en ese campo ha sido la atribución de un mandato, al antropólogo francés Claude Levi-Strauss, que llevo a la publicación de su obra *Race et Histoire*, en la cual él ha mostrado sobre la base de sus investigaciones antropológicas en Brasil que la noción de diversidad de las culturas humanas no debe ser concebido de una manera estática o jerárquica porque todo progreso cultural es el resultado de una "coalición entre las culturas" (LEVI-STRAUSS, 1962).

Además, el Consejo Europeo al menos en lo que se refiere al espacio europeo, ha jugado un rol central a través de múltiples recomendaciones a los Estados miembros yendo en el sentido de una valorización de la cultura de los alumnos migrantes y los niños itinerantes (Gitanos, Rumanos etc.). Esta misma organización inter-gubernamental ha tenido un impacto importante en la formación de profesores de educación intercultural (CONSEIL DE L`EUROPE 2009; CONSEIL DE L`EUROPE). La valorización de la diversidad aparece como una de las orientaciones principales del Consejo de Europa:

Como un valor, la diversidad supone una sociedad de integración que ofrece a todos sus habitantes, a pesar de sus diferencias, la posibilidad de ejercer un rol en la sociedad y de construir sus vidas en igualdad y manteniendo buenas relaciones entre los grupos y las comunidades, y evitando las tensiones sociales fuertes. (CONSEIL DE L`EUROPE, 2009, p.17)

Las dos formas de legitimar la diversidad cultural en la escuela (derechos cívicos y organizaciones internacionales) quedan actualmente presente con intensidades variable según los contextos nacionales y su grado de pluralismo político. La mundialización y la necesidad de escuchar a la sociedad civil aparecen como elementos catalizadores de la valorización de las culturas en la escuela. Sin embargo, permanecen, fuertes resistencias a una verdadera apertura de la escuela a todas las culturas. En Suiza, notoriamente, muy pocos vínculos están establecidos entre los cursos de lengua, cultura de origen y la escuela ordinaria (CALDERON; FIBBI -TRUONG 2013; STEINER, 2010). Efectivamente, valorizar las culturas marginadas histórica, social y políticamente da una legitimidad a la presencia de esas culturas en el espacio público y político. Además, las resistencias a la apertura de la escuela a las culturas son fervientes, por las críticas crecientes dirigidas a ella y a su incapacidad supuesta para adaptarse a los cambios sociales y económicos. De otro lado, la mundialización y las desigualdades socio-económicas que se derivan parecen alimentar los movimientos nacionalistas y xenófobos en numerosas regiones del mundo.

En definitiva, el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela está íntimamente unido al tratamiento de este tema en la sociedad en su conjunto. En otras palabras, si una sociedad tiene una concepción plural de ella misma⁴, esto se traduce tarde o temprano en una apertura de la escuela a la diversidad cultural. Sin embargo, mientras más una sociedad tiene una concepción monolítica de su identidad, menos la escuela será capaz de tomar en consideración la diversidad de sus educandos.

El debate entre multiculturalistas e Interculturalistas

En lo que se refiere a las herramientas intelectuales y conceptuales utilizados para entender, analizar y valorizar la diversidad cultural en la escuela, observamos una multitud de orientaciones. Entre ellas, el *multiculturalismo* y el *interculturalismo* se distinguen de los otros por el hecho que ellos son ampliamente difundidos en el espacio escolar a nivel internacional.

El multiculturalismo es el marco de lectura más conocido en el mundo anglo-sajón. La idea subyacente del mismo es la necesidad de la escuela de reconocer el valor de todas las culturas

⁴Este lazo entre concepción pluralista de un país y la apertura de la escuela a las culturas es matizar en relación a la naturaleza interna o externa de la diversidad. Suiza tiene una fuerte tradición de reconocimiento de su diversidad cultural “interna” (varias lenguas y religiones que viven juntas). Esto no le ha impedido conocer varias iniciativas populares apuntando a limitar legalmente el número de extranjeros y de migrantes en el país. La migración como diversidad “externa” está equiparada por algunos como una amenaza a una identidad nacional, sin embargo, pluralista. El mismo comentario se aplica en una cierta medida en Europa que se construye sobre una pluralidad cultural “interna”, pero que no se hace por culpa de distinguir los europeos de los “extra-europeos (¡por no decir extra-terrestres!).

traídas por los alumnos. Este reconocimiento incluye la lengua como también las otras dimensiones de la cultura. Admitir los derechos de las minorías se convierte así en un leitmotiv de las sociedades que se consideran como multiculturales. (TAYLOR, 1994).

Por lo tanto, según los autores y los dispositivos educativos utilizados para promocionarle, el multiculturalismo puede tomar las formas más diversas. Este puede llegar ya sea a una valorización folclórica (esencial, étnica y reductora) puntualmente y políticamente neutra de las culturas de los alumnos, o una realización de proyectos mucho más ambiciosos centrados en la justicia social, la lucha contra las discriminaciones o la pedagogía crítica (SLEETER-MCLAREN, 1995). La tendencia folclórica se traduce la mayoría del tiempo como la organización de comidas étnicas en la escuela o por la participación de los alumnos en espectáculos musicales supuestamente representando las culturas minoritarias. La tendencia crítica puede, por ejemplo, concretizarse en proyectos implicando más a las familias de inmigrantes en la gestión de la escuela, o favoreciendo el empleo de profesores que dominen las lenguas de los alumnos minoritarios. Mejor aún, realizando proyectos que pongan en evidencia la responsabilidad histórica de los diferentes grupos sociales en la esclavitud o en la discriminación racial pasada o actual.

Barbara Finkelstein (2002) propone el término de Comunitarismo *multicultural* para designar una orientación de la educación que siembra la cultura, la capacidad de comunicación, el reforzamiento de las competencias de la comunidad y la alfabetización cultural. Esta orientación de la educación invita a los educandos a compartir las experiencias de las visiones alternativas del tiempo, del espacio, de las relaciones humanas, de los procesos educativos, de la familia, de la relación del trabajo y de las formas estéticas. Ella les invita a aprender a leer las otras culturas y a ver el mundo con nuevos ojos. Como antídoto a la arrogancia y al etnocentrismo. El comunitarismo *multicultural* se refiere a las ocasiones educativas que estimulan el desapego, al menos provisorio, de las identidades locales afín de intentar entrar en la experiencia de los otros.

El interculturalismo es más presente en el mundo francófono. Él se forja en parte como una respuesta al riesgo del comunitario, inducido por ciertas formas de multiculturalismo. El interculturalismo pone al frente las nociones esenciales de interacción y de intercambio (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004). A la metáfora del mosaico del multiculturalismo, el interculturalismo propone la metáfora del tejido en el cual los lazos y una mejor comunicación entre diferentes culturas son privilegiadas.

Nasar Meer y Tariq Modood (2012) marcan las leves diferencias entre el interculturalismo y el multiculturalismo considerando más bien como complementarias. No obstante, el caso de Quebec muestra que esta provincia canadiense ha elegido utilizar el término intercultural en lugar

de multicultural. Porque este último ha sido percibido en este lugar como una tentativa de sabotaje del proyecto nacional Quebequés francófono.

Para sobrepasar el debate entre interculturalismo y multiculturalismo, ciertos autores elijen el *transculturalismo*. A menudo propuesto como alternativa al multiculturalismo, también parece apuntar a sobrepasar el interculturalismo. Apoyándose sobre ciertos ejemplos de situaciones pedagógicas con los educandos jóvenes y adultos en FLE/FLS (Francés lengua Extranjera/ francés lengua Segunda) en movilidad internacional, Marie Blaise (2008) explica cómo a partir de la pluralidad cultural, es posible llevar a los alumnos más allá de la interculturalidad (aceptación, intercambio y contacto) a una transculturalidad.

Esta última re-envía una modificación de las representaciones, de las formas de pensar y de los comportamientos que pasan por una confrontación con otras culturas. Esta confrontación implica tensiones y conflictos que deben ser tenidos en cuenta como los motores de la evolución indispensables del aprendizaje de una lengua-cultura.

Lo que parece seducir en el concepto de transculturalidad es que nos lleva al corazón de la relación pedagógica y del desarrollo cognitivo. Sin embargo, Afef Benessaïeh releva que, si el transculturalismo pone las condiciones de pluralismo y de vivir juntos con tolerancia, respeto y la observación de los valores fundamentales en materia de derechos humanos, éste continúa pensando las culturas con sus diferencias. Ella reprocha igualmente al transculturalismo de no “indicar suficientemente las modalidades por las cuales las comunidades étnicas-culturales diferentes dialogan, se transforman y más aún, podrían reaccionar en el sentido de la creación de nuevos parámetros surgidos del encuentro continuo con el presumido diferente” (BENESSAIEH, 2011: 66). La tendencia actual es la educación a la “ciudadanía mundial” un concepto llevado entre otros por el Consejo de Europa y la UNESCO en el marco de la agenda pos-2015, corresponde efectivamente a esta problemática.

Más allá, de las diferencias reales o supuestas entre los enfoques multiculturales, interculturales o transculturales, es importante señalar que estas diversas orientaciones no han logrado reducir las desigualdades escolares vinculadas a la pertenencia cultural (AKKARI, 2007). Luego, es imperativo vincular la apertura multicultural o intercultural de la escuela a las políticas públicas destinadas a reducir las desigualdades escolares.

En otras palabras, es el avance de la justicia y de la equidad social en el sistema educativo⁵lo que va a indicar si los enfoques y las políticas adoptadas para la gestión de la diversidad cultural son fructíferas. La gestión fecunda de las culturas en la escuela significa así la concientización de

⁵Pero también en la sociedad en su conjunto porque la escolarización es una anticipación de las posibilidades de movilidad social.

los educandos y de todos los actores escolares en esta diversidad latente. Los educandos no deberían soportar nuevas formas estáticas de categorismo, mismo “positivas”, que encierran y limitan las identidades individuales y colectivas. Pensar que el “otro” tiene una esencia particular, diferente del “nosotros” no tiene sentido. En la época colonial, se trataba de rebajar al “otro” para tener una mejor servidumbre, para colonizarlos mejor (SAID, 1978). La libertad de elegir, de combinar, de cambiar y de transgredir las pertenencias y las identidades culturales individuales y colectivas es un indicador fiable de la idoneidad de los enfoques interculturales en una escuela mundializada donde las diversidades son aceptadas.

El multiculturalismo sospechoso y la vuelta a lo esencial

El multiculturalismo y el interculturalismo son actualmente el objeto en Europa de un discurso propenso a las sospechas. Así, los jefes de los gobiernos alemán, británico y francés han hecho cada uno a su vez la lista de los fracasos del multiculturalismo⁶. Apreciar los valores culturales de los alumnos en la escuela será siempre un tema de controversia. La identidad va más allá de la cultura, de la lengua y de la religión, ella en sí la memoria colectiva e histórica de un grupo. La multiplicación de las reivindicaciones de las identidades de origen y los discursos nostálgicos sobre la identidad nacional, sería amenazada a la vez por la inmigración y la mundialización, las que no contribuyen a encontrar un equilibrio entre la necesidad de una identidad cultural arraigada localmente y el imperativo de un horizonte común de las generaciones futuras.

Incluso en los países anglo-sajones tradicionalmente más abiertos a la ideología multicultural, como el Reino Unido, hemos asistido estos últimos decenios a una evolución notable que consiste en afirmar que, “el multiculturalismo no es la solución, mas, es el problema”

En otras palabras, rechazando imponer una identidad y una cultura británica a todo el mundo, ciertos observadores piensan que el país se encuentra con grupos separados los unos de los otros y desprovistos de lazos entre ellos. (LAUGHLAND, 2006).

Las estrategias de aculturación en la escuela y en la sociedad son dinámicas. Los mensajes enviados por la sociedad de acogida y su sistema educativo pueden ejercer un rol crucial en la elección o el reforzamiento de una estrategia de aculturación, de exclusión o de rechazo por las minorías étnicas y los inmigrantes. En otras palabras, mientras más una institución escolar considera ciertos grupos como “otros y culturalmente diferentes”, más esos grupos estigmatizados

⁶Cf. Angela Merkel, discurso a los miembros de la *Junge Union*, Postdam, 16 octubre 2010; David Cameron, discurso pronunciado en la Conferencia de Múnich sobre la seguridad, 5 de febrero 2011; Nicolás Sarkozy entrevista en *Paroles de Français* (TF1), 11 febrero 2011.

tendrán la tendencia a excluirse de la integración escolar y adoptar posturas de oposición (OGBU 1992; BERRY; PHINNEY; SAM VEDDER, 2006).

Los conceptos de integración y de asimilación, representan referencias a las cuales se sitúan los individuos y las instituciones en relación a la valorización o no de la cultura de la escuela. Es, por lo tanto, necesario, definir de la manera más precisa posible para evitar toda confusión en el espíritu de los actores escolares. Así, cuando una escuela opta por la integración de las culturas y la diversidad de los alumnos, ella no puede evitar conceder una cierta legitimidad a la lengua materna de esos alumnos. Se trata a continuación de encontrar el mejor equilibrio entre la lengua de instrucción y la apertura hacia las lenguas maternas de estos mismos alumnos. Por lo tanto, en el espíritu de ciertos actores escolares o políticos, la integración significa el uso exclusivo de la lengua dominante del país de acogida. La investigación intercultural está de acuerdo en definir la integración como un proceso progresivo que articula, transforma y adiciona las diferencias culturales del individuo (CAMILLERI, 1990). La integración necesita igualmente un ajustamiento de identidad del grupo minoritario y de la sociedad de acogida. Sin embargo, si este elemento es presente en el nivel formal en ciertos conceptos nacionales de integración y en los discursos políticos dominantes, éste es más a menudo confundido con el concepto de asimilación de los niños inmigrantes a la cultura del país de acogida.

Según ciertos observadores, la valorización de la diversidad de los educandos representa un peligro, pues ella puede replegarse, al igual que hacer desaparecer el imperativo de igualdad buscada por la instrucción pública comuna. Hay que recalcar la necesidad de volver a poner la instrucción y el conocimiento en el centro de los debates educativos. Este conflicto enfrenta por ejemplo en Francia, a los “republicanos” defensores de una enseñanza basada en el maestro y las materias de enseñanza, y los “pedagogos” defensores de una enseñanza “centrada sobre el alumno” y su experiencia individual y cultural. Detrás de este conflicto escolar se plantea un conflicto político e ideológico sobre la elección entre, de una parte, de sociedades sometidas a la autoridad y, de otra parte, de sociedades más liberales. En Estados Unidos, es el movimiento de volver a lo esencial (go to basic) que preconiza el abandono del multiculturalismo y la vuelta a la escuela de antes, porque estas estaban preparadas para enseñar las obras y los valores esenciales, es decir WASP.

Pensar y decir el lugar de las culturas en la escuela es interrogar la cultura, el sentido de la historia, el rol del Estado, el rol de los padres. Es recordar que no existe la escuela sin proyecto social y político. El lugar de las culturas en la escuela será siempre un objeto de desacuerdos. Como lo dice Vergnion (2013), los desacuerdos educativos, sin origen ni conclusión, se transmiten en la historia de las ideas porque ellas interrogan, cuando se reactivan periódicamente sobre la

presión de las circunstancias sociales, las estructuras fundamentales del acto educativo. Pareciera que esto se aplica particularmente al interculturalismo y al multiculturalismo.

Los nuevos desafíos: una escuela centrada sobre los test estandarizados o un espacio para las creencias religiosas

Al nivel mundial, existen dos tendencias perjudiciales en la toma en cuenta real/seria de las culturas en la escuela.

La primera está relacionada a la globalización y a la internacionalización de las políticas educativas y la aplicación de la política educativa basada sobre los estándares educativos, la rendición de cuentas (*accountability*) y la medida de los resultados de los alumnos sobre la base de test estandarizados. En la lógica de las investigaciones comparativas tales como PISA o TIMSS la calidad del sistema educativo es de esta manera analizado únicamente por los números. En esta evolución, el lugar de las culturas de los alumnos es reducida a una mínima parte. La presencia de alumnos alófonos o provenientes de migraciones pueden ser consideradas por los países afectados como una desventaja en la carrera internacional por la excelencia escolar. La presión de medir los resultados de los alumnos plantea el tema de la finalidad de la escuela. Según Reynolds (2012) la escuela no debe reducirse a un agente de transmisión de contenidos prescritos, al contrario, mantener su tradición de lugar de eclosión del espíritu crítico. La nueva agenda internacional de la educación 2030 promovida por la Declaración de Incheon (Corea Del Sur) y el marco de acción (UNESCO, 2015) puede abrir perspectivas interesantes. Sin embargo, el análisis de las seis propuestas principales de la agenda muestra las inconsistencias de la agenda y la amalgama de paradigmas en conflicto. Las tres propuestas principales del programa son: una educación inclusiva y equitativa, la extensión de la duración de la enseñanza escolar y el enfoque en la calidad de la educación. Las dos primeras propuestas pertenecen a la tradición humanista de UNESCO y la tercera propuesta proporciona una definición limitada de la calidad encajada solamente en las pruebas escolares estandarizadas. Esta hegemonía de la visión del Banco Mundial sobre la calidad de la educación puede desprofesionalizar maestros y dejar poco espacio para la diversidad cultural en las escuelas.

La segunda evolución susceptible de hipotecar la apertura de la escuela a las culturas, se refiere al aumento de las reivindicaciones ligadas a la dimensión religiosa de la diversidad cultural. Esto concierne particularmente a los alumnos de origen musulmán en la mayoría de los países occidentales o los alumnos evangélicos en los países de tradición católica, tal como Brasil. Pero esas reivindicaciones llegan en un contexto marcado por el terrorismo internacional y despiertan

igualmente conflictos escolares no resueltos alrededor del laicismo de la escuela, como es el caso de Francia, de España y de Quebec.

Según las épocas y los contextos nacionales, el tratamiento de las culturas en la escuela ha vacilado entre la indiferencia, neutralidad y valorización. En los países del Sur, la toma en cuenta de las lenguas y de las culturas en la escuela se inserta en la continuidad de la colonización, que ha dejado huellas muy marcadas en el sistema educativo. Es decir que, la valorización de la diversidad cultural, queda limitada a pesar de las buenas intenciones legislativas y e institucionales como en el caso de Brasil (AKKARI & SANTIAGO, 2014). Por otra parte, la necesidad de consolidar la infraestructura escolar, mejorar la formación pedagógica de los docentes y el imperativo de acceso a la escuela de ciertas categorías sociales marginadas, la apertura de la escuela a las culturas presentes en el país, aparecen erróneamente como un lujo. En los países del Sur, la relación colonial ha sobrevivido a la descolonización política, en la medida donde en ciertas regiones, ciertos grupos sociales étnicos o lingüísticos permanecen marginados.

En los países del Norte, la toma en cuenta de la diversidad cultural en la escuela se despliega en un contexto de diversificación y de intensificación de los flujos migratorios internacionales. Estos últimos desestabilizan los conceptos tradicionales de la identidad nacional ampliamente basados sobre la comunidad de la lengua, de la cultura y la religión⁷. Los países que han tenido un imperio colonial, la presencia de alumnos inmigrantes provenientes de las antiguas colonias, pone en relieve la superposición de factores históricos, políticos y educativos. Los herederos de los antiguos colonizadores y los descendientes de los colonizados deben trabajar juntos para reconstruir las narraciones históricas mutuamente compartidas.

Para ilustrar las dificultades, las dudas de la toma en cuenta de la cultura en la escuela, queremos dar dos ejemplos que se relacionan a la diversidad lingüística. El primer ejemplo se refiere a las lenguas minoritarias en los países del Sur. A pesar de una cierta apertura a las lenguas indígenas, observamos que estas no son valorizadas más que en los territorios marcados por una fuerte concentración de población indígena. Vemos este fenómeno por ejemplo en América Latina, tanto en México como en Guatemala o en Bolivia. Con todo, el intercultural supone principalmente la interacción entre los diferentes grupos. Esto significa que la valorización de las lenguas minoritarias no será verdaderamente legítima sino el día donde ella se refiera a todos los alumnos

⁷Hay que señalar siempre que en un cierto número de países europeos la identidad nacional puede ser fijada en numerosas lenguas y religiones. Este pasa relativamente sin choques en el caso de Suiza, gracias a un principio territorial (el país es un ensamblaje de cantones lingüísticamente homogéneos, en algunas excepciones). En Bélgica y en España, el principio de un Estado unitario plurilingüe es actualmente cuestionado.

del territorio nacional y en todas las redes educativas. Si la red de enseñanza privada elitista queda fuera de la apertura a las lenguas minoritarias, esta apertura no tendrá gran efecto.

El segundo ejemplo se refiere a los profesores de Enseñanza de Lengua y de Cultura de Origen (ELCO), que sufren para encontrar su lugar en los sistemas educativos europeos y canadienses. Esta iniciativa estaba en sus inicios ligada a los acuerdos bi-nacionales, dando un derecho de intervención a los países de origen sobre los hijos de sus ciudadanos. Incluso si las perspectivas de regreso a sus países de origen eran hipotéticas, los países de acogida no parecen propensos a integrar la lengua de los inmigrantes en los dispositivos pedagógicos nacionales. De ahí, la paradoja siguiente: ciertas lenguas regionales europeas son reconocidas y legitimadas en Europa, mientras que las lenguas de los migrantes, que, teniendo muchos más hablantes, son a menudo ignoradas por el sistema educativo del país de acogida. Esto ilustra bien la dificultad de pasar de una visión sustractiva de las culturas (distinta a la cultura nacional) a una visión aditiva, considerando la diversidad como una oportunidad, según la cual las múltiples lenguas y pertenencias socioculturales son legítimas.

Hacia una escuela verdaderamente multi-inter-trans-cultural

Reflexionar acerca de la posibilidad de realizar una verdadera escuela multi-pluri-trans-cultural supone múltiples condiciones sobre las cuales hay que trabajar de manera simultánea. Nosotros intentaremos aquí de describirlas:

Hay que, en primer lugar, romper la herencia colonial, etnocéntrica y normativa que remonta a la fundación de la forma escolar. Esta herencia está ilustrada por el discurso sostenido en la Cámara de Diputados, el 28 de julio de 1885 por Jules Ferry, el fundador de la escuela pública en Francia, sobre “Los Fundamentos de la política colonial”⁸:

Señores, hay que hablar más alto y más justo... hay que decir abiertamente que, en efecto, las razas superiores tienen un derecho con respecto a las razas inferiores.... (murmillos sobre varios bancos en la extremidad izquierda). Estos deberes, Señores fueron desconocidos a menudo en la historia de los siglos anteriores y ciertamente, cuando los soldados y los exploradores españoles introdujeron la esclavitud en América Central, ellos no desempeñaban más que su deber de hombres de raza superior (¡Muy bien! ¡Muy Bien!) Pero, en nuestros días, yo sostengo que las naciones europeas cumplan con amplitud, con grandeza y honestidad el deber superior de la civilización. (FERRY, 1885).

Esta ruptura será posible, cuando la escuela no sostenga más (implícitamente o explícitamente) la existencia de culturas superiores e inferiores. El relativismo cultural ha sido uno

⁸<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>

de los elementos constitutivos de la antropología y del multiculturalismo. Pero actualmente la antropología duda entre la influencia creciente de las ciencias cognitivas, las facultades de aprendizaje y los poseedores del relativismo cultural (GEERTZ, 1984). Una escuela sorda al relativismo cultural no puede volverse ínter o multicultural.

A continuación, una escuela abierta a las culturas de los alumnos está condicionada por la movilización de los grupos minoritarios que no se reconocen respetados y valorizados, a causa de la imposición de una lengua de instrucción, de un *currículo* oficial o de toda otra política discriminatoria. El multiculturalismo crítico implica necesariamente combates, conflictos y relaciones de poder (MCLAREN-KINCHELOE, 2007).

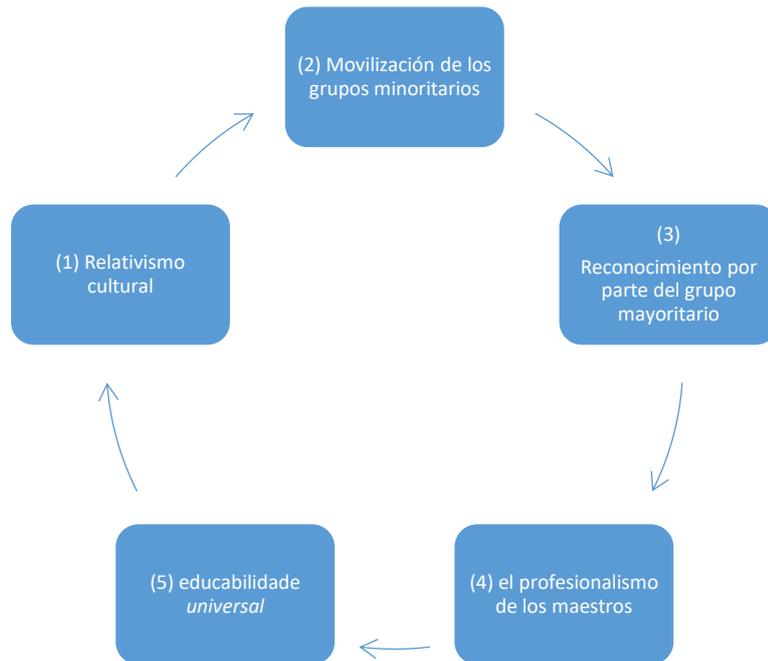
Además, paralelamente a la movilización de grupos minoritarios, es importante también convencer al grupo mayoritario dominante que ha tenido el monopolio histórico de la concepción y de la gestión de la escuela, de reconocer los valores de los grupos minoritarios y de sus culturas.

La cuarta condición hace referencia a la necesaria profesionalización de los actores escolares y más especialmente de los docentes. A nuestro parecer, es importante que estos últimos estén convencidos de la necesidad de tomar en cuenta la diversidad étnica-cultural de los alumnos en sus clases. Socializados por una forma escolar autoritaria y normativa, no es siempre fácil para los docentes escapar de los prejuicios sobre los espacios, los tiempos pedagógicos y los alumnos.

La quinta condición es la adopción por parte de la escuela de una ética de la educación basada en la igualdad de oportunidades y la justicia social. Esta ética está íntimamente ligada a la noción *d'Educabilidade universal*, estipulando la posible realización del educando, de su potencial educativo, independiente de su pertenencia cultural, social, ética o de toda otra característica.

El esquema siguiente muestra la dinámica puesta en marcha de una escuela intercultural. Esta dinámica parte de consideraciones antropológicas sobre el relativismo cultural y llega a su pleno desarrollo con un elemento situado en el corazón de la relación pedagógica entre el profesor y el alumno: la educación universal.

Figura 1 Los requisitos para una escuela intercultural



Reflexionar sobre la posición de las culturas en la escuela como hemos intentado hacer aquí vuelven obligatoriamente para considerar los lazos entre la escuela y la sociedad. Numerosos autores han avanzado la idea que la escuela no es el reflejo de la sociedad en la cual ella se desarrolla. Si la sociedad es desigual y discrimina ciertos grupos, la escuela no puede más que seguir este movimiento. El pedagogo Brasileiro Paulo Freire estaba convencido que, para cambiar la escuela, hay que cambiar la sociedad, porque la escuela es, según él, un lugar de liberación o de alienación (FREIRE 1995). Sin embargo, parece pertinente decir que la forma escolar es ambivalente; ella permite a la vez la alienación y la libertad. Una escuela intercultural sería uno de los medios susceptibles de disminuir esta ambivalencia permitiendo a los alumnos y los docentes reflexionar sobre las injusticias, las discriminaciones, las identidades, las culturas y sobre todo, su posición y su responsabilidad en relación a estos temas.

En definitiva, el análisis a la apertura de la escuela a las culturas pone en evidencia ciertas problemáticas comunes, pero también numerosas particularidades nacionales y locales. En el futuro, la globalización y la circulación internacional creciente de investigadores y de conocimientos deberían permitirnos mejorar los medios de hacer pasar la diversidad cultural en la escuela de su estatus de discurso o de deseo piadoso al de una herramienta al servicio de la educación y del aprendizaje de los alumnos.

La UNESCO, en el marco de los **objetivos del Desarrollo Sustentable** (2016-2030), plantea diferentes objetivos específicos para la educación. Para 2030, uno de los objetivos más importantes es que todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sustentables y pacíficas. Para alcanzar este objetivo ambicioso, los planes educativos de cada país necesitan incluir la dimensión educación para la ciudadanía mundial.

Referencias

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine [2004]. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

AKKARI, Abdeljalil [2007]. Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), pp. 379-398.

SANTIAGO, Mylene, AKKARI, Abdeljalil [2001]. Politicas curriculares, trayectorias docentes e ensino culturalmente apropiado. *Revista ABPEN*, 6(13), 386-402.

BENOIT-ROHMER, Florence [2001]. Les langues officielles de la France, *Revue française de droit constitutionnel*, 1 (45), pp. 3-29.

BENESSAIEH, Afef [2011]. Multiculturalisme dense ou violence massive : quatre scénarios possibles, *RELIEF*, 5(2), pp. 59-74. <https://www.revue-relief.org/index.php/relief/article/view/689>

BERQUE, Jacques [1985]. *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : CNDP/La Documentation française.

BERRY John W.; PHINNEY Jean S.; SAM David L.; VEDDER Paul [2006]. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation, *Applied psychology*, 55(3), pp. 303-332.

BLAISE, Marie [2008]. De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ?, *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 4(152), 451-462.

CALDERÓN Ruth; FIBBI, Rosita; TRUONG Jasmine [2013]. *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine (LCO) : une enquête dans 6 cantons : BE, GE, JU, LU, SO, VD*. Berne : rc consulta/SFM. <https://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/bfm/integration/berichte/hsk-erhebung-f.pdf>

CAMILLERI Carmel; KASTERSZTEIN Joseph; LIPIANSKY Edmond-Marc; MALWESKA-PEYRE Hanna; TABOADA-LEONETTI Isabelle; VASQUEZ Ana (Dirs.). [1990]. *Stratégies identitaires*. Paris: P.U.F.

- CONSEIL DE L'EUROPE [2009]. *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux de la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE [2011]. *Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle. Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- FERRY, Jules [1885]. *Les fondements de la politique coloniale*. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>.
- FINKELSTEIN, Barbara [2002]. Dwelling in the Experience of Others: Reflections on Culture in Education after September 11. *Teachers College Record*.
- FREIRE, Paulo [1995]. *Pedagogy of Hope. Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GEERTZ, Clifford [1984]. Anti anti-relativism. *American Anthropologist*, 86(2), pp. 263-278.
- HERNANDEZ-CHAVEZ, Eduardo [1994]. Language policy in the United States: A history of cultural genocide, *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*, pp. 141-158.
- LAUGHLAND, John [2006]. La fin de l'idéologie multiculturaliste au Royaume-Uni, *Outre-Terre*, 4(17), pp. 83-89. <http://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2006-4-page-83.htm>. DOI : [10.3917/oute.017.0083](https://doi.org/10.3917/oute.017.0083)
- LEVI-STRAUSS, Claude [1961]. *Race et histoire*. Paris : Denoël.
- MCLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. [2007]. *Critical pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang.
- MEER, Nasar; MODOOD, Tariq [2012]. How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), pp. 175-196.
- NACIONES UNIDAS, *Declaración universal de los derechos del hombre*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Aceso: 24. oct. 2016.
- OGBU, John Uzo [1992]. Les frontières culturelles et les enfants des minorités, *Revue Française de Pédagogie* (101), pp. 9-26.
- REYNOLDS, Luke [2012]. *A Call to Creativity: Writing, Reading, and Inspiring Students in an Age of Standardization*. New York: Teachers College Press.
- SAID, Edward [1978]. *Orientalism*. New York: Pantheon.
- SAID, Edward [1993]. *Culture and Imperialism*. Chatto & Windus.

SLEETER, Christine E.; MCLAREN, Peter (Dir.). [1995]. *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.

STEINER, Marina [2010]. Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire : quelles relations ?, *Babylonia*, (1/10), pp. 18-23.

TAYLOR, Charles [1994]. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.

UNESCO. (2015). *Education 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.

Submetido em 15-9-2016, aprovado em 1-11-2016