

DECÁLOGO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Francesc Carbonell i Paris

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario... En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión.

Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo.

De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: "No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás" (*Éxodo*, 22, 20); "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (*Declaración Universal de los Derechos Humanos*, art. 1); "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva" (*Constitución Española*, art. 9.2), etc.

Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (véase el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Un sueño en colores y gran resolución

Y en su sueño no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un sonido muy fuerte de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó -eso sí, en colores y con gran resolución y nitidez- que ponía en marcha su ordenador y su módem externo y que recibía el siguiente texto por correo electrónico:

I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.

Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil. Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido: Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar.

Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los

medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos. Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiar las actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social. La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder. La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo. La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre". Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue.

Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural.

Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un

intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella. Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen.

Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones -de manera un tanto vergonzante-, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la Educación Secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empece en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes.

En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase.

Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en qué se enseña y de por qué se enseña.

Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario.

Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés. Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite.

Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales. Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás. Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines

en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales? Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...).

Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos. Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro.

Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad. Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en

todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar.

El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural. Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios.

Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos.

Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales.

Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la

realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis.

Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla. Para el educador intercultural es siempre preferible -aunque más incómodo- que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo.

Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones.

Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó.

Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había

preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: *Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora*.

Francesc Carbonell i Paris

Maestro y pedagogo

Cuadernos de Pedagogía