

III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación

Francesc Carbonell

Profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona y
Director del Máster en Exclusión Social y Diversidad Cultural

Síntesis del contenido

Los importantes cambios tecnológicos y sociales vividos en las últimas décadas han ocasionado profundas transformaciones en las sociedades de nuestro entorno. Uno de estos cambios sociales ha sido la multiplicación de la diversidad cultural de sus componentes, diversidad que, en ocasiones, es usada como legitimación de la exclusión social que padecen determinados colectivos minorizados, entre ellos, muchos de los inmigrantes que proceden de países empobrecidos de otros continentes.

El crecimiento del número de los miembros de estos colectivos, que va a continuar según la opinión de casi todos los expertos, ha planteado nuevos problemas (al mismo tiempo que ha desenterrado otros, no tan nuevos, referidos a la exclusión social del colectivo gitano), respecto a las relaciones entre educación, exclusión social y diversidad cultural.

A una inicial constatación de que existe una falta de marcos teóricos consolidados y de modelos de intervención ajustados al aquí y al ahora, el artículo apunta la necesidad de tomar una cierta distancia frente a los problemas educativos y sociales que plantea esta multiculturalización y esta exclusión social crecientes en nuestra sociedad que nos permita distinguir las causas de las disfunciones de sus síntomas. Se requiere el discernimiento necesario para que las cuestiones urgentes no nos hagan descuidar las importantes.

En este sentido, el artículo pretende aportar algunas reflexiones sobre algunos puntos básicos, a juicio del autor:

- a) El reto educativo más importante no sería conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino como educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. No se trataría de poner el acento sobre la diversidad y el hipotético enriquecimiento que supone, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos.*

- b) Se hace indispensable una implicación de toda la comunidad educativa y la voluntad explícita de los responsables de las administraciones para que la labor de los centros educativos en esta educación intercultural y contra la exclusión pueda tener alguna posibilidad de éxito.*
- c) Es urgente acabar con las aproximaciones paternalistas equívocas o folclóricas a estos temas, que ahogan y ocultan los objetivos fundamentales con un simulacro de relaciones interculturales, fiestas y rituales descontextualizados y vacíos de referentes y de sentido.*
- d) Es preciso reconsiderar y elaborar de forma operativa el concepto de integración. Debe verse como un proceso de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión social vigentes, que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, proceso que deben iniciar los miembros del grupo mayoritario que son quienes disponen de poder y recursos para hacerlo.*

Los objetivos fundamentales de una educación cívica, intercultural y emancipadora, serán, pues, los procesos de enseñanza de las habilidades personales y sociales necesarias para alcanzar esta integración, para gestionar los inevitables conflictos cotidianos que emergerán, y para modificar actitudes y actuaciones en la línea de una mayor implicación personal en la lucha contra toda forma de exclusión social y en pro de la solidaridad.

1. El estado de la cuestión

Uno de los documentos más importantes de estos últimos años, por lo que se refiere al análisis del hecho educativo y más específicamente todavía a sus expectativas de futuro, es el llamado «Informe Delors». Realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, este informe plantea los retos y las prioridades a tener en cuenta en el nuevo siglo. Utilizando un afortunado símil arquitectónico, se afirma en él que los cuatro pilares sobre los cuales debe fundamentarse la educación del siglo próximo

son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

Poner a un mismo nivel de importancia estos cuatro objetivos adquiere una especial significación, aquí y ahora, en unas sociedades postindustriales que progresivamente, y como consecuencia del increíble desarrollo de las técnicas de la información y de la comunicación, se encuentran inmersas en procesos de complejización crecientes. Máxime si tenemos en cuenta el hecho paradójico que este mayor desarrollo tecnológico ha colaborado –o por lo menos no lo ha impedido– en el hecho objetivo de que se haga todavía más ancha y profunda la fractura entre riqueza y pobreza, entre los integrados y los excluidos, en lugar de conseguir el deseable efecto contrario.

Por todo ello, estas sociedades de la «tercera revolución industrial» no sólo han visto aumentar en su seno las desigualdades sociales, sino que han visto crecer nuevas formas de desigualdad y de exclusión social, relacionadas con el aumento de la diversidad cultural de sus miembros, a causa, principalmente, de las migraciones internacionales.

Efectivamente, los profundos cambios tecnológicos a que nos hemos referido y que hemos vivido principalmente en las tres últimas décadas, están facilitando y estimulando los desplazamientos de una a otra parte del mundo. No sólo de las mercancías y de los recursos, sino también de las ideas, de las imágenes, de los mensajes... y de las personas, en ocasiones cuasi enajenadas por el deseo de vivir en aquellos paraísos del consumo compulsivo que ofrecen las seductoras imágenes de la publicidad y de los medios de comunicación masivos que hoy se difunden por todo el planeta.

Es, en parte, por esta razón que no emigra el más pobre, ni el más hambriento, ni el más necesitado, como comúnmente se sigue creyendo. Para poder emigrar es preciso haber alcanzado un cierto nivel de desarrollo económico y de acceso a la información. Podría decirse pues, forzando un poco la semántica y con el riesgo de que parezca un juego de palabras, que el objetivo fundamental, el motor de la mayor parte de los emigrantes económicos no es tanto *huir* de la pobreza sino *ir* hacia un mayor bienestar para él y los suyos.

Este aumento de la inmigración y del multiculturalismo ha sido reciente y súbito en los países del sur de Europa, por las causas políticas, económicas y

sociales por todos conocidas. Así, si durante la década de los sesenta España, Grecia, Italia y Portugal tenían todavía un saldo migratorio negativo (es decir: era mayor la cifra de los que emigraban que la de los que inmigraban, en una diferencia de 551, 435, 792 y 1.300 millares de personas, respectivamente), en la década de los ochenta, estos saldos eran ya todos positivos (350, 268, 770 y 270 también en miles de personas y en el mismo orden).

Este cambio de tendencia es probablemente la razón de la generalizada convicción, muy repetida en los medios de comunicación, de que España ha pasado, en pocos años, de ser un país de emigrantes a ser un país de inmigración. Afirmación precipitada e incierta, ya que, si es innegable que se ha invertido la tendencia, debemos recordar también que todavía son siete los residentes con nacionalidad española en el extranjero por cada inmigrante extracomunitario residente en España, según las estadísticas oficiales del año 1996.

Además, nada hace pensar que hayamos tocado techo, ni mucho menos, en estos movimientos migratorios hacia nuestro país. Al contrario: todo parece indicar que estas inmigraciones se incrementarán, y muy considerablemente, en los próximos años. Expondremos algunas referencias acerca del fundamento de estas predicciones:

1. La opinión de la práctica totalidad de especialistas sobre el hecho migratorio coincide, en líneas generales, con esta frase que Bichara Khader ya exclamó a finales de los ochenta: *Ninguna barrera policíaca podrá hacer de muro de contención de los nuevos flujos migratorios en el Mediterráneo. Si falta un desarrollo económico en la orilla sur que disuada a los candidatos a la emigración, que los retenga en sus casas, que les quite las ganas de partir, de huir, asistiremos en los próximos decenios a una intensificación de las migraciones.* Vemos, día a día, en los medios de comunicación, la dramática confirmación de aquella predicción. Desgraciadamente, el desarrollo económico en la orilla sur, en África, no se produce, sino que, al contrario, la diferencia entre ellos y nosotros es, como ya sabemos, cada vez mayor.
2. También, a principios de los noventa, muchos demógrafos, economistas y sociólogos, como Livi-Bacci, afirmaban textualmente: *Europa comete un grave error al restringir la inmigración, ya que la necesitará.* También

eran de esta opinión los expertos catalanes del Departamento de Política Territorial de la Generalitat de Cataluña, que en el año 1993 manifestaron que sería preciso *importar* 350.000 inmigrantes en los próximos 35 años, sólo en aquella comunidad autónoma. Es decir 10.000 cada año. La política actual de contingentes, único sistema de acceder como trabajador extranjero extracomunitario a España, se ha quedado siempre muy por debajo de esta cifra.

3. La última referencia, más actual, corresponde al informe económico del año 1998 del Banco Bilbao-Vizcaya. Los expertos de este banco todavía van más allá en sus previsiones. Parten de la hipótesis de que es insostenible el nivel de bienestar actual, contando únicamente con la producción y las cotizaciones de la población activa autóctona, ya que esta población disminuirá considerablemente respecto a la población pasiva que, en cambio, crecerá. Y afirman textualmente: *en la actualidad existe un férreo control de los flujos migratorios, con un cupo anual de entrada de trabajadores de 30.000 personas por año. En nuestro país, la población extranjera representa el 1% de la población total, según el Censo de Población de 1991, frente al 6% en Francia, por lo que no se puede esgrimir el argumento de la cohesión social o cultural para limitar la inmigración a España. Un aumento de dicho cupo anual hasta las 100.000 personas, mitigaría el impacto negativo derivado de la escasez de mano de obra que se prevé en algún momento de las próximas dos décadas. Pero para disponer de dicha mano de obra, preparada e integrada, en el futuro, se necesita una política de inmigración desde este mismo momento (...). Esta situación (el déficit en la población activa) no se resolvería, pero se mitigaría con un cupo promedio de 100.000 inmigrantes por año, repartidos en torno a 90.000 hasta el año 2020 y 120.000 en adelante.*

Como han hecho notar diversos economistas y demógrafos, estas previsiones a largo plazo son bastante arriesgadas. De hecho, el porcentaje de los adultos que trabajan con contrato en nuestro país es de los más bajos de la Unión Europea (sólo un 42% de las mujeres frente al casi 80% de las mujeres suecas, por ejemplo), por lo que un cambio importante en las políticas sociales, de protección familiar, etc. podría *liberar* significativas reservas de esta población estadísticamente *inactiva*. Pero a corto plazo, si se siguiera desde hoy la

recomendación de los expertos citados, el año que viene se verían multiplicados por tres los permisos de trabajo anuales, y si se mantuviese este ritmo, ello podría suponer doblar la población inmigrada actual en un período aproximado de tres o cuatro años.

Ya se ve, pues, que el crecimiento del multiculturalismo en nuestra sociedad va a ser, con toda seguridad, un tema de futuro. No se hace muy difícil imaginar la composición de nuestras escuelas si en tres o cuatro años se duplicara la población extranjera inmigrada. Aunque sólo fuera por esta razón, por esta dimensión futura, ya quedaría más que justificada la necesidad de afrontar el reto de habilitar a nuestro sistema educativo para realizar una educación para la convivencia intercultural, el respeto a la diversidad y el rechazo de todo tipo de exclusión social por razones étnicas o culturales.

Dos de los pilares de la educación del citado *Informe Delors*, aprender a convivir y aprender a ser, adquieren, pues, una especial significación y relieve en este contexto de creciente complejidad cultural y de desigualdad social. Complejidad cultural ciertamente repartida de manera poco homogénea en el territorio del estado español, con fuertes concentraciones, además de en la comunidad de Madrid, especialmente en las provincias costeras del Mediterráneo o limítrofes con ellas, zonas en las que se supera, con frecuencia, la media europea del porcentaje de ciudadanos extracomunitarios respecto a los *autóctonos*.

2. La falta de modelos y de referentes

Hemos enfatizado al final del punto anterior la expresión autóctonos, porque se debe reconocer que, en algunas de estas zonas, y muy singularmente en Cataluña, con el término autóctono se designa, en muchos casos, simplemente *al que llegó antes*. Tres de cada cuatro catalanes, según los censos oficiales, o ellos, o sus padres o sus abuelos nacieron fuera de Cataluña. Cuando se dice de algunas de estas regiones que *son tierras de paso*, no se dice toda la verdad: la verdad es que son tierras de paso, pero también *de asentamiento*. Además, cuando se habla de multiculturalismo e inmigración, solemos olvidar a otro colectivo que inmigró a nuestro estado hace ya medio siglo, y que sigue siendo culturalmente distinto y socialmente desigual: el pueblo gitano. Su

número, según todas las estimaciones, supera el de todos los extranjeros extracomunitarios juntos.

Hay que reconocer, sin embargo, que existe un cierto desconcierto por parte de los agentes socioeducativos ante estas relativamente nuevas migraciones internacionales, derivado del hecho que, ni resulta ser de mucha utilidad la experiencia profesional anterior con los miembros de la comunidad gitana, ni pueden importarse mecánicamente experiencias realizadas en otros países con una mayor tradición que la nuestra en acoger migraciones extracomunitarias en este siglo. La experiencia de otros países, además de ser difícilmente adaptable, está en ocasiones más llena de fracasos que de éxitos.

Si se intentase importar, por ejemplo, a Cataluña la experiencia de otros países como la del Quebec, en el Canadá, en la organización de las clases de acogida para adolescentes de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, se harían evidentes las dificultades que ello supondría, ya que la realidad lingüística, social y política del Quebec son muy diferentes de la catalana, mucho más de lo que en ocasiones se afirma, aunque sea también un territorio bilingüe. E incluso las características de la inmigración que recibe. El esfuerzo de adaptación de estas experiencias extranjeras a nuestra realidad, supone a veces tanto trabajo como crear un nuevo modelo. Por eso, a menudo, nos indican más bien aquello que no debemos hacer, los errores en los que *no* debemos caer. Indicación, ciertamente, nada despreciable.

Debemos reconocer, además, que esta falta de experiencia hace que todavía haya poca reflexión consolidada y, por lo tanto, un escaso marco teórico revalidado a partir del cual poder construir modelos de intervención *ad hoc*. No es menos cierto que cada vez son más los investigadores ocupados y preocupados por estos temas en nuestras universidades, pero los maestros, los trabajadores y educadores sociales, son todavía operarios con escasas herramientas específicas y también, todo hay que decirlo, con escasez de recursos. Esta falta de modelos de intervención y de referentes teóricos se han suplido, como no podía ser de otro modo, con voluntarismo e improvisación, especialmente por parte de las asociaciones de solidaridad con los excluidos.

Este activismo voluntarista, indudablemente solidario y antirracista, en la década de los ochenta elaboró discursos y valoraciones que, en ocasiones, resultaron un poco ingenuas acerca de este multiculturalismo y del hecho

migratorio extracomunitario, todavía entonces incipiente. Se escuchan hoy todavía aquellos cantos a la tolerancia, aquellas afirmaciones que veían en la diversidad una gran riqueza, y que consideraban poco menos que una ofensa afirmar que la inmigración extranjera era *un problema* que había que abordar como tal.

Pero aquellos discursos sólo tienen hoy predicamento entre los pocos que pueden conservar aquella ingenuidad –a menudo combinada con buenas dosis de paternalismo– o entre aquellos teóricos alejados de la realidad, que practican un *toreo de salón*. Entre los profesionales que se han sumergido en ella, estas valoraciones se matizan cada vez más, hasta el extremo de afirmar que es imposible este enriquecimiento mutuo en el contexto social actual, ya que se requieren condiciones previas y actitudes sociales muy distintas a las presentes para que sea posible.

Esta nueva diversidad que malvive entre nosotros, debemos reconocer que no es todavía percibida por la mayoría de nuestros conciudadanos y conciudadanas como una gran riqueza, y que no lo será hasta que no aprendamos todos a gestionar adecuadamente los problemas que comporta la convivencia con esta nueva diversidad y con la desigualdad social que la aflige. Esta es una cuestión crucial, que retomaremos y ampliaremos más adelante.

3. La diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social

Ante la evolución de la conflictividad en estos nuevos contextos sociales, da la impresión que por la inevitable lentitud con que reaccionan las instituciones, una vez más, no han sido ellas, hasta ahora, las que han conducido los problemas, sino que todos hemos ido un poco a remolque de éstos. Además, hay que tener en cuenta que la opinión pública empieza a ejercer una considerable presión sobre los distintos grupos políticos, que actúan y toman decisiones con el freno de mano bloqueado por la falta de modelos de que hablábamos anteriormente, y también por aquella presión y por el temor de los costes electorales que puedan suponer unas políticas de discriminación positiva hacia determinados colectivos minorizados. Algunas valoraciones sobre las causas de los malos resultados obtenidos en las últimas elecciones municipales por algu-

nos grupos políticos, apuntan hacia su actuación positiva y solidaria con las minorías excluidas durante el período de su mandato anterior.

Hay que reconocer sin acritud que, hasta ahora, no hemos actuado con una acertada visión de futuro, dando la importancia que corresponde a las actuaciones preventivas, ni tan sólo en las ocasiones en que era evidente que se producirían conflictos, sino que se ha actuado casi siempre, tanto en los centros escolares como fuera de ellos, bajo la presión de lo más urgente, a remolque de la perentoriedad de buscar paliativos a los hechos consumados.

Da la impresión que, en estos temas, se cumple también aquella sentencia que afirma que *si te preocupan en exceso las cuestiones urgentes, corres el riesgo de descuidar las importantes*. Así, uno de los principales déficits que presentan muchas de las propuestas de educación intercultural existentes es su reiterado olvido de los condicionantes sociopolíticos que la posibilitan o la impiden. Es todavía demasiado frecuente, como decíamos antes, la ingenua tendencia de algunos pedagogos a creer, por encima de todo, en el enriquecimiento *automático, per se*, que supone la diversidad, y en la fuerza de la virtud de la tolerancia para garantizar la futura convivencia y la paz sociales. No se dan cuenta del peligro que se corre de reforzar el racismo diferencialista y la exclusión social con esta actitud bien intencionada, pero, en el fondo, casi siempre paternalista y etnocéntrica.

De manera que, desde nuestro punto de vista, no deberíamos tratar estos temas como si el *problema educativo* fuera conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, como parece deducirse de la mayor parte de los materiales, propuestas didácticas y recomendaciones pedagógicas sobre educación intercultural, cada día más abundantes. El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, como educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social que sufren. Dicho en otras palabras: el punto de partida y eje vertebrador de la educación intercultural que necesitamos no debe ser el respeto a la diversidad o el culto a la virtud de la tolerancia; siempre y en todo caso el núcleo central y recurrente del discurso debe ser, simplemente, el hecho de ser

iguales en dignidad y derechos, la convicción incuestionable de que somos mucho más iguales que distintos.

Probablemente de puro sabido, de tanto repetirlo, olvidamos que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*; quizás las lentejuelas de la diversidad cultural nos lo ocultan con su brillo y resplandor. Confundimos la palabra *diversidad* (que no es el término que significa lo contrario de igualdad) con *desigualdad*. Y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores de la educación intercultural, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia *natural* de la diversidad cultural.

Son pobres porque son distintos, y hay que aceptar esta diversidad /desigualdad, sin intentar hacerles como somos nosotros, ya que en el fondo esta diversidad nos enriquece a todos, sería la caricatura del mensaje que se difunde en los medios de comunicación y en las escuelas, con un indudable efecto tranquilizador de nuestras conciencias, exculpándonos de cualquier responsabilidad, gracias al fatalismo del planteamiento.

Decía un antiguo adagio del mundo de la educación: *Nada hay en el intelecto que primero no haya pasado por los sentidos*. No presenta ninguna duda para los educadores la consideración de que son los sentidos, la palabra y el razonamiento las herramientas básicas para cualquier aprendizaje. Pero lo cierto es que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que querer verla para descubrirla y valorarla (a través de los procesos cognitivos asociados a aquel «primer pilar», *aprender a conocer*, del citado *Informe Delors*); la igualdad no es algo tan evidente, ya que no puede *percibirse*, ni puede *demostrarse científicamente* que seamos iguales, ni siquiera es evidente que podamos llegar a ver su necesidad por el camino del razonamiento intelectual.

La igualdad de los seres humanos es una convicción, un axioma moral indemostrable, un punto de partida innegociable de nuestra civilización; y educar en este convencimiento y en los valores que a él van asociados, es una tarea mucho más difícil que la valoración de la diversidad o de la tolerancia. Una tarea que se vincula mucho más profundamente con los pilares *aprender a convivir* y *aprender a ser*, los dos pilares quizás con menos tradición escolar,

con menos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Con mayores dificultades para los profesionales, también, en su transmisión y educación, ya que exigen una madurez, *un saber convivir y un saber ser*, presentes y consolidados en el mismo educador. Porque como sabemos, estos aprendizajes se transmiten mucho más eficazmente (o quizás sólo se transmiten) por los canales socioafectivos y emocionales, por imitación de las actitudes de las personas que elegimos como modelo conductual. Y en esta transmisión, aquellos auxiliares privilegiados de los aprendizajes, los sentidos, la palabra y el razonamiento, pueden jugar un papel importante pero mucho más secundario que en los aprendizajes de conceptos, conocimientos y habilidades manuales.

Esta es la razón por la que en los currículums escolares suelen ubicarse estos temas relacionados con los cambios de actitudes y con la educación en valores, en los llamados *ejes transversales*. Es decir aquellos que, más que caracterizarse por unos contenidos conceptuales específicos que hay que enseñar y aprender, se distinguen por sus contenidos procedimentales y especialmente actitudinales, por el hecho de ser algo más que *asignaturas*, ya que al tratarse precisamente de actitudes y valores, deben impregnar *transversalmente* todo el currículum educativo, y además, a lo largo de toda la escolaridad. No hace falta subrayar la dificultad práctica de desarrollar en las aulas esta parte del currículum, especialmente si los profesores no han internalizado, encarnado, hechos suyos, aquellos valores que se intentan transmitir.

Pero, además, para que pueda realizarse esta labor más educativa que instructiva en las aulas, debe empezar ya antes, en cierto modo, fuera de ellas. Es cierto que la resolución de los problemas de convivencia social es una responsabilidad de los centros educativos, pero no *sólo* de ellos. Deben darse un mínimo de condiciones sociales para que sea posible asumir esta responsabilidad. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones por parte de la ciudadanía, pero sobre todo por parte de los responsables de la educación obligatoria, en la línea de querer y hacer posible que se pueda educar ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus decisiones y actuaciones y no sólo escucharse en los discursos y en las reflexiones teóricas. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no nos parece lícito seguir culpando de casi todos los problemas de convivencia social a la escuela y al instituto.

Es muy importante, en este terreno de la educación cívica y para la convivencia, movilizar todos los recursos y estrategias disponibles de la pedagogía social. Planificar, por ejemplo (y ya empieza a ser urgente), campañas impactantes en los medios de mayor audiencia, para cambiar las actitudes incívicas dominantes. Por ejemplo aumentando la convicción colectiva de que la ciudadanía consiste, muy a menudo, en la disposición a poner los intereses de la comunidad por delante de los intereses personales, cuando ello sea necesario y posible. O bien explicando convincentemente de que son absolutamente necesarias determinadas discriminaciones positivas para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad. Debe generalizarse la convicción que, si sólo desde la igualdad es posible el diálogo, sólo será posible el diálogo intercultural desde el reconocimiento de idéntica dignidad humana e idénticos derechos cívicos, políticos y sociales en el otro. Sin esta labor colectiva de pedagogía social a través de todos los medios, condenamos la labor de los centros educativos a ser una burbuja desconectada de la realidad.

En estas campañas de pedagogía social debe tenerse en cuenta que no será suficiente una educación tendente sólo a la sensibilización y al compromiso por el indispensable reconocimiento *legal* de esta igualdad. Es indispensable sensibilizar también para conseguir un reconocimiento *real* de esta *conciudadanía* en la vida cotidiana. Por eso, el objetivo no es simplemente aumentar la *información* de los alumnos o de los ciudadanos. Ni siquiera incidir en su *formación*. Debemos ser realistas respecto a nuestras posibilidades, pero utópicos en nuestros objetivos, y lo que debemos pretender como educadores es una *trans-formación* en nuestros alumnos y en los conciudadanos, que suponga su implicación personal en estos temas sociales. Una toma de conciencia real de que la lucha contra la exclusión social no incumbe sólo a los profesionales de la educación o de los servicios sociales, sino que todos debemos sentirnos concernidos, y todos debemos buscar la coherencia personal entre los principios que defendemos y nuestras actuaciones cotidianas.

Estrictamente hablando, la ciudadanía no se adquiere ni se puede *regalar* por decreto, mediante un documento de residencia o de nacionalidad. Sólo se adquiere realmente cuando es reconocida en el día a día por el resto de los conciudadanos. Y esta aceptación del otro en condiciones de igualdad hay que exteriorizarla, materializarla en actitudes y actuaciones concretas y visualiza-

bles. También esta exteriorización forma parte esencial de este *aprendizaje del saber convivir*, que pide el *Informe Delors*, con los que debieran poder seguir siendo *distintos*, si así lo deciden, pero que es preciso que dejen de ser *desiguales* por el mero hecho de ser diferentes.

Es por todas estas razones que debemos ser muy precavidos con todas aquellas actuaciones en el terreno de las relaciones interculturales, que, como señalábamos anteriormente, centran su atención en la diversidad, en el hecho diferencial, y además, casi siempre en los aspectos más folclóricos de esta diversidad. Especialmente si tienen una intencionalidad educativa explícita o implícita. Con este concepto de la pedagogía intercultural, con estas *fiestas de la diversidad* y *semanas interculturales* (y también con eslóganes tan equívocos como aquel: «*somos iguales, somos diferentes*», o «*igualdad para vivir, diversidad para convivir*», etc.) muy a menudo, a veces de manera involuntaria y poco consciente, se contribuye decididamente a aumentar la confusión, a esconder, a negar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre el grupo mayoritario y los grupos minorizados. Y esta negación es uno de los componentes más importantes de la mayor parte de los conflictos de relación intercultural, y el *núcleo duro* del *currículum oculto* con que se transmite esta ideología en muchos centros docentes.

Además, y probablemente sin pretenderlo, se colabora con este enfoque folclorizante a desviar la atención de aquel objetivo educativo fundamental: identificar y desactivar los prejuicios y los mecanismos y discursos legitimadores de la exclusión. Con esta manera superficial y estereotipada de entender la pedagogía intercultural, este objetivo educativo fundamental, en la práctica, siempre acaba quedando ahogado, oculto, sepultado bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos culturales (gastronómicos, musicales, artísticos, literarios...) descontextualizados, momificados y vacíos de referentes y de sentido.

4. La piedra angular: el concepto de integración

Por todo lo que hemos afirmado en los puntos anteriores ya se deduce que la educación intercultural, creemos, no es un objetivo pedagógico ni un conjunto de contenidos y de estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros en los cuales se matriculan alumnos procedentes de las culturas familiares minorizadas, sean gitanas o extranjeras. Si uno de los objetivos fundamentales y condición indispensable, como venimos afirmando, es conseguir que los miembros del grupo mayoritario estén dispuestos a aceptar como iguales a los de los grupos minorizados, resulta evidente que deberíamos tomar como sujetos de la educación intercultural mucho más a aquellos (los del grupo mayoritario) que a éstos (los del minoritario). Y esta es otra propuesta de cambio de estrategia que nos parece fundamental en la educación para la convivencia intercultural.

Al principio, en los años ochenta, en el espacio escénico de la educación intercultural, estaban sólo los inmigrados y los miembros de las asociaciones de solidaridad. Muy pronto se vio con claridad que debían subir al escenario también el resto de conciudadanos, ya que a todos nos implicaba, de una u otra forma, esta nueva realidad social. Se decía, y se sigue diciendo, que la educación intercultural no debía practicarse sólo en los centros en los que hay niños y niñas de las minorías culturales minorizadas. Y es cierto, pero es más cierto que, en este espacio escénico, el cañón de luz, el foco principal que destaca en un círculo luminoso en la oscuridad del escenario al protagonista, sigue dirigiéndose hacia el diferente, el otro, el extranjero, el inmigrado, mientras el resto de actores y comparsas están presentes pero fuera de foco, en la oscura penumbra azul.

Nuestra propuesta consiste en empezar enfocando, dirigiendo nuestra atención educativa preferente, sobre los miembros del grupo cultural mayoritario. Somos nosotros, y sólo nosotros, quienes detentamos y podemos ejercer el poder (desde, por ejemplo, el pequeño «*poder*» cotidiano de tomar decisiones o utilizar todos los servicios públicos, hasta el ejercicio del *poder* real y efectivo a los distintos niveles, económico, social y político, participando –es sólo otro ejemplo– como electores o elegibles en los sufragios democráticos). Aunque sólo fuera por esta importante razón, nos parece evidente que es a nosotros, a

los miembros del grupo mayoritario, a quienes corresponde poner en marcha el proceso, disponer los recursos necesarios para poder iniciar aquellos cambios de actitud mínimos que se requieren como *conditio sine qua non* para que se puedan dar unas relaciones interculturales basadas en la igualdad. Debemos empezar por crear las condiciones mínimas para el diálogo, y ello incluye romper las inercias simplistas e inmovilistas de quienes creen que *sólo se trata de que ellos se adapten*.

Esto implica estar dispuesto a mucho más que a conocer y a respetar unas costumbres y unas tradiciones que pueden parecer exóticas a nuestros ojos, supone estar dispuestos a compartir tanto los privilegios de los que nos beneficiamos en exclusiva, como la pobreza de los otros; en definitiva, a compartir realmente el poder y a hacer auténtica y posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada. Lo cual, probablemente, no quiere decir otra cosa que estar convencidos de la igualdad de todos los seres humanos, y estar dispuestos a practicar realmente la democracia.

De nuestra crítica a aquella educación intercultural que hemos calificado como *folclórica*, no debe deducirse que deba ignorarse, o que no deba prestarse atención, en los centros educativos a la diversidad cultural y a sus manifestaciones. Creemos que se equivoca el profesor que se pasa al polo opuesto, y en un *ataque de antirracismo*, afirma sin complejos: *para mí todos los alumnos son iguales y por lo tanto yo los trato a todos por igual, sin hacer ninguna distinción entre ellos*. Incluso nuestro ordenamiento educativo actual nos prohíbe tomar esta actitud. El verdadero objetivo de la educación (y también de la educación antirracista) no es que se acabe tratando a todos los alumnos y alumnas por igual, sino precisamente que se trate a todos los alumnos y alumnas de modo distinto y particular. A todos y a cada uno según sus características individuales. Y el elemento cultural familiar es indudablemente una variable educativa que debemos tomar muy en cuenta.

Debemos respetar a todas las personas, la libertad y las convicciones de todos, y este respeto debe ser compatible con la discrepancia en las ideas o con el desacuerdo sobre alguna de sus costumbres o alguno de sus puntos de vista. Puede parecernos inaceptable *una* costumbre determinada, pero ello no debe suponer un rechazo a *todas* sus costumbres, ni considerar *seres inferiores*

indignos de nuestro respeto a quienes mantienen aquella costumbre. Creemos que, como educadores, hemos de favorecer una actitud crítica respecto a las manifestaciones culturales, costumbres o tradiciones. No tenemos al respecto ninguna duda, pero esta actitud crítica debe manifestarse tanto hacia las costumbres de los grupos minorizados como las del grupo mayoritario, naturalmente. Y nuestro etnocentrismo no debe impedirnos ver nuestras *lacras culturales*, que no son pocas, a base de subrayar las del extranjero.

Creemos que no debemos valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores, pero ello no debe representar un obstáculo para que se haga visible esta aceptación y este respeto al otro, a su libertad y a sus opciones. Y una manera de hacerlo, de visualizar este conocimiento y sobre todo este *reconocimiento*, puede manifestarse teniendo en cuenta esta diversidad cultural en la decoración del centro educativo o del centro cívico, en la disponibilidad en participar en la celebración de las fiestas propias del colectivo minorizado, en la calidad de los rituales cotidianos de relación interpersonal (saludos, frases de cortesía, esfuerzo en el respeto y en la pronunciación correcta de los nombres y apellidos, etc.), en la valoración de las lenguas de origen, en el respeto a las confesiones religiosas, etc.

La única limitación en esta actitud de apertura y de diálogo deberían ser las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia. Es necesaria, sin embargo, una cierta flexibilidad en la aplicación de estas normas que fueron pensadas para ser aplicadas a una sociedad mucho más uniforme desde el punto de vista cultural, contemplando lo que podríamos denominar como *atenuantes culturales* a determinadas conductas que valoramos como incorrectas desde nuestra perspectiva. Normas que, por otra parte, habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos, naturalmente, mientras no dispongamos de otras nuevas, debidamente consensuadas, si es que creyéramos que conviene modificarlas. Porque el compromiso intercultural obliga también, si es sincero, a estar dispuestos a revisar y renegociar, si fuera preciso, estas normas fundamentales de convivencia, en función del nuevo contexto multicultural, para que todos puedan sentir las como suyas y necesarias.

Por lo tanto, si se da por supuesto que lo que pretende una educación intercultural, en último término, es conseguir una sociedad *integrada*, sin excluidos ni conflictos graves de convivencia, capaz de respetar la diversidad

cultural de todos sus miembros, capaz de hacer compatibles la libertad de las personas con el debido respeto a las normas comunitarias y legales, cualquier propuesta de educación intercultural no puede obviar el definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Esboceemos unas reflexiones con la intención de ayudar en esta labor de clarificación de este concepto, que aparece con especial relieve cada vez que nos referimos a estos temas, y que cada vez resulta menos conciso y más equívoco en cuanto a su significado.

Creemos que, en primer lugar, no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando al referirnos a la integración de las minorías culturales, sólo atendemos a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social. Según diversos estudios realizados, cuando se consigue la aculturación de un grupo minorizado (por ejemplo, cuando un colectivo de adolescentes gitanos *se pasan* a la cultura paya), sin que este grupo consiga una aceptación, una real inserción social en el grupo mayoritario, se produce un efecto de *anomia*, es decir, de pérdida de normas sociales, de referentes y de valores, de graves consecuencias para la integridad emocional del individuo y para su adecuada relación con los demás. El proceso de aculturación, que además es un camino sin retorno, hace que dejen de tener sentido, que no se respeten las normas ni la autoridad del colectivo de origen que ya no se siente como propio. Pero por otra parte, la no aceptación social en el grupo mayoritario, la frustración de sentirse rechazado después del esfuerzo de aculturación realizado, hace que tampoco sean aceptadas sus normas. El resultado, pues, suele ser la inadaptación social, la agresividad, la delincuencia, etc.

Consideramos muy peligrosa la confusión actual reinante en la mayor parte de los centros de secundaria, respecto a qué quiere decir *integrar* a los adolescentes, por ejemplo, de origen marroquí, recién llegados. Si se les consigue *européizar* en cuanto a esquemas de conducta, lengua, valores básicos, etc. hasta el punto de que perciban su cultura familiar como *atrasada*, poco atractiva y poco menos que despreciable, y no conseguimos, al mismo tiempo, que tengan las mismas oportunidades sociales y laborales que un joven con apellidos *autóctonos*, correremos un riesgo cierto de tener problemas muy similares a los que ya se enfrenta la policía en los suburbios y barrios de las grandes ciudades europeas. Una vez más, y con consecuencias que pueden ser dramáticas,

estaremos confundiendo lo que nos parece *urgente*, con lo que es realmente *importante*.

Una vez más, estamos ante la posibilidad de prevenir unos problemas, que todo indica que pueden ser graves e importantes. Sin embargo, en estos temas sociales no hemos adelantado todavía ni siquiera en la escasa proporción que sí se ha hecho ya con los temas ecológicos, en los que parece haber una mayor conciencia colectiva de lo que nos jugamos en un futuro nada lejano.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minorizados se confunde demasiado a menudo, como ya hemos señalado, con su *obligación de adaptarse*, una adaptación que pasa necesariamente por la sumisión. Esta opinión, por desgracia muy generalizada, influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. Tanto es así que, a través del llamado currículum oculto, a menudo es ésta la educación intercultural real que se está haciendo en los centros educativos, más allá de los discursos y de las buenas intenciones. Pero la integración no es, de ninguna manera, simplemente esta adaptación, sino que, en cierta forma, debe verse mucho más como un proceso que como un punto de llegada. La integración es una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos: excluyentes y excluidos, pues como dice la sentencia: *mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre*.

Por eso, la integración hay que ganarla día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, con la lucha contra toda forma de exclusión y para una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se precisa una voluntad, activa e inequívoca por las dos partes, de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y costumbres, pero sobre todo la desigualdad social y política. En el proceso de integración se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio social, que estará regido probablemente por unas nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta de los miembros del grupo mayoritario y de los pertenecientes a los minorizados.

Integración, creatividad y negociación son, por lo tanto, conceptos inseparables. Por eso, una manera de resumir los objetivos fundamentales de una

educación cívica intercultural y emancipadora sería afirmar que son los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad conjunta, para conseguir acabar con el injusto determinismo actual que condena a la miseria, ya antes de nacer, a una gran multitud de los seres humanos, y entre ellos, también, aunque no siempre queramos verlo, a muchos de nuestros conciudadanos.