

- *“Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora”.*

**D. Françesc Carbonell i Paris.**

**Director del Master en Exclusión Social y Diversidad Cultural de la Universidad de Gerona.**

Sra. Presidenta. Sr. Director General. Autoridades locales. Consejeras y consejeros de este Consejo Escolar de la Región de Murcia. Señoras y señores.

Las primeras palabras de una intervención como ésta suelen ser de cortesía para agradecer a los organizadores su invitación a participar en el acto. Quiero subrayar que en mi caso mi agradecimiento no es un acto de cortesía sino de sinceridad. En todas las ocasiones en que tuve la suerte de estar en esta región, la calidez que hallé en la acogida fue siempre excepcional y los estímulos para seguir aprendiendo muy notables. Sin embargo, en una jornada como ésta, dedicada fundamentalmente a evaluar los resultados del trabajo efectuado en estos dos últimos años en la región murciana, poco parece que pueda decir quien, como yo, conoce tan poco el terreno, por vivir tan alejado de él.

Hace ahora tres años, una fundación privada catalana, la Fundació Bofill, preocupada por el incremento en la llegada de alumnos extranjeros a nuestros centros, convocó a un equipo de profesionales con la propuesta de constituir un seminario de estudio. Su objetivo no sólo era redactar un informe sobre el estado de la cuestión, sino proponer propuestas concretas de intervención para dar respuesta a muchos problemas que ya estaban aflorando y que se veían crecer por momentos.

Ejercí durante más de un año como coordinador y redactor de buena parte del informe final de este seminario, un borrador del cual sometimos a amplia discusión en algunos círculos de maestros y profesores antes de su definitiva publicación en junio del año 2000<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> CARBONELL, F (coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Editorial Mediterrànea. Barcelona 2000.

En este trabajo tuve la suerte de recoger algunas reflexiones de expertos y de equipos de maestros, que pensé que quizás podía ser útil comentarlas hoy aquí. Cuando leí el interesante libro que recoge los materiales de las Primeras Jornadas que ustedes dedicaron a este tema hace dos años, pensé que la problemática que se describe, en líneas generales, podría describir la de muchas zonas de nuestra comunidad. La magnífica y documentada ponencia que acabamos de escuchar de don Ricardo Montes me reafirma hoy en aquella idea

Hecha esta afirmación, inmediatamente debo matizar que es cierto que hay un elemento distintivo importante: la existencia de dos lenguas oficiales en mi comunidad autónoma. Este elemento marca sustanciales diferencias entre nuestra realidad socioeducativa y la de ustedes. El objetivo escolar de que todos los alumnos alcancen el pleno dominio en las dos lenguas al final de la educación obligatoria, o el hecho de que el catalán sea la lengua curricular, la lengua de trabajo, de la mayor parte de las escuelas de Cataluña, son por sí mismos factores que inciden de manera muy significativa en la acogida y la formación instrumental básica de los alumnos extranjeros inmigrados. Y como sabemos y debemos tener muy presente, este factor diferencial no solo afecta a la didáctica de las lenguas –tema importantísimo para los niños extranjeros recién llegados, imagínense que tuvieran que enseñar la lengua también a los alumnos inmigrados de latinoamérica-, sino también a aspectos sociales, culturales, identitarios...

Intentaré tener en cuenta estas diferencias, sin embargo, cabe la posibilidad que en algunas de mis observaciones, en alguno de mis ejemplos, no vean ustedes un paralelismo pertinente con su realidad. Les ruego que en este caso tomen mis palabras con las debidas reservas, y espero que tengamos tiempo en el coloquio para las matizaciones oportunas.

Intentaré exponer pues, a lo largo de la ponencia, mis puntos de vista acerca de las algunas dificultades con que nos encontramos en la lucha diaria por la integración de los alumnos inmigrantes, intentando distinguir los síntomas de las causas para poder así elucidar algunas propuestas de mejora *ad hoc*.

En una primera parte, que procuraré que sea breve, expondré algunos factores estructurales, de ámbito sociopolítico, que inciden en nuestro trabajo. A pesar de que poco podemos hacer para modificarlos, creo que debemos tenerlos en cuenta tanto en la evaluación que nos proponemos realizar como en la orientación de nuestro futuro trabajo.

En la segunda parte, más concreta, analizaré tres de los factores coyunturales, propios del sistema educativo, que creo que más incidencia tienen en estas dificultades en la integración de los inmigrantes que queremos analizar hoy: los procesos de ghettización escolar, el fracaso escolar específico de los alumnos pertenecientes a los grupos minorizados y la práctica de una educa-

ción intercultural. Como ven, muchos de los apartados de mi ponencia coinciden con los de la ponencia anterior. Seguramente no podía ser de otra forma.

Cada uno de estos temas merecería mucho más que el tiempo del que dispongo para todos ellos, simplemente para poder plantearlo con un cierto detalle. Como decía antes, espero que el coloquio permita algunas matizaciones.

### **Algunas condiciones estructurales.**

Ciertamente, en muy pocos años ha cambiado de manera muy significativa nuestro trabajo en las aulas. En parte por la irrupción de diversidad que supuso la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, pero especialmente, por el incremento exponencial de la presencia de inmigrantes en los centros educativos. Muy pocos años durante los cuales no han sido pocos los profesionales de la educación que han hecho un gran esfuerzo, más que de formación permanente, casi de *reconversión profesional*.

Pero también es cierto que, por lo menos en mi región, constato que existe un extendido sentimiento de cansancio, de desconcierto y de confusión en muchos de ellos, ante la desproporción entre el esfuerzo que han dedicado a este tema de la atención a la diversidad multicultural creciente y los pobres resultados obtenidos en la mayor parte de las ocasiones.

Además, los comportamientos racistas y los problemas de convivencia multicultural se acrecientan de forma preocupante en nuestros barrios. Y ya es un tópico –lo vemos a menudo en la prensa– decir que la educación es la única medicina que nos puede salvar de estos males. Y ciertamente se trata *también* de un problema educativo, pero de ninguna manera *sola* -mente educativo. Creo que hay que decir bien claro y hay que partir de la base que, ante todo, **es un problema político de hondo calado**.

Desde mi punto de vista, son indispensables una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a invertir los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y las consecuencias de la exclusión social, ya sea por razones de etnia, de cultura, de género, de religión, de nacionalidad, etc. Los que tienen el poder económico y político, más allá de las buenas palabras, han de dar prioridad a los recursos oportunos y necesarios, *han de querer*, pero además *han de hacer posible* que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Y esto debe ponerse de manifiesto en unas prioridades presupuestarias muy distintas a las de los últimos años. Por lo menos en mi comunidad. En la suya, reconozco que el **Plan de Solidaridad**, con sus 19,87 millones de euros para el trienio 2001-3, ofrece perspectivas muy distintas, que espero sirvan de estímulo y ejemplo para otras comunidades autónomas, entre ellas la mía.

Como dice el refrán: *una cosa es predicar y otra dar trigo*. Es fácil constatar día a día, minuto a minuto, como un lenguaje bien aprendido, éticamente pulcro y políticamente correcto, encubre y justifica intenciones y actuaciones que me atrevo a calificar como despreciables y abyectas.

El antropólogo Manuel Delgado planteaba esta cuestión con toda crudeza en la prensa diaria. Se cuestionaba acerca de si los principios éticos que rigen nuestra concepción de la vida en sociedad, fundamentados en la libertad, la igualdad y la justicia, son en verdad compatibles con nuestras ideas y nuestras prácticas reales. Y se preguntaba textualmente: “¿es posible compaginar un sistema político que se proclama igualitario con un sistema económico que vive por la desigualdad y de ella?”<sup>2</sup>

Seguramente esta doble moral de los discursos frente a las prácticas sociales es lo que hizo que un joven tutor de un centro educativo digamos de *difícil desempeño*, me preguntara recientemente con un cierto abatimiento: *¿hasta qué punto se nos está pidiendo de verdad a los maestros y trabajadores sociales, actuaciones educativas transformadoras de la sociedad actual? ¿Hasta qué punto lo que se nos pide, no son actuaciones socioeducativas de contención, con el objetivo de reprimir educativamente y canalizar la justa ira de los excluidos, para que no pongan en peligro ni la paz social ni nuestro bienestar?*

Se atribuye a Montesquieu esta magnífica declaración de principios: *Si supiese de algo que me resultara útil pero que fuese perjudicial para mi familia, lo rechazaría de mi mente enseguida. Si supiese de algo que resultase útil a mi familia, pero que no lo fuera para mi patria, haría lo mismo. Si supiera de alguna cosa que fuera útil para mi patria pero que fuese perjudicial para Europa o para el género humano, aceptarlo lo consideraría un crimen.*

Necesitamos un mínimo de *montesquieus* para poder trabajar con mayor eficacia. Necesitamos un cierto número de padres o de madres que a la hora de decidir la matriculación de sus hijos, tenga en consideración no sólo los intereses familiares, sino los de la comunidad. Necesitamos que dejen de ser una minoría los maestros, profesores y agentes sociales que hagan realmente suya la máxima de Montesquieu, de manera que sean más los que antepongan a sus especializaciones profesionales y a sus estrictas obligaciones como funcionarios, el compromiso de transformar la sociedad.

Son algunos ejemplos de lo que he denominado como *condiciones estructurales*. Están en la mente de todos otros ejemplos que serían tanto o más elocuentes: el chabolismo crónico de algunas zonas y la falta de políticas sociales suficientes de vivienda para los más desfavorecidos; los por-

---

<sup>2</sup> “¿Somos compatibles con nuestros valores?” EL PAIS. Suplemento para Catalunya del 11/01/01

centajes de paro y las dificultades para que haya trabajo para todos o prestaciones sociales mínimas para poder mantener una vida digna; la ausencia de políticas de inmigración más sensibles con los derechos y las necesidades de los más débiles; las ignominiosas condiciones de trabajo de algunos inmigrantes indocumentados<sup>3</sup> y sometidos a condiciones de esclavitud por empresarios con mucha ambición y sin escrúpulos; la necesidad de unas relaciones más justas norte-sur, con una globalización de la justicia y los derechos humanos en lugar de una globalización de la especulación, etc. etc. etc.

No voy a insistir mucho más en estos factores ciertamente tan decisivos en el resultado y las condiciones de nuestro trabajo. Pero no podemos eludir la cuestión ¿qué hacer ante tamaños obstáculos? ¿Ya que no podemos cambiarlos, debemos ignorarlos? ¿Está legitimada la actitud del “no hay nada que hacer”? Tres propuestas al respecto:

1. No debemos confundir nuestros deseos con la realidad de manera ingenua, ni debemos dejarnos abrumar por una sensación de que no hay nada que hacer. La mejor actitud, creo, será la de profundizar en el conocimiento crítico de las condiciones sociales en que efectuamos nuestro trabajo, para intentar cambiarlas, y si no es posible, por lo menos para disponer de elementos reales y objetivos para la organización y la evaluación del resultado de nuestro trabajo. La subjetivización de estas condiciones estructurales tiende a deformar su percepción, reforzando el desánimo y el pesimismo. Por lo tanto, hagamos lecturas críticas y objetivas de la realidad, también para que podamos contagiar y hacer extensiva esta actitud al resto de compañeros de nuestro centro y contrarrestar así actitudes derrotistas, paralizantes, desmovilizadoras y hasta cierto punto legitimadoras de la falta de implicación personal y profesional de algunos y algunas. Además, soy de los que creen que sin un componente utópico en nuestros proyectos educativos y profesionales, tenemos la batalla perdida antes de empezarla.
2. Los fuertes condicionantes estructurales a los que me he referido deberían ser un argumento más para hacer *reventar la burbuja escolar*. La escuela debe abrirse a la comunidad a la que sirve, debe dejar de elaborar unos discursos y unas prácticas de puertas adentro totalmente desvinculados de la realidad exterior. Y recíprocamente, la comunidad debe sentir la escuela como un espacio propio, como su ateneo cultural, su casa de los aprendizajes básicos. Los retos a los que nos enfrentamos exigen esta apertura a la colaboración con todas las fuerzas sociales del barrio o la ciudad. Para conseguirlo hay

---

<sup>3</sup> Nunca “ilegales”. Nunca, en ninguna circunstancia puede ser considerada *ilegal* una persona, un ser humano.

que trabajar por lo menos en tres ejes fundamentales: la concienciación, la confianza y la exigencia.

3. Coincido por completo con el anterior ponente en la urgente necesidad de reivindicar recursos específicos y campañas institucionales impactantes en los medios de mayor difusión en la línea de intentar transformar aquellos hábitos sociales de insolidaridad y competitividad dominantes de que hablábamos, planteando la necesidad de anteponer, en ocasiones, los intereses colectivos a los particulares. Necesitamos convertir en una prioridad social la lucha cotidiana contra toda forma de discriminación, ayudando a entender la necesidad de determinadas discriminaciones positivas. Para ello es indispensable contar con la complicidad de las AMPA, de los consejos escolares y de los **líderes de opinión** que existen en todos los barrios y pueblos, para empezar estas campañas cuanto antes en nuestra comunidad educativa, como condición casi indispensable para el éxito de nuestra labor en las aulas.

### **Los procesos de gheztización escolar**

Las concentraciones de familias pertenecientes a los grupos minorizados en determinadas zonas o barrios no es un fenómeno *natural*, conocemos sobradamente las condiciones económicas y sociales que las provocan. Pero existen además otros motivos que dependen directamente de las políticas educativas locales y regionales en la consolidación de estas concentraciones dentro de determinadas escuelas. Veámoslas.

Sabemos que no partimos de cero. Partimos de bajo cero. La aplicación de determinadas políticas educativas ha favorecido desde hace tiempo la consolidación de dos redes escolares: por un lado la pública, donde se escolarizan la práctica totalidad de los niños pertenecientes a familias en riesgo de marginación social y cultural; y por otra parte la privada, donde se educan la mayor parte de los niños de las familias de estatus medio y alto del país.

Favoreciendo la consolidación de esta doble red, no solamente se ha promovido una gravísima primera instancia de segregación, sino que creo que se ha facilitado el fortalecimiento de las corrientes xenófobas, clasistas y racistas de nuestra sociedad.

Es preocupante la concentración residencial de las familias pertenecientes a grupos minorizados culturalmente y en riesgo de exclusión social cuando se superan unos determinados límites, y por lo tanto, de sus hijos en los centros escolares de estas zonas. Pero todavía lo es más cuando se produce lo que podríamos llamar una *concentración artificial*. ¿Qué es una *concentración artificial*? La que se da en muchos centros donde el número total de estos alumnos matriculados puede llegar a superar el 300% del

número de niños y niñas de estos colectivos que residen en la zona de matriculación del centro.

Sabemos que el problema no sólo se produce entre la escuela pública y la privada concertada, puesto que hay que reconocer la existencia de no pocas escuelas públicas, digamos “*de élite*”, que tienen también su parte de responsabilidad en este estado de cosas. Pero es innegable, y ya del dominio público, la escandalosa diferencia en la distribución de este alumnado entre la escuela pública y la privada concertada. Acabamos de ver las cifras de la comunidad murciana. En Cataluña el porcentaje de alumnos de origen magrebí i/o de familia gitana, escolarizados en la escuela pública, supera también el 90%.

Esta concentración artificial se ha producido en unas escuelas determinadas –por lo menos en el caso de mi comunidad autonómica- principalmente porque *han huído* de estos centros los hijos de padres autóctonos, payos, residentes en aquella zona de matriculación. Estos padres, que han optado por la escuela privada o por la escuela pública de otras zonas de matriculación –en este caso, si es preciso, mediante falsificaciones más o menos permitidas en el empadronamiento familiar - por una parte han saturado la oferta educativa de aquellas escuelas, y por otra han dejado vacantes en las escuelas de su zona. Como consecuencia los recién llegado extracomunitarios, esté donde esté su zona de residencia, a menudo solamente pueden matricular a sus hijos en estas escuelas donde se han producido vacantes por la huida de los autóctonos.

No podemos pasar por alto que, a menudo, la administración educativa ha facilitado este proceso creciente de precarización de la escuela pública, incentivando estas concentraciones artificiales cuando, por ejemplo, ha concertado nuevas líneas con la escuela privada en zonas donde había suficientes plazas vacantes en la escuela pública, o también con los mismos procedimientos administrativos para hacer efectiva la preinscripción y la matriculación de un niño en un centro educativo concreto, que nunca han sido diseñados para evitar de una manera eficaz dichas concentraciones.

Ante cualquier intento de medida correctora de estas tendencias ghettizadoras, siempre hemos chocado con el mismo argumento: el sacrosanto derecho de los padres a elegir centro docente. Pues bien: se podrá decir más fuerte pero no más claro: *no tiene base legal ninguna este pretendido derecho de los padres a elegir entre centros sostenidos con fondos públicos (sean públicos o privados concertados)*. Así de contundentemente lo sostiene y afirma en diversas publicaciones el reputado catedrático de derecho constitucional Eliseo Aja<sup>4</sup>, miembro de nuestro seminario de estudio.

---

<sup>4</sup> Véanse al respecto los interesantes artículos del catedrático en derecho constitucional Eliseo Aja en el libro ya citado CARBONELL, F (coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, así como también en AJA, CARBONELL, IOE, et al.: *La inmigración extranjera en España*. Ed. Fundación “la Caixa” Barcelona 1999.

No se puede dejar, de ninguna manera, en manos de la ley de la oferta y la demanda una cuestión socialmente tan sensible como esta, con una repercusión tan importante en los procesos de marginación, así como en la creación y potenciación de la desigualdad real de oportunidades de todas las personas. Las distintas administraciones en lugar de defender este pretendido e inexistente derecho de elección de los padres, debieran haber defendido el principio de igualdad social, ese sí reconocido por nuestra Constitución en el artículo 9.2. Al no hacerlo, se ha pagado el precio de una pérdida de terreno bien significativa en la defensa de la igualdad de oportunidades.

*Además, creemos que una vez más se está confundiendo el síntoma con la enfermedad. ¿Cuál es el síntoma y cual es la causa? El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas, algunos de ellos estructurales, que ya hemos comentado anteriormente. Por eso la solución ensayada en algunos municipios catalanes (con los eufemismos de Plan de escolarización extensiva, o similares) que consiste en repartir a los alumnos pertenecientes a los grupos minorizados entre los distintos centros escolares de la localidad, ha resuelto sólo provisionalmente (y en ocasiones, ni eso) la concentración artificial de algunos centros, y provocará (está provocando ya) nuevos y mayores problemas en el medio plazo. No les aconsejo que emprendan este camino.*

*Desde mi punto de vista, este grave problema de ghettización escolar que imposibilita de raíz una educación cívica intercultural tanto en unos centros como en otros, sólo se resolverá en la medida que se avance decididamente, además de en aquellas condiciones estructurales citadas –urbanismo, vivienda, etc.- en estos cuatro aspectos de competencia exclusiva de la política educativa:*

- 1. Es precisa la constitución de comisiones de matriculación únicas en cada municipio, que distribuyan **todas** las plazas escolares disponibles en **todas** las escuelas sostenidas con fondos públicos (es decir: públicas y privadas concertadas) entre **todos** los niños y niñas de la localidad, a partir de un baremo que puntúe las distintas variables que concurren en cada familia y que tenga en cuenta cuando sea posible las preferencias familiares. No somos ingenuos y sabemos las resistencias que encontrará en diversos sectores la ejecución de esta medida que, en todo caso, debería aplicarse progresivamente. Pero no hay otro camino si queremos acabar con la financiación actual con recursos públicos de la desigualdad de oportunidades.*
- 2. La revisión de todos los conciertos con las escuelas privadas, de manera que se haga prevalecer el espíritu y la letra de la LODE y la LOGSE antes que los intereses mercantilistas (seguramente legítimos, pero poco equitativos) de algunas empresas privadas.*

3. *La posibilitación progresiva, en un plazo de dos o tres años, de la gratuidad total y real del período de escolarización obligatoria, incluidos los libros, los materiales escolares, etc. De manera que no se deba recurrir ni a becas ni a ayudas para sufragar estos costes.*
4. *La puesta en marcha de aquellas campañas de sensibilización de la población, a través de los medios de mayor audiencia, de que hablamos anteriormente, en la línea de favorecer la cohesión social, de luchar contra toda forma de discriminación y de anteponer los intereses colectivos a los particulares. Es preciso explicar bien cuales son los objetivos de la educación obligatoria, y como se invierten los recursos públicos para garantizar estos objetivos.*

*Sabemos que va a ser una tarea muy difícil, para la cual tenemos, hoy por hoy, todos los vientos en contra. Pero estoy convencido que solamente modificando las actitudes basadas en el egoísmo de algunos padres de alumnos autóctonos y contando con la complicidad de los líderes de opinión y de influencia que existen en todos los pueblos, barrios y ciudades, tendrán alguna eficacia las otras medidas que se puedan tomar. Precisamente porque somos conscientes de la dificultad de la tarea, habrá que acometerla todavía con mayor convicción.*

*Mientras no sea posible avanzar en este aspecto, el divorcio entre los principios y las prácticas será tan flagrante y evidente que quedarán devueltos, como papel mojado, todos los planes de educación cívica intercultural que podamos diseñar y aplicar. Ni los niños autóctonos, ni mucho menos los inmigrados van a creerse nunca con estos comportamientos de los mayores, nuestras lecciones sobre la igualdad en dignidad de los seres humanos que proclama el artículo primero de los DDHH o el artículo 9 de nuestra Constitución.*

### **El fracaso escolar específico de los alumnos pertenecientes a los grupos minorizados.**

Es posible que con la aplicación de estas medidas erradicáramos muchos de los factores que inciden en la creación de escuelas-ghetto. Pero el encapsulamiento y la exclusión de los alumnos minoritarios se manifiesta también por desgracia *dentro* de muchas escuelas. Hasta hace relativamente pocos años, estos alumnos estaban prácticamente excluidos de la escuela ordinaria, de manera que o bien se toleraba el absentismo escolar (cuando no se provocaba abiertamente o de forma velada) o bien se les recluía en espacios educativos paralelos específicos, con currícula diferenciados, “adaptados”, de manera que así se cumpliera uno de los objetivos no confesados más importantes de aquellas escuelas: reproducir la segmentación y la estratificación de las sociedades a las que servían.

Pero a partir de la práctica generalización de la escolaridad obligatoria, la exclusión de determinados colectivos socioculturales se empezó a practicar también dentro del mismo centro, con una nueva legitimación: el *fracaso escolar*. Así, determinadas prácticas de exclusión y de segregación se intentan justificar ahora como *las únicas medidas posibles* para luchar contra dicho fracaso escolar.

La incidencia de la diversidad cultural de las familias de los alumnos en su éxito o en su fracaso en la escuela es un tema recurrente en la literatura psicopedagógica.

Sin embargo, los especialistas no acaban de ponerse de acuerdo ni siquiera en aspectos básicos de la cuestión. Una muestra de este desacuerdo podemos encontrarlo en el libro que contiene las actas<sup>5</sup> de un coloquio europeo celebrado en Francia hace ya algunos años. Toda la primera parte de este libro se dedica a hacer un repaso del estado de la cuestión de la escolarización de los niños de origen extranjero en una decena de países europeos.

Mientras la mayor parte de estos informes nacionales reconoce y pone sobre la mesa con todo su dramatismo el tema del fracaso escolar de los niños de los inmigrantes, otros informes argumentan que comparando los resultados escolares de estos alumnos con los de los niños autóctonos *de familias del mismo estatus socioeconómico*, los resultados no sólo no difieren significativamente, sino que en ocasiones los inmigrantes superan a los autóctonos de su mismo estatus social.

Uno de los informes más interesantes es el que presentó Asad Ahmad, con estadísticas concretas de un estudio de diez años de duración, sobre unos seis mil alumnos daneses de la región de Gladsaxe, de los cuales más de un ocho por ciento eran hijos de inmigrantes extranjeros. Afirma en su informe:

*En Dinamarca, la originalidad esencial de la comuna de Gladsaxe es su larga experiencia en la utilización de profesores bilingües. Estamos convencidos de que este factor ha contribuido muchísimo a una comprensión mutua entre la escuela y los padres inmigrantes. Para llegar a esta comprensión que conduce a un respeto mutuo de las diferencias socioculturales y de las necesidades específicas, un diálogo permanente entre los padres y los maestros es esencial. (...) Ciertamente, todos los problemas no se han resuelto, pero quiero insistir en el hecho que hemos desarrollado medios que permiten a los niños inmigrantes alcanzar niveles de educación y actividades ocupacionales comparables a los de sus compañeros de aula daneses.*<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> COLLOT, A., DIDIER, G. y LOUESLATI, B. (Dir) (1993): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy, Edit. CNDP/CRDPde Lorraine y ARIE.

<sup>6</sup> AHMAD, A. (1993): "Une expérience d'intégration des enfants d'origine étrangère à Gladsaxe" En COLLOT, A., DIDIER, G. y LOUESLATI, B. (Dir) (1993): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy, Edit. CNDP/CRDPde Lorraine y ARIE, pág. 72. El subrayado es nuestro.

Y las estadísticas que presenta el informe confirman esta real igualdad de oportunidades entre los distintos colectivos culturales escolarizados en esta ciudad. Empecemos, pues, por afirmar claramente que esta igualdad de oportunidades, cuando se crean las condiciones, se dispone de los recursos necesarios, y se reúnen las voluntades políticas y organizativas precisas, no es una entelequia: es posible.

En nuestro país disponemos también de algunos estudios sobre los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes, los cuales, en general, confirman los preocupantes datos que nos ha facilitado el ponente anterior: que el nivel de fracaso escolar de los alumnos hijos de las familias inmigradas, es muy superior al de los alumnos autóctonos, aunque debo matizar que no conozco estudios más precisos que comparen los resultados escolares de este colectivo de alumnos con los de los nacionales de su mismo nivel socioeconómico.

Así, por ejemplo, Miguel Siguán<sup>7</sup>, en los resultados de una investigación pionera, llevada a cabo durante los años 1994 y 1996 en ocho centros escolares de Madrid y Barcelona, concluye que los rendimientos de los alumnos hijos de familias extranjeras inmigradas, son más bajos en las materias más relacionadas con el dominio de la lengua, y que ello repercute en la titulación final de estos alumnos, ya que sólo una mitad de los alumnos extranjeros obtienen el graduado escolar al final de la entonces todavía vigente Educación General Básica, mientras que son dos tercios de los autóctonos los que consiguen dicha titulación.

Más recientemente Judith Fullana, profesora de la Universitat de Girona, está coordinando un grupo de investigación que pretende hacer un estudio sistemático que informe del éxito y del fracaso escolar de todos los alumnos africanos escolarizados en aquella provincia.

En la primera fase de su trabajo, que finalizó el pasado curso se realizó un estudio de carácter descriptivo y cuantitativo a partir de los resultados obtenidos por casi 300 alumnos extranjeros al final de la Educación Primaria y de cada uno de los dos ciclos de secundaria. Se trabajó a partir de las notas y datos registrados en los libros de escolaridad.

En estos momentos están finalizando la segunda fase de su trabajo en el que intentaran aportar datos más cualitativos, identificando qué factores inciden más en la configuración de estas trayectorias escolares.

A partir de los datos de su estudio, puede cifrarse el fracaso escolar global de los alumnos inmigrantes en un 60%, aproximadamente el doble que el de los alumnos autóctonos. Además, hay que tener en cuenta que el 70% de los alumnos inmigrados en primaria y cerca del 50% en el primer ciclo

---

<sup>7</sup> SIGUAN, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Ed. Paidós, Barcelona

de secundaria recibieron distintas modalidades de refuerzo escolar dentro del centro, sin embargo, este refuerzo no tuvo una gran incidencia en los resultados finales.

Y quisiera citar, por último, otro interesante y reciente estudio realizado en nuestra zona por Maruny y Molina (pendiente también de publicación), acerca de cómo y cuando adquieren la competencia comunicativa en lengua catalana los alumnos marroquíes; qué variables tienen mayor importancia en su adquisición; qué etapas y que características tiene cada etapa en este proceso de adquisición de competencia comunicativa en la nueva lengua; que implicaciones didácticas y pedagógicas se podrían inferir de todo ello, etc.

En sus conclusiones destacan que hasta llegar a los 3 años de escolarización en nuestro país, no se normaliza en estos alumnos la suficiencia comunicativa en la conversación, la lectura con entonación ajustada o el inicio del dominio de la ortografía arbitraria. Y que hay que llegar a un promedio de cinco años para alcanzar una competencia suficiente en comprensión lectora, sin que pueda considerarse aceptable todavía la expresión escrita

Hasta aquí los resultados de los alumnos inmigrantes. Si nos referimos al colectivo gitano, en un interesante documento elaborado hace un par de años por un amplio grupo de asociaciones gitanas de ámbito estatal, titulado: *El pueblo gitano y la educación*, se afirmaba, entre otros datos, que un cálculo preciso del fracaso escolar de este colectivo de alumnos situaría la cifra entre el 60 y el 70%.

¿Qué hacer ante esta situación?

Después de un primer acto de humildad y de reconocimiento de que también entre los maestros y los asesores es más lo que ignoramos que lo que sabemos (lo cual en lugar de dejarnos resignados debe servir para aumentar nuestro ímpetu en la reivindicación de recursos para la formación y para la investigación-acción), después de este primer acto de humildad, bueno será hacer un esfuerzo para averiguar las causas reales de estos problemas educativos, y evitar poner remedio sólo a los síntomas.

Si nos preguntamos el porqué de los problemas de aprendizaje de estos alumnos, observaremos como una vez más la tendencia generalizada es la de externalizar el problema, es decir: buscar las razones, los *culpables*, fuera de las aulas. El problema es siempre del bajo nivel cultural de las familias, o de las condiciones materiales en que sobreviven, o del hecho de no conocer nuestra lengua, o de la falta absoluta de motivación de unos muchachos que sólo piensan en trabajar, etc. Me acuerdo entonces de Lorenzo Milani, el maestro de Barbiana, cuando decía que las escuelas, a veces, son como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben como atender a los enfermos.

Intentemos ir un poco más allá en el análisis de las causas para ver si es posible insinuar caminos de mejora. Para ello, sugiero que deberíamos aplicar más y mejor todas aquellas teorías que conocemos acerca de como se produce el aprendizaje, qué lo estimula y qué cosas lo bloquean. Conocemos la importancia de las expectativas de los profesores; sabemos perfectamente que el aprendizaje debe ser significativo, relevante, importante para la vida cotidiana del que aprende. Sabemos la importancia que tiene conocer la zona de desarrollo próximo del aprendiz. Hemos constatado la importancia de los procesos de socialización, de las relaciones afectivas y los contextos sociales en el hecho de aprender. Estamos informados acerca de la importancia de la llamada *inteligencia emocional*. Sabemos muchas más cosas todavía. Sin embargo cuando analizamos las causas del fracaso escolar, tendemos a externalizar las culpas, como decíamos antes, sin relacionar este fracaso con las teorías del aprendizaje que conocemos. ¿Nos interrogamos sobre cual es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O sobre si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículum de ciencias sociales?

Permítanme que les cuente una pequeña historia real, para explicar mejor lo que quiero decir.

Abubakar tiene cuatro años. Este año ha empezado a quedarse al comedor escolar con los otros niños. Tiene dificultades para usar los cubiertos. Las monitoras del comedor le reprenden con frecuencia. En casa de Abubakar, por la noche, su padre, el hermano mayor de Abubakar que va al instituto y los dos hermanos de su padre comen una especie de cus-cús con trozos de pollo y mandioca. Comen todos del mismo cuenco de plástico cogiendo los alimentos con la mano derecha. Abubakar es todavía muy pequeño para comer con los mayores. Comerá después, en la cocina, con su madre y su tía. Abubakar de pronto se ríe y empieza a gritar: *papá marrano, coge la comida con la mano, papá marrano, coge la comida con la mano...* Al principio a su padre le ha hecho gracia, después su rostro ha cambiado y se ha quedado pensativo.

La maestra de Abubakar tiene cinco alumnos negroafricanos en su clase y tres marroquíes. Como otras maestras de educación infantil y de primaria, utilizan en ocasiones alguno de los cuentos del escritor camerunés, Inongo Vi Makomé, que vive en Catalunya desde hace años, muy preocupado por los problemas identitarios de los niños negroafricanos que viven aquí. De vez en cuando Inongo recibe la petición de alguna maestra, para que vaya a la escuela a hacer una visita a sus alumnos, especialmente cuando entre ellos hay algunos africanos. Inongo busca siempre un espacio en su agenda e intenta

complacer todas las peticiones. Es un magnífico contador de cuentos, deja siempre hipnotizados a niños y a mayores. Hoy ha ido a la clase de Abubakar.

Pero uno de los objetivos más importantes de la maestra al invitar a Inongo es que sus alumnos africanos vean que es **realmente** un negro quien escribe los cuentos que en ocasiones les cuenta su maestra. Abubakar, cuando la maestra les habló de Inongo, no se creyó que Inongo fuera un negro. Su corta experiencia de la vida le ha demostrado que la escuela, los libros, los cuentos y todo eso, es una cosa de los blancos.

Abubakar nunca ha visto a un maestro negro. Su hermano mayor que va al instituto tampoco. Nunca ha oído hablar su lengua africana a un maestro. Ninguna señorita viste como su mamá. Y en la escuela se comen cosas horribles que encima no se pueden comer con las manos. Ni su papá ni su mamá fueron nunca a una escuela de blancos, y son los seres más extraordinarios para Abubakar... En su cabecita, y en la de su hermano, se va instalando la convicción de que existen dos sociedades que viven en paralelo, la negra que es la suya, y la blanca, que es la de los demás, con sus escuelas y sus cubiertos, y con unas personas mayores que ni siquiera hablan como papá y mamá.

Podríamos hacer ahora todos un ejercicio de concentración, intentando ponernos en la negra piel de Abubakar. Sería interesante que todos pudiéramos, por lo menos un solo día, vivir la experiencia de acudir a un centro educativo, completamente vacío de referentes culturales nuestros, sentir la experiencia de vivir un sinsentido tan profundo. Quizás entonces estaríamos en mejores condiciones de analizar las causas y encontrar soluciones más efectivas a los problemas de aprendizaje de los alumnos inmigrantes.

Quizás se nos ocurriría inmediatamente, por poner un ejemplo, que dado el alto porcentaje de alumnos extranjeros que tienen como lengua materna o de religión el árabe, urge dar a esta lengua un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Que 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 currículum ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con facilidades para los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación correspondiente en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión para mejorar la significatividad del currículum para estos alumnos?* nos preguntaríamos.

Si consiguiéramos ponernos de verdad en su piel quizás comprenderíamos mejor que el problema mayor de muchos alumnos inmigrantes, no es tanto enfrentarse a la dificultad que supone el aprendizaje de una lengua nueva y unos contenidos curriculares determinados, sino **la imposibilidad de dotar de sentido a estos aprendizajes y el contexto en que estos aprendizajes se realizan**. Seamos sinceros: ¿el problema es que los alumnos no están motivados, o que lo que les pedimos que aprendan no tiene ningún sentido para ellos? ¿La **“culpa”** es suya o es nuestra?

Cuando no se establecen vínculos socioafectivos con las otras personas que comparten este espacio llamado escuela, cuando no se tejen redes de intersubjetividad, de complicidades compartidas, no es posible sentir como propio este espacio, y va a ser muy difícil que se consideren relevantes los aprendizajes que se les proponga realizar.

Es indispensable, pues, un **clima y una atmósfera** de calidad y de respeto interpersonal en el centro educativo para que una mejora en la atención a los grupos minoritarios pueda florecer. Es indudable que con un clima por ejemplo racista, difícilmente podrán los alumnos marroquíes o gitanos sentirse en “su” escuela, y por lo tanto, las resistencias a los aprendizajes, la falta de significatividad, la imposibilidad de tejer lazos afectivos y grupos sociales de aprendizaje compartido, las expectativas recíprocas, etc, etc, darán al traste con nuestros esfuerzos.

Lo que quisiera destacar ahora, es que no sólo este clima es importante por razones éticas y de educación ciudadana, sino también y **precisamente porque son condiciones básicas para el aprendizaje**.

Oída la historia de Abubakar, no nos puede extrañar contemplar como el Plan de Acción en materia de integración escolar y de educación intercultural del Québec, que empezó el año 1998 y finaliza este año, destaca como una de las medidas a priorizar, **asegurar una justa representación de la diversidad etnocultural en los claustros escolares**.<sup>8</sup> También era ésta ¿recuerdan? la razón del éxito escolar de los alumnos inmigrados en aquella zona de Dinamarca de la que hablábamos al principio.

Pero esto no es todo. ¿Cómo se enseña castellano a un adolescente que sólo habla bereber? Ya que no sabemos hacerlo y que no disponemos de las herramientas adecuadas para hacerlo, es preciso ante todo que los equipos docentes adquieran un cierto espíritu de equipos de investigación-acción. Lo cual quiere decir estar dispuestos a aceptar que *es a través de los errores que aprenderemos, si lo hacemos en equipo*. Trabajar en equipo ha dejado de ser simplemente una opción para convertirse en una necesidad imperio-

---

<sup>8</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* 1998-2002. [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca)

sa. Un trabajo en equipo que requiere unos cambios de orientación significativos. Quizás el primero de ellos es que *debemos abandonar las pedagogías "compensatorias" y pasar a pedagogías de aceleración de los aprendizajes instrumentales*, entendiendo por aprendizajes instrumentales básicos aquellos que nos permiten comunicarnos y acceder al conocimiento, es decir lenguaje oral, lectoescritura y cálculo elemental. Absolutamente ningún alumno debería salir de la educación obligatoria sin dominar estos AIB, de manera que cada centro debería hacer su Plan de Aceleración de AIB, dirigido a todos los alumnos que presenten deficiencias al respecto, en función del ciclo educativo en el que están. Actualmente muchas escuelas de Cataluña están trabajando en la confección del llamado "Plan de Acogida" que coincidiría en muy pocos aspectos con este Plan de Aceleración de AIB que propongo.

He dicho que deberíamos abandonar las pedagogías compensatorias porque creo que, con excesiva frecuencia, el concepto de compensación educativa va asociado a una cierta estigmatización de sus beneficiarios que se ven como un grupo con deficiencias, con *necesidades educativas* especiales, respecto a los cuales se tienen pobres expectativas, y esto ocasiona una pérdida de confianza y autoestima en el aprendiz. Con demasiada frecuencia se piensa, se sabe, pero no se dice que no se puede esperar gran cosa de los alumnos de compensatoria.

No puedo extenderme más sobre las características que debería tener esta aceleración de los aprendizajes instrumentales básicos. Con mucho gusto lo haré a demanda suya<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Algunas de estas características podrían ser:

1. Es indispensable establecer por lo menos cuatro niveles, con objetivos y contenidos claramente definidos, entre el nivel "cero" de dominio de los AIB y el nivel de suficiencia en dichos AIB. En algunos aspectos esta definición de niveles no presentará ninguna dificultad (rapidez lectora, ortografía...) en otros será más difícil precisarlos (expresión oral...)
2. Estos niveles nos facilitarán también la secuenciación, ordenación y clasificación de todos los materiales que usamos para esta tarea de aceleración de los AIB
3. La aceleración de estos AIB debe empezar con un buen diagnóstico detallado e individualizado del punto de partida de cada alumno que permita diseñar itinerarios personalizados. Debemos vincular estrechamente los nuevos aprendizajes con estos conocimientos previos del alumno.
4. Organizar y programar los aprendizajes en "unidades" de corta duración, una o dos semanas, y pactar los objetivos con el alumno buscando su complicidad. Estos objetivos deben ser muy concretos, evaluables y asequibles, de manera que el éxito en ellos no se presente como algo imposible.
5. Dotar de funcionalidad, de sentido, de significatividad las tareas a realizar, contextualizarlas con la realidad y las necesidades que se presentan en la vida cotidiana de los alumnos, huyendo de cualquier manifestación de folclorismo.
6. Verbalizar las expectativas positivas del profesor, dar confianza en las propias posibilidades. Verbalizar también que a los profesores y en especial al tutor no les es indiferente el progreso del alumno
7. Implicar activamente al alumno en todas las fases del proceso: evaluación-programación-aprendizaje-evaluación, estimulando siempre su trabajo autónomo en la medida de sus posibilidades, y conseguir, si es posible, también la implicación de los padres en el proyecto.
8. Como cuerdas de guitarra afinadas, nuestra relación educativa con los alumnos debe mantener el punto justo de tensión, ni demasiado, ni demasiado poco. Exigente pero afectuosa. Es indispensable para ello una tutorización personalizada y próxima, y un trabajo de ayuda en la reconstrucción de proyectos identitarios de futuro.

### **La práctica de una educación intercultural.**

El tercer y último eje de reflexión de mi ponencia quería centrarlo en el análisis de los elementos que posibilitan o dificultan la práctica de una verdadera educación cívica intercultural en nuestros centros, distinguiéndola de algunos sucedáneos que no creo que merezcan este nombre. Sin duda, las facilidades o las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes estarán afectadas directamente por estas prácticas que determinan el “clima” del centro a que nos referíamos hace un momento.

Pero quisiera, antes de entrar en materia, exponer mi punto de vista sobre el uso y abuso de un concepto básico sobre el que creo es preciso reflexionar. Me refiero al concepto de cultura.

Creo que hace ya demasiados años que nos vienen hurtando a los educadores unos marcos teóricos sociopolíticos adecuados para poder conseguir una mejor comprensión de su labor y de las características de sus alumnos. Durante muchos años las interpretaciones *psicologistas* o *biologistas* han sido, por ejemplo, las únicas desde las que nos han intentado explicar el fracaso escolar. Ahora han sido los *antropologismos* los que intentan secuestrarnos una lectura crítica, socialmente hablando, de las repercusiones educativas de la desigualdad de oportunidades de algunos colectivos.

Creo, sinceramente, que muchos educadores padecemos un *empacho de culturalismo*, en unos momentos en que una determinada diversidad cultural se nos está presentando como un peligro para la civilización occidental, especialmente a partir del pasado once de septiembre. La *islamofobia* se manifiesta hoy abiertamente en muchos medios de comunicación de masas, en boca de muchos líderes políticos, incluso en las tesis de algunos intelectuales de un cierto prestigio. Con mayor fuerza e intensidad de lo que podemos percibir, estos estereotipos van calando en nuestras comunidades, aumentando cada vez más el recelo en unos y otros.

*Un ejemplo de lo que digo podemos verlo en el preocupante eco que encuentran las teorías del politólogo Giovanni Sartori, al cual se le presentaba no hace mucho, como un pensador valiente y progresista, en entrevistas a doble página en periódicos nada sospechosos de conservadores o racistas, con motivo de la presentación de su último libro La sociedad multiétnica<sup>10</sup>. Hay que saber que la tesis principal de este libro es lo que hasta hace poco habríamos tachado de racismo diferencialista: la selección étnica de la inmigración que quiera establecerse en Europa.*

Según el autor, en Europa determinados inmigrantes –curiosamente sólo los de religión islámica- constituyen, *contranacionalidades*. Se trata de ene -

---

<sup>10</sup> SARTORI Giovanni (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Ed. Taurus

*migos culturales, inintegrables* (sic), tanto que afirma en la página 118 que concederles el derecho al voto servirá para imponer la poligamia y la ablación del clítoris.

*Se pregunta Sartori si debe y puede existir una ciudadanía gratuita, a lo cual responde rotundamente que no. De aquí a negar la igualdad en dignidad que defiende el artículo primero de los derechos humanos, no hay más que un pequeño paso. Y es propio de bobas y bobos, dice literalmente el autor (pág. 112), creer que la solución al problema de la integración es transformar al inmigrado en ciudadano.*

El trabajo de campo, los datos objetivos de prestigiosos estudios como el de Tribalat<sup>11</sup>, desmienten por completo estas afirmaciones. Tres indicadores básicos del índice de integración sociocultural alcanzado por un grupo minoritario son: el número de matrimonios mixtos, la conservación de la lengua materna y el mantenimiento de las prácticas religiosas de origen. Tribalat, a partir de una amplia encuesta realizada en Francia en 1992 a más de 13.000 personas, llegó a estas conclusiones:

- Un 50% de los varones y un 25% de las chicas de segunda generación de origen familiar argelino viven con un cónyuge francés autóctono.
- Las prácticas religiosas de los argelinos nacidos en Francia tienden, en su gran mayoría, a igualarse a las de los nacionales. Son poco creyentes y poco practicantes, como el resto de jóvenes franceses, y dan una importancia más cultural que religiosa al Ramadán y al respeto a ciertas prohibiciones alimentarias, algo parecido al significado que tiene entre nosotros la celebración de las primeras comuniones.
- La pérdida de la lengua de origen es muy fuerte: la mitad de los jóvenes de origen argelino declara el francés como lengua materna, y uno de cada tres ya no conoce el árabe o el bereber.

Tribalat, con datos fehacientes, no con teorías sin fundamentar en otra cosa que en fobias y estereotipos, como Sartori, nos da otro dato mucho más preocupante y que es la clave de lo que aquí queremos poner de relieve: **a igualdad de titulación, el 40% de los jóvenes argelinos están en el paro mientras que el índice de paro de los jóvenes franceses sólo alcanza al 10%.**

Esta es la cuestión grave y preocupante. El proceso de integración de los jóvenes argelinos en Francia ha ido muchísimo más allá que la inserción social que les ha permitido la sociedad francesa. Y Teresa San Román ya nos advirtió de los peligros de esta aculturación sin integración social. En una investigación que realizó sobre la aculturación de grupos de jóvenes

---

<sup>11</sup> TRIBALAT, M.(1995): *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris. Ed. La Découverte

gitanos de Madrid y Barcelona, observó que los grupos en los que se daban mayores comportamientos disociales eran, precisamente, los grupos más aculturados, más *apayados*. Esto le llevó a afirmar que *la aculturación no permite un paso atrás. Si las relaciones (de inserción social) fracasan, el resultado no es un gitano reafirmado en su cultura, sino la anomia.*<sup>12</sup> Estos jóvenes gitanos que se apayaron, ya no respetaban ni las normas de sus mayores, porque esto es *cosa de los antiguos*, ni las normas de los payos porque no eran aceptados como tales.

¿Estamos ante un *problema cultural*? Hemos escrito con anterioridad<sup>13</sup> que el *problema educativo* que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en como dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto 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 derivan. Y educar este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados, es una tarea realmente difícil y compleja.

Por lo tanto hay que renunciar ya a aquella pedagogía pseudo-intercultural, a aquellas *jornadas interculturales*, que se construyen sólo con folclorismo trasnochado, y que contribuyen decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de los grupos minorizados.

Con la práctica de esta "tolerancia", a menudo prepotente y paternalista, la gestión de los 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, vacíos de referentes y de sentido.

Creemos que cualquier propuesta de educación intercultural debe empezar por definir de manera unívoca y explícita qué entiende por **integración** teniendo en cuenta aquellas interacciones entre la dimensión cultural, y las dimensiones política, económica y social. No sólo los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minorizados tienen una *obligación de adaptarse* para conseguir esta integración social: todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, que de ninguna manera debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión *integración = sumisión*, está

<sup>12</sup> SAN ROMAN, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Publicacions d'Antropologia Cultural. Ed. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

<sup>13</sup> CARBONELL, F. (2000): "Decálogo para una educación intercultural" publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, editada en Barcelona, en el número 290 de abril del 2000.

muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas.

Como he dicho en otras ocasiones, creo que 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. Es una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido que manifiesta la 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 deben ser el *corpus* fundamental de la educación cívica intercultural y antiracista.

¿Cómo podríamos resumir en propuestas concretas estas reflexiones? De forma muy esquemática podríamos apuntar algunas:

1. No es posible ni imaginable un proyecto de educación intercultural que no se cimiente en la convicción de la igualdad en dignidad de las personas. Una vez más insistimos en el divorcio ya denunciado en la primera parte de esta ponencia entre discursos éticos y prácticas sociales. Sólo en un contexto de vivencia cotidiana de unas relaciones de igualdad, podremos arraigar los valores del respeto a la diversidad. La práctica de unos valores y unas normas de vida democráticos que nos hagan sentir conciudadanos de hecho y de derecho es la *conditio sine qua non* para iniciar un diálogo intercultural<sup>14</sup>.
2. Debe evitarse cierto interculturalismo naïf y basado en el folclorismo, ya que enmascara las relaciones de dominación y, sin pretenderlo, da argumentos al racismo diferencialista.
3. No podemos separar integración cultural e inserción social, sin correr graves riesgos de desestabilización y conflictividad en el corto plazo. Por lo tanto debe ser prioritaria nuestra intervención en aquellas variables que optimicen las posibilidades de una mayor igualdad de oportunidades de inserción social, y desdramatizar por completo las cuestiones de integración cultural.

---

<sup>14</sup> En algunos centros en los que se habían dado agresiones racistas en algunos cursos y por este motivo se nos pidieron orientaciones para realizar algunas sesiones con los alumnos sobre el racismo y el respeto a la diversidad cultural, nuestro consejo fue no abordar en absoluto directamente estos temas. Consideramos mucho más urgente e importante plantear el derecho que tenemos **todos** a la integridad física y psíquica y explicar qué debemos hacer si somos víctimas o testigos de agresiones a terceros, analizando entre todos las causas de esta agresividad y educando para la gestión de los conflictos. Insisto: sólo cuando hayamos trabajado a fondo la **vivencia cotidiana de la igualdad en dignidad y derechos** (democratización **real** del centro) estaremos en condiciones de educar para el respeto a la diversidad cultural o religiosa que presentan algunos miembros de la comunidad. Muchas sesiones de sensibilización antirracista o de respeto a la diversidad, refuerzan sin pretenderlo el *racismo compulsivo* de algunos preadolescentes.

4. Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser 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. Es preciso educar (también en la indispensable y urgente formación permanente de los maestros, a la cual no nos hemos referido por falta de tiempo) en la identificación y desactivación de los propios prejuicios, en la empatía y el respeto hacia la diversidad y en la gestión de los inevitables conflictos interculturales que se presentaran, respetando siempre a las personas, pero con espíritu crítico hacia las ideas y comportamientos sociales de unos y otros.
5. Por último, sólo recordar que la globalización nos ha hecho tomar una mayor conciencia de que nuestro bienestar es posible gracias al malestar de la mayor parte de los habitantes del planeta. Somos ricos porque ellos son pobres. Defender una mayor justicia distributiva y mejores niveles de igualdad de oportunidades para los excluidos quiere decir también educar para estar dispuestos a ceder una parte de nuestro poder y de nuestro bienestar actual.

Muchas gracias por su atención.