

Fermin Barceló *

Cuando me pidieron un artículo para este monográfico sobre multiculturalidad (“Una reflexión desde el País Vasco; qué hacen por ahí las instituciones; cómo vivís el presente o prepararéis el futuro...”) tuve serias dudas. No resulta fácil disponer de una visión global y, menos aún, poderla ofrecer. Llevo unos años descolgado de la educación escolar y dedicado a otras tareas en la institución del Ararteko (Defensor del pueblo del País Vasco). Mi relación es, fundamentalmente, con los colectivos marginales o más vulnerables: menores desprotegidos, infractores, hijos de temporeros, extranjeros, gitanos, encarcelados... Hasta aquí llegan más problemas que buenas noticias y esto, sin duda, tiñe con tonos oscuros la percepción de la realidad. Pero no pude negarme: quien me lo pedía era un viejo amigo. Trataré, pues, de aportar algunos datos, aunque sean parciales, y esbozar ciertas reflexiones y preguntas. Datos, reflexiones y preguntas que han ido surgiendo de nuestra propia tarea y experiencia. Renuncio a otros enfoques, igualmente posibles.

Los otros siempre han estado entre nosotros

Y es que parece, por lo que uno lee u oye, como si esto de la multiculturalidad fuese algo absolutamente novedoso, moderno, casi recién estrenado. Pues no: los otros siempre han estado entre nosotros. Cosa distinta es que los hayamos ignorado o que hayamos buscado, de forma consciente o inconsciente, su invisibilidad.

La historia de las migraciones es tan vieja como la humanidad y ha respondido casi siempre a estrategias de supervivencia frente a las guerras, el hambre o la desolación. La decisión de marchar de la tierra propia a la búsqueda de otra soñada mejor –ayer como hoy– no es sólo fruto de la necesidad, sino también de las expectativas de los hombres y las mujeres.

Y parece evidente que la historia de la humanidad y las culturas de los pueblos se han visto enriquecidas con tales movimientos.

Entre nosotros, sin ir más lejos, el peso de la inmigración ha sido enorme en los últimos 120 años. Y no sólo en la configuración de nuestra población actual (sólo el 33% de la población que vive hoy en la Comunidad Autónoma Vasca descende de abuelos-abuelas nacidos aquí), sino también en cuestiones lingüísticas, culturales, urbanísticas, políticas... En este territorio –conviene recordarlo– el euskera y el castellano llevan muchos años (siglos) conviviendo. Dos comunidades lingüísticas compartiendo (también compitiendo) en un mismo territorio. Pero tirar de este hilo, seguramente, nos llevaría demasiado lejos.

Si estamos ante un fenómeno tan

antiguo –tanto como la propia civilización– y considerado por muchos fuente de progreso, tal vez debamos preguntarnos por qué ha llegado a ser hoy un importante motivo de preocupación en buena parte del mundo.

Ciertamente, en los movimientos de población de nuestros días se dan algunos rasgos que no estuvieron presentes, o lo estuvieron con menor intensidad, en épocas anteriores. Así, por ejemplo, los orígenes, destinos y el ritmo de los movimientos transnacionales se han incrementado notablemente en el último medio siglo. También es creciente la lejanía cultural de muchas de estas personas que provienen, cada vez más, de ámbitos y contextos alejados. A las razones económicas, ambientales o de persecución que tradicionalmente han estado en la base de las migraciones, hay que añadir, sin duda, el efecto producido por la reducción de las distancias o la influencia de los medios de transporte y de comunicaciones. Hoy no sólo se desplazan con mayor rapidez las personas, sino que existe un flujo internacional cada vez mayor de imágenes, medios, informaciones... que influyen decisivamente en el nivel de expectativas, también de las personas y los grupos más desfavorecidos.

Tal vez, estos y otros rasgos puedan explicar una parte de las preocupaciones actuales e incluso de las manifestaciones defensivas y de rechazo que, peligrosamente, se reproducen aquí y allá: racismo, xenofobia, etnocentrismo, obstáculos para la legalización de la presencia de extranjeros... Seguramente se extiende la sensación de que cada vez somos/son “más otros” (más en número y más diferentes) y esto nos inquieta; nos crea inseguridad. La alteridad siempre ha inquietado a la tribu.

* Miembro del Equipo del Defensor del Pueblo en el País Vasco.

Pinceladas de aproximación a la realidad

A falta de una visión más global, ofrezcamos algunos datos parciales referidos a la sociedad vasca y a su sistema escolar, relacionados con el tema:

- Según los datos publicados, los centros escolares vascos atendieron el curso 2000-2001 a 2.966 alumnos y alumnas de origen extranjero. Esto supone poco más de un 1% del total del alumnado (aproximadamente 300.000 en la actualidad, cuando hace veinte años superaba el medio millón). La proporción del alumnado de origen extranjero ha aumentado más del 50% en los últimos cinco años. Según su origen, casi la quinta parte procede de Marruecos; les siguen en número los de origen chino, brasileños, colombianos... De ellos-ellas, 1.125 eran considerados oficialmente como "alumnado con dificultades de atención educativa". El 72% estaba escolarizado en centros públicos y el 28% en concertados. Respecto a la población total (no a la escolarizada) se estima que, en la actualidad, aproximadamente un 2% es de origen extranjero, casi la mitad proviene de otros países de Europa o "desarrollados" y más de la cuarta parte se concentra en torno a Bilbao.

- La Asociación Kalé Dor Kayikó recopiló, durante el curso 1999-2000, los datos sobre calificaciones escolares correspondientes a 140 alumnos/as del pueblo gitano escolarizados en 6º de Educación Primaria en diferentes centros de Bizkaia. Solamente un 16% finalizó con éxito la etapa. Los resultados mostraban grandes diferencias entre centros, dignas de analizar.

- En los cinco últimos años ha ido creciendo de manera continuada el número de menores extranjeros no acompañados (la inmensa mayoría chicos, adolescentes o jóvenes, que provienen del Magreb, han conseguido burlar la frontera y son detenidos aquí por la policía), acogidos por las instituciones de protección. Véase, por ejemplo, la evolución de datos en Bizkaia: año 1996: 5 menores; 1997: 12; 1998: 23; 1999: 30; 2000: 52; 2001: 349.

Las instituciones han optado por acogerlos en centros específicos, sólo para ellos (hasta ahora, 2 en Bizkaia y 2 en Gipuzkoa) y encuentran serios

problemas para ofrecerles una respuesta educativa adecuada. Quieren documentación, aprender castellano y acceder rápidamente al mercado laboral. Conseguir algo tan elemental como que alguno de sus educadores domine el árabe o conozca su cultura ha costado años y sólo ahora empieza a ser realidad en alguno de los centros.

- Todos los años, cuando llega la época de recolección de la patata y de la vendimia, acuden a determinadas comarcas de Álava familias enteras de trabajadores temporeros: la mayoría pertenecen al pueblo gitano y/o provienen de Portugal. En la zona de la vendimia, por ejemplo, en la campaña del año 2000 se llegaron a "censar" 155 familias y más de 400 menores en edad escolar. De ellos, 176 acudieron al menos un día a centros escolares de la zona. El resto ni apareció por la escuela, a pesar de las posibilidades de transporte, comedor o programas socio-educativos.

- El último informe monográfico publicado por la institución del Ararteko analiza la respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales y, dentro de ellas, a las derivadas o asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas: pobreza, marginalidad, minoría... Entre los motivos de preocupación, derivados del estudio, destacan la tendencia a que este alumnado se concentre en deter-

minados centros (riesgo de guetos), su desigual reparto entre redes (pública o privada) o la insuficiente respuesta del sistema al desfavorecimiento social frente a la que ofrece a otros tipos de necesidades. Se recomiendan medidas de discriminación positiva en la asignación de recursos, pero también otras que garanticen una distribución equilibrada de este alumnado y eviten los guetos escolares...

- Uno de los espacios donde resulta más visible la presencia de extranjeros es la cárcel. Aproximadamente 4 de cada 10 personas presas lo son. En algunos módulos de los centros penitenciarios del País Vasco son mayoría, y también en muchas de sus aulas de alfabetización. También son cada vez más los menores extranjeros en centros de internamiento para infractores...

Los datos ofrecidos (se podrían dar muchos más, entresacados de nuestros informes) son simples pinceladas, botones de muestra sobre la existencia de realidades ocultas o poco conocidas, sobre la presencia de otros y su mayor o menor grado de inclusión-exclusión social, sobre la respuesta que el sistema educativo es capaz de ofrecer o no a sus necesidades. Exigirían, sin duda, múltiples matizaciones pero, como pinceladas, o llamadas de atención, puede que sirvan.

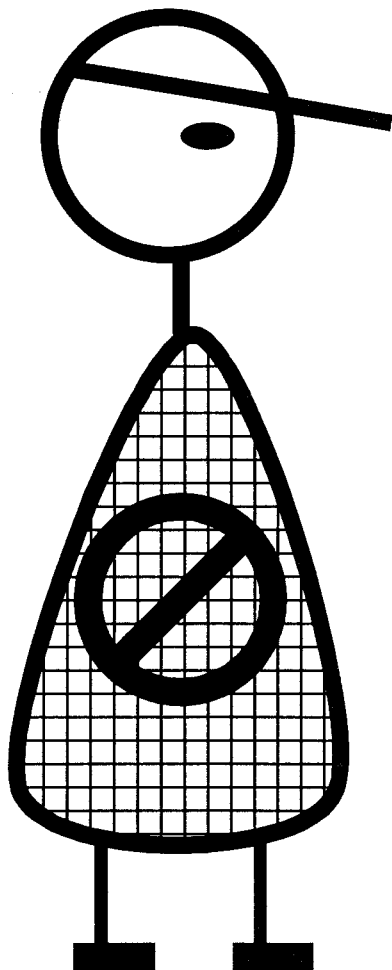
Buenas prácticas

En la relación con colectivos vulnerables, instituciones, servicios y asociaciones de apoyo, uno va enterándose de iniciativas loables y formas de actuación que, en función de valores que comparte, va incluyendo en eso que se viene llamando "buenas prácticas". Con frecuencia muestran la otra cara de la moneda: el compromiso frente a la indiferencia; el esfuerzo de inclusión frente a las barreras de exclusión; la búsqueda de espacios de encuentro frente a la incomunicación... Señalaré algunas que me parecen significativas:

- El aumento de la presencia de personas de origen extranjero ha introducido modificaciones en el rico y variado mundo asociativo de este país. Han surgido asociaciones nuevas: de senegaleses, de chinos, de afroamericanos,



“La presencia de “más otros” en nuestras aulas debe poner en cuestión muchos aspectos de nuestra organización y práctica.”



de marroquíes agrupados en torno a una mezquita, un bar o un proyecto cultural, de apoyo a las personas de origen extranjero afincadas en un barrio o en una ciudad... Otras han revisado sus prioridades o han ampliado su campo de acción a nuevos o crecientes colectivos: Cruz Roja, Cáritas, SOS-Racismo... También algunos sindicatos han creado nuevos servicios, especializados en la orientación laboral a estas personas, algunos colegios de abogados han organizado turnos de extranjería y hasta alguna caja de ahorros ha puesto en marcha una línea de subvenciones a proyectos de ayuda a la integración de los inmigrantes. Es decir, desde el propio cuerpo social han ido surgiendo iniciativas de respuesta a las realidades cambiantes.

La tendencia a crear asociaciones de apoyo, de autoayuda, de defensa, de denuncia... se da también en otros colectivos minoritarios y con entidad propia. El pueblo gitano -con tanto siglos de presencia entre nosotros- puede ser otro buen ejemplo de vitalidad asociativa.

- Claro que la proliferación de grupos y asociaciones puede crear nuevos problemas: de interlocución, de coordinación, de intereses encontrados, de falta de continuidad, de dispersión de fuerzas... En este sentido, gran parte de las asociaciones ligadas a “extranjería” se han ido organizando, aunque de modos o con ritmos diferentes según los territorios: formando una coordinadora amplia y estable (Bizkaia), funcionando como plataforma para determinadas acciones (Gipuzkoa), aprovechando espacios de colaboración con las administraciones (Álava). En todos los casos se ha sentido la necesidad de sumar fuerzas y se han experimentado las ventajas de empujar juntos en la misma dirección para alcanzar determinados logros, aunque puedan ser o parecer pequeños.

- Respecto a la interlocución y la posibilidad de que se puedan analizar conjuntamente problemas y propuestas, algunas administraciones han creado foros de encuentro interinstitucionales y con el mundo asociativo. Así, el Foro para la integración social de los inmigrantes creado por el Gobierno Vasco para toda la Comunidad Autónoma, o el Foro promovido en su día por el Ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz para

esta ciudad, o la mesa de temporeros impulsada por la Diputación Foral de Álava para su territorio, o las mesas creadas en algunos municipios para revitalizar zonas degradadas... El tiempo va enseñando las posibilidades, y también las limitaciones, de tales foros en cuanto instrumentos para lograr avances significativos en la resolución de los problemas.

- Buena parte de las iniciativas, servicios o programas institucionales que han ido surgiendo entre nosotros, para prevenir o corregir situaciones de exclusión, han sido impulsados desde estas plataformas de encuentro entre las administraciones y la sociedad civil organizada. Iniciativas como:

- Programas de educación y sensibilización intercultural en municipios y centros educativos de las comarcas de Álava que acogen a familias temporeras.
- Contratación de mediadores ante situaciones de conflicto entre grupos mayoritarios y minoritarios.
- Ampliación y difusión de la oferta educativa de los centros de educación permanente de adultos, adaptada a las necesidades específicas (por ejemplo, de conocimiento del idioma) de la población extranjera (791 matriculados el último curso).
- Programas de innovación o de refuerzo en centros escolares con gran proporción de alumnado perteneciente a minorías étnicas. Personal de apoyo específico a estos programas.
- Acuerdo alcanzado entre las direcciones de todos los medios de comunicación del país para suscribir un manual de estilo o unos criterios sobre el tratamiento de las noticias relacionadas con las personas de origen extranjero.
- Búsqueda de recursos y fórmulas para el acceso de estas personas a los servicios de atención sanitaria, en función de su situación administrativa.
- Creación de oficinas de información o servicios de acogida en municipios importantes.
- Programas específicos para las mujeres.
- Actividades de apoyo a la lengua y cultura portuguesa, o a la lengua y cultura árabe.
- Cursos de formación organizados

por la Universidad.

- Subvenciones a determinados proyectos o trabajos de investigación.
- Actividades (jornadas, charlas, semanas, fiestas, concursos, campañas...) promovidas en algunos municipios para favorecer el conocimiento mutuo, el intercambio y la sensibilización...

Recientemente se ha creado una Dirección de Inmigración dentro de la estructura del Gobierno Vasco, dotada de un presupuesto propio y con la intención de que elabore y gestione un Plan de integración de la población inmigrante. Ayuntamientos, como el de Bilbao, se plantean elaborar, en la misma línea, un Plan Municipal de integración que tenga en cuenta las necesidades y respuestas a estas personas. Se promueven investigaciones y hasta algún Observatorio Permanente... Aunque todavía es pronto para valorar resultados, da la impresión de que las administraciones públicas son cada vez más conscientes y están dispuestas a dedicar mayor atención y recursos a una realidad que se va imponiendo.

Mucha tarea y no pocos interrogantes para la escuela

Quien haya llegado a esta altura del artículo tal vez se pregunte si todo esto (tanto las buenas prácticas e intenciones como los datos preocupantes aportados) no apunta hacia condiciones básicas, previas (y hasta alejadas) de ese horizonte soñado de interculturalidad. Seguramente. Pero en esa fase creo que andamos todavía.

Tal vez se esté preguntando, también, qué es lo que el sistema escolar está aportando específicamente. Sinceramente, no creo que tenga suficientes datos para responder, de modo fiable, a esta cuestión. Y cada vez me resulta más difícil generalizar. Hay tantas escuelas y tantas realidades de aula... Supongo que decir que cada escuela está haciendo lo que puede con sus mimbres es una respuesta poco concisa y, sin embargo, puede que sea la más correcta.

El otro día, por ejemplo, en un pequeño pueblo de la Montaña alavesa que acogía a numerosas familias de temporeros portugueses, la directora del centro de primaria decía (tradu-

ciendo literalmente del euskera): "Este no es lugar para estos chavales". Y la del centro de secundaria: "Nosotros-nosotras (en cuestión de pronombres el euskera no tiene género) tenemos ocho rumanos desde hace años y algo hemos aprendido. Quizás no lo estemos haciendo bien pero lo intentamos". Y en ambos centros -respecto a los hijos e hijas de familias temporeras que acudían- no veían otra posibilidad real que la de atenderlos en aulas aparte: en un caso, con el profesorado de apoyo enviado de refuerzo al centro; en el otro, con el profesor o la profesora que "libra" esta hora o aquella. Pero aparte, salvo en los recreos o en alguna actividad puntual.

Y es que algunas realidades desbordan: chavales que hablan "otra" lengua desconocida, que viven en condiciones precarias, que están aquí una temporada y luego se van a otra(s) parte(s), que no parece que hayan estado escolarizados en origen (?), de todas las edades, poco habituados a permanecer largos ratos sin moverse de su sitio, de grupos culturales ajenos o poco conocidos para nosotros... ¿Quién está preparado?

Parece que la cuestión que más preocupa, en muchos de los centros, tiene que ver con el tratamiento lingüístico. Téngase en cuenta que se trata de integrar en un sistema bilingüe (euskera-castellano) alumnado que, con frecuencia, desconoce cualquiera de las dos lenguas que son vehículo de la enseñanza y que, en ocasiones, se incorpora a nuestros centros no en los primeros niveles, ni al inicio del curso escolar. Además, puede que el centro no oferte más que un modelo

"El problema no es (sólo) que las escuelas seleccionen a su alumnado. El problema es que los grupos sociales se reparten de modo desigual los diferentes recursos."

lingüístico, básicamente en euskera (cada vez más extendido) y en un contexto social mayoritariamente castellano-parlante. ¿Qué criterios utilizar en estos casos? ¿Cómo conseguir los objetivos perseguidos (si es que los objetivos están claros)? ¿Cómo hacerlo sin crear espacios de exclusión? Cada vez hay más centros y zonas que por necesidad -que siempre resulta la motivación más poderosa- se están planteando este tipo de cuestiones. Van surgiendo seminarios de trabajo, proyectos de innovación, intercambios y, en general, actividades formativas que buscan fijar o extender mejores criterios de actuación. Iniciativas que, seguramente, irán dando frutos.

El curso pasado, el Departamento de Educación creó una comisión que recogiera las experiencias existentes y que tratara de establecer criterios aplicables en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias (modelos lingüísticos, conocimientos idiomáticos previos, proporción de alumnado de determinadas características...). Algunos de estos centros disponen de profesorado de apoyo para facilitar la integración de este alumnado, o de la ayuda de profesorado itinerante con conocimientos de árabe... Se están impulsando programas o proyectos que buscan facilitar la convivencia y la mediación en la resolución de conflictos... Se ha creado alguna comisión conjunta (Educación-Bienestar Social) para lograr la correcta escolarización de ciertos colectivos, especialmente difícil (por ejemplo, de menores extranjeros no acompañados). En los "Programas de innovación educativa" planteados por el Departamento de Educación para el



trienio 2000-2003 se contemplan actuaciones específicas como, por ejemplo, seminarios de formación sobre la escolarización de alumnado extranjero, orientaciones para la acogida de alumnado inmigrante a lo largo del curso escolar, programas de mantenimiento de la lengua materna (extranjera)... Y, con seguridad, existen más iniciativas que desconozco (en un territorio, en una zona, en un centro...).

Tal vez convenga recordar que las cuestiones lingüísticas, con ser importantes, no agotan la realidad ni deben ocultar otras necesidades. La presencia de “más otros” en nuestras aulas debe poner en cuestión muchos aspectos de nuestra organización y práctica. Debe afectar a los proyectos curriculares, a las normas de convivencia, a la organización de servicios como el comedor escolar, a la presencia o ausencia de las religiones, a la relación con las familias, con otros servicios sociales y asociaciones, a las estrategias de relación... Y tendrá que ser cada centro quien, en función de sus características, prioridades y recursos, deberá revisar sus prácticas y reelaborar sus proyectos. De hecho, algunos centros, con fuerte presencia de alumnado de origen extranjero o de minorías étnicas, se hallan comprometidos en proyectos globales y ambiciosos de respuesta a su realidad, que se esconden bajo diferentes nombres o etiquetas: “Proyectos de Intervención con niños/as Extranjeros”, “Proyectos interculturales”, “Comunidades de aprendizaje”... Potenciar estos proyectos, evaluarlos, difundirlos, crear redes de centros...; he ahí, seguramente, un camino fructífero y de futuro.

El riesgo de los guetos

Creo que uno de los temas más preocupantes, y hasta ahora poco abordado, es el desigual reparto entre centros del alumnado perteneciente a minorías o colectivos especialmente vulnerables: la zona (el barrio), la titularidad y el modelo lingüístico están siendo, en nuestro caso, factores determinantes. Los datos muestran una tendencia clara a que este alumnado se concentre en centros públicos del modelo A (básicamente en castellano) de determinadas zonas. En el últi-

mo informe del Ararteko al Parlamento Vasco hemos insistido en el riesgo de los guetos escolares y en la necesidad de tomar medidas para evitarlos: revisar las normas de matriculación, establecer ratios máximas y mínimas para determinados supuestos, efectuar un seguimiento de las derivaciones o expulsiones camufladas... Evidentemente, se trata de medidas no exentas de problemas e, incluso, de contradicciones.

Claro que en esto, como en tantas cosas, la escuela no es sino un reflejo de la dinámica social. El problema no es (sólo) que las escuelas seleccionen a su alumnado. El problema es que los grupos sociales se reparten de modo desigual los diferentes recursos. Véase, por ejemplo, el acceso a la vivienda y la concentración de estos colectivos en determinados barrios (la zona de San Francisco-Bilbao La Vieja es, entre nosotros, el máximo ejemplo de lo que aquí decimos; la máxima concentración de extranjeros -junto con gitanos y personas dedicadas a la prostitución- en una zona degradada), o el acceso a unos trabajos u otros con mejores o peores condiciones laborales...

Es este desigual reparto de los bienes sociales el que hace parecer “natural” que un determinado centro, situado en una zona degradada, escolarice solamente o mayoritariamente a población de origen extranjero o perteneciente al pueblo gitano..., mientras otros grupos sociales huyen hacia centros “menos problemáticos”. Nada de natural hay en esto. Situaciones como

“La escuela puede (debe) llegar a ser un espacio privilegiado de acercamiento entre culturas, un foro abierto al debate y a la negociación de concepciones y representaciones de la realidad.”

éstas impiden cualquier posibilidad de enriquecimiento mutuo y de integración.

Pero ¿qué otra cosa se puede esperar de tantos años de considerar la diversidad como un problema? Todavía hoy es ese el mensaje mayoritario de los medios. Y ese es también el mensaje que ha calado entre nosotros. ¿Cuántas veces hemos presentado -o visto presentar- en una reunión de clase de madres-padres, la integración de un alumno con necesidades educativas especiales, no como una oportunidad de enriquecimiento para todos sino como un problema para el resto? Creo, sinceramente, que la evolución de la escolarización en el País Vasco durante los últimos años -hasta llegar a la actual situación de reparto entre redes (más del 50% del alumnado en centros privados)- se puede explicar, en buena parte, por este tipo de factores. El reparto del alumnado entre diferentes modelos lingüísticos exigiría muchas más matizaciones.

Aun a riesgo de caer en una simplificación excesiva, se puede mantener que los dos modelos más extendidos de relación entre las culturas presentes en un determinado territorio han sido el modelo asimilacionista y el modelo segregacionista. Aunque parezcan contrarios, ambos poseen una base común: la consideración peyorativa o minorizada de los otros. Unos “otros” que habrá que conseguir que se hagan de los nuestros lo antes posible, civilizándolos, subordinándolos o misionándolos (asimilación); o bien, unos “otros” que habrá que mantener en guetos, evitando así su influencia (segregación).

En la historia poseemos innumerables ejemplos de conductas sociales que responden a estos dos modelos, con consecuencias terribles en muchos casos. También disponemos de algunos ejemplos notables de convivencia pacífica y de intercambio fecundo entre diferentes culturas y pueblos, algo que ha coincidido, normalmente, con períodos de gran vitalidad y riqueza cultural para las sociedades implicadas. En lo lingüístico, la apuesta del sistema educativo vasco por el bilingüismo y su concreción en modelos de diferente intensidad (del euskera y del castellano) quiere ser una alternativa enriquecedora.

No estamos, pues, ante un mal a superar, sino ante un bien a cultivar. Aunque complique nuestra actuación. Y afirmar esto no significa olvidarse, o no ser consciente, de las reacciones y de las consecuencias negativas que se pueden producir en las sociedades multiculturales: reacciones de rechazo a las minorías (racismo, xenofobia...) en los grupos mayoritarios; reacciones de asimilación, aculturización, pérdida de los valores culturales y de la identidad, devaluación de la propia cultura, integración forzosa... en los grupos minoritarios. Es verdad que la convivencia entre diferentes grupos culturales, con frecuencia, está llena de conflictos y de contradicciones, pero también está llena de posibilidades de enriquecimiento mutuo mediante el intercambio de las diferentes perspectivas. El diálogo entre iguales siempre resulta enriquecedor. Pero ¿cómo lograrlo?

Algunas cuestiones básicas

A finales de 1995, en la I Conferencia Tricontinental de instituciones para la defensa de los derechos del hombre, el Ararteko presentó una comunicación bajo el título *"Multiculturalismo y educación"*. En la parte final se apuntaban, en un tono de reflexión, cuatro aspectos básicos y su aplicación en la educación. Retomaré aquí algunos de aquellos planteamientos más teóricos. Se referían a:

- la necesidad de concebir la cultura como una realidad dinámica y abierta;
- la necesidad de buscar la superación de prejuicios y estereotipos mediante el cultivo de la racionalidad;
- el papel fundamental que juegan las lenguas;
- la posibilidad de que la escuela constituya un espacio privilegiado de acercamiento y de intercambio entre culturas.

a/ Concepción abierta y dinámica de la cultura

Frente a la visión estática y etnocentrista, que considera a la propia cultura como un todo unitario y superior, la visión abierta es aplicable tanto a la propia cultura como a las culturas "ajenas":

- Por una parte, considera que toda cultura es en sí misma plural, que las

diferencias culturales no sólo se dan entre sociedades alejadas entre sí, sino que se encuentran igualmente en el interior de cualquier sociedad moderna.

- Por otra parte, gracias a un sano relativismo cultural, hace a todas las culturas merecedoras de un respeto incondicional que supera cualquier intento de jerarquización, y frena posibles complejos de superioridad o inferioridad.

Así, la cultura, concebida como conglomerado abierto y ambiguo de representaciones y de normas que condicionan la vida de los miembros de la comunidad, necesita ser recreada constantemente por ellos mismos y exige la participación, en mayor o menor medida, de todos sus componentes. También de los recién llegados o de quienes tienen un escaso peso social.

Esta concepción tiene aplicación directa en uno de los elementos esenciales del sistema educativo: el currículo escolar. Como señala Gimeno Sacristán:

"Toda cultura es en sí misma plural. (...) Lo que se presenta más homogéneo dentro de cada cultura es el «relato» que hace cada grupo cultural —los individuos que pueden y que están capacitados para hacerlo— de lo que entiende como propia cultura, el cómo un grupo se representa a sí mismo su identidad cultural; esa homogeneidad se traduce en una simplificación del «texto» que se elabora para reproducirla, centrado en los aspectos que los que deciden consideran esenciales. Uno de esos «textos» es el currículo escolar. (...)

En tanto un grupo social no vea reflejada su cultura en la escolaridad o lo vea menos que otros, estamos, sencillamente ante un problema de igualdad de oportunidades." (GIMENO, J. (1991): "Currículum y diversidad cultural", en Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, Anexo 4).

Sólo una concepción dinámica de la cultura nos permite afrontar el tratamiento enriquecedor y positivo de la diversidad cultural, y aplicarlo a diferentes ámbitos de actuación como el de la educación.

"La cultura, concebida como conglomerado abierto y ambiguo de representaciones y de normas que condicionan la vida de los miembros de la comunidad, necesita ser recreada constantemente por ellos mismos y exige la participación, en mayor o menor medida, de todos sus componentes. También de los recién llegados o de quienes tienen un escaso peso social."



b/ Cultivo de la racionalidad

A veces parece que el arte de no ver lo evidente forma parte de la construcción social de la realidad. Resulta necesario clarificar cómo organizamos nuestra percepción del otro. De acuerdo con los mecanismos desarrollados por la ideología etnocentrista, tenemos una fuerte tendencia a analizar al otro desde nuestra propia cultura, reduciéndolo a un conjunto bastante arbitrario de imágenes y estereotipos.

Allport diferenció cinco niveles de expresión conductual del prejuicio, que van desde la verbalización de la antipatía (nivel 1) hasta el exterminio (nivel 5), pasando por la evitación de los miembros del grupo social prejuzgado (2), su discriminación o exclusión (3), o el ataque físico (4). Desgraciadamente, sigue siendo una clasificación terriblemente esclarecedora de muchos de nuestros comportamientos sociales.

Es cierto que los prejuicios, además de un componente cognitivo (estereotipo), poseen también una dimensión afectiva y conductual. Desde la óptica educativa es necesario trabajar sistemáticamente por cuestionarlos y superarlos, y un primer paso puede darse en el terreno de la racionalidad. Tengamos en cuenta que la percepción es una habilidad social cuyas reglas aprendemos a lo largo de nuestra socialización. Así, los niños y las niñas aprenden desde muy pequeños los estereotipos hacia otros gru-

pos culturales por los comentarios de sus padres, de sus compañeros, por los medios de comunicación..., en un proceso que requiere muy poco esfuerzo cognitivo y que aporta, en cambio, gran seguridad afectiva. Por eso, los estereotipos son tan fáciles de adoptar y tan difíciles de eliminar.

Para el desarrollo de una sociedad plural es cada vez más importante comprender y evaluar de la forma más racional posible las interdependencias, comportamientos y contradicciones relevantes con las que convivimos. Conseguir evaluar nuestra propia cultura con distanciamiento puede resultar tan interesante y necesario como adentrarnos en una nueva cultura.

Una de las metas de todo proceso educativo es enseñar a pensar, a plantearse problemas y a intentar solucionarlos: mejorar la racionalidad, la capacidad discursiva y la tolerancia. Tal vez por ese camino, algún día, todos asumamos que, por ejemplo, el color de la piel es, simplemente, cuestión de melanina.

c/ La lengua, puente y frontera

La lengua puede constituir, sin duda, un símbolo y seña de identidad fundamental. El conocimiento de una lengua puede llegar a ser crucial para la identificación de uno mismo como miembro de un colectivo, para participar en el conjunto de percepciones, interpretaciones y aspiraciones que conforman la conciencia colectiva.

Es verdad que la lengua es sólo uno de los instrumentos para la comunicación, una de las muchas formas de expresión, sólo una de las manifestaciones del comportamiento... Pero, a pesar de sus limitaciones, el conocimiento compartido de una lengua constituye un puente básico de acercamiento entre culturas; al contrario, su desconocimiento suele suponer una frontera entre culturas difícil de superar.

Por ello, —aunque pueda parecer paradójico— la defensa de los derechos de las minorías culturales y lingüísticas pasa, no sólo por el cultivo de la propia cultura, sino también porque los poderes públicos garanticen todos los medios necesarios para que esas personas puedan dominar la lengua socialmente mayoritaria, para que puedan aumentar su competencia en la cultura dominante. En nuestras sociedades, tal tarea corresponde básicamente a los sistemas educativos.

En cualquier caso, la configuración de espacios territoriales con una presencia cada vez mayor de lenguas diferentes presenta problemas de muy difícil resolución en el mundo educativo. Y puede revolucionar el panorama de los currículos y la organización escolar. (Entre nosotros, por ejemplo, la apuesta de los últimos veinte años por el bilingüismo lo ha revolucionado y lo sigue revolucionando. Pero seguir este camino daría pie a otro artículo.)

d/ La escuela como espacio privilegiado de encuentro entre culturas

Parece como si hoy se hubiera asumido mayoritariamente que el objetivo principal de la escolaridad obligatoria es el de ofrecer a todos y a todas la igualdad real de oportunidades; favorecer el desarrollo efectivo de las potencialidades individuales de cada cual. Sin embargo, tradicionalmente, a la institución escolar se le ha pedido, de hecho, justamente lo contrario: la homogeneización. Con frecuencia, a la escuela, y desde una visión etnocéntrica, se le ha exigido que cumpla con la función primaria de legitimización de una determinada cultura.

Por ello, toda práctica escolar puede y debe ser evaluada desde esta óptica: ¿es más o menos etnocéntrica?,



¿aumenta, consolida o disminuye las desigualdades?, ¿potencia el espíritu crítico?, ¿qué cultura transmite y a quién favorece?, ¿es respetuosa con las diferentes identidades culturales?...

La educación intercultural tiene como objetivo dotar a cada estudiante de herramientas que le faciliten la comprensión de la diversidad cultural y el intercambio de valores. Un objetivo no muy alejado de aquel otro establecido por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre: *La educación (...) favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...* (art. 26.6 de la Declaración).

La interculturalidad en la escuela es uno de los retos más importantes para quienes todavía creemos que la escuela no es sólo un lugar de reproducción sociocultural, sino también un lugar de contestación y de creación cultural. La escuela puede (debe) llegar a ser un espacio privilegiado de acercamiento entre culturas, un foro abierto al debate y a la negociación de concepciones y representaciones de la realidad. Para ello, debe favorecer la objetividad y el respeto en el tratamiento de la información, promover la participación y las actitudes solidarias, disminuir estereotipos y prejuicios, superar concepciones etnocéntricas (jerarquizadoras, estáticas...) de la cultura, analizar críticamente los intereses que se suelen ocultar bajo la discriminación cultural...

Es verdad y no podemos olvidarlo: un planteamiento intercultural desborda ampliamente el marco escolar. Pero también lo es que la escuela constituye una institución social con alguna capacidad de influencia en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de actitudes y valores. Por ello, la interculturalidad debe formar parte, con mayor o menor fuerza según los contextos, del proyecto educativo de *todo* centro escolar. Y la educación intercultural no puede limitarse a dar una respuesta al alumnado de minorías étnicas que presenta conflictos, sino abarcar a *todo* el alumnado.

Si uno se atiene a las grandes Declaraciones, parece que todo el mundo lo tiene claro y es consciente de su transcendencia. Una muestra: *"Nosotros, los Ministros de Educación*

presentes en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (...), nos esforzaremos resueltamente por (...) tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, a fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales". ("Declaración sobre la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia" aprobada por la CIE en su 44ª reunión, de 1994, en Ginebra, y ratificada posteriormente por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, de 1995, en París.)

En un mundo cada vez más plural, mosaico de culturas, la escuela intercultural es una alternativa no sólo posible, sino totalmente necesaria, una respuesta ajustada a las necesidades que plantean las actuales y futuras sociedades multiculturales, una alternativa radicalmente contraria a los guetos culturales o escolares que buscan la distancia para mantener los estereotipos (y las situaciones de privilegio).

Alguien sentenció que *"la tolerancia hace posible la diferencia, y la diferencia hace necesaria la tolerancia"*. Y creo que fue Bertrand Russell quien advirtió: *"La única alternativa a vivir juntos es morir juntos"*. Algo de esto sabemos en el País Vasco.

Valor relativo y voz propia

Dos observaciones finales a este artículo. La primera sobre el valor relativo de lo aquí escrito; la segunda sobre la necesidad de dar voz propia a otros colectivos.

1) Ya en las primeras líneas, hacía constar la dificultad (mi dificultad) para ofrecer una visión global sobre la cuestión planteada. Por alejamiento de la escuela, por posible distorsión de la realidad al contacto continuado con una parte (sólo una parte; la más problemática) de la misma... Cualquiera de los datos aportados telegráficamente -incluso los, aparentemente, más objetivos-exigirían precisiones y matices, a veces muy importantes. Por poner

un ejemplo: el artículo se refiere a la población infantil de origen extranjero o inmigrada, a sus condiciones de escolarización... Pero ¿qué sentido tiene esta categoría?, ¿qué aporta, acerca de la realidad, el dato de 2.966 alumnos y alumnas de origen extranjero escolarizados en nuestros centros durante el curso 2000-2001, ¿qué tienen que ver las necesidades de escolarización de un niño chino de cinco años recién adoptado, con los de una niña guatemalteca, también de cinco, que vive con su madre pobre?, ¿o con las de la hija adolescente de un directivo de una empresa alemana que, hasta su traslado, estaba en su país y ahora acude aquí al Colegio Alemán?, ¿o con las de los menores no acompañados que han pasado el estrecho en patera y están acogidos en los servicios de la Diputación a la espera de lograr documentación y encontrar trabajo...? Insisto, pues, en el valor relativo de lo escrito y en la necesidad de visiones complementarias y más en detalle.

2) Y hablando de visiones, de voces, de perspectivas... Con frecuencia estos planteamientos de interculturalidad los hacemos *"nosotros"*, los de *"aquí"*, los mayoritarios, los integrados. Y destacamos *"nuestras"* dificultades, ofrecemos nuestra perspectiva. Pero ¿qué dicen *"los otros"* que también están aquí?, ¿cómo perciben la realidad?, ¿qué necesidades sienten?, ¿qué propuestas plantean?... Como señalaba recientemente el Consejo de Europa, *"los desfavorecidos tienen algo que decirnos y nos toca a nosotros modificar nuestro sistema auditivo, no a ellos conformarse a nuestros códigos para expresar su realidad"*.

Estoy convencido de que -de darles voz propia y mejorar nuestra capacidad de escucha-, daríamos menos traspies en el camino. Posiblemente nos ayudarían (nos ayudaríamos mutuamente) a encontrar respuestas a algunas de nuestras preguntas y, con seguridad, también a descubrir y formular correctamente nuevos interrogantes ni siquiera barruntados por nosotros. Que no es poco.