

PONENCIA 2: MINORÍAS E INMIGRANTES: LA ESCUELA COMO ENCRUCIJADA CULTURAL

Presentation 2: Minorities and Immigrants: The School like Cultural Crossroads

Xavier Besalú

CLONAR PROSÉLITOS¹

Educar no puede ser ni seducir ni contagiar, sino estimular el pensamiento propio... Para afrontar juntos los desafíos de la vida, ni padres ni maestros pueden callar sus propias convicciones, ni fingir una neutralidad imposible, sino que tanto han de respetar la vida de cada hija o alumno que los dejen crecer, brotar, florecer, fructificar...

Nos educamos viviendo. Y la vitalidad propia de los humanos son nuestras innumerables relaciones... Este proceso vital de relaciones se puede ayudar o estorbar desde fuera, pero ni realizarlo ni dirigirlo ni suplirlo ni dárselo a nadie: es algo personal e intransferible... Las primeras relaciones son tan sagradas que los padres tienen el deber y el derecho inviolable de «educar» a sus hijos. Y lo mismo sucede con las relaciones colectivas típicas de cada pueblo: son sagradas y ninguna educación debe colonizar a otros.

Si una familia o una escuela, o alguna asociación, quieren ayudar a la educación de su gente no tienen que inculcar nada; solo tienen que propiciar las relaciones.

Como bien se dice en la editorial de Educar(nos) este es «uno de los asuntos más peliagudos de la teoría de la educación y de la práctica escolar de todos los tiempos». Sin ir más lejos, rápidamente me

¹ Corzo, J. L., 2013, *Editorial y Educar sin proselitismo. Una semántica urgente*, Educar(nos) 62, p. 2 y 7-11.

vino a la cabeza un pequeño libro del profesor Carlos Díaz², que en su día me impactó profundamente. En él contraponen un modelo de manipulación que no se oculta (el marxismo de Blonskij) a otro que manipula sin que se note el cuidado (la anarquía de Summerhill). Y, aunque los presenta como «estereotipos para la reflexión», es evidente que prefiere una educación «honrada», que manipule a pecho descubierto, a otra que se presente como aséptica e incontaminada mientras «hipócritamente» se pone al servicio de determinados objetivos o intereses. Porque, para él, «nos guste o no, educar es manipular, transformar, adaptar. Y, por tanto, destruir»: la manipulación sería inevitable.

Eran otros tiempos, desde luego, probablemente más ingenuos y esperanzados, pero es evidente que, a día de hoy, un planteamiento así resulta desde todo punto inadmisibile. Aunque sí nos sirve para resaltar las profundas contradicciones que encierra el hecho de educar: no puede haber educación sin proyecto, sin dirección, sin objetivos, pero tampoco puede haberla sin libertad, sin la participación activa del educando.

Educar no puede ser ni seducir, ni contagiar, nos dice J.L. Corzo, formas sutiles, casi postmodernas de manipular, sino promover y propiciar la vida y las relaciones, ofrecer caminos, modelos, posibilidades, testimonios, desde luego con intención y con criterio, pero respetando escrupulosamente las opciones de cada persona.

EDUCAR: UNA TAREA COMPLEJA Y CONTRADICTORIA

C. Díaz decía, en su alegato, que toda docencia es siempre militancia, toma de partido... Algo así decía también P. Freire³: los educadores no deben ser simples profesores, sino que deberían convertirse en militantes, en el sentido político de la palabra; en activistas críticos, tanto en la enseñanza como fuera de ella, reinventándose permanentemente sin acomodarse a lo dado o conseguido, en un esfuerzo constante de creación...

2 Díaz, C., 1975, *No hay escuela neutral*, Madrid: Zero.

3 Freire, P. - Shor, I., 2013, *Por i gosadia*, Xàtiva: Edicions del CREC.

Quien, desde mi punto de vista, ha planteado con mayor claridad lo contradictorio que resulta educar ha sido el pedagogo francés Ph. Meirieu⁴. Educar consistiría, escribe, en remontar las contradicciones inevitables entre el principio de educabilidad (según el cual todas las personas tienen capacidades y posibilidades de aprender, desarrollarse, mejorar) y el principio de libertad (según el cual nadie puede aprender por otro, ni puede obligar a nadie a crecer, de forma que cada individuo es el responsable último de su educación). En este sentido, pues, la Pedagogía no sería sino la reflexión concreta, práctica, sobre las condiciones de posibilidad de la educación, y se caracterizaría, justamente, por sus esfuerzos por conseguir que personas consideradas ineducables, predestinadas a la exclusión, a la marginación o a la inadaptación social, puedan tener acceso a la libertad, inventando herramientas, métodos, dispositivos, situaciones, actividades para ello.

El propio Meirieu⁵ señala que las ciencias humanas son, casi por principio, deterministas: tanto la sociología, como la psicología o la antropología lo que nos muestran es justamente aquello que nos condiciona, que explica nuestros comportamientos y límites, aquello en lo que no somos libres. Pero los educadores no estamos aquí para plegarnos al determinismo, para simplemente acompañar y adaptarnos a estas condiciones personales, culturales y sociales que constituyen el ser de cada uno, sino para intentar romper este círculo, para explorar con cada uno de los educandos las posibilidades de romper esta costra, para anticipar escenarios posibles, para imaginar futuros, para subvertir los senderos predeterminados, para tomar conciencia de la propia situación, para rebelarse contra ella, si quieren... Con excesiva frecuencia, los educadores se inclinan por compadecer a las víctimas de este destino previsto («no es su culpa, es una víctima de la sociedad; ha tenido la mala suerte de nacer en esa familia, en ese país, en ese entorno; lamentablemente tiene una discapacidad que le inhabilita») o, al contrario, por estigmatizarlas como culpables («le hemos dado lo mismo que a los demás, le hemos ofrecido las mismas

4 Meirieu, Ph., 2009, *Pedagogía: el deber de resistir*, Barcelona: Rosa Sensat.

5 Meirieu, Ph., 2012, «Aprender a enseñar a aprender». En: Autoría Compartida, *Aprender a enseñar a aprender*, Barcelona: Rosa Sensat, pp. 75-87.

oportunidades y dedicación, pero no se ha esforzado lo suficiente, no ha sido capaz de sobreponerse a los obstáculos ciertos con que ha topado, pero otros sí lo han conseguido»). Y ni una cosa, ni otra: los educadores ni debemos compadecer, ni debemos estigmatizar, sino que nuestra misión es interpelar su libertad, apelar a su subjetividad, a su capacidad para tomar decisiones, para tomar las riendas de su propia vida, ofreciéndonos, claro, a no dejarle solo, mostrando nuestra disponibilidad, pero sin garantizarle nada.

También Freire⁶ ha reflexionado sobre estas contradicciones. Apunta: la educación es un momento en el que se intenta convencer de algo a los demás, pero respetándoles, huyendo de cualquier imposición, tarea francamente difícil, pues la distancia que va del convencimiento a la imposición no tiene fronteras fácilmente identificables; además, la educación no está exenta de relaciones de poder y de intereses colaterales... La educación pretende iluminar la realidad, algo, por supuesto, que no es neutro, como tampoco es neutro su contrario: la ocultación de la realidad que se hace desde la cultura dominante... Pero, ahí está el matiz freireano, no son los educadores los únicos iluminadores, sino los dos agentes del proceso educativo, educadores y educandos juntos, aunque no de la misma manera.

Freire insiste en diferenciar y especificar el papel de los educadores. Reiteradamente opuesto a lo que él llama el *laissez-faire*, a la espontaneidad, al buen rollo, al entre todos lo sacaremos adelante, a la improvisación, y contrario también a toda forma de autoritarismo que no contemple el saber de los educandos y que los trate como objetos, reivindica la radicalidad democrática que consistiría en aceptar la naturaleza responsable y directiva de la educación. La responsabilidad exige del educador que tenga objetivos, sueños, un determinado punto de vista; la directividad significa que el educador es inevitablemente el responsable de iniciar el proceso y de garantizar hasta donde sea posible su calidad e intensidad, que todo el proceso lleva su impronta (los materiales, las actividades propuestas, las estrategias y dinámicas sugeridas, la misma relación...), es decir, más que dirigir a los educandos, lo que debe dirigir es el proceso junto a ellos. La radicalidad democrática implica no dejar a los educandos a

6 Freire, P. - Shor, I., 2013, *Por i gosadia*, Xàtiva: Edicions del CREC.

su suerte, ni, por supuesto, manipularlos y conducirlos forzosamente a unos destinos preestablecidos; esta es la tensión: si el educador debe mostrar honestamente y sin tapujos cuáles son sus intenciones y propósitos, también los educandos pueden poner en juego los suyos, y ambos pueden ser valorados y criticados.

Usando sus propias palabras⁷: «Como educador, necesito ir leyendo cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte... No puedo, de ninguna manera, dejar de considerar su saber hecho de experiencia... Todo eso viene explícito en lo que llamo lectura del mundo que precede siempre a la lectura de la palabra... Saber escucharlo no significa concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura del mundo del educando tampoco es un juego táctico... Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida de la producción del conocimiento».

En este sentido, es interesante el punto de vista de J. Rancière⁸ que reivindica la figura del maestro emancipador, diferenciándolo no solo del maestro explicador, sino también del maestro socrático y del maestro facilitador. La clave estaría en reconocer y respetar la posibilidad de aprender por uno mismo, en liberar la inteligencia del educando, en situarse en un plano de igualdad ante el conocimiento; no en enseñarle nada, en explicar, sino simplemente en movilizar su voluntad. La pregunta esencial no sería «¿lo entiendes?», que remite a una verdad que necesita ser entendida a través de algún tipo de explicación, sino «¿Qué ves?, ¿Qué piensas?, ¿Qué puedes hacer con eso?». No sería el caso del maestro socrático, que simula ignorancia para llevar al alumno al objetivo que tenía fijado de antemano, ni el del maestro facilitador que parte también de la situación de desigualdad del alumno, aunque asuma que el conocimiento deba construirse de modo activo.

7 Freire, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI.

8 Laudo, X., 2013, *Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière*, *Educació i Història* 21, pp. 65-87

¡CULTURA, MALDITA CULTURA!

La idea de que la cultura humana es una, y que las distintas «culturas» particulares no son sino manifestaciones de esta única cultura, se perfiló a lo largo del siglo XIX, pero sigue teniendo un peso considerable hoy día. La imagen que daría visibilidad a esta concepción es la de una escalera, en la cima de la cual se situaría la «cultura» más desarrollada desde todos los puntos de vista —la europea/occidental, por supuesto—, mientras que las demás ocuparían distintos tramos descendentes de esta escalera hasta llegar a su nivel inferior, donde encontraríamos a las denominadas «culturas primitivas». Todas ellas deberían recorrer el camino seguido por Occidente para alcanzar la cima. Bastaría, pues, establecer una taxonomía de las culturas realmente existentes hoy en la Tierra para restablecer el patrón general de la evolución seguida por la cultura de los humanos desde la prehistoria hasta nuestros días, a rebufo del paradigma evolucionista, según la cual, los pueblos «primitivos» de hoy vendrían a ser como fósiles del pasado, es decir, la imagen viva de la cultura de los pueblos prehistóricos⁹.

En este esquema, la educación es considerada la forma más eficaz e inocua de avanzar en el sentido del progreso y de «ayudar» a las poblaciones más «atrasadas» y «primitivas» a incorporarse a la «cultura» de verdad. Otras formas para conseguir el mismo objetivo podrían ser la conversión (a través de las misiones religiosas), la colonización (para introducir la industria o el comercio, es decir, la economía de mercado) o, más modernamente, la cooperación al desarrollo (para, dicen, «enseñarles a pescar»). La cultura europea, pues, ha sido considerada simplemente «la cultura», el punto más alto del desarrollo de la humanidad, el modelo al que debían acercarse las otras si querían gozar del mismo nivel de vida y de progreso. La diversidad cultural sería una supervivencia de etapas inferiores en el camino hacia la confluencia de todas las «culturas» en el modelo más acabado de civilización.

9 Colectivo Amani, 1994, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid: Popular. Juliano, D., 1993, *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*, Madrid: Eudema.

Ernesto Balducci¹⁰ lo expuso con clarividente contundencia: «En esta visión de Marx —también la de Hegel e incluso la de Darwin— existía la certeza de que la forma de existencia elaborada por el mundo occidental representaba la meta ideal de la evolución global de la humanidad... Cuando Darwin ve un grupo de salvajes dice que *ellos viven como nosotros vivimos un tiempo*. El bárbaro, el salvaje aparecen al ojo occidental como hombres que viven una vida que nosotros vivimos en el pasado pero que no por ello se trata de una vida verdaderamente humana. Se sobreentiende que para su humanización ellos no tienen que hacer más que aceptar nuestra forma de vida... Huelga decir que si yo, observando otros grupos humanos digo que ellos se asemejan a lo que nosotros fuimos, yo encomiendo a esos grupos humanos una tarea: la de recorrer con rapidez el mismo camino que yo he recorrido... Es por esta razón, por ejemplo, que Marx no condenaba el colonialismo. Positivamente hablando, ¿qué es el colonialismo? Es nuestra actitud generosa respecto a los primitivos para ayudarles a alcanzar nuestro nivel de vida... La modernidad es una forma cultural, con sus virtudes extraordinarias, que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de las jerarquías de las formas de ser... Esta cultura es importante, pero no es la forma humana por excelencia frente a la cual las demás formas son anteriores, salvajes, primitivas, no humanas». O las evocadoras palabras de Eduardo Galeano¹¹, «las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias... En la realidad, sin embargo... a la vista están sus frutos prodigiosos, en las artes de alto prestigio y también en las artes que el desprecio llama artesanías, en las culturas reducidas a folklore y en las religiones descalificadas como supersticiones».

Esta lógica culturalista¹², plenamente identificada con la modernidad, es decir con el progreso, la secularización y la racionalidad, implica que toda resistencia a su despliegue solo pueda ser interpretada como una muestra de atraso e irracionalidad. En principio se trata de una lógica cosmopolita y abierta, alejada del discurso xenófobo y nacionalista, pero que considera que las «culturas» no son en abso-

10 Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético*, Madrid: Acción Cultural Cristiana, pp. 66-68.

11 Galeano, E., 1998, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid: Siglo XXI.

12 Colectivo Ioé, 1995, *Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros*, Revista de Educación 307, pp. 17-51.

luto equiparables, sino que hay una jerarquía entre ellas, de manera que la considerada «superior» tiene el derecho y casi la obligación de imponerse a la «inferior» o de rechazarla si no se aviene a dicho trato para protegerse: es decir, o asimilación o segregación.

Los docentes, en general, son la encarnación de este discurso modernizador, meritocrático e individualista y sus más preclaros propagandistas, pues su instrumento de trabajo es justamente la cultura universal y legítima, cuya función es la emancipación individual y la adaptación a una sociedad abierta y democrática. No en vano la diversidad cultural es vista por la mayor parte del profesorado español como un problema a paliar o como un peligro a combatir¹³. En el primer caso, la diversidad es percibida como carencia que debe ser compensada para que el alumnado inmigrante pueda acceder a un estadio superior de civilización dada su procedencia de «culturas más atrasadas». En el segundo caso, el otro es visto como inasimilable, debido a su «cultura», cerrada e incompatible con la de la escuela, y a su comunidad «étnica», portadora de unas prácticas y valores (habitualmente atribuidos a la religión) marcadamente distantes de las sociedades occidentales; es por esta razón que se considera una amenaza para el conjunto del sistema y una tarea inútil (ante la fortaleza de sus convicciones y comportamientos) el intento de empujarles hacia arriba en la escalera civilizatoria, un poco al estilo de lo que tradicionalmente se ha dicho (y practicado con) del pueblo gitano.

Hablemos, pues, del concepto de cultura. Gerd Baumann¹⁴, aún a riesgo de simplificar en exceso, nos propone diferenciar entre dos de ellos, que denomina esencialista y procesual. La concepción esencialista es, sin lugar a dudas, la más extendida y asentada, y se sostiene sobre tres pilares: el Estado-nación, la etnicidad/el pueblo/la nación y la religión. Entiende la cultura «como un catálogo de ideas y ejercicios que configuran la vida y los pensamientos tanto individuales como colectivos de todos los miembros [de un grupo]... Como un molde que configura las distintas formas de vida, como una fotocopiadora gigante que continuamente produce copias idénticas». La

13 Colectivo Ioé, 2007, *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

14 Baumann, G., 2001, *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona: Paidós.

cultura sería, pues, algo que uno posee y de la que uno es miembro. En sintonía con este punto de vista nos resulta fácil hablar de cultura alemana, de cultura gitana o de cultura hindú.

En cambio, para la concepción procesual, la cultura sería «algo que creamos y de lo que somos moldeadores... la capacidad más sensible de unos seres humanos que lo único que pueden provocar son cambios incluso cuando eso signifique producir estabilidad». En este marco resulta impensable la reificación de las identidades nacionales/estatales, étnicas/nacionales o religiosas, porque todas las identidades son contextuales, es decir, flexibles, cambiantes y dependientes de la situación concreta. «En lugar de ver a la sociedad como un crisol de cinco o cincuenta grupos culturales, ve la vida social como una red elástica... Las personas eligen con quién identificarse, cuándo y dónde, e incluso eligen cuándo aferrarse al discurso reificador de la cultura y cuándo al discurso procesual». Desde este punto de vista resulta muy problemático hablar de la cultura española o ecuatoriana, así en singular; o de la cultura vasca o amazig; o de cultura católica o protestante... porque dentro de ellas hay formas muy distintas de vivirlas, algunas enormemente distantes y, al mismo tiempo, otras muy cercanas a culturas en principio consideradas distintas. Resulta hasta cierto punto inconsistente considerar más próximos a un antepasado de un siglo atrás, nacido en el mismo Estado, que a un contemporáneo de otro país; o más afines a un creyente y a un ateo pertenecientes a la misma tradición cultural, que a dos creyentes de religiones distintas...

Wallace¹⁵ propone una definición para esta concepción de cultura: «las formas de conducta o técnicas de resolución de problemas que, por tener mayor frecuencia y menor dispersión que otras formas, puede decirse que tienen una alta probabilidad de ser utilizadas por los miembros de una sociedad»; una definición, como se ve, formulada casi en términos estadísticos (se habla de frecuencia y dispersión), lo que indicaría que tiene mucho de opcional y muy poco de determinista, que incluye alternativas múltiples, a pesar de la existencia de reglas y normas culturales. Tal vez lo más interesante de

15 García, J.L., 2007, «Cultura». En: Barañano, A. - García, J.L. - Cátedra, M. - Devillard, M.J., *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*, Madrid: Editorial Complutense, pp. 47-51.

esta aproximación es que el punto de partida es la existencia de individuos singulares, únicos, distintos entre sí, aunque «por el hecho de vivir en proximidad, compartir un espacio físico, someterse a unas condiciones ecológicas similares y moverse en un mundo dotado de unos recursos materiales bien delimitados, tienen grandes probabilidades de mantener una cierta equivalencia en sus conductas y en sus formas de pensar». Así pues, no tendría mucho sentido hablar de la cultura (de origen) de un individuo que haya cambiado de contexto, como si fuera una propiedad que formara parte de su persona: «los significados culturales son fundamentalmente individuales y contextuales».

CUESTIÓN DE IDENTIDAD

Podríamos convenir que el concepto de identidad se aviene poco a las sociedades occidentales de hoy, profundamente marcadas por los cambios rápidos y constantes (no hay más que ver las llamadas constantes a la innovación) y por el estallido de las verdades únicas e inmutables, de lo que se ha seguido una multiplicación de los referentes posibles y deseables, de las formas de vida digna y feliz. El concepto de identidad (que evoca estabilidad, solidez, permanencia, seguridad) encaja mucho mejor con las sociedades agrarias o industriales, de cambios mucho más lentos y, a veces, casi imperceptibles, en las que las generaciones jóvenes podían ser perfectamente un calco matizado de las que las habían precedido, donde los patrones de conducta legitimados y admitidos eran admitidos por una gran mayoría de la población, transmitidos e inculcados, además, desde todas las instancias socializadoras, donde las posibilidades de moverse, en todos los sentidos, eran escasas y difíciles.

La herencia, la memoria, el patrimonio del pasado son, desde luego, importantes, pero dados los cambios que asociamos al paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información, a la mundialización, tal vez sea necesario enfatizar la comprensión y la gestión del presente, de las condiciones y circunstancias que conforman la vida de las personas, de la actualidad, y los proyectos, más o menos compartidos, de futuro. En otras palabras, las personas somos, hoy más que nunca, tanto hijos de nuestros padres como de nuestro tiempo.

Vivir hoy en España tiene muy poco que ver con lo que significaba vivir en España hace tan solo cien años; a buen seguro que tiene muchas más similitudes con la vida que viven los ciudadanos de Nueva York, de Casablanca o de Moscú.

¿Cómo se configuran las identidades de las personas? Una primera respuesta, poco matizada, nos diría que con reconocimiento (es decir, con respeto y aceptación incondicional, sean cuales sean sus adscripciones identitarias, sin que eso signifique bendecir o justificar todas y cada una de sus prácticas; con una igualdad radical en lo relativo al ejercicio de los derechos humanos universales) y con bienestar social: tener garantizados unos derechos sociales básicos (salud, educación, vivienda, pensión, asistencia...), tener la posibilidad real de progresar y mejorar en igualdad de condiciones, y percibir que se trabaja realmente para reducir las desigualdades sociales y económicas, que ponen en riesgo la cohesión social, la moralidad pública y la misma democracia¹⁶.

Ahora bien, hilando más fino, en la conformación de las identidades colectivas, de las minorías nacionales o culturales, deberíamos distinguir entre unos elementos objetivos y unos elementos subjetivos, dejando dicho antes de entrar en ellos que, tal y como explicó en primera persona y con profunda sensibilidad Amin Maalouf¹⁷, la identidad personal está hecha de múltiples pertenencias, de múltiples identificaciones particulares, ninguna de ellas permanente e inmutable, variables a lo largo del tiempo y en función de las circunstancias, priorizadas y jerarquizadas de forma distinta atendiendo a contextos y factores específicos.

La historia de Europa muestra que los dos elementos realmente decisivos en la configuración de las minorías nacionales o culturales han sido la lengua y la religión, además de otros elementos objetivos coadyuvantes: el potencial demográfico, un territorio de referencia o de residencia (a menudo con características geográficas que lo distinguen de los territorios vecinos), una historia (un pasado nacional o cultural compartidos), una «cultura», entendida en este caso como el

16 Costas, A., 2013, *La desigualdad, enfermedad de nuestro tiempo*, La Maleta de Portbou 1, pp. 30-37.

17 Maalouf, A., 1999, *Les identitats que maten*, Barcelona: La Campana.

conjunto de tradiciones, costumbres, instituciones y formas de relación entre las personas¹⁸... Pero, sin lugar a dudas, la lengua ha sido el elemento más habitual y potente, el cemento que más ha contribuido a construir esta identidad diferenciada, sobre todo a partir del siglo XIX, porque a lo largo de la Edad Moderna, el principal factor de expresión de las identidades comunitarias había sido la religión (aunque sigue siéndolo para muchas personas en la actualidad, por ejemplo, sin ir más lejos, para muchos de los Testigos de Jehová que viven en España).

Así como los elementos objetivos son fácilmente identificables, no ocurre lo mismo con los subjetivos o no racionales, de difícil definición teórica y determinación práctica. Nos estamos refiriendo a la voluntad de pertenencia; al sentimiento de pertenencia (normalmente vinculado a algún elemento objetivo o a la priorización de alguna de las identificaciones personales, por atacada, por singular...); a la conciencia de pertenecer a una minoría, a una comunidad diferenciada; a los afectos, a los vínculos, a los intereses comunes; a los símbolos, a los mitos, a unas tradiciones reconocibles...; a proyectos de futuro en común...

Sin embargo, en sociedades complejas, plurales y libres, líquidas, como la española de hoy, las identidades múltiples, las adscripciones diferenciadas serían más la norma que la excepción. Adscripciones que son vividas con gran naturalidad, con una tolerancia extrema, consecuencia tanto del auge del individualismo (*vive como quieras, sé quien quieras ser, mientras no me obligues a mí o no obstaculices mi propia libertad*) como del desdoblamiento que todos protagonizamos en función de los contextos (no nos comportamos de la misma manera en un juzgado que en una celebración familiar, en un aula universitaria que en el Bernabeu).

Las respuestas políticas ante la diversidad de adscripciones identitarias, ante las minorías nacionales o culturales, han sido fundamentalmente tres¹⁹: asimilacionismo, diferencialismo y multiculturalismo.

18 Ruiz, Vieyetz, E.J., 2006, *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los derechos humanos*, Valencia: Tirant lo Blanch.

19 Ruiz, Vieyetz, E.J., 2006, *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los derechos humanos*, Valencia: Tirant lo Blanch.

El asimilacionismo pretende conseguir la sustitución cultural e identitaria de las minorías a favor de los referentes mayoritarios y funciona sobre una estricta separación de los ámbitos público (detentados en exclusiva por la cultura mayoritaria) y privado (donde pueden proyectarse y expresarse libremente las minorías). La integración se satisface sobre una idea formal de igualdad, un tratamiento no diferenciado y el reconocimiento de los derechos civiles en clave estrictamente individual. El diferencialismo pretende, en cambio, eliminar o minimizar los contactos entre el grupo mayoritario y las minorías. Para hacerlo posible se crean instituciones específicas para las minorías, que operan en paralelo a las instituciones ordinarias, y que fácilmente pueden llevar a la segregación y al gueto (ejemplos de ello serían el apartheid sudafricano o las reservas indias en Norteamérica).

Finalmente, el multiculturalismo buscaría la participación, en pie de igualdad, de todas las personas y grupos nacionales y culturales, partiendo de la base de que todas las minorías tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad respectiva. Para ello propugna una ciudadanía inclusiva, vinculada no a una identidad determinada, sino exclusivamente a la residencia, y una democracia multicultural, que renuncie a la imposición de la mayoría sobre las minorías, que obligue permanentemente a negociar el diseño de lo público, que haga efectiva y real la igualdad de toda la ciudadanía y el ejercicio pleno de los derechos humanos universales.

Como expone Eduardo J. Ruiz Vieyetz²⁰, la sociedad española ha sido y es profundamente asimilacionista. Para lograr esa ciudadanía inclusiva y esa democracia multicultural será necesario, pues, romper con esta lógica, que encubre sentimientos de superioridad, que ve privilegios en cualquier trato diferenciado, cuando de lo que se trata es de garantizar el ejercicio de los derechos humanos.

²⁰ Ruiz Vieyetz, E.J., 2011, *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*, Madrid: Maia Ediciones.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO ENEMIGO

«Estaba yo de maestro de un poblado nativo de la costa de Columbia Británica, Canadá. Como maestro, tenía la responsabilidad de llevar una escuela de una única aula que recibía a todos los niños residentes en el poblado entre 6 y 16 años. Como etnógrafo, tenía la intención de identificar y mostrar la influencia de las barreras culturales en el trabajo escolar, una forma de estudiar por qué es frecuente que los alumnos indios hayan parecido ser refractarios a los esfuerzos de educación formal que despliegan las escuelas... Me hallé con una pauta firmemente consolidada de hostilidad de los alumnos hacia el maestro y hacia casi todos los aspectos de la forma de vida que el maestro representaba²¹».

Wolcott nos plantea, desde su experiencia, qué ocurre en la escuela entre el maestro y sus alumnos cuando la educación tiene lugar en contextos de antagonismo cultural, cuando la educación aparece como un ariete cuyo objetivo es destruir la vida, la cultura y la identidad propias para sustituirlas por otras ajenas, consideradas superiores y más valiosas a todos los efectos, es decir, la asimilación. La respuesta de estos alumnos, apoyados por toda la comunidad, es la resistencia activa y paciente, la conllevancia para sencillamente garantizar la supervivencia mutua. Y cuando, como maestro y antropólogo, toma conciencia de esta realidad y del papel que juega es cuando plantea la posibilidad no de presentarse como un amigo entregado y merecedor de confianza, sino como un enemigo, para ser realmente útil al alumnado culturalmente diferente, de forma análoga a la relación que podrían tener los educadores con los prisioneros de guerra en un campo de reclusión:

«Ayudará al maestro a plantear expectativas realistas sobre lo que puede conseguir en el aula... Se dará cuenta de que los prisioneros utilizarán toda su energía y recursos en una lucha desesperada para sobrevivir y mantener su propia identidad... Reconocerá que el antagonismo de sus alumnos puede ir dirigido hacia el medio cultural total y no tanto hacia él como individuo... Los objetivos educativos del maestro

21 Wolcott, H.F., 1993, «El maestro como enemigo». En: Velasco, H.M.- García, F.J. - Díaz de Rada, A., *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta: Madrid, pp. 243-258.

pretenderán que su propio estilo de vida parezca a sus enemigos, los alumnos, lo suficientemente manejable como para que se planteen si vale la pena explorarlo o no, y para proporcionar a aquellos que así lo decidan un conjunto de capacidades que les permitan moverse en una cultura diferente de la suya y tener acceso a sus recompensas... Y se daría cuenta del significado que podría tener el hecho de aceptar esta enseñanza para aquellos que la aceptasen... venderse, desertar, ser un traidor, ignorar el rechazo, los valores y las presiones de los iguales, de la familia, del pueblo al que uno pertenece... El maestro interesado en los alumnos enemigos en cuanto personas podría hallarse menos inclinado a actuar como si fuera una lavadora de cerebros y más inclinado a sopesar las dificultades de la transmisión cultural y las consecuencias últimas del cambio».

Fernández Enguita²² explicó cómo, para un sector importante del pueblo gitano, la escuela es considerada territorio enemigo, un lugar donde se trabaja de forma explícita, concienzuda y sistemática para *apayar* a los gitanos, es decir, para despojarlos de su identidad, convertirlos en algo distinto y, en algunos casos, arrancarlos incluso de la comunidad. Esta sería, según él, la razón profunda de su objeción histórica a la escolarización, de su absentismo actual, de su «fracaso» escolar escandaloso y permanente. Ninguna de las grandes funciones sociales de la escuela ha tenido demasiado sentido hasta el momento para el pueblo gitano. En cuanto a la esfera del trabajo, corresponden a la escuela funciones de cualificación, socialización y movilidad, y ninguna de ellas les resultaba funcional. En cuanto a la esfera política se atribuye a la escuela la tarea de construir la identidad personal y colectiva, la inmersión en la cultura considerada legítima, y la adhesión a unas determinadas formas de gobierno y de ejercicio de la ciudadanía, y todas ellas chocaban, en principio, con lo que el pueblo gitano vive y considera valioso. Finalmente, se espera que la escuela se ocupe de la custodia de la infancia, cosa que garantizaba con solvencia la familia gitana. La educación de los niños y niñas gitanos se ha producido tradicionalmente en el seno de la familia, que ha sido siempre una unidad de trabajo, de socialización

22 Fernández Enguita, M., 1995, *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Abajo, J.E., 1997, *La escolarización de los niños gitanos*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

y apoyo mutuo. No es necesario que haya momentos ni lugares específicos para educarlos, ya que es toda la comunidad quien realiza una labor educativa continuada sobre ellos. Se trata de una educación que tiene unas fronteras precisas, pero que, dentro de ellas, otorga una gran libertad a niños y niñas. Por todo ello, concluye Fernández Enguita, «el formalismo igualitario [de la escuela] ignora que el gitano está más lejos que el payo de la cultura escolar, y que está en una relación de oposición a ella, no de armonía... porque su cultura global lo está en muchos aspectos frente a la cultura paya... y sitúa al gitano, constantemente, en la disyuntiva de optar entre su cultura y la cultura escolar, entre su mundo y el mundo payo, desgarrándolo permanentemente... Es la traducción de una vieja actitud de la sociedad española frente a él: negar su existencia como grupo étnico, como cultura, o desterrarla al limbo de lo irrelevante, mientras se le ofrece la plena integración a condición de que la busque dejando de ser lo que es, convertido en payo. Si no lo logra, tendremos sencillamente una nueva demostración de que el problema es suyo, no nuestro».

Contamos con narraciones diversas²³ que explican cómo las criaturas africanas se escondían en la jungla ante la posibilidad de ser reclutados forzosamente para ser «educados» en las misiones o en los colegios de los colonizadores, horrorizados ante la eventualidad de este secuestro forzoso y de verse separados física y culturalmente de su familia y de su pueblo para convertirse, casi inevitablemente, en otras personas. En realidad, la propia existencia de la escuela y de los sistemas educativos no deja de ser un invento funcional y valioso en determinadas sociedades y circunstancias históricas, pero no es, de ningún modo, la única forma de hacer efectivo el derecho a la educación que se reconoce a toda la infancia. De forma que es un sinsentido decir que en determinados países no se educa o que determinados niños y niñas no han sido educados, cuando es bien sabido que todas las culturas, todas las sociedades, se ocupan y preocupan de socializar a sus generaciones jóvenes, de incorporarlas a sus estructuras, valores, conocimientos y convenciones, es decir, de

23 Hampâté Bâ, A., 1996, *Amkil-lel, el nen ful*, Andorra la Vella: Límits.

Laye, C., 1997, *El nen negre*, Lleida: Pagès.

Diao, A. - Lanao, P. - Vinyoles, C., 1996, *Nbita Tamola. Història d'un viatge*, Girona: gramc.

garantizar su supervivencia como pueblo. No deberíamos confundir educación con sistema escolar, porque todas las sociedades cuentan con sus propias instituciones educativas. A veces, con este complejo de suficiencia y superioridad occidental, les hemos otorgado nombres exóticos como ritos de iniciación o grupos de edad, que ya por sí solos los descalifican.

Como explica Jacint Creus²⁴, «los africanos sí tienen un sistema educativo... Es en la fuerza de las denominadas sociedades tradicionales donde reside el fracaso de todas las políticas colonizadoras: los africanos eran demasiado impermeables para adaptarse a los distintos sueños occidentales; y demasiado adaptados a su realidad para aceptar un cambio que quería serles impuesto como normal. Las necesidades de un niño son a un tiempo simples y primordiales: se trata de crecer hasta llegar a ser hombre o mujer... Y llegar a esta categoría, que no poseemos por el simple hecho de haber nacido, implica acomodación, empatía con las costumbres y normas de conducta... para lograr la integración de cada nuevo individuo en una red familiar y en una comunidad local. ¿Lo llamaremos educación? Cuesta, porque precisamente nuestros sistemas escolares se han edificado para superar las limitaciones de estos dos primeros ámbitos de socialización, para sustituirlos parcial o definitivamente... La dualidad familia extensa/grupo de amigos conforma una estructura integradora que otorga a cada individuo una enorme capa de seguridad para toda su vida... La formación es una tarea colectiva que no se puede disociar de la vida cotidiana... integrándose pausadamente, gradualmente, sin programaciones previas y sin un final preestablecido que les permite [a los niños y niñas] vivir y situarse en un papel social nítido... Una formación que deja poco margen para el fracaso formativo y para la marginación... Una formación integral, alejada de la abstracción... sin separar a los individuos de su familia y de su grupo... Los procesos son completos, totales, porque son vitales... Han sabido crear espacios cálidos irradiados de intersubjetividad y de emoción».

Para no hablar de la brutalidad «ilustrada y racional» con que el gobierno australiano trató de acabar de una vez por todas con la «in-

24 Creus, J., 2007, *Dret a l'educació i neocolonialisme*, Temps d'Educació 33, pp. 145-164.

ferioridad cultural» de los australianos aborígenes: desde 1910 hasta 1970 más de 55.000 de sus hijos fueron «secuestrados legalmente», separados de sus familias y puestos en manos de instituciones públicas²⁵. La razón alegada: los aborígenes no podían garantizar la educación de sus hijos, dadas sus prácticas ancestrales y bárbaras, mientras que la sociedad civilizada (de origen mayoritariamente anglosajón) no solo les protegería de sus padres sino que les daría el empujón definitivo para entrar en el mundo de hoy...

O de los muchachos de pueblo, percibidos tradicionalmente por la cultura escolar como inferiores, incapaces, candidatos a ser desechados a las primeras de cambio, distantes, deficitarios y obtusos. La denuncia de esta realidad contenida en la *Carta a una maestra*²⁶ es incontestable, apoyada tanto en la contundencia de los datos como en la emotividad dignificadora de los agraviados:

«En segundo de primaria Pierino estaba con todos los demás. En quinto de primaria... de cada cien personas que encuentra por la calle, cuarenta le son ya *inferiores*... Después de la licenciatura universitaria [los *inferiores* llegan ya] a 99... Los profesores le han metido en la cabeza que los restantes 99 son de una cultura inferior... Pero los profesores le han mentido. La cultura de aquellos 99 no es inferior, es diferente...

Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo la posee menos que otro. La nuestra es un don que os ofrecemos. Algo de vida en medio de la aridez de vuestros libros escritos por gente que solo ha leído libros... Al menos tened un poco de humildad. Vuestra cultura tiene unas lagunas tan grandes como la nuestra. Tal vez incluso mayores...».

¿Qué puede hacer la educación escolar ante individuos fuertemente socializados y enculturizados por su propia comunidad, por su familia, por su «tribu», según reza el aforismo que ha hecho fortuna entre nosotros? ¿Existe un solo modo de vida plenamente humano, como aseguraba la filosofía griega, la teología cristiana o el liberalismo clásico? ¿O, como decía Herder, no hay tal naturaleza humana genérica y abstracta, sino únicamente seres humanos insertos en una

25 Rovira, R., 2008, *La generación perdida*, Diario El Punt de 21 de abril, p. 25.

26 Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998, *Carta a una maestra*, Vic: Eumo, pp. 89 y 98-99.

determinada cultura? Bhikhu Parekh²⁷ nos ayuda a salir del atolladero al afirmar que «los seres humanos se articulan a tres niveles distintos pero interrelacionados». Un primer nivel es lo que compartimos como miembros de una misma especie (una estructura física y mental común, ciertas necesidades básicas, capacidades y deseos...). Un segundo nivel que deriva del hecho de ser miembros de una comunidad cultural concreta: todos los humanos crecemos y vivimos en un mundo culturalmente estructurado, que otorga sentido y significado a todo lo que percibimos y vivimos, aunque ni es estático, ni monolítico, ni uniforme. El tercer nivel, es lo que conseguimos hacer personalmente como individuos reflexivos, críticos y libres que somos: la educación debe interpelar a ese ser humano complejo, constituido por estas distintas capas, atravesado por una condición sociocultural y política concreta, pero a pesar de todo, independiente.

Como ha escrito José Gimeno²⁸, la función básica de la escuela es «procurar las experiencias no directamente accesibles a los sujetos por otras vías de socialización... aquello a lo que no se dediquen o puedan dedicarse la familia, la pandilla, las iglesias, los medios de comunicación... Consiste en ir más allá, en ampliar la experiencia fuera del radio de acción que limitan las condiciones y los medios de los que dispone el sujeto... [en] distanciarse, tomar perspectiva». Para situarse críticamente ante ella, para poder rehacerla, recrearla, para poder dialogar sin miedo con otras visiones, otras perspectivas, otras personas, pero no para negarla, ignorarla o despreciarla; en términos actuales, para ser más competente y libre.

HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS PERTENECIENTES A MINORÍAS

Los hijos e hijas de familias inmigradas (algunos los denominan «segundas generaciones», como si de una carga hereditaria se tratara) no deberían ser estudiados con las mismas categorías y asunciones con las que estudiamos a sus padres, sencillamente porque son

27 Parekh, B., 2000, *Repensando el multiculturalismo*, Istmo: Madrid.

28 Gimeno, J., 2001, *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.

distintos²⁹. Mientras que las personas adultas inmigradas son portadoras de un sistema de referencias específico y bien organizado, el horizonte vital de sus hijos queda circunscrito prácticamente a la sociedad de recepción. La memoria familiar, la lengua de los padres, se convierten en un telón de fondo, pero difícilmente en una fuente alternativa de opciones posibles. Y el hecho de ser percibidos y tratados como inmigrantes, también ellos, es vivido como una forma de rechazo, como una discriminación injusta, porque ellos se consideran, a todos los efectos, iguales a sus compañeros de generación, independientemente de donde hayan nacido, de su nacionalidad o de sus rasgos físicos. Lo que vale para los padres no tiene porqué valer para sus hijos. La cultura de origen (es decir, del país en el que está tramitado el pasaporte del padre o de la madre) es a veces una entelequia, otras una obsesión y, en todos los casos, algo inexistente como tal, a no ser que nos refiramos a algo fijo, asentado y bien delimitado en algún documento (que sería todo lo contrario, según hemos escrito ya, a la realidad de la vivencia cultural, sometida siempre a reelaboraciones y transformaciones en función de los contextos y los intereses de sus protagonistas)³⁰.

En este sentido puede ser de utilidad diferenciar la llamada cultura instrumental de la cultura expresiva³¹. Cultura instrumental serían las habilidades, competencias y conductas sociales necesarias para poder participar en la vida social; cultura expresiva, en cambio, serían las normas y valores familiares, las cosmovisiones y formas de relación en el interior de la comunidad de referencia más próxima. Desde luego, los hijos e hijas de familias inmigradas deben aprender inevitablemente todo el repertorio de competencias instrumentales, pero eso no debería ser incompatible con el mantenimiento de algunos elementos de la cultura familiar, más bien al contrario: es incluso deseable que así sea, porque el abandono irreflexivo, impuesto o precipitado de la cultura expresiva podría derivar en anomia o en

29 Juliano, D., 1998, «Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada». En: Santamaría, E. - González, F., *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona: Virus, pp. 125-138.

30 Franzé, A., 1999, «A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la elco». En: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp. 281-301.

31 Suárez-Orozco, C.- Suárez-Orozco, M.M., 2003, *La infancia de la inmigración*, Madrid: Morata.

desestructuración. Los niños, niñas y jóvenes de familias inmigradas son, en primera instancia, eso: niños, niñas y jóvenes. Percibirlos sola o preferentemente desde el prisma étnico o cultural es más que un reduccionismo, es una contribución relevante a la etnificación de las relaciones sociales, además de ser vivido como una diferenciación injusta.

Educación interculturalmente significa promover una formación más científica, más funcional, más representativa y más justa. No nos sirve una cultura académica que nos incapacite para comprender lo que conocemos a través de los medios de comunicación o de las redes sociales, lo que manejamos cada día en casa, en el trabajo y en la ciudad. ¿Qué sabemos de la China y de los chinos más allá de algunos lugares comunes? ¿Será la filosofía un producto exclusivo de Occidente, como podría deducirse de los libros de texto al uso o de los programas escolares y universitarios? ¿será cierto que africanos y americanos solo acceden a la historia de los humanos cuando entran en contacto con los europeos que los «descubren»? Por más que la pedagogía progresista o el lenguaje de las competencias pongan el acento en la aplicación y transferibilidad de los aprendizajes, el desajuste entre el mundo escolar y la vida cotidiana sigue siendo descomunal. ¿Por qué la mayor parte del alumnado acaba fraguando en su cerebro dos dominios superpuestos e incommunicados entre lo que sirve para la escuela y lo que sirve para la vida?

Educación interculturalmente es, simplemente, hacer efectivo lo que prescriben las leyes: una educación de calidad para todos; una educación inclusiva, que respeta las diferencias y preste a cada uno las ayudas que precise; una educación que haga frente a las desigualdades que impiden o condicionan el éxito educativo y social. Educación interculturalmente no es una innovación más, ni siquiera se trata de un proyecto exclusivamente pedagógico (escolar) o ético (estereotipos y prejuicios). Más bien se trata de un proyecto sociopolítico, que tiene también dimensiones estructurales, jurídicas y políticas. El acento se pone en la relación, en el diálogo, en las actitudes, pero sabiendo que todo ello no se produce en el vacío, sino en un escenario cargado de desigualdades, de jerarquías (de clase, de género, de «raza»), de normas, de relaciones de poder...

El racismo, la justificación de la desigualdad y la discriminación por razones étnicas o culturales, la deshumanización del otro, la legitimación de la hegemonía y el dominio de Occidente, está en la base de la cultura que reproducimos, producimos y recreamos en la escuela e impregna nuestra visión de las cosas, de las personas, del universo entero. Durante siglos, los no europeos han sido interiorizados, explotados, vejados y subyugados.

La idea de Europa como faro de la civilización se activó en el Renacimiento y acabó por asentarse en la Ilustración, al trazar una frontera infranqueable entre el mundo de «raza» blanca y de tradición cristiana, que definirían el estadio superior de civilización, y el resto. La democracia de los Estados Unidos, por ejemplo, se construyó sobre la esclavitud de la población deportada y sobre el exterminio de la población autóctona, sin conciencia alguna de traicionar unas leyes que consagraban el principio de que todas las personas son libres e iguales en virtud del derecho natural. El hombre universal de los ilustrados no era, está claro, ni mujer, ni indio, ni negro: se trataba solo de un artefacto jurídico sin efectos prácticos. La literatura, la música, el cine, la cultura en general, se puso sin apenas excepciones al servicio de esta concepción de la humanidad y de la historia.

No es cosa del pasado. También en pleno siglo XXI podemos leer razonamientos que comulgan plenamente con ella³²:

Occidente es responsable de los principales avances alcanzados por la humanidad, y constituye la esencia de nuestro sistema de valores. La concepción de la persona como ser libre y responsable, el valor del esfuerzo individual y del capital intelectual, la vertebración de nuestra sociedad, la fortaleza de las instituciones democráticas o el equilibrio entre libertad y seguridad, tienen origen en episodios capitales de nuestra historia como nuestras raíces grecorromanas, la herencia judeocristiana o la Ilustración. Los avances científicos y tecnológicos, el modelo de familia, nuestro sentido de lo trascendente y hasta la arquitectura de nuestras ciudades nos remiten cada día a esos valores esenciales... Los enemigos de la libertad se presentan bajo apariencias diversas. El relativismo, el multiculturalismo, el apaciguamiento, el populismo revolucionario y el integrista radical son algunas de sus diversas expresiones.

32 Herrera, J., 2007, *Reinventar Occidente*, abc de 6 de julio, p. 36.

En el fondo, el racismo no es solo una creencia acientífica; se trata de un fenómeno profundamente ideológico, que existe y se reinventa porque resulta sumamente útil para justificar situaciones extremas de explotación económica y social, para el mantenimiento de muchos privilegios, para marginar a un número ingente de personas, para interpretar los derechos humanos universales en clave étnica y cultural. Debería ser leído, pues, en clave de relación de poder: el grupo dominante de una sociedad justifica su posición de privilegio imponiendo sus significados (filosóficos, morales, científicos) al conjunto de la población, de manera que las desigualdades puedan pasar a ser legitimadas por vía ideológica al presentarlas como naturales o inevitables.

El racismo es una de las ideologías presentes en la sociedad española, un humus que sirve para justificar todo tipo de comportamientos discriminatorios. Es decir, no es que haya violencia racista porque algunos individuos o grupos son declaradamente racistas, sino que hay racismo porque la sociedad en su conjunto lo es y lo justifica³³. Frente a todo eso, las escuelas suelen limitar sus intervenciones al discurso, entre lo académico y lo moral, con el objetivo de invitar al alumnado a reflexionar sobre la diversidad cultural, la inmigración, las minorías y el racismo, pero se trabaja escasamente el ámbito de las relaciones interpersonales, el proyecto cultural que informa toda la vida del centro, los espacios menos regulados, el clima que se respira... y los resultados a la vista están.

EDUCAR PARA EL FUTURO

Ángel Pérez³⁴, uno de los más preclaros pedagogos españoles de hoy, nos propone «cambiar de mirada, reinventar la escuela»: cambios en la concepción, diseño y concreción del currículum; en los modos de enseñar y aprender; en la función y tareas de los educado-

33 Serra, C., 2006, *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*, Vic: Eumo.

34 Pérez, A., 2012, *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.

Pérez, A., 2008, «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción». En: Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, pp. 59-102.

Pérez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

res. Centrándonos en los modos de enseñar y aprender, estos podrían ser algunos de los puntos clave:

La primacía de la actividad: conviene reivindicar el legado de la mejor tradición pedagógica del siglo XX, el de la escuela activa, aquella que postula que solo aprendemos aquello que hacemos, aquello que experimentamos, aquello que vivimos en primera persona, aquello que nos implica integralmente. Debemos enterrar definitivamente la creencia de que enseñar es explicar y corregir, y aprender, atender al maestro y realizar aplicadamente los ejercicios que nos propone, porque sabemos a ciencia cierta que esto no funciona así.

El aprendizaje como un proceso activo de investigación del educando, orientado, acompañado y, hasta cierto punto, controlado por el maestro. Porque en dicho proceso está todo: la selección de una parcela de la realidad o de un problema que investigar, la búsqueda de información por todos los medios y recursos disponibles, la observación y la recogida de datos, la deliberación ante las diversas alternativas posibles, la planificación de la investigación, la decisión en torno a las técnicas y estrategias para la recogida y el tratamiento de la información, la discusión, el análisis, la síntesis, la redacción de las conclusiones, la presentación de los resultados...

Las actividades a realizar deben tener sentido y oportunidad para los educandos, es decir, deben ser tareas auténticas (no en vano Freinet hablaba del «trabajo»), sobre situaciones y en contextos reales (como decía Dewey, no es que la escuela deba preparar para la vida, sino que debe ser ella misma vida), donde se analicen y discutan problemas actuales, tanto si son próximos como si son lejanos (pues gracias a la globalización del mundo y a Internet, el mundo entero está a nuestro alcance, porque nada de lo humano debería sernos ajeno).

Si el objetivo es que seamos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda nuestra vida, es imprescindible que seamos conscientes de cómo aprendemos, de cómo nos organizamos para aprender, de qué estrategias utilizamos nosotros y utilizan los demás para sacar el máximo provecho del tiempo disponible. Se trata de ser plenamente autónomos, de seleccionar aquella información que nos puede ser útil, de solicitar la ayuda que necesitemos, de planificar adecuadamente el trabajo, de aprender a aprender.

Tiempo atrás pusimos énfasis en la igualdad y eso condujo muchas veces a la homogeneización, a trabajar para un alumnado medio inexistente, a ignorar las diferencias. Después se impuso la atención a la diversidad, que demasiado a menudo se convirtió en una adaptación a la baja a los distintos niveles de partida del alumnado y no en aportar el tiempo y los recursos necesarios para lograr que todos alcancen las llamadas competencias básicas y en estimular las habilidades, las capacidades y los intereses personales de cada uno de ellos. Es la hora de la personalización, de la singularidad, porque no hay dos personas iguales y todas tienen el derecho a seguir su propio proceso...

Ya Freinet nos mostró, a través de su propia práctica, que nos conviene (tanto a los educadores como a los educandos) la pluralidad metodológica, porque quien hace buenos a los métodos, a las técnicas o a las estrategias son los que los usan: por eso propuso humildemente unas técnicas y no un método omnicompreensivo; por eso copió de otros las maneras de hacer y los recursos que le parecieron interesantes; por eso promovió la experimentación y la cooperación entre los educadores. Y es que ni todos los educadores tenemos las mismas habilidades y preferencias, ni todos los educandos se sienten a gusto con los mismos materiales y tecnologías.

Lo practican y escriben los buenos profesores de matemáticas, de inglés, de lengua...: primero es la vivencia, el movimiento, la realidad, solo después deben venir las formalizaciones (los algoritmos, la gramática). Y esta vivencia, además, debe ser narrada, verbalizada, contada, porque el lenguaje crea realidad, clarifica los conceptos, hace que se puedan someter a crítica nuestros puntos de vista; el lenguaje sugiere, compara y emociona...

La cooperación como estrategia privilegiada tanto para lo cognitivo como para lo emotivo y social. Casi nadie duda de lo segundo; pero lo interesante es comprobar (y tenemos suficiente evidencia empírica que lo demuestra) que también es cierto lo primero y que además es lo que ocurre en la vida cotidiana, en el mundo del trabajo más creativo y en el tiempo de ocio.

También sabemos que la afectividad es el filtro de todo aprendizaje relevante; que la seguridad afectiva es el primer requisito para

sentirnos miembros de un grupo y de un proyecto; que la confianza no solo estimula, motiva y da sentido al esfuerzo, sino que evita un montón de malentendidos y problemas; que los sentimientos y las emociones intervienen desde el primer momento en la actividad cognitiva. Si sabemos todo eso, ¿cómo es posible que no demos prioridad al clima que permea toda la actividad de los centros?

Una evaluación auténticamente educativa, que se ponga incondicionalmente a favor de los educandos, a su servicio, porque la evaluación debería ser, como se ha escrito, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Porque la evaluación solo tiene sentido si es para ayudar al que aprende y para dar pistas al educador para buscar y proponer las actividades y situaciones más adecuadas a los educandos. De ahí, pues, la importancia que tiene en este proceso la autoevaluación.

Educación, desde luego, no puede ser clonar prosélitos, ni siquiera seducir... Nos educamos viviendo, relacionándonos con los demás... Pero me parece importante terminar recordando, con José Luis Corzo³⁵, que puede sernos de gran utilidad diferenciar la enseñanza o la instrucción de la educación; que lo primero corresponde ineludiblemente a la escuela, mientras que lo segundo, «afrontar juntos los desafíos de la vida», es un reto compartido con todas las instancias socializadoras (es decir, vitales y relacionales). La tarea de la escuela es más humilde, más instrumental y concreta, y no por ello menos importante. De ahí la necesidad de que sea, a un tiempo, eficaz y justa, y de que tenga absolutamente claro al servicio de qué personas y qué intereses se somete. Unas pocas ideas claras. Una finalidad.

35 Corzo, J.L., 2007, *Educación es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani y Freire*, Madrid: Popular.