

Usteak, Ustel!

Cosas que quería saber sobre...

Educación Intercultural e Inclusiva. Algunas claves

21.

Educación Intercultural e Inclusiva. Algunas claves

Amelia—Barquín López

Se habla mucho de la “educación intercultural”, pero ¿qué significa?

Básicamente tiene dos significados. Por un lado, **se ha solidado entender como trabajar en educación con alumnado de origen extranjero**. Es un alumnado que puede encontrarse en determinadas situaciones que necesitan atención: llegar a una nueva escuela (en cualquier momento del curso, tenga la edad que tenga, con un recorrido escolar diverso...); tener que aprender la lengua o las lenguas de la sociedad local; tener que acomodarse a un nuevo entorno y hacer nuevas amigas y amigos; padecer pobreza; sufrir discriminación por su color, por su desconocimiento de las lenguas locales, por su situación socio-económica... Es claro que no se producen todas estas situaciones a la vez ni en la misma medida en todo el alumnado que llega de otros países, pero sí son frecuentes en distintas combinaciones y, sin la atención adecuada, derivarían en desigualdad. **La escuela debe acompañar al alumnado, sean cuales sean sus rasgos y sus circunstancias, sin perder de vista el horizonte de la equidad para contribuir a superar las desigualdades de partida.**

Pero en la actualidad la diversidad cultural no está únicamente ligada a ese alumnado que ha venido de otros países. Aunque éste dejara de acudir, hoy nuestra sociedad seguiría siendo diversa. **Eso es lo que significa actualmente el término “educación intercultural”: responder desde el terreno educativo a la diversidad que es hoy parte de la sociedad.** Hay alumnado, sea nacido aquí o no, que habla en su casa lenguas que no son las de la escuela, que profesa una confesión que no es la mayoritaria hasta ahora, que tiene rasgos culturales propios, que tiene rasgos físicos que no son los mayoritarios... Esa diversidad es enriquecedora, pero al mismo tiempo debe ser vivida como tal en la escuela y en la sociedad, para que no se convierta en pretexto para la discriminación. Y esto nos lleva al segundo significado.

¿Cuál es el otro significado?

"Educación intercultural" es también el **conjunto de capacidades y de actitudes que todo el alumnado (no sólo el de origen extranjero y no sólo el de origen autóctono) debe desarrollar para poder vivir de manera positiva en un mundo diverso**, es decir, para convivir con personas que tienen rasgos culturales distintos de los propios.

Una pregunta que conviene que nos hagamos de vez en cuando en los centros educativos es si nuestro proyecto, si nuestros valores y nuestras prácticas están promoviendo esos objetivos. Que estén juntas personas de distintos orígenes o de diferentes características no es, de por sí, interculturalidad; como personas educadoras, hay que llevar a cabo un determinado trabajo para que esa interculturalidad se produzca. Y otra buena pregunta es si las personas educadoras no tendríamos también que desarrollar esas capacidades de convivencia, y no solo la chavalería con la que trabajamos. Difícilmente, si no, podremos acompañarla. Estamos hablando de cooperación, desarrollo de habilidades comunicativas, gestión de conflictos, respeto y estima hacia la diversidad, pensamiento crítico, participación...

Se trata de promover sobre todo una actitud. No hace falta saber muchísimo sobre las culturas de las otras personas (aunque conocer qué es importante en la vida de cada cual –sea "cultural" o no– viene siempre bien). El meollo es más una actitud de simpatía, de empatía, de apertura, de respeto, de interés por las otras personas, de relación positiva... Y sobre todo **recordar que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa**: las necesidades y valores básicos (de autoestima, autonomía, reconocimiento, participación, respeto, buen trato, afecto...) son los mismos para todas las personas.

¿Tiene relación con la educación antirracista?

La educación intercultural ha de ser también una educación contra el racismo y la xenofobia. El objetivo es que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico y una actitud proactiva contra la injusticia, y se haga con **herramientas para reconocer y afrontar tanto los prejuicios y estereotipos como la discriminación** (sea contra una o uno mismo, sea contra las y los otros).

Se trata de una tarea que la escuela llevará a cabo mediante un trabajo explícito en el currículum y también de manera transversal. La convivencia será, por ello, una de las prioridades de los centros, de modo que impulsará el respeto, la colaboración, la amistad y la gestión adecuada conflictos en todos los espacios y tiempos del centro (aula, patio, entradas y salidas, comedor...).

¿Y el alumnado gitano?

La población gitana no es inmigrante y es incorrecto referirse así a ella, pero sí forma parte de la realidad multicultural en la escuela y en la sociedad. Es una población que ha sufrido discriminación durante siglos y que todavía se encuentra en desventaja social en una gran medida. Paradójicamente hay personas educadoras que tienen una actitud abierta hacia la población de origen inmigrante y muestran, sin embargo, una actitud no tan positiva hacia la población gitana; han hecho suyos algunos estereotipos extendidos sobre este colectivo, a veces incluso sin haber tratado nunca a una persona gitana.

Es claro que la atribución de características y juicios negativos a todas las personas de un determinado grupo sólo por pertenecer a él no es una herramienta adecuada para trabajar con las personas de ese grupo; el educador o educadora debe estar en constante proceso de auto-revisión y análisis de sus puntos de vista y opiniones generalizadoras. Por otra parte, **falta aún esfuerzo y recorrido para que la escuela sea también la escuela de los y las gitanas, en la que encuentren pertenencia y reconocimiento**, así como los medios que faciliten su trayectoria académica.

Pero ¿es el factor cultural lo más importante? ¿Y la situación económica y social?

En ocasiones se corre el riesgo de poner demasiada atención en lo cultural (la propia palabra "intercultural" empuja a ello), cuando **el mayor factor de desventaja tiene que ver con la situación socio-económica**. Una parte no pequeña del alumnado de origen extranjero y del alumnado gitano –y del autóctono payo, claro está– puede encontrarse en desventaja socioeconómica como consecuencia de la creciente desigualdad social que caracteriza a nuestras sociedades. A veces las niñas y niños viven en condiciones que no contribuyen al rendimiento escolar: comparten habitación con toda la familia, padecen pobreza energética, tienen dificultades para alimentarse adecuadamente, sufren el estrés de la familia por la falta de medios... Conviene tener este aspecto en cuenta de cara a todo lo que supone un dispendio económico en la escuela: la compra de material escolar (también del digital), el pago de las extraescolares, la equipación deportiva, las excursiones...

Facilitar una participación equitativa del alumnado implica no perder de vista la situación económica de cada alumna o alumno e **implementar medidas que garanticen que todo el alumnado accede a los recursos y a la participación**. Es de gran importancia que el profesorado desarrolle sensibilidad hacia esta desventaja, y ponga en marcha estrategias cotidianas que promuevan la equidad. Vivimos, por otra parte, en una sociedad aporófoba en la que tener una menor capacidad de consumo se convierte, además, en un desprestigio que también viven las niñas, niños y jóvenes, que ven como otros compañeros y compañeras acceden a bienes que a ellos y a ellas les están vedados.

¿Obtienen peores resultados escolares las hijas e hijos de la inmigración?

Precisamente la investigación sobre el éxito escolar señala que **un factor que tiene gran influencia en los resultados académicos del alumnado es precisamente el nivel socio-económico y cultural de las familias**. No es un determinante absoluto y hay diversidad de resultados en los distintos estratos, pero una parte del alumnado se encuentra en situación de ventaja respecto a otra en el sistema escolar. Es aquel cuya familia muestra mayor continuidad con la escuela y tiene los medios económicos y culturales para apoyar a su hijo o hija en el recorrido escolar: asistencia a extraescolares de refuerzo si se ve necesario, clases de inglés, música, deporte, libros en casa, madre/padre con conocimientos y tiempo libre que puede ayudar en las tareas, espacio adecuado para el estudio, ambiente exento de preocupaciones económicas graves, actividades culturales en familia, madre/padre que participa en la escuela y domina los mecanismos de funcionamiento del centro...

Es precisamente el otro alumnado, el que dispone de menos medios en su familia, el gran reto para el profesorado a la hora de compensar la desventaja de partida. Una menor continuidad familia-escuela puede incidir, además, en la percepción y en las expectativas que tiene el profesorado sobre ese alumnado, al que, por ejemplo, y tal como indican los estudios, se le hace repetir curso en mayor medida, aún con las mismas calificaciones.

El caso es que **el resultado no es igual en todas las escuelas ni en todos los países**. O sea, las evaluaciones dicen que algunas escuelas en nuestro propio entorno, y algunos países en la esfera internacional, logran que ese alumnado desfavorecido tenga mejores resultados, a veces mucho mejores. Eso es muy importante porque significa que no hay un determinismo ciego, y también que las escuelas pueden aprender a trabajar mejor.

Pero hay otro elemento importante: los estudios dicen que **los resultados más bajos de una parte del alumnado en desventaja no influyen negativamente en las y los compañeros en mejor situación socio-económica**. Esto es lo contrario de lo que mucha gente con más medios piensa, es decir, cree que su niño o niña va a aprender menos si en su clase hay alumnado inmigrante o en peor situación económica, lo cual lleva a evitar determinados centros según quien acuda a ellos. Por eso es importante que se entienda bien este aspecto.

Sin embargo, al revés sí ocurre; **el alumnado en desventaja obtiene peores resultados cuando está en centros donde todo el alumnado o casi todo se encuentra en situación desfavorecida**, y logra mejores resultados en centros donde hay diversidad socioeconómica, sin que ello afecte negativamente al alumnado que parte con ventaja.

¿Y después de la escuela?

Otro aspecto sobre el que poner atención es **el tiempo extraescolar**, que **agranda la brecha entre el alumnado**. Realizar actividades de pago como las mencionadas arriba, que facilitan el rendimiento en la escuela, o pasar el tiempo de ocio en actividades de poca calidad (a menudo delante de pantallas, como ver la televisión durante horas) tiene consecuencias previsibles en el logro escolar. El tiempo de las vacaciones también incide en la desigualdad ("*summer gap*" o brecha veraniega), debido a la diferencia en las actividades y experiencias que pueden facilitar las diversas familias a sus hijas e hijos en esos periodos. Ante esta realidad sobre la que existe cada vez mayor conciencia, cobra relevancia la oferta de actividades de tiempo libre y vacacionales de calidad a las que pueda también acceder el alumnado en desventaja, con el objetivo de contribuir a disminuir dicha brecha. Es deseable que esas iniciativas no estén destinadas únicamente a este alumnado, sino que permitan el encuentro de niñas, niños y jóvenes de distintos entornos.

¿Pero hay que fijarse tanto en la procedencia del alumnado? ¿No tienen razón quienes dicen que el color y el origen dan igual?

Eso parece muy guay, ¿verdad? **La respuesta sería: sí. Y también no.** El alumnado de procedencia extranjera o de procedencia local y con un aspecto que se considera “racializado” es víctima de discriminación en la sociedad y lo es precisamente por ello. La periodista **Lucía Mbomio** relata que a ella de pequeña la llamaban “negra de mierda”, no “persona o niña de mierda”, por ejemplo. Hay juventud racializada a la que no se admite en determinadas discotecas y otros lugares de ocio. Y centros escolares donde se concentra alumnado de familias extranjeras al lado de centros donde se concentran casi únicamente familias de origen autóctono no racializadas. **Para poder hablar de lo que está sucediendo, analizar la discriminación que se produce y abordarla, es indispensable poder nombrarla y para ello es necesario utilizar las categorías que subyacen a esa discriminación.** A menudo las personas racializadas indican que pretender que “no existe el color” es un privilegio de las personas blancas, por muy buena voluntad que quieran mostrar.

Hay quien señala que en la escuela no se debe tener en cuenta ni el origen ni el color; una propuesta, que puede ser bienintencionada (o a veces todo lo contrario). La respuesta es, de nuevo, sí y no. **En un mundo no racista ni aporópho, el origen y el color de la piel no serían una información relevante;** desgraciadamente no es el caso a día de hoy. Sigue siendo necesario analizar la realidad y ayudar al alumnado a desarrollar herramientas que le permitan hacer ese análisis y construir resistencias contra la discriminación. En esta línea, conocer la procedencia familiar del alumnado en los centros –en vez de omitir ese dato “porque no importa”– puede contribuir a detectar que se están produciendo casos graves de concentración escolar por origen, por ejemplo. Y al mismo tiempo todo el alumnado, con las características que tenga, debe pertenecer a la escuela con la misma legitimidad. Difícil equilibrio, que exige un esfuerzo permanente siempre necesario. Como escribió la poeta negra **Pat Parker** en el texto *A una blanca que quiere ser mi amiga*: **“Olvida que soy negra. No olvides nunca que soy negra”.**

¿Qué es la segregación escolar?

Uno de los rasgos que caracterizan el sistema escolar en Euskadi y en el estado español en general es el conocido como segregación escolar, es decir la **concentración de alumnado de origen extranjero y menos recursos económicos en determinados centros** (sobre todo en centro públicos, aunque también en algunos concertados), de un modo que no refleja la composición de la población que vive en el entorno de dichos centros. En ocasiones se ha buscado la relación de este fenómeno con una segregación residencial pre-existente, pero la realidad es que, muy a menudo, al lado de una escuela con una alta concentración de alumnado en desventaja se encuentra otra donde casi todo el alumnado pertenece a la clase media autóctona no racializada.

El pago de una cuota mensual en los centros más elitistas se convierte en el modo principal de seleccionar a las familias, mediante el cual toda una capa social pierde la opción de acceder a dichos centros, a pesar de que la mayoría de ellos son concertados, lo que quiere decir que están sostenidos por fondos públicos, pagados con los impuestos de toda la ciudadanía. Si esos fondos públicos son suficientes para su mantenimiento, es un debate no zanjado, que para resolverse necesitaría de una mayor transparencia en las cuentas por parte de las autoridades educativas. En cualquier caso, las cuotas que pagan las familias también permiten ofrecer diversos extras que son bien valorados por aquellas familias con mayor capital económico y cultural, y que constituyen un motivo más por el que elegir dichas escuelas. Encontramos así **centros con poca homogeneidad social, en los que cada familia se junta con otras de su clase social y de su origen**, y esta es también una de las razones más importantes a la hora de decidir a dónde enviar a las y los hijos hoy en día, sobre todo para aquellas familias que realmente tienen la posibilidad de elegir: quiénes van a ese centro.

¿Cuáles son sus efectos?

La segregación escolar en relación con la inmigración viene siendo denunciada por una parte de la comunidad educativa y diversos organismos desde hace más de quince años, en especial en los últimos tiempos. La administración educativa, sin embargo, no ha puesto en marcha medidas eficaces para paliar el fenómeno, que se agudiza de año en año. Se trata, por otra parte, de una discriminación "naturalizada" en nuestra sociedad, del mismo modo que se ha naturalizado la desigualdad social de la que es reflejo; se considera "normal", algo que ha ocurrido siempre y que sucede en esta y en otras sociedades.

El fenómeno tiene efectos bien conocidos por la investigación educativa. **Inci-de en la cohesión social**, pues implica un déficit en las relaciones entre diferentes: supone perder la ocasión de aprender la convivencia y desarrollar las competencias interculturales en el medio más adecuado para ello, el escolar. Por otro lado, **la concentración de alumnado en desventaja tiene como consecuencia que ese alumnado logre un menor rendimiento escolar, rendimiento que aumentaría en un medio más heterogéneo sin por ello perjudicar académicamente a quienes parten con ventaja**. Allí, por otra parte, estos últimos realizarían importantes aprendizajes que no serían posibles en entornos sin diversidad.

Paradójicamente, aquellos centros que muestran un mayor compromiso social y están afrontando el reto educativo, social, lingüístico y cultural de trabajar con la infancia de la inmigración y en desventaja, se han convertido en centros estigmatizados de los que huye una parte de las familias autóctonas payas de clase media, lo que contribuye a una mayor segregación. La falta de reconocimiento social a estos centros es otro fenómeno que se ha naturalizado en esta y otras sociedades, como si tuviera que ser "normal" considerar de menos valor precisamente a los centros que se implican en esta tarea que es de un enorme valor social.

¿Seguirá siendo este un alumnado no deseado en muchos centros? En una época en que la tasa de natalidad es una de las más bajas de Europa –lo que implica ir cerrando aulas y acaso centros en los próximos años– quizá ese alumnado en desventaja se convierta en *deseable* en un futuro cercano.

¿De dónde es el alumnado de origen inmigrante? La construcción de la identidad

Las niñas, niños y jóvenes procedentes de la inmigración, y más aún si se trata de personas racializadas, **encuentran dificultades para lograr sentirse pertenecientes al lugar donde se están criando** y donde en muchas ocasiones han nacido, por falta, en gran medida, de ese reconocimiento por parte de las personas no racializadas de origen autóctono. Sin embargo, difícilmente pueden sentirse ya únicamente del lugar del que proceden. El caso es que a menudo son tratadas, en la sociedad y en la escuela, como personas extranjeras, y a veces son víctimas de discriminación, lo que no facilita el desarrollo de un sentimiento de pertenencia.

Aamin Maalouf, partiendo de su propia experiencia, ha escrito sobre los beneficios de desarrollar identidades múltiples. **Desarrollar una “identidad múltiple” permite a la chavalería sentirse “de aquí”** (con la diversidad de modos en que esto se puede y se suele entender), **además de poder sentirse también “de allá”**, en relación con su origen o el de su familia (que también se experimenta de modos diferentes). Es decir, sin tener que elegir una de sus pertenencias identitarias, sintiendo por ello que hace traición a la otra u otras; sin necesidad de dar una sola respuesta a la pregunta “pero de verdad, ¿tú de dónde eres?”

Hay chavalería que no se siente de ningún sitio, porque en ningún sitio se la considera como propia. El sentimiento de desarraigo de esas personas es un malestar que tiene consecuencias para ellas y para la sociedad. Si el profesorado se hace consciente de la importancia de esta cuestión, la escuela puede contribuir a que no se produzca y para ello es importante **no tratar al alumnado como extranjero**, no insistir en su carácter foráneo. Todo el alumnado, toda la chavalería con la que trabajamos es “de aquí”, no importa dónde haya nacido. En ocasiones se escucha: “*es que en ‘su cultura’ hacen esto así*”. ¿“Su cultura”? ¿Cómo si sólo tuviera una, claramente definida, y fuera la de origen?

Es claro que esa persona puede tener vivencias culturales relacionadas con su origen y el de su familia, pero al mismo tiempo, **está creciendo y se está formando aquí**, y está adquiriendo las referencias de aquí, como cualquier otro chaval o chavala nacida aquí. Así que es adecuado que sea tratado o tratada como "de aquí". Además, estarán las referencias que provienen de su familia o de su grupo de origen, que pueden además ser muy distintas en cada caso entre gente que tiene la misma procedencia. Los y las hijas no reciben un "paquete cultural" concreto que es siempre el mismo.

¿Están aprendiendo euskera las y los hijos de la inmigración?

Persiste la idea de que la mayor parte del alumnado procedente de otros países está escolarizado en el modelo A (íntegramente en castellano) y en ocasiones se ha formulado la idea de que ese hecho resulta un obstáculo para la normalización del euskera. Sin embargo, **en la Comunidad Autónoma Vasca esto ya no es así. Desde hace ya varios años este alumnado se encuentra mayoritariamente en el modelo D (íntegramente en euskera), y en concreto en el modelo D de la escuela pública, que está realizando un amplio esfuerzo en la euskaldunización del alumnado de familias no vasco-hablantes tanto de origen local como extranjero.** El alumnado de origen extranjero se escolariza en menor medida en el modelo B (en ambas lenguas) y, finalmente, en el A. Las proporciones se han ido acercando a las del alumnado de origen autóctono, aunque no son todavía las mismas, puesto que este último tiene mayor presencia en los modelos con más euskera.

El conocimiento de las dos lenguas supone evitar la desventaja a medio plazo que conlleva conocer únicamente una de ellas, cuando la mayor parte del alumnado vasco está aprendiendo las dos. Es un reto para el sistema educativo que todo el alumnado mejore su competencia en euskera así como que ello se traduzca en un mayor uso de esta lengua.

En cualquier caso, **es importante analizar la situación de cada alumna o alumno**. Cuando se escolariza en la sociedad local de manera tardía, en la adolescencia, por ejemplo, en entornos con poca densidad vascohablante, se deberá reflexionar y tomar las decisiones sobre la lengua de estudio que resulten más convenientes para esta persona a la hora de facilitar su recorrido escolar.

Por otra parte, **es necesario explicar a las familias la situación sociolingüística del lugar en el que viven**, el proceso de recuperación que se está llevando a cabo con la lengua vasca, las preferencias de las familias autóctonas con respecto a los modelos y las razones para ello... Y también el hecho de que el tiempo escolar no es suficiente para lograr un buen dominio de la lengua vasca –tan importante de cara al aprendizaje– en aquellos entornos donde se habla poco en la calle, de modo que es conveniente aumentar el contacto en el tiempo extraescolar: realizar actividades extraescolares en euskera, ver la televisión en euskera, leer... ¿Quién ha de explicar todo esto? Pues a menudo no lo hace nadie, por desgracia. Ante tal carencia, sería deseable que el profesorado abordara esa tarea en la medida de lo posible.

¿Y qué sucede en la escuela con las lenguas familiares?

Conviven hoy en la sociedad vasca más de un centenar de lenguas llegadas con la inmigración (así era ya en 2008, según un estudio realizado por Ikuspegi y Unesco Etxea). Conviene recordar que las lenguas de las personas inmigrantes se encuentran minorizadas en la sociedad mayoritaria. Salvo el castellano, claro está, que es la lengua hegemónica en la sociedad vasca en Hegoalde y también la lengua materna de más de la mitad de las personas nacidas en el extranjero que viven en la CAV. Independientemente del estatus de esas lenguas en los países de origen, en la sociedad vasca apenas tienen presencia fuera de determinados entornos, ni una consideración de prestigio, ni son la lengua vehicular en la escuela... Como consecuencia, en el caso del alumnado, es posible que se produzca el abandono de la propia lengua familiar.

Sin embargo, la abundante literatura científica sobre la cuestión señala que **el mantenimiento de la lengua familiar es importante**. Por un lado, porque se trata de un componente de gran relevancia en la identidad personal y cultural, así como un medio para mantener la comunicación con otros miembros de la familia. Por otro lado, la investigación ha demostrado que desarrollar de forma sólida la primera lengua facilita el aprendizaje de la segunda o segundas lenguas. Efectivamente, a pesar de la ideología monolingüe todavía extendida que conduce a impulsar únicamente la mayor exposición posible a la lengua escolar, ha quedado bien establecido que **una buena competencia en la lengua familiar contribuye a una mejora de las habilidades lingüísticas en la lengua o lenguas de la sociedad local**, además de proporcionar una base sólida para ampliar las capacidades cognitivas en general. Su pérdida representa, por tanto, la pérdida de un recurso personal y colectivo valioso.

Sobre la importancia que tiene la estima en la escuela de las lenguas familiares en el terreno de la autoestima, la identidad y la reciprocidad, es clarificadora la explicación de **Amin Maalouf (1999)**:

La palabra clave es "reciprocidad". Para ir con decisión en busca del otro, hay que tener los brazos abiertos y la cabeza alta, y la única forma de tener los brazos abiertos es llevar la cabeza alta. Si a cada paso que da una persona, siente que está traicionando a los suyos, que está renegando de sí misma, el acercamiento al otro estará viciado; si aquél cuya lengua estoy estudiando no respeta la mía, hablar su lengua deja de ser un gesto de apertura y se convierte en un acto de vasallaje y sumisión.

El reconocimiento positivo de las lenguas familiares por parte de la escuela puede contribuir a que el alumnado las mantenga y las siga desarrollando.

Es claro que no es posible que el profesorado conozca todas las lenguas familiares de su alumnado, claro está, pero sí puede saber cuáles son, conocer algunos rasgos importantes de esas lenguas y aprender algunas palabras. Y también puede utilizar estrategias que comuniquen estima hacia dichas lenguas, como tratar algún ejemplo de su literatura, que todo el grupo aprenda una canción en clase, que haya un cartel con la palabra "bienvenida" a la entrada del edificio en todas las lenguas familiares del centro... De esta forma se crea un ambiente escolar de reconocimiento de la diversidad lingüística. Y no hace

falta explicar que también es importante pronunciar de manera cuidadosa el nombre de cada alumno o alumna. Finalmente, comunicar a las familias la importancia de que las y los hijos se sigan expresando en las lenguas familiares y que las aprendan y desarrollen del modo más completo posible, es otro de los mensajes importantes que el profesorado puede transmitir.

¿Cómo tratar al alumnado y a las familias en el terreno cultural?

En ocasiones se quiere poner atención a la diferencia cultural de una parte del alumnado y **se cae en el peligro de insistir en aspectos folclóricos y estereotipados** que tienen como efecto ahondar en la "alterización" de ese alumnado. Es decir, se contribuye sin querer a que sea considerado "otro", el raro en comparación con el resto, que sería el "estándar". En realidad, **no es función del profesorado enseñar o promover la cultura de origen del alumnado, sino más bien facilitar ocasiones para que el alumnado haga presente su cotidianeidad** (con lo que tenga o no de cultural) en muchos sentidos; se pueden aprovechar para ello los entornos más facilitadores (la asamblea de primera hora en educación infantil, el rincón de arte...), sin tener que inventar actividades extraordinarias. La idea es esa: facilitar que cada niño o niña pueda compartir en clase lo que sucede en su vida familiar y en el grupo de origen, y que esa aportación sea acogida de modo positivo por el profesorado y por el resto del alumnado. Estamos hablando de todo el alumnado, no solo del de origen extranjero.

Es posible, también, diseñar y poner en marcha actividades destinadas a prestigiar algún aspecto concreto para promover la autoestima de la chavalería perteneciente a los grupos minoritarios (como que el alumno o alumna colabore con su familia en la venta en el mercadillo, por ejemplo). Y estas actividades son más eficaces cuando se realizan de manera "indirecta", con la participación de todos y todas, sin señalar a un cierto alumno o alumna como distinto, especial o raro. Al mismo tiempo, es importante no reforzar estereotipos a través de las actividades. Y particularmente a la hora de disfrazarse en carnavales, puesto que todavía es frecuente en algunos centros disfrazarse de "chino" o de "negro de una tribu".

El objetivo –que no es fácil– es buscar el equilibrio entre el «derecho a pasar desapercibido» y no ser señalado del alumnado, por un lado, y la necesaria atención a la diversidad que es un imperativo pedagógico, por el otro. Hay que tener para ello en cuenta la edad, la forma de ser, las necesidades educativas, el deseo de no diferenciarse de algunos alumnos y alumnas... En relación con ese objetivo, no conviene distinguir étnicamente ni por origen al alumno de origen extranjero (es decir, que no sea para siempre “el marroquí”, “la colombiana”, “la paquistani”, “el gitano” ...).

Conviene **no tratar “étnicamente” al alumnado y a sus familias**. Hay que ir dejando a un lado la denominada “*pedagogía del cuscús*”, que consiste en pedir a las personas de origen extranjero que se comporten según lo que las personas autóctonas creen que saben de “su cultura”: taller de henna y plato de cuscús si eres una mujer procedente de Marruecos, preparación del té si eres una mujer saharauí, uso de algún instrumento de percusión si eres un joven procedente del África Subsahariana en general... Merece la pena revisar estas prácticas, a pesar de que las personas a las que se les piden suelen colaborar de buen grado. A las inmigrantes de países ricos y a las autóctonas no se les solicita que haga performances étnicas ante el resto; de hecho, a menudo las autóctonas llegan a considerar “que ellas no son étnicas” (y, por eso, pueden llevar a una fiesta una bolsa de patatas fritas del supermercado del barrio, sin más), porque las y los étnicos son las y los otros, que tienen que hacer cosas típicas con bastante frecuencia.

No consideremos al chaval o chavala de origen extranjero como un representante de “su” cultura. No es un representante de ningún grupo. Cuando ha ocurrido un atentado de pretexto islámico, siempre ha habido alguien que se ha dirigido a algún chaval musulmán para hablar sobre el tema como si el chaval perteneciera al mismo grupo que el terrorista! Y el chaval, por falta de capacidad argumentativa, ha llegado incluso a ponerse a la defensiva desde ese falso planteamiento. Tratar así a cierto alumnado le resulta perjudicial y puede llegar a convertirse en una profecía que se cumple en virtud de sí misma.

Tampoco es cierto que en el aula se encuentren las distintas culturas, como muchas veces se expresa a la hora de señalar lo positiva que es la diversidad. **En el aula no se encuentran culturas; se encuentran personas** que pueden tener algunos rasgos culturales distintos.

¿Vale todo lo que proviene de las familias?

El proyecto educativo del centro y la práctica diaria no debe caer en el relativismo cultural, que aceptaría sin análisis crítico todo lo que procede de las familias, desde la idea de que todo lo que es cultural debe ser aceptado y apreciado sin más. Por el contrario, el centro tiene unos valores, aunque puede ocurrir que no sean compartidos ni practicados al cien por cien por las familias de todo el alumnado. En la cultura local, por ejemplo, existen contravalores como la gordofobia, la ancianofobia, la competitividad enfermiza, el sexismo, la homofobia y lesbofobia... El proyecto educativo del centro, sin embargo, se construye sobre valores que implican que no se dan por buenos esos contravalores, aunque haya familias –hayan nacido o no aquí– que los defiendan o los practiquen...

El alumnado –sea de origen inmigrante o de origen autóctono– procede de familias que en algunos casos pueden tener actitudes y prácticas machistas, lesbóforas y homóforas, elitistas y clasistas, aporóforas... Y con todas ellas hay que comunicarse. Pero eso también les ocurre a las personas educadoras, que tampoco están libres de esas ideas y prácticas. **No es tarea del profesorado transformar a las familias** (aunque a veces les pueden llegar ecos positivos del trabajo escolar), **pero sí lo es ofrecer al alumnado valores y vivencias en relación con la justicia, el respeto y la inclusión**. Ese sí debería ser el objetivo escolar.

¿Cómo debe ser el trato con las familias?

El trato del profesorado con las familias, tengan las características y los valores que tengan, debe ser constructivo, no orientado a hacer juicios (“esta familia es racista, es machista, es...”) ni a relacionarse con ellas de un modo u otro según esos juicios. El trato con las familias debe propiciar un diálogo respetuoso, que pueda dar lugar a negociaciones sobre el proceso educativo con su hija o hijo.

Es importante tratar con las familias desde el reconocimiento, aunque el profesor o profesora no conecte del todo en ideas y valores con ellas. Hay que escuchar, comprender, dar buen trato, aun no estando de acuerdo en todo... Sin olvidar que ese niño, niña o joven es realmente el objetivo común y merece todo el diálogo que sea necesario entre profesorado y familia.

Ante un desacuerdo **con una familia es importante discernir qué es importante en ese conflicto** (dónde se encuentran los valores centrales) **y qué resulta secundario** (y es terreno de negociación). Cuando una chavala no va al curso de natación por impedimento de su familia, por ejemplo, es posible negociar la indumentaria para bañarse, o el uso del vestuario en la intimidad, que no son aspectos centrales en el proyecto educativo, mientras que la participación de las chavalas en las actividades es una cuestión de primer orden.

No se trata de atribuir cualquier cuestión que pueda resultar problemática a la cultura de las familias. Hay familias, no importa su origen, que están enganchadas a la telebasura, las hay que sólo comen precocinados... En fin, que cada familia hace cosas que pueden ser discutibles –aunque no sean ilegales– y no todo ello es “cultural” ni mucho menos. Sin olvidar el factor persona o individuo dentro de la propia familia, porque la familia no es un todo homogéneo. Podemos encontrar que la madre y el padre, o cada una de las madres, o la madre y la abuela... tienen actitudes, ideas y prácticas distintas. Estamos hablando de nuevo de cualquier familia, no sólo de las de origen extranjero.

Posibilitar que todas las familias puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en actividades del centro, participando en los órganos y comisiones...) **contribuye a un mejor clima escolar y a una mayor calidad de la convivencia**. Pero es que, además, la relación de las familias con el centro y su implicación en él inciden de modo positivo en el rendimiento escolar de las hijas e hijos, particularmente en el de quienes se encuentran en situación de desventaja. Es pues, una colaboración que conviene promover.

Algunos aspectos problemáticos: la igualdad de género y la realidad LGBTQ+

Dos **valores irrenunciables en el entorno escolar son la igualdad de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual**. Las leyes así lo recogen y obligan a desarrollar dichos valores en la escuela, pero además estos forman parte del discurso educativo a favor de la justicia, el respeto y la inclusión. Ambos valores deben estar presentes no sólo en el discurso sino también en el día a día. Se trata, como sabemos, de valores y prácticas que se encuentran en construcción en los centros, donde aún queda mucho que hacer y todavía hoy se sigue un currículum escolar androcéntrico, los patios escolares son fundamentalmente campos de fútbol y el *bullying* homofóbico/lesbofóbico/transfóbico sigue estando muy presente (por mencionar únicamente algunos aspectos significativos). Es el reflejo de una sociedad que todavía tiene mucho camino que hacer. También ocurre así en los países de donde proceden las familias del alumnado, donde la igualdad, el respeto y la inclusión tienen aún un largo recorrido por delante, aunque en cada sociedad la desigualdad y la discriminación tomen formas distintas, algunas particularmente crueles.

En ocasiones algunas personas autóctonas señalan a algunas extranjeras como más machistas, apuntando sobre todo a ciertos países de procedencia o a ciertas religiones. No resulta, seguramente, muy útil el hacer una clasificación sobre quiénes lo son más y quiénes lo son menos, apreciación que en ocasiones está basada en ciertos estereotipos que no tienen en cuenta que todas las personas no experimentan estos aspectos de la misma manera, aunque tengan el mismo origen. En todo caso, ya sabemos que los valores y prácticas de igualdad y respeto no están presentes en todas las familias del mismo modo (sean estas de origen autóctono o extranjero); **a la escuela le corresponde esforzarse en ofrecer a todo el alumnado un entorno donde vivirlos y desarrollarlos.**

Y otro no menos problemático: la religión

Otro aspecto que resulta de difícil gestión en la escuela es la creciente presencia de alumnado de diversas religiones y particularmente del musulmán. Ha supuesto una prueba para un sistema educativo que está impregnado por la cultura católica de una forma naturalizada y que, por tanto, resulta invisible a los ojos de la población mayoritaria. Mencionaremos el calendario de festivos y vacaciones marcado por la vida de Jesús, con festividades locales relacionadas con santos y santas, la asignatura de religión católica con carácter confesional, el contenido de villancicos y de otras canciones escolares, la decoración de los centros en Navidad... Además del funcionamiento de aquellos centros sostenidos con fondos públicos que ofrecen la asignatura de religión católica pero no su alternativa (contraviniendo la ley), que llevan a cabo la oración en horario escolar...

Cuando todo esto está naturalizado por la tradición y por la práctica repetida, lo que queda marcado, lo que es “raro”, es lo que hacen las personas de otras confesiones, y sus reivindicaciones llegan a parecer extemporáneas a personas de la cultura mayoritaria. Con el paso del tiempo, las familias musulmanas se han ido en cierta medida informando y empoderando y presentan solicitudes a la escuela: reclaman el menú halal, piden que se imparta la asignatura de religión islámica... y a ciertos sectores de la institución escolar esto le plantea un conflicto.

El marco legal de la enseñanza de la religión de modo confesional en los centros escolares está fuertemente marcado por las consecuencias de los acuerdos entre España y el Vaticano, algo que muchas personas consideran ya anacrónico. **Ese marco legal, sin embargo, recoge también el derecho a la impartición, además de la católica, de las religiones musulmana, judía y evangélica** también de modo confesional en las escuelas, aunque la realidad es que apenas se lleva a cabo. Pero dicho marco no recoge, sin embargo, el conocimiento del hecho religioso y la historia de las religiones de modo no confesional, algo que sería deseable de cara a la convivencia, particularmente sobre aquellas confesiones que están presentes en el centro. Un pequeño ejemplo: el profesorado sabe cuándo se celebran las fiestas católicas, que son las "suyas" (sea practicante o no), pero ¿sabe cuándo se celebran las fiestas más importantes para su alumnado de otras confesiones y qué sentido tienen para éste?

Otro aspecto que en ocasiones se vive de forma problemática es la indumentaria identificada con la práctica religiosa, y particularmente el hiyab en las estudiantes musulmanas. Baste recordar que ha ocurrido algún caso en el que un centro escolar ha prohibido la entrada o la participación en una actividad a una alumna que portaba el hiyab. La polémica sobre esta prenda y sus significados sigue vigente y no podemos ahora profundizar en ella. Sirva decir, sin embargo, que **por encima de todo es necesario no menoscabar el derecho a la educación de todas las alumnas y alumnos.**

