



MINORÍAS ÉTNICAS, EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Francesc Carbonell

Las reflexiones personales, se pongan o no por escrito, se generan inevitablemente en un momento biográfico preciso, desde un contexto sociocultural determinado, a partir de unas convicciones, unos condicionantes, unos referentes y unas expectativas (éticas, políticas, sociales, profesionales...) concretas. Escribo esta obviedad preliminar para advertir a quien pueda leer estas líneas de que este texto ni es el resultado de una rigurosa investigación científica, ni es el testimonio de un excluido: no es más que un monólogo, negro sobre blanco, que no tiene otra pretensión que dar una vuelta de tuerca más, a partir de aquellos condicionantes, a alguno de los eternos temas que nos ocupan y preocupan desde hace tiempo. El plural no es mayestático, ya que incluyo en él a los colegas y amigos de la asociación Enseñantes con Gitanos. Un monólogo que, por cierto, nunca podrá sustituir los diálogos que durante tantos años quedaron aplazados, al coincidir en el calendario sus jornadas anuales con nuestra semana intercultural en Girona. Un monólogo que quiero iniciar manifestando mi agradecimiento por lo aprendido y mi admiración y respeto por el hondo calado de sus convicciones y su resistencia ante las dificultades. Van implícitas entre líneas tanto mi felicitación por su aniversario como una declaración pública de complicidad y afecto.

La celebración de aniversarios suele evocar recuerdos, asociados en este caso a aquellas jornadas a las que no pude asistir pero que seguía con interés a través de los documentos

que generaban. Quizás por esto me he acordado en concreto de aquella ponencia que en las jornadas de Valencia del año 1991 presentó Gimeno Sacristán, con el título *Currículum y diversidad cultural*¹. Una ponencia que, acaso sin pretenderlo, inició y promovió interesantes reflexiones, al ser absolutamente innovadora en nuestro paisaje educativo y poner de nuevo sobre la mesa, aunque desde otra perspectiva, las manifestaciones de la exclusión que nuestro sistema escolar ejerce sobre un alumnado determinado, el procedente de familias pertenecientes a grupos culturalmente minorizados. Más en concreto, sobre las discriminaciones negativas padecidas por los niños y niñas gitanos, tanto a causa de los estereotipos explícitos contenidos en el *currículum* sobre su grupo cultural, como por defecto, es decir: por la permanente incapacidad de la institución escolar de atender a sus necesidades educativas específicas.

Es bueno recordar también, para situar en el tiempo estas relaciones entre educación y exclusión social por razones étnicas, que en aquel curso 1991-92, la proporción del alumnado extranjero presente en el sistema educativo no universitario estaba lejos de alcanzar

¹ Gimeno Sacristán, J. (1991): "Currículum y diversidad cultural" Ponencia presentada en las XI Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Publicada en *Boletín del Centro de Documentación*, número 4, segunda época. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid. También publicada en la revista *Educación y Sociedad*, número 11, 1992. Puede consultarse en: http://www.pangea.org/aecgit/boletines/boletin4_2a.htm#12

las cifras actuales. En Catalunya era de menos de uno de cada cien alumnos mientras que durante el presente curso es ya de uno de cada diez. Así de geométrico ha sido el crecimiento del número de este alumnado. Ciertamente, el fenómeno de la inmigración de personas procedentes de países lejanos geográfica, lingüística y culturalmente hablando, había empezado ya con fuerza en algunas zonas como la nuestra. Pero se trataba todavía de adultos jóvenes, casi todos solteros, que planteaban retos educativos a otros niveles. Por eso es de justicia reconocer y no olvidar que en nuestro país, uno de los grupos profesionales que empezó a plantear con rigor reflexiones sobre multiculturalidad, exclusión social y educación fueron precisamente los *Enseñantes con Gitanos*. Y, por las razones demográficas expuestas, es comprensible que en aquellos momentos la ponencia citada de Gimeno Sacristán focalizara la mayor parte de sus ejemplificaciones en el alumnado gitano; sin embargo, el alcance de las reflexiones de la ponencia era más amplio, de manera que el autor profetizaba con acierto en el penúltimo párrafo de su ponencia: *la opción multicultural no asimilacionista será una bandera de los educadores críticos por mucho tiempo, que deberá apoyar y apoyarse en cualquier otra reivindicación democratizadora para el sistema escolar*. Y concluía su intervención afirmando contundentemente que *el debate curricular en la sociedad democrática tiene que ser un gran debate sobre opciones culturales*.

Y así ha sido. Ciertamente aquella ponencia tuvo la virtud, como decíamos, de iniciar con fuerza este debate en los círculos educativos, en aquellos momentos no tan sensibilizados por estos temas. Por ejemplo, sobre una cuestión que está todavía de actualidad y quizás más que nunca sigue siendo motivo de polémica: *¿puede un grupo, un colectivo, ser sujeto*

de derechos (educativos o de otra índole) o *sólo puede ser sujeto de derechos el individuo?*

Las demandas, razonables y razonadas, de Gimeno Sacristán de tener en cuenta, tanto en el *currículum* como en la convivencia diaria en el centro educativo, las particulares características y necesidades que presenta el alumnado gitano por el hecho de pertenecer a un grupo culturalmente diferenciado y estigmatizado, fueron interpretadas por algunos como un atentado al sacrosanto principio de la *igualdad individual*, considerado éste como el núcleo duro de las conquistas sociales alcanzadas en Europa con mucho sacrificio, hasta el punto que llegó a escribirse: *son el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles*. Conquistas que se consolidaron, según esta línea contraria a las *ideologías multiculturalistas*, al considerar el *individualismo jurídico* como una condición de la igualdad ante la ley, que a su vez es el axioma fundacional de los regímenes políticos liberales y democráticos. De ahí la opinión de que aceptar aquellas *distinciones culturales* podía suponer un retroceso hacia situaciones pre-democráticas. *Lo opuesto al individualismo es el reconocimiento jurídico de derechos y deberes, no a individuos, sino a colectivos o "comunidades", lo que conduce necesariamente a la emergencia de privilegios*, afirmaba Julio Carabaña, uno de los principales polemistas contrarios a las tesis de Gimeno Sacristán, que entre las conclusiones finales de un interesante y muy citado artículo suyo² ejemplificaba así su postura: *aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano*.

² Carabaña, J. (1993): "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas" en *Revista de Educación*, número 302. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

La complejidad del tema en discusión es indudable, así como su capacidad de despertar el interés incluso en los no iniciados en temas jurídicos. Personalmente disentí en su momento de aquel eslogan europeo que se puso de moda durante aquella década: *Somos iguales, somos diferentes*. Desde mi punto de vista estábamos ante un eslogan equívoco, de tan poco comprometido. Una frase (decía yo ingenuamente) que hasta Le Pen habría podido, seguramente, hacer suya: *“somos iguales, pues escuelas para todos, pero como también somos diferentes, hagamos entonces escuelas segregadas, sólo para moros y gitanos, y así todos podremos mantener mejor nuestra cultura respectiva”*. Por esto osaba corregir el eslogan poniendo mucho más énfasis en la primera de las dos afirmaciones incluyendo el adverbio: *somos más iguales que diferentes*. Quería insistir así en que, ante todo, era preciso reconocer la igualdad en dignidad de todo ser humano, y que sólo una vez compartida por todos esta convicción, podríamos hablar de lo mucho que nos enriquecía aquello que nos hace diferentes, que por este mismo motivo, pasaba a ser más anecdótico, más *accidental* que el hecho *esencial* de la igualdad humana.

Desde esta perspectiva un tanto *fundamentalista* de la libertad y la dignidad individuales, las razones de Carabaña me parecían sólidas y la igualdad de los individuos me parecía que era efectivamente (y debía consolidarse como) un principio fundador irrenunciable de nuestra civilización, fuera del cual sólo cabía la barbarie de las castas, las oligarquías y los grupos con injustos privilegios. Pero ¿acaso la generalización de esta convicción de la igualdad entre todo ser humano, por sí misma, es capaz de poner a todos los corredores en la línea de salida en idénticas condiciones para realizar la carrera? ¿No seguiría habiendo, a pesar de esta convicción, unos más fuertes que otros, algu-

nos con minusvalías físicas, otros descalzos, atletas en plena forma al lado de obesos y asmáticos? ¿Acaso en nombre de esta igualdad en dignidad, es justo y equitativo tratar igual a los que son diferentes? ¿Y no es cierto también que siendo como son algunas de estas desigualdades de partida más grupales que individuales, merecerían también un tratamiento grupal?

Me ayudó a buscar respuestas a estos interrogantes una revisión de los argumentos acerca de cómo creo que debe entenderse, por una parte, este principio de la *igualdad individual*, y por otra, este pretendido *individualismo jurídico*. Creo que son los dos temas en discusión, los que forman, de hecho, la médula central de este antiguo debate. Expondré sucintamente esta revisión, ya que me mueve más un interés divulgativo que una profundización teórica en un campo de juego que, de hecho, no es el mío.

Las dos caras del principio de igualdad: igualdad *formal* e igualdad *real*.

Incluso nuestra ley de leyes, la Constitución Española, establece claramente dos principios de igualdad. El primero, que podríamos llamar el principio de igualdad *formal*, queda reflejado en su artículo 14: *Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*; artículo inspirado en el segundo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que viene a decir lo mismo, con la significativa diferencia que, mientras esta Declaración se refiere a *todas las personas*, nuestra Constitución se refiere sólo a *los españoles*.

Difíciles malabarismos deberemos hacer los educadores que pretendamos educar para una ciudadanía que exige como *conditio sine qua*

non igualdad de derechos ante un panorama jurídico que consagra la desigualdad y divide a las personas en distintas categorías, como en la Grecia clásica: ciudadanos, metecos (extranjeros sin derechos políticos) y esclavos (¿qué otro nombre define mejor a los trabajadores extranjeros sin documentación ni derechos laborales?). La actual legislación de extranjería agrupa en seis categorías distintas a las personas que viven en España: 1) nacionales; 2) nacionales de algún país de la Europa comunitaria; 3) extranjeros residentes con permiso de trabajo; 4) extranjeros sólo residentes; 5) extranjeros empadronados; 6) extranjeros sin regularización administrativa. ¿Cómo hacer compatible la igualdad en dignidad de todos los seres humanos, sin excepción, proclamada por la Declaración Universal de Derechos Humanos con la significativa desigualdad de derechos básicos entre cada una de estas seis categorías?

Más allá de las convicciones éticas y democráticas de un equipo directivo o de un claustro de profesores, tanto el proyecto educativo de centro como la práctica educativa y las relaciones cotidianas con el alumnado y las familias, lo queramos o no, estarán lastradas, condicionadas, obstaculizadas, limitadas por esta legislación de extranjería. El centro educativo no es una burbuja aislada de su contexto. Las leyes de extranjería afectan a la educación. Indirectamente muchísimo, no sólo a los extranjeros, sino también al imaginario y los estereotipos de los nacionales, contaminando y condicionando las relaciones entre ambos colectivos. Directamente también, baste recordar la imposibilidad de federar deportivamente a algunos alumnos para participar en determinadas actividades consideradas extraescolares pero de indudable interés de cara a su integración social; o la siempre traumática fragmentación familiar del alumnado, a causa de

mil dificultades, entre ellas las derivadas de la normativa vigente de reagrupación familiar, que no tienen en cuenta para nada las necesidades afectivas de los niños y las niñas; o la imposibilidad de algunos alumnos de tener un contrato de prácticas para realizar su formación profesional o participar en programas de “trabajo por formación”, etc. Educar aquí y ahora para una ciudadanía democrática exige una suerte de *objeción de conciencia* a la legislación de extranjería. En la contradicción entre los Derechos Humanos que en su primer artículo proclaman la igualdad en dignidad de cualquier ser humano y esta legislación que establece la desigualdad de derechos, los educadores, individual y colectivamente, debemos tomar partido, y obrar en consecuencia³.

Pero esto no es todo. Afortunadamente, la Constitución Española (y la mayor parte de estatutos de autonomía) nos impone palmariamente la necesidad de luchar por una igualdad *real*, capaz de superar las injustas desigualdades mencionadas, y otras, no menos importantes, no vinculadas necesariamente a la situación de extranjería. Recordemos otro artículo, el 9.2, que dice textualmente: *corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. Resaltemos el detalle de que en esta ocasión el legislador no se refiere sólo a *los españoles*, sino a la igualdad del *individuo y de los grupos en los cuales se integra*, y más adelante a

³ Algunas de estas reflexiones están expuestas en Carbonell, F. (2005): “Inmigración y derecho a la ciudadanía” en *Cuadernos de Pedagogía*. Número monográfico de julio de 2005. En prensa. Ed. Cisspraxis. Barcelona.

la participación de *todos los ciudadanos*, sin referencia explícita tampoco en este caso a su nacionalidad.

Consideramos muy interesante esta referencia a la igualdad de “*los grupos en los cuales se integra*” de cara a la justificación de una determinada educación intercultural que tenga en cuenta los derechos culturales de los grupos minoritarios. Volveremos sobre este punto más adelante.

Más que la igualdad de derechos *formal* es aquella igualdad *real* la que nos interesa destacar y subrayar como educadores. De hecho, la auténtica ciudadanía no se obtiene por parte de los extranjeros o de los excluidos, simplemente “*teniendo papeles*”, regularizando administrativamente su condición de residente o adquiriendo la de nacional. Estos “*papeles*” pueden otorgar la ciudadanía *formal*, de derecho. Pero la ciudadanía *real*, *de hecho*, sólo puede obtenerse cuando se es reconocido como conciudadano por aquellos que conviven en su barrio y en su ciudad.

Sin embargo, para alcanzar plenamente este estatus de igualdad de hecho, se impone garantizar también la *igualdad de derecho*, la igualdad formal a que se refería el artículo 14 de la Constitución. Según este artículo, si no puede prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, tan injusto será dar un trato desigual a los que son semejantes, como dar un trato idéntico a los que son diferentes por el hecho de estar discriminados. Quiero decir con ello que si existe algún factor discriminatorio que afecte a una persona o a un colectivo, deberán preverse las *discriminaciones positivas* indispensables, de exclusiva aplicación a aquel colectivo, con el fin de corregir los efectos negativos de aquella discriminación que les afecta. Dicho en otras palabras:

aunque lo que debe hacerse siempre y en todo caso es eliminar las causas que provocan las discriminaciones negativas, *serán indispensables las actuaciones positivas (positive action, discriminaciones positivas, políticas compensatorias*, llamémoslas como queramos) *correctoras de los efectos de dicha discriminación negativa, mientras aquellas causas persistan*. Sólo así cumpliremos con el mandato constitucional que nos obliga, como hemos visto, a *promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas y a remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud*.

Deberían acabarse de una vez, a la vista de estos artículos de la Constitución, tanta prevención y tanto reparo como encontramos en ocasiones a la hora de poner en marcha determinadas discriminaciones positivas. Ciertamente ante la penuria de los recursos públicos actuales, que no alcanzan a satisfacer todas las necesidades sociales presentes, determinadas discriminaciones positivas pueden despertar las iras e incluso el racismo de aquellos que determinada sociología ha bautizado como *pobres blancos* (recordemos que la exclusión y la pobreza van en aumento en nuestras sociedades, aunque aumente también el número de los muy acomodados). Oponerse a alguna necesaria discriminación positiva esgrimiendo éste o parecidos argumentos (siempre mezquinos, desde mi punto de vista) podría comprenderse en boca de un político oportunista y guiado únicamente por el temor a no ser reelegido, pero nunca en la de un educador, que no debe tener ninguna duda al respecto.

Urge un nuevo pacto social y educativo, una nueva ley, que establezca inequívocamente como principal e irrenunciable cometido de la educación obligatoria, precisamente aquellas *discriminaciones positivas* necesarias e inelu-

dibles que permitan conseguir la tan cacareada igualdad de oportunidades, eliminando el fracaso escolar reiterado de los más vulnerables socialmente hablando. Deben proveerse las medidas legales oportunas para ordenar el máximo esfuerzo posible en la corrección de las desigualdades cognitivas, lingüísticas, de desarrollo humano en general, ocasionadas por los problemas sociales o económicos de las familias excluidas o en riesgo de exclusión sociocultural, empezando por la educación infantil, puesto que es en los primeros años de vida del ser humano cuando se ponen las bases del desarrollo personal o de su inhibición y consiguiente fracaso.

Más allá de las grandes declaraciones y de las manifestaciones de los proyectos educativos de centro, las estadísticas acerca de cómo se produce y se incrementa a lo largo de la educación obligatoria el fracaso escolar de los que están en situación de riesgo de exclusión nos indican que no es la igualdad de oportunidades lo que se consigue (¿es acaso lo que realmente se persigue?), sino la consolidación de la desigualdad y de la injusticia, como indica el hecho de que el fracaso escolar siga encarnizándose en los más débiles, habida cuenta que inmigrantes pobres y gitanos doblan el porcentaje de fracaso escolar de la población general⁴. Una injusticia que condena a la exclusión ya desde antes de nacer a muchos miles de seres humanos, muchísimos niños y niñas que están ya predestinados desde la cuna al fracaso escolar, por el hecho azaroso de haber nacido en el seno de una familia socioculturalmente minusvalorada. ¡Cuántos Mozart, cuántos Einstein desperdiciamos en cada generación! Nunca lo sabremos.

Esta apología de las discriminaciones positivas no debe hacernos perder de vista las condiciones en las cuales deben ejercerse para que no se pervierta su objetivo y sirvan efecti-

vamente a los fines que las promueven. Entre estas condiciones, que habría que respetar y tener en cuenta en los protocolos de adjudicación de dichas discriminaciones positivas, deberían considerarse las siguientes:

1. Para poder ejercer una discriminación positiva justificada debe existir, ante todo, y como ya se ha dicho, una situación objetiva de desigualdad en el ejercicio de los derechos básicos por el hecho de pertenecer a un colectivo determinado.
2. Puesto que la única razón de cualquier discriminación positiva es la igualación en el ejercicio de unos derechos básicos por parte de quienes no los tienen, la discriminación positiva sólo tiene sentido mientras persiste la discriminación de signo contrario. Dicho en otras palabras: deberá mantenerse escrupulosamente la discriminación positiva en tanto y en cuanto no pueda resolverse la situación de desigualdad en el ejercicio de los derechos básicos por los medios ordinarios.
3. Los profesionales de la educación no deberíamos olvidar nunca que el principio superior que debe guiarnos es el interés del o de la menor. Una necesidad básica de un niño o de una niña no debe dejar de satisfacerse con el argumento de que *“los padres ya tienen recursos para hacerlo y no quieren”*. En primer lugar hay que satisfacer la necesidad del niño o la niña, y, si no hay otra solución, denunciar luego a la familia por la dejación de sus responsabilidades.

⁴ Ver entre otras referencias: AA.VV. (1999): *El pueblo gitano y la educación. Documento para el debate*; Abajo Alcalde, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid; Salinas, J. (2002): *Educación intercultural y cultura gitana*. Curso: Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia 13 de Febrero de 2002; Fullana, J.; Besalú, X. y Vilà, M.(2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. CCG Edicions. Girona.

4. La discriminación positiva nunca debe crear *clientelismo* ni dependencia. Deben arbitrase medidas de acompañamiento simultáneas para conseguir el *empoderamiento* y la autonomía de los grupos discriminados, siempre que esto sea posible.
5. Toda discriminación positiva debe ser pública y transparente y debe estar acompañada de las medidas pedagógicas necesarias para justificarla ante quienes se sientan indirectamente perjudicados por ella. La participación de representantes asociativos de todos los colectivos discriminados en la toma de decisiones acerca del reparto de recursos escasos puede ser, en ocasiones, difícil de gestionar, pero ayudará a controlar la aparición de *leyendas urbanas* que desfiguran el sentido y los objetivos de las discriminaciones positivas que se lleven a cabo.
6. Deben disponerse indicadores claros para prevenir los posibles efectos negativos de las discriminaciones positivas, incluso para sus propios beneficiarios. En este sentido la forma *como se lleva a cabo* la discriminación positiva puede contrarrestar los efectos positivos deseados. Es el caso, por ejemplo, de algunas clases para el alumnado extranjero de *lengua y cultura de origen*. Según las condiciones en que se lleven a cabo estas clases pueden resultar más estigmatizadoras que favorecedoras de la autoestima y el desarrollo de la personalidad del niño o de la niña.

¿Individualismo jurídico o derechos de las minorías culturales?

Con todo lo dicho creo que hemos avanzado un poco en la reflexión acerca de las repercusiones educativas de asumir plenamente el principio de *igualdad individual*, pero no ha quedado todavía razonada una opinión favorable o contraria al pretendido *individualismo jurídico*. Es decir: hemos argumentado la nece-

sidad de determinadas discriminaciones positivas para poder acceder al estatus de igualdad básica reconocida por los tratados internacionales y por nuestra Constitución, pero ¿pueden y deben ser sujetos de estas discriminaciones positivas los grupos culturales o sólo pueden serlo los individuos? ¿El principio de igualdad individual exige el *individualismo jurídico*?

Recordemos de nuevo el artículo 9.2 de la Constitución: *corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. Ya hemos resaltado anteriormente el detalle de esta referencia a la igualdad de *“los grupos en los cuales se integra”*. Ignoro a qué grupos se referían los padres de la Constitución al redactar este apartado, aunque parece fuera de toda duda que reducir estos grupos a la familia, como interpretan algunos liberales a ultranza, y no reconocer otras agrupaciones humanas como espacios importantes de integración del individuo me parece una exageración fuera de lugar. Entre la familia y la *pandilla de malhechores*⁵, es forzoso reconocer otro tipo de grupos que *son condición para la libertad y la igualdad de los individuos*.

Para mejor argumentar nuestras razones, podríamos plantear el tema a la inversa: ¿es posible un desarrollo humano satisfactorio sin la adscripción de cada individuo de la especie humana a grupos concretos que faciliten su proceso de socialización? Se atribuye a Koestler la afirmación: *La característica más definitoria del hombre es su enorme capacidad para identificarse con un grupo y un sistema*

⁵ Carabaña, J. (1993) artículo citado, página 73.

de creencias, que es indiferente a la razón, indiferente a su interés personal e incluso a la propia necesidad de supervivencia.

Además, no hay duda de que *el grupo cultural es anterior al individuo*. Todos nacemos en el seno de un grupo cultural que es nuestra segunda matriz de desarrollo y, ahora, también de socialización. Los déficits que presentaban los *niños salvajes* descritos en la historia de la educación no se pueden considerar deficiencias psíquicas, sino *déficit culturales*.

Sucede también que, políticamente hablando, no suele haber *estados monoculturales*, y al coexistir distintos grupos culturales en un mismo territorio, con intereses a menudo en conflicto y a veces incompatibles, uno de ellos acaba detentando el poder político y económico, si es preciso por la fuerza. Si a este grupo se le denomina *mayoritario*, aunque no lo sea en número de miembros⁶, a los otros grupos más bien habría que denominarlos *minorizados* que minoritarios, a causa de la relación de dependencia a que suelen verse sometidos, a menudo violentamente, por el grupo mayoritario.

A partir de esta relación de oposición que no deberían perder nunca de vista los educadores, las tensiones en las interacciones entre los distintos grupos van a adquirir unas dimensiones políticas que condicionan de manera importante y que van a ser ineludibles en cualquier reflexión sobre los derechos colectivos y el principio de individualismo jurídico. Por eso resulta siempre improductiva, cuando no contraproducente, cualquier reflexión educativa o social acerca del estatus y situación de las minorías étnicas o culturales, que no contemple como uno de sus ejes constitutivos básicos las relaciones de poder, así como sus consecuencias en el grupo minorizado (sometimiento, pérdida de autonomía, empobrecimiento, progresivo deterioro en la calidad de vida y las

relaciones sociales, etc.). Unas consecuencias que con demasiada frecuencia se atribuyen a la "diversidad cultural", como si fueran manifestaciones *naturales* de su distinta manera de ser, para encubrir el hecho incontrovertible de que son efectos del ejercicio abusivo y represivo del poder por parte del grupo mayoritario, la única legitimación del cual suelen ser distintas variantes del *derecho de conquista*.

Pero no nos desviemos de la cuestión de la validez o no del principio de *individualismo jurídico*, es decir, si sólo el individuo puede ser sujeto de derechos reconocidos, o bien puede serlo también el grupo. Reconozco que el debate puede parecer excesivamente teórico a algunos lectores. Pero no podremos defender nuestros argumentos a favor o en contra de la conveniencia de llevar a cabo unas actuaciones educativas *específicas* para el colectivo de niñas y niños gitanos, por ejemplo, sin dilucidar antes este dilema; así como tampoco podremos justificar la pertinencia de un enfoque intercultural de la educación de todo el alumnado.

Asumiendo el riesgo de simplificar en exceso y consciente de forzar demasiado el esquema que expongo a continuación, intentaré resumir en cuatro las principales posiciones ideológicas, políticas, incluso filosóficas, que se han suscitado alrededor de los derechos de las minorías, para colegir sus repercusiones educativas. Me apoyaré para ello en el siguiente cuadro, que intenta ordenar estas posiciones en función de su respuesta afirmativa o negativa a dos interrogaciones centrales en este debate: ¿Es el individuo el principal sujeto de derechos? ¿O acaso debería ser también sujeto de derechos la comunidad cultural?

⁶ Recordemos el ejemplo a que siempre se recurre: en el régimen del *apartheid* sudafricano, la mayoría política blanca era *minoritaria* en número de personas.

		¿Es el individuo el principal sujeto de derechos? (¿El alumno gitano debe ser tratado siempre como "alumno", nunca como gitano?)	
		SI	NO
¿Es sujeto de derechos el grupo o comunidad cultural? (¿Debe darse al alumnado gitano un tratamiento especial por el hecho de ser gitano?)	SI	3.- LIBERALISMO COMUNITARISTA	2.- COMUNITARISMO
	NO	1.- LIBERALISMO	4.- INTERCULTURALISMO RADICAL

1.- Para el *liberalismo* clásico, el triunfo de la Ilustración supuso el inicio del fin de las sociedades oligárquicas, organizadas en torno a los privilegios de clase y de nacimiento, imponiéndose progresivamente el reconocimiento de unos derechos humanos *universales* que se reconocen a cualquier ser humano, por el mero hecho de serlo, íntimamente asociados a la conquista de las nuevas libertades individuales. Estos derechos humanos, que se pretenden universales con un cierto resabio colonialista (puesto que nacen íntimamente vinculados a una actitud etnocéntrica e imperialista, decidida a llevar la civilización a todos los pueblos bárbaros y salvajes que, por el hecho de ser así considerados, no tuvieron ni voz ni voto en la redacción de aquellos derechos *universales*) marcan los límites del pluralismo cultural aceptable. Esto casi equivale a afirmar que sólo los grupos dominantes están legitimados para imponer a todos los demás sus normas de juego, que son como he citado al principio (y presumen de ello): *el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles*.

Ya he expuesto anteriormente los *puntos débiles* de la argumentación liberal: contemplar sólo una declaración formal de la igualdad de las personas, reconocer sólo la *igualdad de derecho*, y "olvidarse" de que aquello que realmente tiene importancia en las relaciones sociales es la *igualdad de hecho*. En el

caso hipotético de que este reconocimiento de igualdad legal llegase a alcanzar no sólo a los individuos, sino también a las minorías (considerándolas moralmente libres e iguales a las mayorías), precisamente a causa de su estatus y de su condición de grupo sometido, su libertad estaría condicionada, limitada, devaluada, secuestrada por el ejercicio de poder y de dominio (cuando no de explotación) por parte de la mayoría. Estaríamos también ante una libertad formal, no real. Algo parecido a lo que sucede con los animales de los modernos zoológicos que han suprimido las jaulas de barrotes: disfrutan de una *libertad* falsa, ficticia, limitada a poder moverse solamente cuando y por donde sus cuidadores deciden.

Algunos fundamentalistas del neoliberalismo (recuérdese el canto al *esfuerzo personal* contenido en la LOCE) niegan, en base a esta igualdad individual *de derecho* (que se confunde con el *igualitarismo*), cualquier discriminación positiva favorable a los grupos minorizados. Recuerda esta actitud la de aquellos profesores que presumen de antirracistas afirmando: *para mí no hay alumnos payos ni gitanos, yo trato a todos por igual*. Este no es el talante que debe esperarse de un buen educador, que se caracteriza precisamente por tratar a cada alumno de manera muy diferente (siempre en beneficio de su educación) según sus peculiaridades. Este canto un tanto hipócrita a la libertad y a la igualdad de los neoliberales

me recuerda a aquel que grita en un naufragio *¡sálvese quien pueda!*, teniendo él el único salvavidas disponible, y concluyendo al final de la catástrofe que cuantos se han ahogado son los únicos responsables de su muerte por no *haberse esforzado* en nadar lo suficiente.

El liberalismo acepta las políticas *compensatorias*, pero siempre individualizadas, nunca por el hecho de pertenecer a un grupo minorizado. Sólo puede ser el individuo (el alumno en tanto que *alumno*, no en cuanto que es gitano) el merecedor de una discriminación positiva. Recordemos la cita anterior de Carabaña: *aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano*. La hipotética constatación de que todos los niños gitanos son disléxicos suponemos que despertaría un enorme interés entre los investigadores y también entre el profesorado para ver qué *componente cultural específico* del colectivo gitano provoca esta disfunción (y esto no podría hacerse sin tener muy en cuenta la condición de gitano del alumno), ya que la única manera de intervenir eficazmente sobre cualquier disfunción, también la dislexia, es hacerlo sobre las causas del fenómeno y no únicamente sobre sus síntomas.

Estas discriminaciones positivas radicalmente *individualizantes* suelen tener otros objetivos, o por lo menos otras consecuencias nada desdeñables para la ideología liberal: fragmentar la cohesión de las minorías, contener la *ira de los justos*, evitar el riesgo de agitaciones sociales, y sobre todo, aumentar el grado de sobrerresponsabilización de los miembros de los grupos minorizados. Martuccelli ⁷ ha expuesto brillantemente las *nuevas formas de dominación* de las mayorías dominantes, consistentes en hacer que el sujeto acabe sintiéndose culpable y el único responsable de todo lo que le aflige (estar en el paro, no poder dar un mínimo de bienestar a sus hijos, fracasar en la escuela...), intro-

yectando así la agresividad, que acaba por destruir la débil autoestima, en lugar de dirigirla hacia las verdaderas causas de sus males.

Lo que caracteriza al liberalismo es pues, precisamente, la no aceptación de los derechos comunitarios de las minorías, y la insensibilidad ante la *desigualdad de hecho* de determinados seres humanos, *por el hecho de pertenecer a estas minorías*. El liberalismo plantea una relación bipolar entre estado e individuo, sin aceptar mediación alguna del grupo comunitario. Por eso, la tentación de establecer paralelismos entre la deseable *laicidad religiosa* del estado y una hipotética *laicidad cultural* es muy grande. Sin embargo, debemos reconocer que la laicidad cultural del estado es imposible, puesto que el grupo mayoritario que detenta el poder *también es un grupo cultural*. Sucede algo parecido con la falacia presente en el debate entre los nacionalistas y los autodenominados *constitucionalistas*. Sin ninguna duda, estos últimos no están, como pretenden, por encima de nada ni de nadie, incontaminados de pasiones nacionalistas: defienden *otro nacionalismo más* y, como los otros, argumentan su legitimidad o bien en los derechos históricos o bien en los *derechos de conquista* (de nuevo aparece la razón de la fuerza para justificar lo injustificable en las relaciones entre mayorías y grupos minorizados). Por lo tanto, decir que el liberalismo no acepta las razones culturales comunitarias no es cierto: lo que no acepta son *otras razones comunitarias o culturales distintas de las suyas*, que son las que impone a todos. Y no las reconoce, ni se arriesga a hacerlo, puesto que ello podría poner en riesgo la legitimidad de su poder y de su pretendido derecho a imponer

⁷ Martuccelli, D. (2001): *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Paris, Éditions Balland. Martuccelli, D. (2002): *Grammaires de l'individu*. Paris, Gallimard, col. Folio essais.

un solo modelo cultural, el suyo, eso sí: con pretensiones de *universalidad*.

Al no aceptar el liberalismo que las minorías étnicas tengan derechos propios como grupo, se hace absolutamente imposible cualquier proyecto de educación intercultural desde esta ideología. Hablar de *interculturalismo liberal* es un oxímoron. Lo que sí hace posible, en cambio, el liberalismo, y lo vemos muy a menudo por doquier (nos atreveríamos a afirmar que es el modelo de *pseudo-pedagogía intercultural* dominante, estadísticamente hablando, ya que es la que se promueve desde la mayor parte de instancias de poder) es una educación radicalmente *monocultural*, con aproximaciones folclorizantes más o menos “respetuosas” a la diversidad y con elogios hacia una prepotente y paternalista *educación de la tolerancia* hacia aquellos y aquellas que son y seguirán siendo diferentes y desiguales; tolerancia condicionada, sobre todo y ante todo, a que sigan estando sometidos.

2.- El **comunitarismo**, como ya he apuntado anteriormente, defiende que el grupo cultural debe ser sujeto de derechos. De la constatación elemental de que el grupo es anterior al individuo deriva la afirmación de que la cultura es previa a la persona, hasta el punto que sólo se puede *devenir persona*, como tal, en el seno de una cultura preexistente concreta, al actuar ésta como una *segunda matriz* socializadora.

Una de las características de esta *socialización comunitaria* (y esto es algo de gran trascendencia) es la preeminencia de los vínculos afectivos y emocionales con el grupo por encima de los reflexivos, racionales, más característicos de la *socialización societaria*, para usar los términos acuñados hace años por Weber. Son estos vínculos emocionales los que justificarían las afirmaciones de Koestler, contenidas en la cita que he transcrito en páginas anteriores.

El comunitarismo suele defender el relativismo cultural, en el sentido de la frase tantas veces citada (como cuestionada por los liberales) que dice: *todas las culturas son igualmente válidas, no hay culturas superiores y culturas inferiores puesto que son inconmensurables al ser incomparables entre sí*. De esta manera, y con una lógica que podríamos calificar hasta cierto punto de *darwinismo cultural*, se justifican muchos contenidos culturales (ritos, instituciones, estructuras sociales...) por el hecho de ser la mejor respuesta posible a los requerimientos, condicionantes y limitaciones que presenta un nicho ecológico determinado, por parte del grupo humano que ha sobrevivido en él, como queda demostrado por su supervivencia con el paso del tiempo. Esta *excelencia adaptativa* aporta un valor añadido al valor intrínseco de la diversidad cultural, que es considerada por ello, especialmente por los comunitaristas, como el mayor tesoro de la humanidad. La pérdida de una lengua o de un grupo cultural se valora como una gran desgracia, y se considera que habría que emplear muchos más recursos en esta tarea proteccionista de la diversidad, de manera especial por el hecho de que muchas lenguas y muchos grupos culturales están en riesgo de extinción por la agresión etnocida de otros grupos. Complica esta labor proteccionista el que no siempre sea fácil hacer compatibles los intereses de los individuos del grupo cultural en riesgo de extinción con los intereses de quienes pretenden salvar esta diversidad.

Los vientos de globalización que soplan son poco favorables a estos intereses comunitaristas. Tampoco lo son las profundas transformaciones sociales del último medio siglo que están liquidando valores y costumbres tradicionales y que desfiguran y modifican sustancialmente las instituciones que sostenían y reproducían esta diversidad cultural. Si alguien dijo

que las culturas nunca han sido homogéneas y estables, puesto que siempre existen *minorías dentro de las minorías*, esta afirmación es cada vez más cierta. El *tsunami* de información que nos arrolla y nos desinforma a diario, más o menos imperceptiblemente, nos va distanciando de nuestro grupo cultural para convertirnos no tanto en ciudadanos del mundo, sino más bien en consumidores compulsivos transnacionales y anómicos. Ante la magnitud de este fenómeno, la actitud resistencialista de los comunitaristas toma tintes un tanto dramáticos. Máxime cuando existe el convencimiento de unos y la sospecha de otros de que la solución no vendrá ni de la rigidez derivada de la cristalización de esencias culturales e identitarias, ni tampoco de la inflexibilidad ante los *disidentes*, puesto que cada vez más, las identidades se re-construyen en el curso biográfico y, nos guste o no, cada vez son menos los que siguen opinando como el poeta que *quien pierde los orígenes pierde la identidad*. No parece haber dudas acerca de que es el bambú quien mejor resiste el embate del *tsunami*, ante el cual sí sucumbe el árbol centenario.

Por todo ello, tampoco un comunitarismo a ultranza es muy compatible con un proyecto de educación intercultural; ni siquiera me parece la estrategia más eficaz para luchar contra la exclusión social de las minorías, ya que, en el mejor de los casos, lo que conseguirá son *reservas étnicas*. Sin embargo, el comunitarismo sí estaría a favor de una política de facilitación y promoción de *escuelas étnicas*, pero aunque lo hiciera con el pretexto de mantener la riqueza que supone la diversidad cultural, o bien como espacio de autoafirmación y consolidación de la autoestima de los grupos minorizados, creo que tendría muchísimos más inconvenientes que ventajas optar por este tipo de escuelas en un contexto social cada vez más globalizado, multicultural y postmoderno.

3.- Desde la perspectiva del denominado *liberalismo comunitarista*, si bien parece oportuno reivindicar derechos culturales para un óptimo desarrollo del individuo, nunca debe justificarse el sacrificio del individuo a los intereses del grupo. Es decir, se reconoce a la comunidad como sujeto de derechos, pero ante todo está el individuo, no la cultura y los derechos culturales, sino el individuo. La cultura está al servicio del individuo y no al revés (como defienden la mayor parte de los fundamentalismos culturalistas que, llegado el caso, exigen en su paroxismo la vida del individuo en defensa de la fe o de los ideales del grupo, como sublimación de un patriotismo exacerbado o como exaltación del martirio).

El liberalismo comunitarista considera que la mayoría de los derechos diferenciados según los grupos culturales, no tienen que ver necesariamente con una primacía de las comunidades sobre los individuos, sino que más bien se basan en la idea de que la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes.

Se intenta pues desde esta posición hacer compatibles los logros del liberalismo por lo que se refiere a libertades individuales, y a la vez, respetar aquel patrimonio cultural considerado básico y definitorio de una comunidad. Se trata de reconocer determinados derechos culturales que no atenten a los derechos humanos fundamentales.

Para conseguirlo se han buscado soluciones de compromiso que a menudo pasan por buscar un consenso de mínimos convivenciales en lo que denominan "la esfera pública" (como el *patriotismo constitucional* de Habermas) para dejar los aspectos más propios de las diferentes culturas en el espacio de la "esfera privada".

Pero ¿qué es público y qué es privado? ¿Cómo resolver los conflictos derivados del

hecho de que unos grupos culturales consideran público lo que otros consideran privado? Y más aún: ¿es posible separar la cultura democrática de las formas de vida *privadas*? En caso de conflicto, la balanza suele decantarse a favor de los *valores liberales*. Pero para asegurar que tampoco en la esfera privada se vulnerarán los derechos individuales constitutivos de las democracias modernas, algunos autores como el canadiense Kymlicka proponen algunas salidas que merecen ser tenidas en cuenta. Según este autor ⁸, que afirma textualmente *creo que resulta legítimo y, de hecho, ineludible, complementar los derechos humanos tradicionales con los derechos de las minorías*, no se trata de enfrentar unos derechos a los otros. Se trata de distinguir entre dos tipos de reivindicaciones que presentan los grupos étnicos, casi siempre referidos a su derecho a protegerse y perpetuarse como grupo: unas podrían agruparse bajo el nombre de “restricciones internas”, las otras son denominadas “protecciones externas”. Estas últimas implicarían el derecho a determinadas discriminaciones positivas favorables al grupo minoritario en su relación con otros grupos, especialmente el mayoritario, en el sentido de proteger la identidad grupal, los elementos culturales que se consideran más valiosos por parte del grupo, frente a las agresiones asimilacionistas del exterior del grupo. Aunque se corre el riesgo de ghetización o de injusticias entre grupos, estos derechos relacionados con la “protección externa” parecerían compatibles con los valores liberales. Sería el caso de una ley de normalización lingüística que protegiera a una lengua minoritaria de la presión de otras lenguas para evitar su desaparición.

En cambio, las “restricciones internas” plantean mayores dificultades de compatibilidad con los derechos universales defendidos por los liberales. Estas restricciones se refieren al dere-

cho del grupo minoritario a ejercer un control de las relaciones intragrupal que permita restringir libertades a sus propios miembros, en nombre de la solidaridad de grupo o de la defensa de la cultura minorizada. Siguiendo el ejemplo anterior, se daría esta circunstancia si la normalización lingüística se quisiera conseguir prohibiendo hablar otras lenguas que la suya a los miembros del grupo minoritario. Kymlicka argumenta que todas las sociedades imponen limitaciones a la libertad de sus miembros (impuestos, servicios –militares, comunitarios, en los jurados...- códigos y normas de obligado cumplimiento...). Pero algunos grupos pretenden imponer otras restricciones mucho menos *tolerables* desde el punto de vista de las democracias occidentales, nos referimos, por ejemplo, a las restricciones de derechos individuales por razones de ortodoxia religiosa o roles tradicionales de género.

Sin duda, el liberalismo comunitarista abre posibilidades no contempladas en las posiciones analizadas anteriormente tanto para el interculturalismo como para luchar contra la exclusión de las minorías. Abandonar planteamientos dicotómicos y renunciar a análisis maniqueos supone dejar de ver la realidad sólo en blanco o negro, propio de los debates entre multiculturalistas y liberales, para empezar a ver los muchos matices del gris. Sin embargo, todavía no hemos alcanzado la policromía. No puede negarse que el liberalismo comunitarista es un esfuerzo (sin duda loable) del liberalismo para reconocer la legitimidad de algunas reivindicaciones culturalistas, pero siempre desde el punto de vista y los intereses de los liberales. Esto puede incomodar a algunos grupos minorizados y a determinados planteamientos interculturalistas que no se

⁸ Kymlicka, W. (2000): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Editorial Paidós.

conforman con mantener unas *reservas étnicas* eso sí, más protegidas, toleradas, reconocidas y “normalizadas”. Pero ¿acaso las minorías étnicas sólo pueden aspirar a eso, a ser consideradas reliquias valiosas de un pasado? ¿Son suficientes las medidas previstas por el liberalismo comunitarista y su *tolerancia* hacia algunos derechos de las minorías para garantizar la igualdad de hecho y de derecho promulgado por el artículo 9.2 de la Constitución?

4.- Reconozco ya desde el inicio que no podré presentar el *interculturalismo radical* con referentes teóricos sólidos que permitan minorizar un tanto la incertidumbre que va estrechamente vinculada a este posicionamiento ideológico. Una incertidumbre ocasionada por el hecho de minimizar el punto de partida y maximizar el de llegada, puesto que para el interculturalismo radical, los *derechos liberales* y los *derechos comunitarios* (punto de partida) serían mucho menos relevantes que los *derechos interculturales*, o si se quiere *post-culturales* (punto de llegada) elaborados a partir de la negociación y el consenso de los distintos grupos.

Quien debe ser sujeto de derechos para el interculturalismo radical no puede ser el individuo humano abstracto, desencarnado de cualquier grupo cultural, que defiende el liberalismo. Este ser no existe. Tampoco puede ser sujeto de derechos diferenciados cada uno de los grupos que coexisten en una sociedad multicultural, puesto que, o bien nos lleva directamente al conflicto y a la confrontación permanente, o bien habrá un grupo que se impondrá al otro, ya sea por la fuerza, ya sea por la persuasión, intentando demostrar que sus valores y derechos de grupo no son tales sino *valores y derechos universales*. Por esto, este interculturalismo radical (que también podríamos bautizar como *interculturalismo libertario*) defien-

de que **el fundamento del derecho público, de las normas de convivencia, debe ser la negociación y el pacto entre personas pertenecientes a diversos grupos culturales que se reconocen mutuamente iguales en dignidad y derechos, sea cual sea su pertenencia cultural.**

Desde esta perspectiva, los *derechos de los antepasados* son sólo esto (y no es poco): importantes puntos de partida heredados, desde los cuales debe construirse un presente, que siempre es un futuro inmediato e incierto, articulando un pacto de convivencia eficaz, que permita establecer *nuestros derechos post-culturales*.

De ahí la suma importancia de los procesos, actitudes y condiciones para la negociación y el alcance del consenso que podemos enumerar simplificadaamente así: a) igualdad entre las partes, simetría en el reparto y el reconocimiento del poder; b) respeto incondicional al otro y a sus opiniones; c) respeto a las normas del juego que se vayan consensuando; d) capacidad de empatía, de ponerse en la piel del otro, de entender sus razones; e) capacidad de cuestionar los derechos y costumbres de los propios antepasados; f) convicción y espíritu solidario, a toda prueba.

Con esta enumeración he descrito las herramientas indispensables para recorrer un itinerario, un camino en la dirección correcta para alcanzar los *derechos post-culturales*. Un largo camino que pondrá a prueba nuestra resistencia y nuestro aliento. Una educación intercultural, entendida como una práctica cotidiana y sistematizada de los procesos y actitudes enumeradas anteriormente, considero que es el mejor entrenamiento para andar este camino. Y la responsabilidad de llevar a buen puerto esta educación intercultural no es únicamente de los centros escolares, sino de toda la comunidad educativa, que debe implicarse activamente en este proceso.

Pero al inicio de este camino tenemos una labor pendiente, en cierta forma previa o por lo menos simultánea. Como decía al inicio, no todos estamos situados en la línea de salida en igualdad de condiciones. Algunos grupos minorizados han sufrido tan persistentemente las agresiones etnocidas que no puede esperarse ni exigirse de ellos lo mismo que a los grupos que llevan generaciones de bienestar a sus espaldas. Se imponen todavía discriminaciones positivas dirigidas a estos colectivos, orientadas a conseguir su *empoderamiento*. Un empoderamiento que, como dice Gita Sen⁹ se relaciona, primero y antes que nada, con el poder, cambiando las relaciones de poder a favor de aquellos que con anterioridad tenían escasa autoridad sobre sus propias vidas [...] si el poder significa control, el empoderamiento, por tanto, es el proceso de ganar control. El empoderamiento supone acceder a dos niveles de control: control sobre los recursos (físicos, humanos, intelectuales, financieros, y el de su propio ser), y control sobre la ideología (creencias, valores y actitudes)¹⁰. Creo que las estrategias de acompañamiento para el empoderamiento se han mostrado ya suficientemente eficaces en proyectos de desarrollo sostenible en países empobrecidos como para que nosotros analicemos qué podemos aprender de ellas o de qué manera podemos adaptarlas para mejorar nuestra eficacia educativa en contextos de exclusión social.

Por otra parte, es preciso enfrentarnos como educadores a la creciente incertidumbre que plantean nuestras sociedades contemporáneas. Para ello es preciso adiestrar en nuevas actitudes y habilidades para las relaciones interpersonales, basadas en la equidad y el respeto a la diversidad, que constituyen el núcleo del proyecto de interculturalismo radical que acabo de exponer. En este sentido me parece del todo indispensable, como he argumentado más

extensamente en otros textos ¹¹, desactivar la desconfianza. Para ello es indispensable una disminución de los sentimientos de incertidumbre y de vulnerabilidad, que constituyen la base de la desconfianza, lo cual se conseguirá, a mi juicio, a través de dos estrategias: a) educando en (y para) la igualdad en dignidad de las personas, y b) educando en el (y para el) respeto a la diversidad.

Terminemos con un canto a la esperanza. Si el siglo XVIII fue el siglo de la conquista de la libertad, y los siglos XIX y XX fueron los de la conquista de la igualdad, el siglo XXI debe ser el de la conquista de la solidaridad, porque ciertamente, otro mundo tiene que ser posible si además de pregonarlo nos ponemos manos a la obra.

Sant Gregori, primavera de 2005



Francesc Carbonell
Pedagogo

⁹ SEN, G. (1997): "El empoderamiento como enfoque a la pobreza". Traducción de un documento de base para el Informe de Desarrollo Humano 1997, del PNUD, que puede consultarse en <http://www.dawn.org.fj/publications/losdesafios.html>.

¹⁰ Batliwala, S. (1993): *Empowerment of Women in South Asia: Concepts and Practices*. Asian-South Pacific Bureau of Adult Education. Citado en el artículo de Gita Sen mencionado.

¹¹ Carbonell, F. (2004): *Educar en temps d'incertesa. Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner, Editor. Versión castellana en prensa.

Carbonell, F. (2003): "Sobre la imposibilidad de educar la confianza" en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. Núm 61-62 *Interculturalidad y Confianza*. Barcelona, Ed. Fundación CIDOB.

Puede consultarse en <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/61-62carbonell.cfm> o bien en

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=499