



Universitat de Barcelona

MÓDULO 5

MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Formación en Comunidades de Aprendizaje



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación (comunicación) es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

ÍNDICE

MÓDULO 5. MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ...	4
5.1. Racismos que conviven.....	4
5.2. La perspectiva comunicativa y la igualdad de las diferencias	7
5.3. Diversidad y excelencia: acción afirmativa	12
5.4. Bibliografía.....	16

MÓDULO 5. MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La diversidad cultural es un hecho en las sociedades del siglo XXI. Sin embargo, arrastramos siglos de racismo y los conflictos culturales persisten hoy en día, dificultando tanto las oportunidades de quienes sufren discriminaciones, como el bienestar social de todos y todas. El entendimiento y la armonía entre culturas que queremos para el futuro debemos trabajarlo ahora, en las escuelas y los institutos y en las vidas del alumnado que está en cada aula.

En este módulo, abordamos la superación de los racismos y el fomento de la convivencia multicultural en las Comunidades de Aprendizaje. En el primer apartado revisamos la evolución y presencia actual de diferentes racismos y de sus implicaciones teóricas y prácticas en la educación. En el segundo apartado profundizamos en la propuesta de una convivencia multicultural desde una perspectiva comunicativa y la concreción de la concepción de igualdad de diferencias. Finalmente, en el tercer apartado del módulo vinculamos la excelencia educativa con la diversidad cultural.

5.1. Racismos que conviven

Ciertos grupos étnicos despiertan recelo, estereotipos y prejuicios en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el sistema educativo. Por ejemplo, el pueblo gitano ha sufrido leyes antigitanas desde el siglo XV, persecuciones, el *porrajmos* u holocausto contra los gitanos, y prácticas como las esterilizaciones forzosas, hasta años recientes en algunos países. La comunidad musulmana es otra de las más rechazadas y más vulnerables a la violencia racista en Europa.

Para algunas perspectivas, el encuentro entre culturas conduce inevitablemente a conflictos y violencia. Sin embargo, el problema no está en el contacto entre culturas, o las diferencias que existen entre las mismas, sino en los planteamientos que impiden la convivencia, frecuentemente sustentados por argumentos o prejuicios racistas. A continuación explicamos las dos manifestaciones del racismo que se encuentran presentes en nuestra sociedad y en la vida cotidiana de los centros educativos.

La perspectiva etnocentrista y el racismo moderno

El racismo moderno, el que ha predominado tradicionalmente en nuestras sociedades, se ha basado en la noción de superioridad de una raza o etnia sobre otras. En consecuencia, plantea las desigualdades sociales y culturales como una consecuencia de las características biológicas de las personas, más que de las construcciones sociales y políticas. Desde este racismo se considera que una cultura mayoritaria (frecuentemente la occidental) está biológica y culturalmente más preparada y capacitada para conseguir el éxito educativo. Así, si los y las gitanas tienen menos éxitos educativos y posiciones sociales más precarias es porque son más vagos o menos inteligentes, y no porque a las escuelas les falten altas expectativas en relación a ellos y la comunidad gitana tenga menos poder en la educación y la sociedad.

El racismo moderno deriva de una visión etnocéntrica de la cultura y las instituciones mayoritarias, occidentales. La cultura occidental (la “mainstream culture”) es el modelo que se considera que todos deberían adoptar. Entonces, hechos como el absentismo o el bajo rendimiento académico de determinados grupos se interpretan como déficits característicos o “naturales” de los mismos. Frente a ello, el objetivo que se plantea es que las culturas y grupos no mayoritarios “imiten” o se asimilen a las costumbres de dicha cultura si quieren conseguir el éxito educativo. Las personas inmigrantes, las minorías culturales, las familias “no tradicionales” deben comportarse y asumir la cultura de la sociedad hegemónica, excluyendo o anulando su cultura o valores de origen (lengua, símbolos religiosos, etc).

El Premio Nobel Amartya Sen ha repetido en sus trabajos sobre identidad y multiculturalismo, la crítica a la idea tan propagada de que determinados valores son exclusivamente occidentales. Por ejemplo, considerar la democracia como algo occidental, obviando las múltiples muestras de desarrollos democráticos en diferentes partes del mundo. *Plantear la cuestión de esa manera –centrándose en la idea de “imposición” – implica la creencia de que la democracia pertenece a Occidente, lo cual es una forma completamente engañosa de interpretar la historia y las posibilidades contemporáneas de la democracia* (2007: 82). Sen aporta numerosos ejemplos de instituciones democráticas y prácticas de deliberación y razonamiento público, así como de desarrollos científicos y otras muchas aportaciones a la humanidad en diferentes partes del mundo y civilizaciones desde la antigüedad.

El racismo moderno no es cosa del pasado. Pervive en la sociedad actual, en los ataques de grupos neonazis a personas inmigrantes y minorías culturales. El argumento de la superioridad biológica y cultural continúa planteándose incluso se usa

en círculos y debates intelectuales, como hicieron Herrnstein y Murray con su libro *The Bell Curve* (1994), en el que relacionaban el coeficiente de inteligencia con la raza. Inmediatamente, un total de 81 autores e intelectuales respondieron en otro libro a sus planteamientos (Jacoby & Glauberman, 1995).

La perspectiva etnocentrista se sigue aplicando frecuentemente en las estrategias pedagógicas y didácticas de muchos sistemas educativos. Concretamente, se busca corregir los déficits de determinados grupos étnicos o culturales a través de la asimilación a los valores hegemónicos. El modelo francés se conoce como expresión del asimilacionismo, enfatizando la adopción de la lengua y la cultura francesa y el respeto a los valores republicanos (como supuestamente opuestos a los de otras culturas). Este modelo tiene importantes consecuencias sobre el trato a la diversidad cultural, ya que en ningún caso se asume el mantenimiento de las culturas de origen de los inmigrantes o su valoración como enriquecimiento. Los conflictos sociales a los que puede dar pie quedaron claros con los disturbios en Francia en 2005.

La perspectiva relativista y el racismo postmoderno

Frente a la idea propia del racismo moderno de la superioridad de unas culturas o etnias frente a otras y el proyecto de homogeneización, surge una nueva perspectiva que reivindica la diferencia como valor fundamental, y la eliminación de cualquier modelo o principio universal. Aplicado a las culturas: no hay culturas superiores o inferiores, sólo son diferentes. En consecuencia, no debemos imponer los patrones occidentales como mejores, sino dejar que cada cultura tenga los suyos propios.

Esta defensa de la diferencia conlleva una renuncia muy importante: la renuncia a la igualdad, al igual derecho de ser diferentes. La antropóloga Judith Okely defiende, por ejemplo, el analfabetismo en las personas gitanas, considerando que *El analfabetismo de las personas gitanas, lejos de ser un handicap inevitable, es en muchos aspectos un elemento de libertad* (Okely, 1997: 78). Lamentablemente, Okely obvia la demanda de todas las asociaciones gitanas del mundo de reducir el analfabetismo y el fracaso escolar del alumnado gitano.

El racismo postmoderno convierte cuestiones como la pobreza en hechos culturales propios de algunos grupos o personas, es decir, etnifica aspectos socioeconómicos. Por ejemplo, la situación de pobreza que viven muchos y muchas gitanas en Europa es resultado de la profunda desigualdad social y de una larga historia de discriminaciones. Sin embargo, el analfabetismo, el chabolismo o la delincuencia se asocian a menudo como rasgos “culturales” de este grupo. Con el énfasis en la

diferencia se justifican determinadas desigualdades sociales, ya que se sobreentiende que las culturas son diferentes y que muchas de las situaciones que padecen no son más que una expresión de su identidad como grupo.

Por otra parte, este planteamiento concibe las culturas como intrínsecamente homogéneas y estáticas. Se generan etiquetajes y definiciones de las culturas como si todas las personas de la misma religión, país, o cultura compartieran todas las tradiciones, opciones de vida, valores, etc. Esta visión no permite reconocer los avances que ha hecho la agencia humana dentro de cada una de las culturas en contacto con las demás. Y por otra parte, no considera posible o viable el diálogo intercultural.

Al rechazar el racismo de la superioridad y los objetivos asimilacionistas del proyecto moderno, el racismo postmoderno genera confusión, presentándose en ocasiones como propuesta educativa para la multiculturalidad y el pluralismo cultural. Por ejemplo, a pesar de que un número cada vez mayor de educadoras y educadores se definen como antirracistas y se muestran indignados ante los argumentos de inferioridad racial (perspectiva etnocentrista), apoyan firmemente la creación de “medidas especiales” para estudiantes de otras etnias, argumentando que éstos son excesivamente diferentes como para poder recibir una educación ordinaria. O bien, plantear que no debemos “obligar” a los niños y niñas gitanas a aprender lo mismo que aprenden los niños y niñas payos en otros centros.

Alain Touraine sostiene que *el racismo de la diferencia cultural juega en nuestra cultura el mismo rol que jugó el racismo de la inferioridad natural en la cultura de la sociedad industrial* (1997: 164). El racismo postmoderno, mucho más presente y actualmente normalizado en nuestra sociedad, es la complementariedad del racismo moderno y clásico.

5.2. La perspectiva comunicativa y la igualdad de las diferencias

Al igual que el relativismo, la perspectiva comunicativa considera las culturas y etnias no como superiores o inferiores unas a otras, sino como diferentes. Sin embargo, a diferencia de éste, la perspectiva comunicativa pone el énfasis en la necesidad de igualdad de derechos entre etnias, así como entre los diversos sectores sociales y personas. Tiene como objetivo promover la transformación social camino de la igualdad y la libertad. Bajo este punto de vista, la diferencia es simplemente parte de la igualdad; el mismo derecho para todos y todas a vivir de una forma diferente.

El enfoque comunicativo pretende conseguir una posición igualitaria para todas las etnias, grupos e individuos. En educación, el reconocimiento de la diferencia es importante a la hora de dirigir la diversidad cultural en las escuelas y la igualdad es importante para posibilitar que cualquiera pueda adquirir las competencias que le permitan superar sus actuales barreras sociales. Por tanto, la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura; de la misma forma, la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y exclusión (Flecha, 1999).

Por lo tanto, este enfoque se opone tanto al racismo moderno como al postmoderno. Las comunidades deberían tener la posibilidad de aprender y experimentar cómo la comunicación entre las culturas enriquece a todas ellas y cómo es tanto posible como beneficiosa la convivencia en un territorio compartido. Los y las estudiantes deberían tener la posibilidad de verse a sí mismos no como superiores o inferiores, sino como diferentes; no como homogéneos, sino como iguales.

La perspectiva comunicativa persigue la igualdad de las diferencias y da pie a prácticas educativas que promueven la igualdad de derechos y oportunidades para todas las culturas, a la vez que el diálogo y el entendimiento entre culturas. Este diálogo puede realizarse también entre religiones, si se supera una defensa de la laicidad como contraria a la religión y se enfoca como la garantía de la libertad personal de elección religiosa. La escuela no tiene que identificarse con ninguna religión, pero no obstante, esto no implica el rechazo de ninguna. *La laicidad multicultural no niega la diversidad en nombre de una igualdad homogeneizadora sino que está basada en el principio de la igualdad de las diferencias. [...] vincula la diferencia a la igualdad, como expresión del derecho que todos y todas tenemos a vivir de manera diferente en igualdad de oportunidades. Las diferencias prácticas y creencias religiosas se consideran de forma igual, independientemente de la posición social o el poder de las personas que las tengan* (Flecha, 1999; Flecha, 2001: 25).¹

Reflexionando desde el respeto sobre la identidad cultural

(..) los debates sobre la identidad cultural estaban muy presentes en la escuela. (...) Esos diálogos se beneficiaban de la diversidad de las clases; como en Harvard o Wisconsin, en la mayoría de ellas había alumnado perteneciente a diferentes culturas y, de forma espontánea, solían hablar de ello en las clases. En una ocasión, en uno de los grupos interactivos, el alumnado estaba trabajando la descripción física de personas y practicaban cómo describirse a sí mismos. (...) Uno de ellos comentó: Yo quiero poner en mi descripción que soy gitano. (...) Otro alumno dijo: Pues yo voy a

¹ Traducción propia, del catalán

escribir que soy mitad gitano y mitad payo porque mi madre es gitana pero mi padre es payo. Janna una niña marroquí que estaba escuchando la conversación dijo que ella era marroquí y que también quería describirse así. Se quedó callada, pensando y luego dijo: “En realidad también soy catalana, llevo muchos años en Cataluña, así que escribiré que soy totalmente marroquí y totalmente catalana porque es así como soy” (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012:145).

A continuación concretamos la idea de igualdad de diferencias y de perspectiva comunicativa en dos situaciones concretas: el debate sobre el hijab, y los encuentros de estudiantes gitanas.

El ejemplo del hijab

A pesar de la enorme diversidad que existe dentro de la comunidad musulmana, todavía hay muchos que la consideran atrasada, machista y fanática, o bien “demasiado diferente” como para poder convivir pacíficamente. En este contexto, el uso del hijab en espacios públicos, incluido el escolar, ha sido objeto de intensos debates (De Botton, Puigvert, & Taleb, 2004).

Desde una concepción etnocentrista se da por supuesto que las mujeres musulmanas están obligadas a llevar el velo (o que las que lo llevan lo hacen por obligación explícita o implícita) y que éste es un síntoma de sumisión femenina. Esta relación no es cierta: muchas mujeres musulmanas llevan el hijab fruto de una elección personal, igual que hay muchas mujeres musulmanas persiguiendo la libertad para escoger la vida que quieren vivir, con o sin hijab. Desde una posición relativista se dice que no debemos entrometernos en decir lo que tienen que hacer o no hacer otras culturas y religiones, ni en el caso del hijab ni en otros casos, como puede ser la violencia contra las mujeres. Pero esto obvia los movimientos de mujeres musulmanas como RAWA-AUQA, que lucha en Afganistán para extender derechos educativos, sanitarios, etc. para las mujeres o la asociación feminista en España Insha Allah, que denunció un



libro dónde se justificaba el maltrato de las mujeres en el islam.

Existen mujeres que se ven obligadas a llevar el hijab, que no pueden decidir libremente si llevarlo o no, pero también existen mujeres y adolescentes o niñas musulmanas a las que se les prohíbe llevar el velo. Ambas situaciones (prohibición u

obligación) deben ser rechazadas, ya que se parte en un primer término de la

incapacidad de la mujer a decidir por sí misma (desigualdad de género) y en última instancia se decide por ellas (perspectiva etnocentrista). Tanto el machismo como el feminismo son propios de todas las sociedades, y no exclusivo de ninguna cultura. Más allá de las mujeres musulmanas que lo llevan, el velo nos afecta a todos y todas, porque uno de los retos del feminismo es la lucha para el control del propio cuerpo.

Si los centros educativos fomentan la igualdad de diferencias y la laicidad multicultural favorecerán que todas las alumnas y sus madres y familiares decidan cómo vestirse sin ser rechazadas ni menos valoradas por ello. Muchas familiares musulmanas, con o sin hijab, participan activamente en las Comunidades de Aprendizaje, como voluntarias en grupos interactivos o en biblioteca tutorizada, en formación de familiares, en comisiones mixtas. Con su participación, además de los conocimientos y habilidades que aportan, la Comunidad de Aprendizaje demuestra a todo el colectivo y a su entorno que el diálogo es posible y enriquecedor.

Superando los prejuicios sobre las mujeres musulmanas.

... cuando en el curso de alfabetización del centro madres gitanas, árabes y autóctonas se sientan en la misma mesa para aprender a leer y escribir y las que más saben ayudan a las que menos saben, se transforman las relaciones basadas en prejuicios racistas y pasan a basarse en relaciones solidarias. La madre autóctona habla luego a su hijo o hija de las mujeres árabes con velo, transformando las imágenes que antes el niño tenía y que se habían creado en diálogos con la misma madre, otros familiares, en el centro o con amigos o amigas en la calle, y cambia su concepto negativo de la mujer musulmana con velo por el de una mujer solidaria, competente, autónoma, inquieta e implicada. Con esa nueva imagen, ese niño o esa niña mirará de forma diferente a las mamás de sus compañeros magrebíes y a las niñas musulmanas de su clase (Aubert et al., 2008: 226).

Encuentros de Estudiantes Gitanas para la Educación, de la Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen

Los prejuicios y desconocimiento hacia el pueblo gitano y todavía más hacia las mujeres gitanas han dado por supuesto la idea de que ellas no tienen ningún interés por los estudios, o también que los hombres gitanos (a los que igualmente se les supone desinterés académico) no se lo permiten. Sin embargo, de nuevo la realidad es muy diferente. Todos los movimientos sociales de gitanos están reivindicando la importancia de la educación para salir de la exclusión y marginación históricas, y para poder vivir y defender su identidad cultural como gitanos. Así mismo, son muchas las asociaciones de mujeres gitanas que también persiguen ese objetivo (García, Silva,

Yuset & Flecha, 2009; Sánchez, Yuste, de Botton, & Kostic, 2013) (García, Silva, Yuste, & Flecha, 2009).

Los encuentros de estudiantes gitanas en Cataluña son una de las actividades con mayor éxito de la asociación gitana de mujeres Drom Kotar Mestipen. Estos encuentros crean un espacio de diálogo dónde las chicas y mujeres gitanas son las protagonistas para compartir sus experiencias formativas y apoyar el éxito escolar de todas.

Se han realizado ya 15 encuentros, en diferentes localidades, siempre en colaboración con el grupo de mujeres gitanas o asociación local. Si en los primeros eran unas 10 o 15 chicas, en los últimos años se han llegado a reunir más de 300 chicas y mujeres que venían de diferentes pueblos y ciudades para hablar, para soñar, y para cambiar sus vidas.

Un momento muy especial en los encuentros es siempre la sesión en la que niñas y mujeres gitanas que están cursando estudios (secundaria, formación profesional, personas adultas, universidad...) explican su experiencia y sus expectativas. Sus voces, desde sus realidades diferentes personales (las hay casadas, con hijos e hijas, sólo prometidas, o sin pareja; trabajando en empresas, en casa, por cuenta propia, etc.), desde su fuerte identidad como gitanas y su convencimiento de que la educación les permite ser más gitanas, reflejan la idea de la igualdad de diferencias a la que ya nos hemos referido.

Encuentros de Estudiantes Gitanas para la Educación Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen²

Algunos testimonios de mujeres gitanas:

Hola, me llamo Sulamita, tengo 14 años, soy la más pequeña de mi casa. Estoy estudiando segundo de ESO en el instituto... en el barrio de San Cosme. Me gustaría estudiar 4º de la ESO pero creo que mi nivel de la ESO es indeficiente.

El que haya tantos niños gitanos baja el nivel académico y no sé a qué es debido. ¿Somos tontos? Yo creo que todos tenemos los mismos derechos, no ser discriminados por pertenecer a una cultura distinta.

Mi sueño sería ir a la universidad y formarme lo mejor posible. Pienso que esto es muy importante para poder acceder al mercado laboral y sentirme realizada como mujer. Al ser gitana pienso que las condiciones para mí no son iguales que para una niña no

² Información extraída de la web de la Asociación Drom Kotar Mestipen <http://www.dromkotar.org/>

gitana....

En esta tarde ver mujeres de diferentes edades es un ejemplo a seguir para poder avanzar nosotras, las más jóvenes.

En las Comunidades de Aprendizaje, la participación de madres, abuelas y otros referentes de diferentes culturas anima a las niñas y adolescentes, también a sus compañeros, a mejorar en su aprendizaje y a utilizarlo para fortalecer sus opciones e identidades culturales, religiosas, lingüísticas, sexuales.

5.3. Diversidad y excelencia: acción afirmativa

Pero el fomento de la diversidad cultural en las escuelas no es sólo una cuestión de ética y derechos humanos, ni sólo favorece a quienes sufren mayores discriminaciones. También es una cuestión de calidad educativa, de excelencia académica. En este apartado explicamos esta idea a través del ejemplo de las políticas de acción afirmativa que tienen universidades situadas en las primeras posiciones de los ránquines mundiales.

Ya en su famoso discurso “I have a dream”, en 1963, Martin Luther King alzó la voz en favor de todos y cada uno de los hijos e hijas de personas negras, para no desistir hasta que las injusticias contra las personas negras no se hubieran sustituido por una igualdad real y fraterna en todas las esferas de la sociedad.

En Europa, fue la *Directiva 2000/78/CE sobre la igualdad de trato en el empleo y la ocupación* (Consejo de la Unión Europea, 2000b) la que estableció el principio de igualdad de trato de las personas en el empleo y la formación independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, orientación sexual o edad. En el mismo año, la *Directiva 2000/43/CE sobre la igualdad de trato independientemente del origen racial o étnico* (Consejo de la Unión Europea, 2000a) dotó de una herramienta legal a nivel comunitario para proteger las personas contra la discriminación en el empleo y la formación, la educación, la seguridad social, la asistencia sanitaria y el acceso a bienes y servicios. Entre otras medidas, esta Directiva da a las víctimas de discriminación el derecho para presentar una denuncia por vía judicial o administrativa y prevé la imposición de sanciones a la parte demandada culpable de discriminación.

Y sin embargo, la desigualdad sigue existiendo. Está claro que para reducir realmente la desigualdad entre unos grupos y otros, entre los niños y niñas negros y los blancos, gitanos y payos... no es suficiente el hecho de no tener leyes discriminatorias.

Tampoco es suficiente el hecho de que discriminar sea un delito. Se hace necesario establecer medidas que promuevan activamente la diversidad.

Las acciones afirmativas son medidas que sirven para acabar con la discriminación o prevenirla y a la vez crear nuevas oportunidades para aquellos grupos a quienes les hayan sido negadas. Por un lado implica mayor igualdad de acceso a las oportunidades y a los resultados, y por otro un mayor reconocimiento de la diversidad cultural y de sus beneficios. Aquí analizamos cómo algunas universidades con un alto prestigio internacional han implementado políticas de acción afirmativa para promover el acceso y la graduación de minorías culturales y otros grupos vulnerables a sus facultades y aulas. Por ejemplo, reserva de plazas o flexibilidad en los procesos de selección de estudiantes.

Podemos mencionar tres razones para llevar a cabo algún tipo de acción afirmativa:

a. Compensar grupos que han estado sistemáticamente víctimas de discriminación institucional

La acción afirmativa parte del reconocimiento de unas desigualdades de partida, históricas, que se han reproducido a través de generaciones y que dificultan el igual desarrollo en diferentes ámbitos de las personas que las sufren. Estas desigualdades son las que hacen que la llegada a las universidades se dé muy lentamente y con mucha distancia respecto de los alumnos y alumnas cuyas familias y la sociedad en conjunto han esperado siempre que sean graduados y graduadas universitarios.

Algunos países y colectivos hacia los que se han impulsado medidas de acción afirmativa son personas gitanas en Rumanía, “intocables en la India, la población afrobrasileña en Brasil, o los afroamericanos en Estados Unidos. Estas medidas suponen un esfuerzo de compensación frente al peso de la historia de discriminación hacia los colectivos mencionados.

b. Conseguir beneficios educativos, sociales y económicos que garanticen la presencia de toda la diversidad existente en la sociedad en las instituciones sociales.

La diversidad cultural de nuestra sociedad no se refleja en muchas instituciones, sociales como las escuelas (el profesorado es mayoritariamente blanco y europeo), bancos, muchas empresas, administraciones públicas... La acción afirmativa pretende favorecer que la misma diversidad que hay en la sociedad se encuentre también en todos estos espacios, incrementando la cohesión social y la igualdad entre diferentes culturas. Esto no puede conseguirse si estas personas no llegan a las universidades.

Algunos casos judiciales alrededor de las acciones afirmativas han puesto de manifiesto esta importancia de la diversidad cultural en las empresas. Uno de ellos es el caso Grutter v. Bollinger, en Michigan (USA), 2003. Cuando unos estudiantes blancos denunciaron a la Universidad por haberles perjudicado con sus políticas de acción afirmativa hacia otros colectivos, la Universidad recorrió a diversas empresas como General Motors o Fortune que se posicionaron a favor de que se mantuvieran las políticas de acción afirmativa, considerando que las habilidades y formación que se requieren hoy en día y que son más demandadas por las empresas tienen una relación directa con la capacidad de relacionarse y de trabajar con personas de distintas culturas, ideas y puntos de vista y que las empresas necesitaban tanto personas formadas en estas capacidades como personas diversas para estar acordes con la sociedad actual.

c. Conseguir beneficios sociales a largo plazo que acaben con la discriminación actual.

Si se consigue que haya maestros y maestras, directivos de empresas, abogados y abogadas... de diferentes culturas, también será más fácil que se reduzcan las discriminaciones y desigualdades en las escuelas, en la justicia, en el mundo laboral o en el campo de la salud (Xu, Fields, Laine, Veloski, Barzansky & Martini, 1997). A su vez, ello contribuirá a lograr mayor cohesión social y prevenir conflictos fruto de las desigualdades en el futuro.

Tenemos razones, por lo tanto, que justifican la necesidad de ir más allá de eliminar determinadas discriminaciones o incluso de penalizarlas, para promover activamente que el alumnado vulnerable pueda llegar a la universidad. Algunas de las medidas que se han implementado en universidades como Harvard o Wisconsin Madison, entre otras, son:

- Colaboración con escuelas e institutos, haciendo reuniones informativas en barrios con población vulnerable, para dar a conocer todas las becas y posibilidades de estudiar en la universidad. Identificación de potenciales estudiantes en estas reuniones, visitas al campus universitario, etc.
- Procedimientos de evaluación comprensiva para el acceso de minorías a la universidad, por ejemplo, teniendo en cuenta la diversidad étnica, historia familiar y otros elementos más allá del resultado en determinadas pruebas. Como dice Gary Orfield, director del Civil Rights Project en la Universidad de California / Los Ángeles, *Las universidades más selectas en los Estados Unidos emplean una gran variedad de criterios para admitir a sus estudiantes,*

que incluyen actividades extracurriculares, circunstancias personales, la historia familiar y nivel educativo de la familia, localización geográfica de la familia, lengua que se habla en casa, habilidades atléticas, cartas de recomendación, y otros factores para conseguir un estudiantado diverso a nivel racial, étnico, de procedencia geográfica y otros tipos de diversidad. Los responsables del acceso a estas universidades saben muy bien que las medias y los expedientes académicos miden sólo ciertos tipos de méritos y potencial, y que unos criterios más amplios son igualmente, y muchas veces más, válidos como indicadores del potencial de cada estudiante a contribuir a la comunidad universitaria. (Orfield & Miller, 1998)

- *Percent Plans*: esta medida, supone, en vez de reservar una cuota de plazas para alumnado de minorías o vulnerable, aceptar los mejores estudiantes de todos los institutos públicos de un Estado. Esto asegura que de todos los centros educativos (también los situados en barrios desfavorecidos) algunos o algunas estudiantes consigan llegar a la universidad.
- Una iniciativa muy interesante es la de la *Posse Foundation*. Ayuda no sólo a que alumnos y alumnas de entornos urbanos periféricos, minorías y bajo nivel socioeconómico lleguen a la universidad, sino a que no abandonen. Surgió del trabajo de doctorado de una estudiante a quien alguien le dijo “nunca habría abandonado si hubiera estado allí con mi pandilla”. “Posse” significa “pandilla”. Y desde entonces la fundación ha hecho posible que miles de estudiantes pobres, negros, de barrios gueto, estén con sus pandillas en las universidades y se gradúen. Una vez más, la fuerza de las interacciones y de la amistad como motor de creación de sentido y de éxito académico.
- En el caso del profesorado, participa toda la comunidad universitaria en el proceso de admisión o de contratación del profesorado y del personal administrativo.

Si las mejores universidades del mundo se plantean la diversidad como un factor clave para su excelencia... ¿cómo vivir la diversidad en nuestros centros educativos como un problema? La perspectiva de Comunidades de Aprendizaje supera tanto el racismo moderno como el postmoderno, abogando por la igualdad de diferencias, el éxito escolar de todos y todas y la convivencia entre culturas. Y además busca proactivamente la presencia y visibilización de la multiculturalidad. Por ello, además de hacer posible que estudiantes de minorías culturales lleguen a la universidad ofreciendo el aprendizaje que necesitan para conseguirlo, en las Comunidades de

Aprendizaje se promueve activamente la presencia de diferentes culturas y lenguas. Se invita a las familias gitanas, marroquíes, ecuatorianas, ucranianas, japonesas... y de todos los países, a participar, así como a voluntariado multicultural. Desde esta igualdad de diferencias todos los niños y niñas aprenden que todas las personas tienen cosas a aportar, que la escuela y el mundo escolar es de todas las culturas, y que el diálogo y el entendimiento es posible. Y así haremos realidad el sueño de Martin Luther King, y el de tener una sociedad en la que las personas convivamos desde el igual derecho a ser diferentes (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001).

Para profundizar

De Botton, L.; Puigvert, L. y Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. & Gómez, J. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Hipatia.

Vargas, J. & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.

5.4. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Directiva 2000/43/CE del consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, 43, (2000a).

Directiva 2000/78/CE del consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación , 78, (2000b).

De Botton, L., Puigvert, L., & Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.

- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.
- García, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society & Education*, 1, 1-11.
- Hernstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Simon and Shuster.
- Jacoby, R., & Glauber, N. (1995). *The bell curve debate: History, documents, opinions*. New York: Random house.
- Okely, J. (1997). Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of gypsy children. *Childhood*, 4(1), 63-80.
- Orfield, G., & Miller, E. (1998). *Chilling admissions: The affirmative action crisis and the search for alternatives*. ERIC.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.
- Touraine, A. (Ed.). (1997). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Xu, G., Fields, S. K., Laine, C., Veloski, J. J., Barzansky, B., & Martini, C. J. (1997). The relationship between the race/ethnicity of generalist physicians and their care for underserved populations. . may;87(5):817–822. *Am J Public Health*, 87(5), 817-822.

