

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CONVOCATORIA DE AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
(ORDEN DE 16 de mayo de 1995)

TÍTULO:

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA ESCUELA
DISCURSOS SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON REFERENCIA
ESPECIAL A LAS MINORÍAS ÉTNICAS DE ORIGEN EXTRANJERO

AUTORES:

Colectivo Ioé

Walter ACTIS, Miguel A. DE PRADA, Carlos PEREDA

MADRID, JULIO DE 1997.

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA ESCUELA
DISCURSOS SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD REFERIDOS A LAS MINORÍAS ÉTNICAS DE ORIGEN EXTRANJERO

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN..... 2

II. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.....

- 2.1. El alumnado de origen extranjero en la educación no-universitaria
- 2.2. El marco jurídico
- 2.3. Los criterios de admisión al sistema escolar:
derecho para todos ...pero convenientemente distribuidos
- 2.4. La organización escolar ante el alumnado extranjero
- 2.5. Discurso institucional acerca del tratamiento de la diversidad

III. EL DISCURSO DE LOS MAESTROS ANTE LA DIVERSIDAD.....

- 3.1. Variedad de situaciones
- 3.2. Los niños de otras culturas como minoría problemática
- 3.3. Las familias "diferentes": el mayor obstáculo para la integración
- 3.4. La escuela española como refugio e isla de tolerancia
(frente a la escuela y la familia de origen)
- 3.5. El discurso "de compensatoria": ¿una propuesta no asimilacionista?
- 3.6. Límites del planteamiento intercultural
- 3.7. Resistencias y peligros

IV. LOS DISCURSOS NO-INSTITUCIONALES (PADRES Y EX-ALUMNOS)

- 4.1. Los inmigrantes
 - Padres marroquíes de clase baja
 - Padres latinoamericanos de clases medias
 - Jóvenes latinoamericanos y marroquíes
- 4.2. Los autóctonos
 - Padres payos y gitanos de clase baja
 - Padres de clases medias en zona bilingüe

V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 5.1. Diversidad, escuela y sociedad
- 5.2. Algunas propuestas de trabajo

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANEXO: Transcripción de Grupos de Discusión

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los epígrafes de especial interés en la Convocatoria de ayudas a la investigación, que dio origen a este informe, era "la atención a la diversidad y la educación intercultural". Aunque las situaciones de "diversidad cultural" no son una novedad en la realidad social de la escuela española⁽¹⁾, ha sido con la llegada de hijos de inmigrantes extranjeros y en el marco de la última reforma del sistema educativo (concretada en la LOGSE de 1990) que se ha iniciado un proceso de investigación específico. Aunque la problemática de "la diferencia" en la escuela se ha venido trabajando tradicionalmente en relación a la situación de la minoría gitana, últimamente la inmigración extranjera se ha convertido en un indicador privilegiado de la diversidad cultural, tanto por lo específico de su situación (marcado por el corte jurídico-político de la ciudadanía) como por el interés que esta temática suscita en otros países de la Europa comunitaria.

Durante los últimos años la cuestión ha sido abordada desde diversas perspectivas². La investigación reciente se ha referido, entre otros, a aspectos como las situaciones de bilingüismo en la escuela (CENTRO DE PROFESORES DE MELILLA, 1994), las relaciones interétnicas (MERINO FERNÁNDEZ, 1994), los valores de familias y alumnos (BARTOLOMÉ PINA, 1994; CALVO BUEZAS, 1990, 1993) las actitudes del

¹) Como muestra basta con referirse a las diferencias en función del género, de las culturas regionales, o a la división étnica payos-gitanos.

²) Una revisión detallada de las últimas investigaciones sobre el particular puede consultarse en MURILLO, F.J. GRAÑERAS, M., SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E., "Investigación española en Educación Intercultural" en *Revista de Educación* N° 307, 1995, págs. 199-216.

profesorado (MERINO FERNÁNDEZ, Ídem; COLECTIVO IOÉ, 1993), el marco institucional (GARCÍA CASTAÑO et. al., 1993), el análisis de libros de texto (ALEGRET, 1991) o los contextos sociales que inciden en el abordaje escolar de las diferencias culturales (GIMÉNEZ ROMERO, 1994; COLECTIVO IOÉ, Ídem).

Este incipiente bagaje de aportaciones ha arrojado resultados, a nuestro juicio, desiguales. Por una parte, estudios con enfoques teóricos y metodológicos insuficientes. Teóricamente se toma como referencia una concepción simplista de las diferencias culturales, dando por sentado que existen ciertos grupos sociales homogéneos, estables y claramente definidos, separados entre sí por sus relaciones con la "normalidad" sociocultural (nunca definida con precisión), así, quienes se alejan de estas pautas pasan a ser definidos como "diferentes"; sin embargo, no todas las diferencias constituyen al grupo portador en "minoría", pues algunas pasan a ser invisibles socialmente cuando no valoradas como superávit de normalidad. Metodológicamente se registra un abuso de las técnicas que recogen las opiniones manifiestas (encuestas) o las actitudes individuales (tests sociométricos) sin contar previamente con un contexto teórico suficientemente elaborado que permita trascender las prenociones y prejuicios del sentido común y de "lo normal" establecido.

Otras investigaciones, en cambio, comienzan a abordar la complejidad de dimensiones del problema, aunque -por esa misma circunstancia- con aproximaciones parciales. Por una parte se observa que la configuración de "lo diferente" en las mentalidades colectivas no puede limitarse a la opinión consciente y públicamente expresada por cada ciudadano. Las actitudes y motivaciones de los individuos están fundadas en procesos preconscientes o inconscientes, ligados a los componentes básicos de la personalidad, que no se rigen por una lógica racional; por el contrario, tienen una fuerte componente *afectiva* y, en el caso concreto de "los otros", están atravesadas por la *ambigüedad* que genera lo desconocido: temor y curiosidad, rechazo y atracción, inseguridad ante lo nuevo y promesa de renovación. Además, trascendiendo lo individual, las actitudes e ideologías respecto a "los diferentes" se asientan sobre *estereotipos colectivos*, generados tanto por la experiencia histórica

como por los avatares actuales de las relaciones sociales (*interculturales*, pero también económicas y políticas).

En este trabajo nuestro interés es conocer cómo se posicionan -en el plano subjetivo- distintos sectores de la población involucrada en el nivel primario del sistema educativo respecto a la diversidad. Nos ocuparemos, pues, del análisis de las ideologías: valores, motivaciones y simbologías colectivas. ¿Cómo entender y analizar esta dimensión de la vida social? La articulación de sentido es un elemento consustancial de toda sociedad, que está condicionado por los procesos socioeconómicos y los contextos institucionales pero es, a la vez, *elemento constituyente* de la misma; las formas en que los distintos colectivos perciben la realidad son parte integrante de la misma.

Partimos de la convicción de que existen *estructuras ideológicas*, socialmente producidas, que median entre los contextos socioeconómicos e institucionales y los agentes sociales individuales. Por tanto, el *sentido* de los hechos sociales no está contenido plenamente en la conciencia de los individuos; más bien se trata de un producto colectivo (supra individual), que no preexiste a la acción (pues se constituye y actualiza en la interrelación) y no es plenamente consciente (y, por tanto, no puede reducirse a las meras opiniones). Son estas consideraciones las que ponen de manifiesto las limitaciones de los estudios de opinión al uso, pero también las de los enfoques psicologistas que ponen el acento en las características de la personalidad individual, cuando no en las estructuras genéricas -ahistóricas y asociales- de las fobias, los prejuicios o los tipos actitudinales. El estudio de las estructuras ideológicas requiere un análisis sociológico del lenguaje.

En nuestra opinión, un abordaje adecuado de la diversidad en el marco del sistema educativo requiere conocer, en primer lugar, cómo construyen los distintos colectivos sus propias "lógicas de la diferencia" (quiénes son los nuestros, quiénes los otros, y qué características tienen los vínculos recíprocos) y, en segundo lugar, qué tipos diferenciales existen (lo que permitirá abordar la pluridimensionalidad del objeto, sin limitarnos a constatar grados de aceptación o rechazo de ciertas diferencias a lo largo

de una escala continua y unidimensional). Por tanto, no se trata de analizar a “los diferentes”, dando por supuesta la existencia de mayorías “iguales” a una normalidad incuestionada, y homogéneas entre sí. Nuestro interés se dirige a captar las distintas lógicas diferenciadoras presentes en el espacio escolar. En este sentido parece importante resaltar que no todo lo diverso tiene por qué resultar problemático: en el discurso de cada grupo social la imagen de los “otros” se articula, de forma específica, en base a diferencias que pueden ser percibidas como positivas, indiferentes o bien inadmisibles. La mayor congruencia o distancia entre colectivos dependerá del tipo de diferencias que se atribuya como característica principal a los demás; en otras palabras, del balance entre diferencias legítimas e ilegítimas.

Esta cuestión guarda relación con el modo en que son percibidos, en general, los universos culturales. Si estos aparecen como marcos simbólicos cerrados e inmutables, sólo cabe averiguar que grado de “proximidad” existe entre distintos colectivos, situando a cada uno en una posición determinada dentro de una escala que va desde lo “próximo” hasta lo “inadmisible”. Desde esta perspectiva habría grupos con los cuales se puede convivir, otros a los que se puede tolerar y algunos con los que resulta imposible la convivencia. En cambio, si las culturas son percibidas como productos sociales, atravesadas por la pluralidad interna y sujetas a modificaciones en función de las circunstancias históricas, el “problema de las diferencias” deja de ser tan problemático. En primer lugar porque siempre existen *elementos comunes* que permiten un intercambio fluido. En segundo lugar porque existen *diferencias legítimas* que permiten un enriquecimiento mutuo o bien una coexistencia no problemática. En tercer lugar porque las que son percibidas, en principio, como *diferencias ilegítimas* pueden ser negociadas a partir de un marco de reglas de juego negociadas,

La investigación que presentamos pretende establecer el significado social de la construcción de las diferencias y, a partir de esto, qué espacios y resistencias se abren para la educación intercultural (o líneas transversales como educación para la paz, la tolerancia, etc.) en el sistema educativo. Para adecuarnos a la disponibilidad de recursos de financiación disponibles, el estudio se circunscribió al ámbito de la enseñanza pública en el nivel primario. Más específicamente, se concretaron los siguientes objetivos particulares:

- 1) Construir una **tipología** que dé cuenta de las diferentes posiciones ideológicas desde las que se construyen las diferencias entre los agentes implicados en la educación primaria, y configurar un "mapa ideológico" basado en tipos diferenciados (no en medias homogeneizadoras o en preconceptos 'normativos'); cada uno de los tipos tendrá "su" forma de ver las diferencias y unas actitudes respecto a las mismas.
- 2) Identificar, para cada uno de los tipos, los núcleos valorativos y afectivos que dan lugar a bloqueos, contradicciones, resistencias y **posibles vías de intervención** -ante cada uno de los tipos- para potenciar un enfoque intercultural
- 3) A partir de los resultados obtenidos, destacar los elementos que pueden informar **líneas de formación del profesorado** para el tratamiento de la diversidad en la escuela, así como de **evaluación** (social) de las acciones escolares.

Se trata, por tanto, de conocer qué campo discursivo existe y, dentro de éste, qué márgenes de maniobra se presentan para los abordajes “interculturales” desde la escuela primaria. Aunque en nuestro trabajo tomamos como referencia principal la situación de las minorías constituidas por hijos de inmigrantes extranjeros no consideramos que este sea el único, ni siquiera el principal, elemento de diversidad cultural en la escuela. Lo que intentamos conocer es de qué forma son percibidas, conceptualizadas y vividas las diferencias por diversos agentes presentes en el proceso educativo formal; no damos por presupuesta ninguna diferenciación, sino que tratamos de indagar cómo éstas aparecen, cómo distintos grupos trazan “fronteras” socioculturales diferentes y qué cabida tiene este *juego de las diferencias* en el marco escolar.

El Cuadro siguiente intenta esquematizar los ámbitos implicados en nuestra investigación, distinguiendo, por una parte "mayorías" y "minorías" culturales y, por otra, agentes implicados en el sistema educativo (organización institucional, profesorado, familias y alumnos).

El concepto de "minoría" social no está, contra lo que las concepciones simplistas pudieran sostener, unívocamente definido; por el contrario, puede adjudicarse a distintos colectivos según cuál sea la posición social desde la que se hable (para unos son los extranjeros pobres, para otros los gitanos, para otros los inmigrantes españoles en ciertas regiones, para otros los pobres/marginados, etc.). Teniendo en cuenta esta diversidad *nuestra propuesta no pretende analizar en toda su amplitud los discursos de las minorías, sino específicamente los de una parte de los inmigrantes extranjeros*: por un lado, los procedentes de culturas más alejadas a la autóctona dominante y que ocupan posiciones bajas en la pirámide social (típicamente colectivos africanos); por otro, los de culturas más próximas situados en niveles medios de la escala social (perfil dominante entre ciertas colonias latinoamericanas). Hecha esta delimitación parece evidente por qué el cuadro no contempla la existencia de profesores o instituciones educativas caracterizados por su pertenencia o adscripción a las minorías.

Tampoco la noción de "mayoría" social tiene un referente empírico evidente y unívoco. En nuestro caso, no todos los españoles pertenecen de manera automática ni de la misma forma a la "mayoría autóctona": existen fracturas de tipo étnico (como la que afecta especialmente al pueblo gitano), socioeconómicas (de clase) o socioculturales (lingüísticas, de identificación local-regional), etc. Por ello, dado nuestro interés especial en el tratamiento de la diversidad referido a los inmigrantes, hemos estructurado nuestro trabajo distinguiendo a grupos e instituciones en función del eje autóctonos /inmigrantes extranjeros.

Grupo social	Institución	Profesores	Padres	Hijos
Autóctonos	A1	A2	A3	A4
Inmigrantes	--	--	B3	B4

En cuanto a los agentes que intervienen en el proceso educativo, comenzamos por distinguir el plano institucional (columna 2 del cuadro) del resto dadas sus peculiaridades. El discurso e ideología de la institución escolar se plasma de diferentes maneras (leyes, directrices oficiales, proyectos curriculares, etc.) que, por lo general, se encuentran más formalizadas que las del resto de actores mencionados. Debido a ello hemos estudiado su realidad recurriendo a los siguientes procedimientos técnicos:

- 1) sistematización de bibliografía, legislación y materiales oficiales,
- 2) entrevistas a informantes cualificados pertenecientes a ámbitos diferenciadas:
 - a) administración central (M.E.C.); b) Comunidad autónoma bilingüe con competencias en educación y presencia importante de inmigrantes extranjeros (se ha escogido el caso de Cataluña); y c) comunidad autónoma monolingüe, con presencia importante de inmigración extranjera, en proceso de traspaso de competencias (se ha analizado la situación de Madrid).

El resto del trabajo empírico se dirigió a analizar los discursos de los grupos que ocupan las tres columnas de la derecha de nuestro cuadro: el profesorado y las familias vinculadas a la escuela, pertenecientes a la mayoría social y a las minorías inmigrantes. Para abordar esta cuestión se utilizó la técnica sociológica del *grupo de discusión* (GD), que permite acceder a las imágenes colectivas y signos cargados de valor, que configuran actitudes, condicionan comportamientos y dan lugar a estados de opinión más o menos duraderos³). El GD se basa en el análisis del discurso producido por un grupo reducido (entre 5 y 10 personas) que representan los rasgos típicos del sector estudiado. El discurso producido en tales condiciones no informa exhaustivamente acerca de datos objetivables pero expresa los elementos básicos que configuran la *identidad social* de ese colectivo. Al hablar, cada grupo reproduce los códigos sociales que dan identidad al sector al que pertenece; por ello es posible captar las visiones particulares de cada posición ideológica respecto a los otros, así como las motivaciones y actitudes básicas (en las que se originan las conductas concretas) que se adoptan ante éstos. El GD no informa adecuadamente sobre las prácticas concretas de las personas pero permite identificar el soporte ideológico de las mismas, y las líneas de fuerza que pueden llegar a constituir nuevas formas de acción.

El trabajo de campo se basó en la realización de siete reuniones de grupo: dos con maestros de educación primaria (uno en Barcelona y otro en Madrid), dos con padres de alumnos autóctonos (uno de capas medias y otro de sectores populares urbanos), dos con padres de alumnos inmigrantes (uno de latinoamericanos de nivel socioeconómico medio-alto y otro de marroquíes de posición medio-baja) y otro con jóvenes hijos de inmigrantes (marroquíes y sudamericanos) que han pasado por el

³) Una introducción a la técnica del grupo de discusión se encuentra en ORTÍ, A., "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", en AA.VV., *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 153-185. Una fundamentación más extensa se halla en IBÁÑEZ, J., *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

sistema educativo español. La ficha técnica de cada uno de los grupos de discusión se ofrece en un Anexo al final de este informe.

La estructura del informe se basa en la división de ámbitos estudiados: el capítulo 2 presenta los rasgos básicos del contexto institucional escolar y del discurso oficial referido al tratamiento de la diversidad. En el capítulo 3 se analiza el discurso de los maestros de educación primaria. El capítulo 4 se detiene en las posiciones de las familias del alumnado de primaria: padres y madres de alumnos inmigrantes y autóctonos (payos y gitanos), pertenecientes a distintas clases sociales. En el capítulo 5 se presentan algunas conclusiones del trabajo y propuestas de cara a la intervención para promover un enfoque de educación intercultural.

II. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

En este apartado pretendemos caracterizar los rasgos básicos del encuadre institucional (jurídico y organizativo) en el que se plantea una enseñanza atenta al reconocimiento de las necesidades diversas del alumnado. Previamente analizaremos las características de los escolares de origen extranjero, que constituyen sólo una parte de la realidad “diversa” en el sistema escolar, pero son nuestro punto de atención específico. Finalmente, a modo de balance, destacamos los principales elementos que configuran el discurso oficial sobre el abordaje de la diversidad.

2.1. El alumnado de origen extranjero en la educación no-universitaria

Sin duda la diversidad cultural del alumnado no ha aparecido con la llegada de niños de origen extranjero. Por citar sólo algunos ejemplos, parece claro que existen “necesidades específicas” que diferencian a niños payos y gitanos, autóctonos e inmigrados de otras regiones españolas, rurales y urbanos, etc., por no mencionar las diferencias de género. Aunque, como veremos, el sistema escolar español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos “minoritarios” (a través de la llamada educación compensatoria) el auge de la reflexión, los desarrollos legislativos y la adecuación administrativa y pedagógica ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, se ha registrado a partir del crecimiento de la inmigración extranjera. No es fácil hacer un seguimiento pormenorizado de las repercusiones del fenómeno migratorio sobre la escuela española; los primeros datos estadísticos referido al alumnado extranjero corresponden al curso 1991-1992, por tanto, no contamos con información de los años anteriores; además, los criterios de elaboración de la estadística en ese primer año no estaban suficientemente explicitados⁴. Una

⁴) En el “territorio MEC” la información es suministrada por los directores de cada centro, en función de los datos de matrícula. En principio no estaba claro el criterio de extranjería a aplicar: algunos se circunscribían al aspecto jurídico (nacionalidad) y otros consideraban el cultural (origen familiar, al margen de la nacionalidad). Por otra parte, el criterio de nacionalidad no siempre era tenido suficientemente en cuenta a la hora de realizar las matrículas, lo que en ocasiones llevaba a

dificultad añadida para la confección de los datos es la distribución competencial en materia educativa: los datos del administrado por el gobierno central proceden de las respectivas Direcciones Provinciales que se atienen a un procedimiento y plazos claramente establecidos; en cambio, las comunidades autónomas que han asumido competencias en esta área elaboran los datos de forma autónoma y los facilitan a la Oficina de Planificación y Estadística del MEC en plazos no siempre homogéneos. Debido a esta circunstancia a finales del curso 1996-1997 los últimos datos disponibles, para el conjunto del estado, corresponden a 1994-1995⁵.

Las cifras muestran un *incremento constante* del volumen de alumnado extranjero en los niveles no universitarios⁶: de 41.900 efectivos en el curso 1991-92 se ha pasado a los 53.213 de 1994-95, en cuatro años el incremento ha sido del 27%. El incremento más importante se produjo entre el curso 1991-92 y el siguiente; teniendo en cuenta las dificultades de elaboración de los datos para ese primer año parece más prudente efectuar las comparaciones a partir del curso 1992-93. Durante los tres cursos siguientes el aumento de los niños de origen extranjero fue del 15,4%; por países los

confundir países (palestinos con marroquíes, etc.).

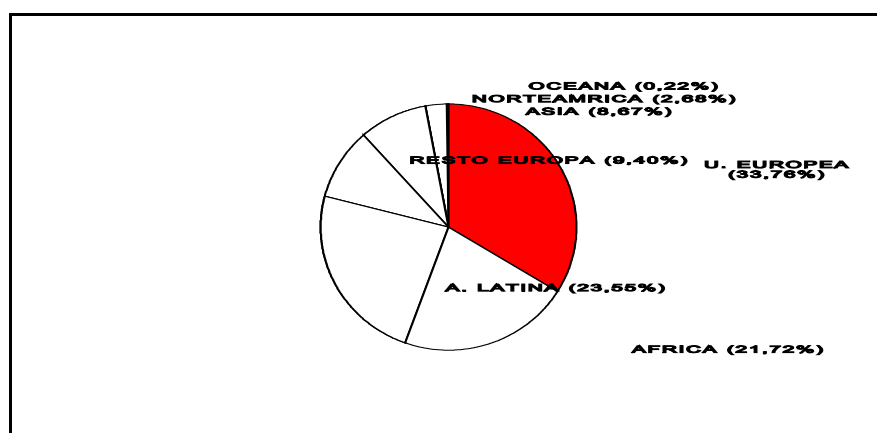
⁵) Existen datos del curso 1995-96 para el territorio MEC referido al "alumnado inmigrante" pero incluyen sólo a los que están escolarizados en centros con actuaciones de compensación educativa, es decir, los reconocidos oficialmente como tales por las respectivas direcciones provinciales.

⁶) Educación infantil/preescolar; educación primaria/ EGB, educación especial; ESO, BUP y COU, bachillerato LOGSE, formación profesional y plan experimental (incluye módulos profesionales y bachillerato experimental).

incrementos más significativos son los de los originarios de Polonia (55,1%), Perú (53,1%), Filipinas (47%), República Dominicana (38,3%), Marruecos (36,4%) e Italia (29,2%). A pesar de esta dinámica de crecimiento, *el conjunto del alumnado extranjero representa sólo el 0,82 del total de la matrícula en enseñanza infantil/ preescolar y el 0,86 en primaria/EGB.*

Considerando grandes regiones de origen se constata que la mayoría (33,8%) procede de países de la Unión Europea, seguidos por los originarios de América Latina (27,8%), África (21,7%), resto de Europa (9,4%), Asia (8,7%), América del Norte (2,7%) (ver Gráfico 1). Por países, el contingente más numeroso es el procedente de Marruecos (16,1% del total), seguido por cuatro de países europeos comunitarios:

GRÁFICO 1
ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA
SEGÚN REGIÓN DE ORIGEN (Curso 1994-1995)



Reino Unido, Alemania, Francia y Portugal (entre 7,5 y 6,2%) y tres de Latinoamérica: Argentina, Perú y R. Dominicana (5,6 a 2,6%). Los cifras muestran que, además de la diversidad autóctonos /inmigrantes, existe una importante diferenciación interna del

alumnado extranjero en función del país de origen, con lo que ello comporta de bagajes idiomáticos y culturales propios.

Por niveles educativos el grueso de este alumnado (65,5%) se encuentra en el nivel primario, el 16,7% cursa enseñanza infantil y el resto (17,8%) se distribuye entre los restantes niveles (educación especial, ESO, FP, BUP/COU, bachillerato LOGSE). Analizando las veinticinco nacionalidades más numerosas se observa (ver Tabla 1) que esta distribución varía de forma apreciable según cuál sea la nacionalidad de origen. Por ejemplo, los niños y niñas filipinos, polacos, italianos y marroquíes se encuentran en mayor proporción en la enseñanza preescolar que la media general; dominicanos, cubanos, marroquíes y chinos destacan en el nivel primario; en cambio, en los niveles de enseñanza secundaria -en todas sus modalidades- destacan los de países europeos (Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Suiza), Estados Unidos, algunos latinoamericanos (Venezuela, Colombia y Chile) y sólo un país africano (Guinea Ecuatorial).

La última columna de la tabla muestra, para cada una de las nacionalidades, la proporción que existe entre alumnos matriculados en BUP/COU y bachillerato LOGSE respecto a los que cursan Formación Profesional; es decir, nos centramos en la enseñanza secundaria para ver en qué medida ésta es la etapa final de la formación (el caso típico de la FP) o bien es una etapa intermedia hacia otros niveles de instrucción (caso típico de los distintos bachilleratos). De forma burda, esta tasa indica la inserción de clase de las familias: cuando menor es su nivel mayor es la proporción de alumnos en FP, es decir, menos es su estatus social y mayor la necesidad de procurar una inserción laboral pronta a los hijos. Las familias de menor estatus social probablemente no figuran en este índice debido a que sus hijos no están matriculados en los niveles de enseñanza secundaria. Los resultados muestran que los índices más bajos de matrículas en bachillerato corresponden a Portugal, Marruecos, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Filipinas y Perú. En el extremo opuesto se encuentran los originarios de Estados Unidos, Reino Unido e Italia.

En resumen, los datos muestran que el volumen de alumnado de origen extranjero es creciente, pero su importancia es reducida en el conjunto del sistema

educativo. El elemento de diversidad que estos niños aportan al sistema escolar se ve incrementado por la gran variedad de orígenes nacionales, culturales y lingüísticos. Dentro de una tónica general de incremento de efectivos los que más crecen son los inmigrantes económicos del Tercer Mundo.

TABLA 1
ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ENSEÑANZA NO-UNIVERSITARIA (1994-95)

<i>País</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>E. Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>Resto</i>	<i>Bach/FP</i>
Todos	53.213	100	16,7	65,5	17,8	2,2
Marruecos	8.576	16,1	21,3	71,4	7,3	0,5
R. Unido	3.972	7,5	15,6	69,7	14,7	5,1
Alemania	3.689	6,9	13,1	63,7	23,2	4,8
Francia	3.655	6,9	18,8	56,4	24,8	3,6
Portugal	3.324	6,2	16,6	70,9	12,5	0,0
Argentina	2.972	5,6	10,2	68,7	21,1	3,4
Perú	1.928	3,6	17,3	61,8	21,0	1,0
R. Dominic.	1.372	2,6	13,0	77,9	9,1	0,9
EE.UU.	1.254	2,4	15,2	58,5	26,3	9,8
Italia	1.149	2,2	22,0	50,6	27,4	6,3
China	1.107	2,1	15,3	70,6	14,1	3,9
Venezuela	1.091	2,1	8,7	66,1	25,2	3,3
Colombia	925	1,7	11,5	65,4	23,1	2,7
Polonia	836	1,6	22,7	66,9	10,4	3,2

Brasil	802	1,5	13,5	66,2	20,3	2,0
Suiza	756	1,4	15,1	61,6	23,3	2,6
Chile	736	1,4	10,3	64,7	25,0	1,8
Filipinas	722	1,4	26,0	64,8	9,1	1,0
Guinea Ec.	643	1,2	10,3	55,5	34,2	0,5
Bélgica	616	1,2	12,8	62,8	24,4	4,0
Méjico	537	1,0	13,0	66,3	20,7	2,1
Uruguay	437	0,8	13,0	64,3	22,7	1,1
Cuba	404	0,8	11,1	70,3	18,6	2,0

Fuente: elaboración de Colectivo Ioé con datos de la Oficina de Planificación y Estadística del MEC

- En educación infantil y primaria los mayores aumentos corresponden a Polonia, Perú, Marruecos, R. Dominicana y Guinea Ecuatorial (más Dinamarca, Austria, Filipinas y Uruguay en preescolar, y Rusia en primaria).
- Los menores niveles de escolarización secundaria corresponden a Marruecos, R. Dominicana, Filipinas y Polonia, seguidas por Portugal y China.

A la luz de los datos no parece que esté justificado el planteamiento de la educación intercultural, o de atención a la diversidad, tomando como único argumento el incremento de alumnos de origen extranjero. Sin duda ésta es una circunstancia novedosa en España, y seguramente está destinada a crecer en los próximos años, lo que contribuirá a ampliar la pluralidad del alumnado. Sin embargo, cientos de enseñantes y centros completos seguirán sin tener alumnos procedentes de la inmigración extranjera. En esas circunstancias el enfoque “intercultural” sólo puede basarse en la convicción de que la sociedad (aún reducida a su población autóctona) está caracterizada por la pluralidad y la diversidad, y que no existe un referente único -o *más legítimo*- al que la escuela puede referirse de manera inequívoca. Si es así, veamos qué planteamientos encontramos en el ámbito de la institución escolar, entre los maestros de primaria y educación infantil y entre los padres y ex alumnos.

2.2. El marco jurídico

En primer lugar es necesario hacer referencia a la organización autonómica del Estado, desarrollada a partir de la Constitución de 1978. Entre otras cuestiones las comunidades autónomas pueden tomar la opción de hacerse cargo de la mayor parte de las competencias educativas⁷; hasta la fecha son siete las que lo han hecho (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana). El resto permanece en el denominado "territorio MEC", a través de sus Direcciones Provinciales. Por otra parte, el texto constitucional reconoce la realidad plurilingüe del país, lo que permite a ciertas comunidades oficializar el bilingüismo en el sistema educativo: es el caso de Cataluña, Galicia, País Vasco, Navarra y la Comunidad Valenciana, todas ellas pertenecientes al grupo que ha asumido competencias educativas plenas.

Por otra parte, el conjunto del sistema educativo no universitario está culminando una fase de transición desde la estructura creada por la Ley General de Educación de 1970, a la que diseñó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Una de las consecuencias más importantes del nuevo modelo es la ampliación de la edad de escolarización obligatoria en dos años (pasa de 6-14 años a 6-16), al añadirse dos cursos más en la secundaria obligatoria. La nueva estructura, común a todo el territorio español, comprende los siguientes niveles: Educación Infantil

⁷) Entre las que se reservan en exclusiva a la administración central cabe destacar la ordenación general del sistema educativo; la normativa básica para los centros escolares; la garantía de la enseñanza de la lengua castellana; y la cooperación internacional en materia de enseñanza.

(con un primer ciclo de 0 a 2 años, y un segundo de 3 a 5); Educación Primaria (seis cursos, desde los 6 hasta los 11 años); Educación Secundaria Obligatoria (cuatro cursos, entre 12 y 15 años) y Secundaria Post-Obligatoria (bachillerato de dos años, o Formación profesional de grado medio, 14 y 15 años).

En el aparato legislativo de ámbito estatal existen varias referencias, implícitas o explícitas, al alumnado de origen extranjero. Cabe señalar, en primer lugar, que la Convención de los Derechos del Niño de la ONU, suscrita por España, reconoce el derecho de los niños a la educación sin distinciones basadas en el origen nacional, étnico o racial. Por su parte, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985) afirma el derecho de los extranjeros residentes en España a recibir educación, que será obligatoria y gratuita en los niveles de enseñanza básica. La LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), aprobada en noviembre de 1996, reafirma la garantía de escolarización de niños con “necesidades educativas especiales”, entre los que se incluye a los que se encuentran en “situaciones sociales o culturales desfavorecidas”. La LOGSE, por su parte, no sólo reconoce el derecho a la educación independientemente del origen del niño, postula además como fines educativos el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como el conocimiento de las culturas propias de los alumnos. De esta forma abre las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen⁸. Finalmente, el Real Decreto 299/ 96 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, menciona explícitamente a las “minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja” (art. 3.b) y se propone mantener y difundir las culturas y lenguas propios de estos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado (art. 10.2), así como

⁸) Ver M.E.C., *La educación intercultural en España*, op. cit., págs. 93-95.

contrarrestar los procesos de exclusión social favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3).

Otra fuente normativa de reconocimiento de la diversidad en la escuela proviene de los convenios firmados entre el estado y varias confesiones religiosas. La Ley Orgánica de Libertad Religiosa, de 1980, recogiendo el principio de aconfesionalidad del estado definido en la Constitución de 1978, estableció la posibilidad de desarrollar convenios de cooperación y las distintas comunidades religiosas con implantación en la sociedad española. El convenio con la iglesia católica, posterior a la constitución, data de 1979. Más de una década después de la promulgación de la LOLR el estado llegó a acuerdos similares con los representantes religiosos de las comunidades judía (unos 15.000 ciudadanos), protestante (alrededor de 60.000) y musulmana (estimados en 250.000). Por su importancia de cara a la educación de una parte significativa del alumnado procedente de la inmigración, nos detendremos con algún detalle en el convenio firmado entre el estado español y la Comisión Islámica de España (en adelante CIE), constituida para estos efectos por otras dos federaciones⁹. El acuerdo de cooperación fue firmado en abril de 1992, y se convirtió en ley en octubre del mismo año. Aunque sus beneficios se dirigen al conjunto de la población de fe musulmana, las entidades legitimadas para tratar con el estado español deben estar inscritas en el registro de entidades religiosas y estar afiliadas, directa o indirectamente, a la CIE. En el apartado dedicado a los aspectos educativos

“el Estado (...) Garantiza a los alumnos musulmanes, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los primeros a recibir enseñanza religiosa islámica en los Centros docentes públicos y privados concertados, siempre que, en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en contradicción con el carácter propio del Centro, en los niveles de Educación infantil, Educación primaria y Educación secundaria” (Acuerdo Estado-CIE, art. 26.¹⁰).

⁹) Se trata de la Federación española de Entidades Religiosas Islámicas y la Unión de Comunidades Islámicas en España.

¹⁰) Ver “Texto del Acuerdo de Cooperación entre el estado español y la Comisión Islámica de España”, en *Encuentro Islamo-*

A partir de esta norma, las familias musulmanas están legitimadas para reclamar la enseñanza de sus valores en las horas asignadas a la asignatura "enseñanza religiosa" en la educación primaria. La misma será impartida por profesores designados por la Comisión Islámica de España, con contenidos y textos proporcionados por la misma, según el Currículum de Enseñanza Religiosa Islámica para enseñanza primaria. ESO y Bachillerato, aprobado por Orden ministerial de enero de 1996¹¹. La enseñanza se desarrollará en locales de los centros educativos "sin que (ésta) pueda perjudicar le desenvolvimiento de las actividades lectivas". Por otra parte se reconoce el carácter oficial de seis festividades musulmanas, que abarcan nueve días, y se afirma que "los alumnos musulmanes que cursen estudios en centros de enseñanza públicos o privados concertados, estarán dispensados de la asistencia a clase y de la celebración de exámenes en el día viernes y en las festividades y conmemoraciones religiosas anteriormente expresadas, a petición propia o de quienes ejerzan la patria potestad o tutela". De esta manera, la legislación estatal otorga marchamo de legitimidad a la fe musulmana, abre un espacio para la enseñanza de sus valores en una asignatura específica y abre la posibilidad para que el alumnado pueda adaptar la asistencia a

¹¹) En el Preámbulo de este currículum se afirma que el objetivo de esta enseñanza es "contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos, afirmando sus valores personales, familiares y sociales convirtiendo en normas de conducta: la fraternidad, la solidaridad, la justicia y la libertad". Se afirma, además, que "la Enseñanza Religiosa Islámica por su carácter abierto y libre, desarrollará las posibilidades del alumno para tomar iniciativas desde la libertad responsable manifestando su pensamiento libremente y a través de la confrontación de ideas..". Orden 11 de Enero de 1996, Anexo 1. El texto completo aparece en *Encuentro Islamo-Cristiano*, N° 292-293, agosto-setiembre 1996.

clase a las festividades básicas del Islam. Este tipo de desarrollo legislativo va muy por delante de la realidad existente actualmente en las escuelas pero establece unas posibilidades inexistentes en muchos países europeos con antigua tradición de recepción de inmigrantes y de composición sociocultural plural.

2.3. Los criterios de admisión al sistema escolar: derecho para todos ...pero convenientemente distribuidos

La LODE (1985) estableció el derecho de los padres a elegir centro docente para sus hijos y un Decreto del mismo año (Nº 2375) reguló los criterios de admisión. Tras la promulgación de la LOGSE (1990) se dictó un nuevo Real Decreto (Nº 377, de 12/3/1993) que fija los actuales criterios de admisión en el ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia¹². Dicha norma prohíbe la discriminación en el acceso a los centros "por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o de nacimiento" (art.3) y reafirma el derecho paterno de elección de centro. En principio, existiendo plazas libres la escuela debe admitir toda solicitud de matrícula, si se cumplen los requisitos de edad y académicos. Si la demanda supera al número de plazas la solicitud debe derivarse a una Comisión de Escolarización, creada por la respectiva Dirección Provincial¹³, que distribuirá a los alumnos en los centros de su área de influencia aplicando un baremo que combina proximidad al domicilio, renta familiar, hermanos en el centro y minusvalías del solicitante. En principio, pues, dicha Comisión se limita a distribuir a los solicitantes según criterios puramente "objetivos", cumpliendo una mera función administrativa. Por tanto, si en una determinada zona existe una concentración alta de familias inmigrantes, los centros cercanos tendrían que acoger a sus hijos en la misma proporción. Sin embargo, el artículo 17 del Real Decreto 377 establece que una de las competencias de la comisión de escolarización será:

¹²) Las comunidades autónomas con competencias plenas deben respetar la legislación básica, aunque tienen potestad reglamentaria para regular los mecanismos de admisión.

¹³) Pueden crearse tantas comisiones como se considere necesario, integrando en las mismas a los directores de centros, inspección, representantes municipales y de las APAS concernidas.

"...decidir, oídos los sectores afectados, en especial los padres o tutores de los alumnos, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y los pertenecientes a minorías cuyas condiciones sociales y culturales dificulten su integración escolar. Todo ello sin perjuicio de que los padres o tutores puedan ejercer los derechos reconocidos en el presente Real Decreto. La decisión de las Comisiones de Escolarización, que se podrá adoptar en un momento anterior a la determinación de las vacantes de los centros, tenderá a lograr una efectiva integración de los alumnos aludidos". (art. 17.2.e)

Por su parte, la Orden Ministerial de 1/4/1993 que desarrolla este Real Decreto afirma que la Comisión de Escolarización "adoptará, con carácter previo a la determinación de las vacantes de los centros, las decisiones oportunas para lograr la adecuada escolarización" de estos alumnos (art. 9.1.) "de forma que se consiga una distribución equilibrada de los mismos entre los diferentes centros, que facilite su efectiva integración" (art. 9.2). Estos criterios establecen la posibilidad, siempre que se respete el derecho paterno a la elección de centro, de una *regulación social* (la administración educativa, la municipal, las Asociaciones de Padres de Alumnos oyendo a los padres de alumnos concernidos) de la admisión, con el fin de evitar la creación de escuelas-ghettos. Con todo, durante los cursos siguientes, debido a la reciente promulgación de esta normativa y a la opcionalidad de su aplicación¹⁴, en determinados centros había un elevado porcentaje de hijos de inmigrantes, mientras que otros de la misma área de influencia apenas los recibían¹⁵. Posteriormente la LOPEG fijó el criterio de la "distribución equilibrada" de los alumnos con necesidades educativas especiales; según este criterio "se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona" (disposición adicional segunda). El R.D. 299/96 establece, por su parte, que las autoridades educativas favorecerán la escolarización de niños pertenecientes a grupos sociales y culturales desfavorecidos "con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos, en

¹⁴) El artículo 18 de la Orden ministerial citada establece que "cuando la oferta de puestos escolares sea superior a la demanda previsible de los mismos, las Direcciones Provinciales del MEC podrán prescindir de la definición de las áreas de influencia y de la constitución de Comisiones de Escolarización".

¹⁵) Hemos constatado dicha situación en Colectivo Ioé, *La educación intercultural a prueba*, CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, 1996.

condiciones que favorezcan su inserción y adecuada atención educativa, evitando su concentración o dispersión excesivas” (art. 6.1.b).

En las comunidades autónomas que han asumido las competencias en educación existen desarrollos normativos específicos, aunque siempre en el marco establecido por las leyes orgánicas, de alcance estatal. El objetivo de nuestro trabajo no es analizar en detalle la situación en cada una de estas comunidades; nos detendremos con cierto detalle en el caso de Cataluña que reúne algunas características importantes para los fines de la investigación: es una región con fuerte presencia de hijos de inmigrantes extranjeros, la escolarización se caracteriza por el bilingüismo (catalán/castellano) y la estructura jurídico-administrativa en materia educativa es de las más antiguas de todas las comunidades autónomas.

En el ámbito de Cataluña una Resolución del gobierno de la Generalitat de 1992 hacía referencia a las normas de matriculación en centros públicos o subvencionados. En ella se sostiene el derecho paterno a la libre elección de centro, se crean comisiones de matriculación y se hace énfasis en la situación del alumnado "con necesidades educativas especiales", aunque este concepto parece circunscribirse a los niños afectados por minusvalías. La situación del alumnado de origen extranjero estaba contemplada, sólo en parte, en el baremo para la adjudicación de plazas: entre los criterios complementarios (a los de proximidad del domicilio, hermanos matriculados en el centro y renta familiar) se otorgaban puntos a los alumnos "en riesgo de marginación". La medida, por tanto, no incluía a todos los alumnos extranjeros, ni se trataba de un reconocimiento de sus necesidades específicas pues sólo lo hacía en función de una circunstancia (carencias materiales y/o familiares) compartida por muchos autóctonos. En 1996, con posterioridad a la promulgación de la LOPEG, se dictó un Decreto que insiste en los principios de derecho a una plaza escolar en las etapas obligatorias, a la libre elección de centro, y a la prohibición de establecer discriminación en la admisión de alumnos, citando expresamente los motivos de raza, nacimiento y nacionalidad (art. 2,4). La norma menciona explícitamente que, en la educación infantil y primaria, los centros deberán reservar dos plazas por unidad o grupo para alumnos con necesidades educativas especiales (art. 5.4), sin embargo este concepto hace

referencia en exclusiva a los niños que sufren “disminuciones graves o permanentes”¹⁶. Por tanto, a diferencia de la legislación del “ámbito MEC” en Cataluña no se menciona explícitamente a las “minorías culturales” entre los colectivos de atención especial. Más adelante intentaremos explicar las causas de esta ‘ausencia’.

2.4. La organización escolar ante el alumnado extranjero

La particular estructura jurídico-política del estado español (el llamado estado de las autonomías) y el actual estado de distribución de competencias educativas (distinción entre comunidades que han asumido plenamente la regulación de este ámbito y el denominado “territorio MEC”, constituido por administraciones provinciales que dependen del gobierno central) obliga a realizar un análisis diferenciado. Un estudio sistemático de la situación en cada una de las CCAA con plenas competencias escapa a las posibilidades de este trabajo y, probablemente, no arrojaría información significativamente diferenciada. Por ello hemos optado por analizar los criterios vigentes en el “territorio MEC”, particularmente en el ámbito de la Dirección provincial de Madrid, y en Cataluña, por ser ésta lugar de concentración de la mayor parte de alumnado de origen extranjero, además de comunidad bilingüe y una de las que detenta las competencias educativas desde más antiguo.

a) El Ministerio de Educación y Cultura

¹⁶) Concepto utilizado en la Resolución 9, de 9 de marzo de 1996, referida a las normas de preinscripción y matriculación de alumnos (artículos 10.2 y 15.1).

Las estructuras del propio MEC están en proceso de transformación, una vez finalizado el proceso de elaboración de la reforma educativa, plasmada en la LOGSE (1990), que se puso en marcha a partir del curso 1992-93. Hasta entonces las cuestiones que concernían al alumnado de origen extranjero estaban incluidas entre las competencias de la Subdirección General de Educación Compensatoria: en este contexto la diversidad que aportan los hijos de inmigrantes quedaba encuadrada como *déficit a compensar* respecto a la "normalidad" institucionalmente definida, junto con otros "restos" como los niños gitanos, del mundo rural o de grupos sociales fuertemente desestructurados.

En los últimos años se ha registrado un proceso de reestructuración de la antigua Educación Compensatoria, que se ha plasmado en un nuevo organigrama ministerial, consolidado en 1996, tras la asunción del gobierno central por parte del Partido Popular. Actualmente existe una Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, dependiente de la Dirección General de Centros; este nuevo encuadramiento sitúa las actuaciones educativas bajo el principio genérico de la educación especial: la atención a situaciones especiales (diversas) dentro del proceso "normal" de escolarización¹⁷. Habitualmente bajo el rótulo de la educación especial se incluye a distintos colectivos: en primer lugar a los discapacitados, pero también hijos de familias transeúntes, niños hospitalizados, los residentes en algunas zonas rurales poco pobladas y los miembros de minorías étnicas o culturales. A nivel normativo se han dictado dos Reales Decretos que regulan de forma separada la actuación sobre colectivos específicos: por un lado, los niños afectados por discapacidades y trastornos físicos, psíquicos o sensoriales o los sobredotados (R.D. 696/95); por otro, los que se encuentran en situaciones de desigualdad social o cultural (R.D. 299/96). El órgano administrativo encargado de este segundo colectivo es una Unidad de Educación

¹⁷) Sin embargo, es posible realizar otra lectura, no ya desde los principios educativos sino desde las prácticas y su percepción social, que relaciona los conceptos "educación especial" con "niños deficientes". En la medida en que esta imagen sea compartida por el profesorado se construirá (o reafirmará) un estereotipo de los hijos de inmigrantes como escolares con déficit, en contradicción con los principios que reivindican la diversidad como elemento pedagógico positivo.

Compensatoria e Intercultural. Sus actuaciones se centran en el desarrollo de programas de educación compensatoria con alumnado de enseñanza primaria y secundaria¹⁸; estos incluyen actuaciones de apoyo en los centros con profesorado especializado, desarrollo de programas y materiales de contenido intercultural y convocatoria de subvenciones destinadas a entidades sin fines de lucro que desarrollen actuaciones con este alumnado¹⁹. Por tanto, además del nivel de gestión administrativa esta Subdirección asume las cuestiones relacionadas con el desarrollo curricular - función que es compartida con el centro de Innovación y Documentación Educativa-, encargada de establecer los "contenidos" respecto a la escolarización de niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en situaciones sociales de desventaja. Entre estos se distinguen dos grandes grupos: los escolarizados (gitanos, hijos de inmigrantes) y no escolarizados (temporeros, niños de circos, hospitalizados de larga duración).

El Decreto 299/96 es el que actualmente rige las actuaciones -en el ámbito del "territorio MEC"- de las "acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación". La institución escolar sigue encuadrando bajo este concepto (educación *compensatoria*) a los hijos de inmigrantes extranjeros, si no a todos al menos a los que se encuentren en situaciones de "desventaja, con dificultades de acceso, permanencia o promoción" en el sistema escolar, sea por su situación económica, familiar o cultural²⁰. La norma parece regirse por el antiguo criterio compensador: actuaciones

¹⁸) Otras actuaciones compensatorias que se realizan fuera de los centros educativos (programas de garantía social, aulas taller, etc.) Quedan fuera de las competencias de esta Unidad.

¹⁹) Para el próximo curso se prevé un desarrollo del proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas que forman actualmente el "territorio MEC". A partir de ese momento la administración central mantendrá competencias de ordenación general y de coordinación entre las administraciones educativas autónomas; éstas, por su parte, asumirán la gestión directa, la ordenación en su ámbito, los desarrollos curriculares y las convocatorias de subvenciones.

²⁰) Puede suponerse, por tanto, que las actividades de compensación no se dirigirán a **todos** los niños de origen extranjero puesto que algunos colectivos no sufren tales desventajas. La norma viene a reconocer que, además de la diversidad cultural, existen situaciones de clara desigualdad que no afectan a todos los inmigrantes por igual.

que prevengan y compensen las desigualdades en el plano educativo, favoreciendo la igualdad de oportunidades; en otras palabras: acercando a las minorías hacia la adopción de la 'normalidad' representada por la escuela. Sin embargo, en el articulado aparecen elementos que apuntan hacia una reformulación de dicha 'normalidad', en el sentido de apertura hacia un "marco escolar común y multicultural", concibiendo a las minorías como "factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural".

El decreto prevé que los centros que escolaricen a "grupos significativos de alumnos en situación de desventaja" y "prioritariamente, aquellos que escolarizan a un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja" sean considerados como *centros con actuaciones de compensación educativa*. Se establecen dos tipos: los de carácter permanente, aquellos que desarrollan actuaciones de forma estable, y los de carácter transitorio, cuyas actuaciones se limitan a un curso escolar, prorrogable en función de las circunstancias. La plantilla de los primeros se ampliará con profesores de apoyo y, eventualmente, se reforzarán los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con vistas al trabajo en estos centros. Los segundos recibirán de forma temporal la presencia de profesorado de apoyo. Los centros que desarrollen actuaciones permanentes tendrán prioridad en las diversas convocatorias de formación e investigación; además, el MEC podrá autorizar la disminución del número de alumnos en sus aulas. Se pretende fomentar equipos docentes que compartan un proyecto pedagógico, así como la promoción del profesorado dedicado a las actividades de compensación educativa.

Respecto a la educación infantil y primaria se establece que las actuaciones compensatorias "tendrán carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas de carácter segregador"; por tanto, las 'clases de apoyo' exclusivas para niños de origen extranjero solo deben realizarse con carácter excepcional.

Otras medidas previstas en la normativa son los programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros (no en ambas direcciones); las actividades de acogida e integración, para reducir el desfase escolar, y los convenios de colaboración entre Consejos Escolares y entidades públicas o asociaciones sin ánimo de lucro.

Comunidad de Madrid

Como queda dicho, la administración escolar en la Comunidad de Madrid está gestionada por la Dirección provincial del MEC; por tanto, hay que tener en cuenta las orientaciones y programas que se desarrollan en ambos niveles: el central y el provincial.

En la Dirección provincial del MEC en Madrid existe un Proyecto de Compensación Educativa, dirigido a los alumnos de minorías étnicas. Una Unidad de Apoyo es la responsable tanto de la gestión de recursos como de la formación del profesorado. Durante el curso 1993-94 había 170 docentes adscritos, (la mayoría de ellos había trabajado anteriormente con población gitana), en 1996-97 eran 220 maestros, 16 trabajadores sociales y 38 profesores técnicos para talleres en FP; para el curso 1997-98 está previsto un incremento del plantel docente. Existe un plan de formación para el profesorado de apoyo de cara a su trabajo con hijos de inmigrantes, asentado en dos grandes líneas: un curso de enseñanza del español para extranjeros, y otro con información sobre conocimiento de otras culturas. Algunos de estos maestros han elaborado Unidades Didácticas para el área de ciencias sociales, destinadas a facilitar a los claustros el abordaje de temas desde una perspectiva intercultural. Además, se ha desarrollado otro curso, dirigido a responsables de centros y tutores, que brinda orientaciones para la elaboración de currículos interculturales.

Además de la formación del personal, la Unidad de Apoyo se encarga de asignar profesores de apoyo a los centros que lo solicitan, en función del número y/o proporción de alumnos pertenecientes a minorías étnicas o nacionales. La función de estos docentes se centra, principalmente, en la enseñanza del castellano a los niños

extranjeros necesitados de ello, con el fin de facilitarles seguir el curso normal; por otra parte deben apoyar el trabajo de los demás profesores aportando elementos (material, información, criterios) para el trabajo con los niños de familias inmigrantes. Aunque el volumen de recursos humanos no ha dejado de crecer en los últimos años, se constata que no se pueden atender todas las demandas de centros que requieren apoyo. Aunque el método de enseñanza del español ha supuesto un aporte al profesorado, que hasta entonces se movía entre la improvisación y la impotencia, su validez no está clara²¹.

²¹) Este curso se ha desarrollado durante los últimos cuatro años escolares pero no es segura su continuidad para 1997-98. Algunos profesores han cuestionado la validez del método, originariamente elaborado para enseñar castellano a adultos que generalmente tienen formación de nivel secundario o superior, a la hora de trabajar con el alumnado de primaria.

En cuanto a la elaboración de material pedagógico y desarrollos curriculares no existe una línea definida desde la Dirección Provincial acerca de la enseñanza en la diversidad o la educación intercultural. Existen materiales que pueden servir como guía al profesorado pero que no tienen el marchamo de “orientación oficial”²². Respecto a la enseñanza de la lengua materna de los niños de origen extranjero no existen programas de actuación propios. Sólo se aplica el acuerdo intergubernamental con Marruecos, que permite al gobierno de ese país enviar maestros para la enseñanza del árabe²³; a pesar de lo previsto en el R.D. 299/96 no existen acuerdos con ONGs ni otras entidades para la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado extranjero. Tampoco se han desarrollado programas de mediación intercultural con el fin de mejorar los vínculos y la comunicación entre familias inmigrantes y centros educativos; sólo en el nivel secundario existen profesores “de apoyo a la comunidad” que -en número reducido- pueden desempeñar dicha función.

²²) La dirección provincial organizó unas jornadas y publicó las comunicaciones respectivas en AA.VV., *Educación plural y solidaria*, Dirección provincial de Madrid, 1995. Otros desarrollos se han formulado en Centros de Recursos para el Profesorado, que funcionan de forma descentralizada, a nivel de distritos municipales en la capital y de comarcas en el resto de la comunidad. Entre estos cabe citar *Educación intercultural en centros con minorías* (1993), *Las fiestas* (1997) y *¡Hola!, escuela* (1997) del CPR de Villaverde.

²³) Por otra parte este acuerdo no siempre es de fácil aplicación. En ocasiones los padres de alumnos, e incluso el claustro, pone objeciones a la presencia de maestros marroquíes que desarrollan planteamientos pedagógicos muy diferentes a los de la escuela española.

b) Cataluña

La administración educativa en Cataluña depende del Departament d'Ensenyament del gobierno autonómico, excepto en las normas básicas que son de aplicación en todo el territorio estatal. Una de las especificidades de la sociedad catalana, que incide especialmente en el ámbito escolar, es el bilingüismo. Jurídicamente se ha establecido la doble oficialidad del castellano (oficial en todo el Estado por disposición constitucional) y del catalán (lengua propia de Cataluña, según el Estatuto de Autonomía y la Ley de Normalización Lingüística de 1983). El Título II de esta última establece que "los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, sea el catalán o el castellano" y que "cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la escolarización, deberán poder utilizar correctamente el catalán y el castellano al final de los estudios básicos" (art. 14). Finalmente, un decreto de la Generalitat de 1992, de desarrollo de la LOGSE, establece que el catalán "se utilizará normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje de la educación infantil, primaria y secundaria", y prevé atención individual (dentro del aula) para los niños de hasta siete años que reclamen la enseñanza en castellano²⁴.

Dado que el catalán ha permanecido proscrito a nivel oficial hasta su reconocimiento por la Constitución de 1978, la administración catalana desarrolla un proceso de "normalización", consistente en superar la desventaja del catalán respecto al castellano, sea en el ámbito administrativo, de los medios de comunicación o del sistema escolar. En este último existe un Programa de Inmersión Lingüística, para escolarizar a los alumnos del primer ciclo utilizando el catalán como lengua principal de comunicación (no como asignatura). Este programa está en vías de aplicación, con un desarrollo desi-

²⁴) Según datos provisionales de la administración un 48% de las escuelas serían ya monolingües en catalán, un 40% bilingües evolutivas (han comenzado a eliminar las clases en castellano en los primeros cursos) y el 12% mantendrían grupos en ambas lenguas. Ver declaraciones de la directora general de Ordenación Educativa en *El Periódico*, 17/XI/93, suplemento "Tema del Día", pág. 3.

igual en función de las comarcas, la situación social del entorno escolar y el dominio del catalán por el profesorado; por tanto, en la actualidad existen colegios donde el primer ciclo de primaria se ofrece sólo en catalán, mientras en otros sólo se utiliza esta lengua en párvulos de 3 o 4 años. A los efectos que interesan a nuestra investigación se entiende que este programa "resuelve" la cuestión del aprendizaje del catalán para todos los niños que no lo tienen como lengua materna, españoles o extranjeros.

Para los alumnos de edad más avanzada existe otro programa, implementado por el Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC), denominado "de incorporación tardía" a la escuela. Se aplica a los niños de 8 a 14 años que no han tenido contacto anterior con la lengua catalana; se basa en una conceptualización del "nivel mínimo" (umbral) que se considera necesario para tener un dominio general de la lengua y desde el que poder iniciar un proceso de aprendizaje completo de la misma²⁵. Los alumnos adscritos a este programa estudian catalán desde el primer año pero están exentos de calificación; el segundo año reciben una calificación especial y el tercero se integran con normalidad, aunque se mantienen criterios flexibles de evaluación. Este servicio actúa en los centros a través de 26 maestros de apoyo, en función de las necesidades y de la disponibilidad de recursos.

Por tanto, la estructura "normal" de la escuela en Cataluña cuenta con ciertos recursos, humanos y didácticos, para la enseñanza de la lengua catalana a niños que tienen otro idioma materno, incluidos los hijos de inmigrantes extranjeros. En cambio, respecto a la enseñanza del castellano el desarrollo es menor, y la situación se asemeja a la de las escuelas del resto del estado.

²⁵) La fundamentación del mismo puede consultarse en BELART, M., RANCE, Ll. y ROCASPANA, M., "Líneas generales de la actuación pedagógica del SEDEC para el tratamiento de la lengua dirigido a alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo en Catalunya", en SIGUÁN, M. (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE/Horsori, Barcelona, 1992, pp. 69-75.

La administración escolar tiene otro servicio que interviene específicamente sobre los niños de origen extranjero: el Programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria, dependiente del Servicio de Gestión de Programas Educativos. El programa de compensatoria en Cataluña no fue creado por el Departamento de Enseñanza sino que se ejecutaba a partir de un convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC); actualmente la mayoría de servicios o programas del mismo se han integrado como recursos normales, a disposición de toda la escuela (es el caso de las aulas-taller, por ejemplo); sólo el mencionado Programa de Marginados Sociales se mantiene como tal y cuenta con profesorado, recursos y presupuestos. En principio atiende a alumnos con "escolarización deficiente", motivada por ingreso tardío a la escuela, elevado absentismo o condiciones de vida y vivienda degradadas; colectivos que son definidos como "en riesgo de marginación"²⁶. Desde este punto de partida, que percibe a los hijos de inmigrantes como marginados, real o potencialmente, se ha desarrollado un programa de intervención que pone el énfasis en los siguientes objetivos:

- crear un clima de aceptación, acogida, convivencia y respeto a las diferencias de todos los alumnos en la escuela;
- que ésta acepte y valore las otras culturas como fuente de enriquecimiento;
- orientar a los centros para que detecten las necesidades de estos alumnos.

Sus intervenciones se proyectan en los siguientes planos: apoyo a los alumnos (individualizado o dentro del aula en acuerdo con su tutor, facilitar el aprendizaje de la lengua escolar, procurar ayudas económicas mínimas: comedor, libros, etc.); asesoramiento a maestros (en el diseño del plan de trabajo para estos alumnos; aportando material para el conocimiento de la cultura de origen; facilitando el contacto con los servicios sociales; asesorando a ciclos educativos o claustros completos para que se asuman conjuntamente estas actuaciones; impulsando planes de formación zonal que recojan el tratamiento de la interculturalidad) y trabajo con las familias

²⁶) Ver HOMS, A. y MOLINÉ, E., "Desarrollo del programa de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament en las escuelas de Catalunya", en SIGUÁN, M., **op. cit.**, pp. 77-85.

(potenciar su participación comunitaria; combatir el absentismo; orientar hacia recursos sociales que faciliten la escolarización; etc.).

Este ambicioso conjunto de objetivos está a cargo de 67 maestros de apoyo y 5 trabajadores sociales, dotación humana que resulta insuficiente para cubrir las necesidades existentes. En cualquier caso, la intervención del maestro de compensatoria no está concebida para que el tutor se desentienda del alumno, aunque tampoco actuar como un mero asesor. Su función es trabajar con los niños y con los maestros de aula en tareas de apoyo y orientación. La normativa vigente señala que deben dedicar un mínimo de 22 horas semanales a la actuación directa en los centros y un máximo de 8 a las de coordinación, elaboración de materiales, etc. Por otra parte, se pretende incrementar la colaboración de este programa con el resto de servicios educativos, entre ellos el SEDEC (Servicio de Enseñanza del Catalán) y, especialmente, los EAPS (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico). En todo caso, tal coordinación debiera establecerse en cada centro, a partir de las necesidades concretas del centro y del alumnado. Además, los maestros adscritos al Programa de Marginados Sociales elaboran, en cada zona de intervención, material de orientación que es facilitado a los Centros de Recursos; el Centro de La Pau en Barcelona tiene centralizado el material susceptible de ser generalizado, según lo que cada zona de intervención selecciona como interesante; desde ese centro se distribuye a otros Centros de Recursos dependientes de la administración autonómica.

Los maestros de compensatoria no están adscritos a centros concretos: su dedicación es estipulada por la administración autonómica en función de las demandas de los centros, y de hecho suelen atender a varios colegios. Debido al incremento de niños de origen marroquí y a la limitación de personal²⁷ el incremento de la demanda global supuso que durante el curso 1993-94 los maestros dedicara menos tiempo que el anterior a un centro concreto. Para compensar en parte la falta de recursos humanos

²⁷) Entre 1990-91 y 1992-93 los maestros del programa pasaron de 55 a 67, mientras el número de niños marroquíes ascendió desde 1.200 hasta 3.000 en los ciclos preescolar y primario. A este colectivo hay que sumar otras minorías inmigrantes y el colectivo gitano.

se pretendía que los trabajadores sociales de los EAPS (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) asumieran casos de marginación y/o de niños de otras culturas con carencias sociales que las cinco trabajadoras del programa de compensatoria no puedan atender.

Para el curso 93-94 se proponían varios seminarios específicos, todos referidos a la interculturalidad, a desarrollar en grupos pequeños (máximo 15 personas) en cada una de las zonas, dependiendo de las necesidades de los maestros. En años anteriores se hicieron cursos para aumentar la competencia de los maestros de este programa, con el fin de convertirlos en "formadores de formadores"; lo ideal sería que -de cara a los cursos futuros- estos maestros pudieran asumir parte de su realización.

La enseñanza de la lengua de origen no ha sido asumida por el sistema educativo; sin embargo, el Departamento de Enseñanza ha establecido convenios de colaboración con organizaciones no gubernamentales, como Bayt Al Thaqafa en Barcelona y SerGi en Gerona, organizan clases en horario extra escolar, en los propios centros de enseñanza, a cargo de inmigrantes marroquíes con estudios universitarios, que cuentan con material didáctico elaborado en Marruecos y en otros países árabes.

Respecto a los criterios de admisión de alumnos a los centros se piensa que los niños deben acudir al centro más próximo a su domicilio. Los problemas que aparecen son: por un lado, el "efecto llamada" de familias que se sienten bien atendidas y atraen a otros marroquíes que viven lejos; por otro el respeto a la decisión de los padres a la elección de centro. Para evitar que se formen escuelas-ghettos se propone incluir estos aspectos en el trabajo de la asistencia social, ya que cuando se concentran muchos extranjeros algunos padres autóctonos retiran a sus hijos y los llevan a otros en que la densidad es menor. El punto de equilibrio radicaría en impedir estas concentraciones sin caer en prácticas racistas. En la actualidad no se fijan porcentajes predeterminados; durante el curso 1991-92 se recomendaba no pasar el 15% pero posteriormente se decidió que la medida no era eficaz y, sobre todo, partía de un supuesto xenófobo. El objetivo es evitar que la acumulación de minorías étnicas haga salir a la población autóctona de los centros, porque ello impide la relación intercultural. Tal objetivo sólo

puede plantearse a través de un trabajo social, del diálogo y la coordinación entre administraciones, ONGs, asociaciones de inmigrantes y grupos de padres, ya que no sería conveniente repartir al alumnado por decreto.

2.5. Discurso institucional acerca del tratamiento de la diversidad

Según el discurso oficial la reforma educativa plasmada en la LOGSE se ha vertebrada, por el criterio de atención a la diversidad²⁸. Frente al enfoque técnico y homogeneizador de la reforma de 1970, la ley de 1990 estaría guiada por el reconocimiento de la pluralidad cultural de la sociedad y por la necesidad de que la escuela promueva, además de capacidades cognitivas, actitudes, normas y valores que favorezcan el equilibrio personal, la relación interpersonal y la inserción social del alumnado. Sin embargo, un análisis detenido indica que -aunque se ha avanzado en tal sentido en el desarrollo legislativo, en la organización institucional, en orientaciones curriculares y en actuaciones concretas- existen aún importantes cuestiones por resolver.

²⁸) Ver, por ejemplo, la ponencia desarrollada por la anterior Directora de gabinete de la Secretaría de Estado: MARTÍN, E., "Tratamiento de la diversidad", en AA.VV., *Educación plural y solidaria*, Dirección Provincial de Madrid del MEC, 1996, págs. 37-44.

Parece inevitable que todo proceso de reorientación educativa encuentre dificultades, retrasos y desviaciones en su aplicación práctica. Pero no es ésta la cuestión que planteamos aquí sino la existencia de *fallas* en el propio discurso oficial, que es el que -en principio- orienta las actuaciones educativas. A nuestro juicio persiste una importante confusión entre dos orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: por simplificar llamaremos a una de ellas el enfoque de la educación **compensatoria**, y al otro el de la educación **intercultural**. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la “normalidad” del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos “diferentes”, a los que se percibe como *débiles*, carentes, necesitados de una acción suplementaria -compensadora- que los “eleve” al plano de normalidad deseado²⁹. El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a *todo* el alumnado para que adquiriera una sólida competencia cultural, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos; sin embargo en el actual discurso institucional aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora. Por ejemplo, las actuaciones educativas que se mencionan en el RD 299/96 hacen referencia tanto a la concepción tradicional de la “compensación” (establecimiento de programas de compensación, programas para la adquisición de la lengua de acogida, programas de garantía social dirigidos a la inserción laboral, etc.) como a otra más volcada hacia una escuela “intercultural” (programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios;

²⁹) “Las minorías, como individuos y grupos, han sido vistos y estudiados por la escuela tradicional como ‘**problema**’ y han vivido segregadas y/o remitidas a programas compensatorios que las reeducaban en aquellas variables detectadas como deficientes para su éxito académico (... se afirmaba) que las clases trabajadoras y los grupos étnicos poseen culturas que son al menos disonantes, si no inferiores, de la ‘cultura dominante’”. CALVO CUESTA, R., CASTIELLO, C, *et. al.*, *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid, 1996, pág. 19.

fomento de la participación del alumnado en desventaja, de sus familias y de las entidades que los representan; adaptación y diversificación curricular que garanticen la respuesta educativa a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado en desventaja; posibilidad de que los Consejos escolares incorporen, con voz pero sin voto, a entidades y ONGs que intervengan en programas destinados a este alumnado; etc.). Al no deslindarse con claridad ambas concepciones, en la práctica cotidiana se impone la inercia institucional, por ello puede constatarse que existen más actuaciones en la línea compensatoria y apenas se esbozan planteamientos e intervenciones en la perspectiva intercultural³⁰.

³⁰) Obviamente nos referimos a la situación general y a las orientaciones institucionales dominantes, no a experiencias y centros específicos, en algunos de los cuales existen desarrollos muy interesantes.

Por otra parte, la LOPEG tiende a percibir a ciertos colectivos “diferentes” como un problema o una carga para el sistema escolar, en la medida en que plantea la necesidad de su “distribución adecuada” entre diferentes centros. Así, el alumnado con “necesidades educativas especiales” (entre los que se encuentran las minorías étnicas y culturales en situaciones desventaja social) es un grupo específico, minoritario, que necesita “integrarse” con el resto; se trata de favorecer el paso de lo “especial/marginado” a lo “normal/integrado”, este último polo es el que debe ser preservado y potenciado, por ello es importante impedir que haya una presencia “excesiva” de elementos minoritarios para evitar la huida del alumnado mayoritario de los centros. Con posterioridad a esta ley, el R.D. 299/96 ha matizado que también la dispersión del alumnado con necesidades especiales puede ser negativa, lo que abre una puerta al reconocimiento del valor positivo de su especificidad³¹. En Cataluña la administración autonómica ha desarrollado el acceso a las escuelas mencionando como alumnado “especial” sólo a los afectados por discapacidades psicofísicas. La ausencia de referencias a las minorías culturales podría atribuirse bien a un desconocimiento de su especificidad o bien a un propósito de normalización, que no presupone que estos grupos deban ser objeto, de entrada, de un tratamiento diferencial³².

³¹) En efecto, este criterio supone que cierta concentración de alumnado con características “diversas” es un elemento que favorece su integración en la vida escolar, a partir de sus propias especificidades y no simplemente a través de un proceso de asimilación a la cultura dominante.

³²) En las entrevistas realizadas a responsables del Departament d’Ensenyament de la Generalitat se nos ha comunicado, por ejemplo, que la administración ha renunciado a establecer formalmente topes para la admisión de alumnado extranjero en los centros bajo el criterio de que ésta sería una actuación basada en criterios xenófobos o racistas.

Hasta aquí nos hemos limitado a los desarrollos jurídicos que afectan a la escuela. Existen, sin embargo, otros elementos importantes que conforman el discurso institucional referido a la “atención a la diversidad”. En primer lugar las orientaciones generales y los materiales que se aportan para la elaboración del currículum escolar. En este aspecto los desarrollos son más dispersos y menos abundantes. En los últimos años se vienen desarrollando experiencias pedagógicas, seminarios de docentes, investigaciones psicopedagógicas y otras actuaciones que aportan elementos de interés; sin embargo, aunque su realización esté avalada o sostenida por las instituciones educativas casi nunca adquieren marchamo de “línea oficial”. En el ámbito del “territorio MEC” podemos citar el trabajo *Por una Educación Intercultural. Guía práctica para el profesorado*, editado por el Ministerio en 1993³³; además existe una relación de “publicaciones del M.E.C. sobre desventaja social y diversidad cultural” elaborada por la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad. En Cataluña, dentro de una colección titulada “Orientacions per al desplegament del currículum” publicada por el Departament d’Ensenyament, existe una reciente publicación monográfica referida a la educación intercultural³⁴.

³³) AMORÓS PUENTE, A. y PÉREZ ESTEVE, P., *Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993.

³⁴) SUBDIRECCIÓ GENERAL D’ORDENACIÓ CURRICULAR, *Educació intercultural*, Departament d’Ensenyament, Barcelona, diciembre de 1996.

Es en este tipo de materiales donde se encuentra un discurso más elaborado, que sitúa la atención a la diversidad claramente en el terreno del enfoque “intercultural”. Se afirma, por ejemplo, que estamos ante un “tema ineludible en el marco de la escuela”, que debe “promover reflexiones razonadas sobre la riqueza que supone el contacto entre culturas y la aceptación de la diversidad”³⁵, adaptando la enseñanza a los elementos más significativos de las culturas minoritarias. Todos los alumnos deben aprender, desde un referente cultural propio y seguro, a reconocer lo que hay de valioso en otros colectivos³⁶. La legitimidad de un enfoque interculturalista está fundada en argumentos de índole moral (el respeto a la dignidad de cada uno implica apoyar el derecho a vivir de acuerdo a los propios valores culturales), epistemológica (todo sistema cultural aporta un bagaje específico de contribuciones valiosas, en tanto sirven para integrar simbólicamente y resolver problemas existenciales a ciertos grupos humanos) y psicopedagógico (está probada la eficacia de reconocer en el aula la personalidad cultural de los alumnos “diferentes”). Por tanto, este enfoque afirma que la educación intercultural no puede limitarse a actividades aisladas del currículum ordinario, o diseñadas sólo para los alumnos minoritarios, o bien un trabajo limitado a ciertas áreas curriculares (como las ciencias sociales). Se afirma, además, que la educación intercultural no es responsabilidad única de la escuela, reconociendo la importancia de la dinámica social general y abriendo las puertas a la participación de otros agentes en la comunidad escolar (servicios sociales, ONGs, asociaciones de grupos minoritarios, etc.).

A pesar del avance indudable que estos materiales introducen en el discurso oficial, subsisten algunas afirmaciones problemáticas que, en nuestra opinión, requieren mayor debate y esclarecimiento. Entre ellas podemos citar las siguientes:

³⁵) *Ídem*, págs. 5 y 11.

³⁶) Estas cuestiones afectan a todos, por lo tanto deberán ser abordadas por la escuela, tenga o no situaciones reales de diversidad cultural entre su alumnado. No se trata tanto de la importancia numérica de estos grupos como de las *necesidades a nivel humano* que esta diversidad plantea (*Ibidem*, pág. 9).

- No siempre se acaba de reconocer que la diversidad cultural es un componente estructural que atraviesa a las sociedades “modernas”, a veces se pretende que el grueso de la población se caracteriza por la homogeneidad cultural y que los rasgos diferenciales son exclusivos de ciertos grupos minoritarios³⁷.

³⁷) Se menciona, por ejemplo, de forma explícita a los inmigrantes magrebíes y centroafricanos (no a los europeos y latinoamericanos) y entre la población autóctona apenas se hace referencia al colectivo gitano. En última instancia es la presencia de estos elementos la que introduciría el multiculturalismo en la escuela; sin ellos estaríamos ante un alumnado culturalmente homogéneo.

- Se afirma que los valores interculturales sólo pueden ser asumidos a partir de un trabajo educativo puesto que el etnocentrismo sería connatural a todo ser humano. Aunque esta concepción, que otorga carta de naturaleza a las actitudes etnocéntricas, está relativamente extendida tanto en la mentalidad dominante como en algunos escritos teóricos, existen dudas razonables sobre su validez. Teresa San Román afirma que “no hay etnocentrismo universal. No es cierto que todos los pueblos y que todos los segmentos y sectores de cada uno de los pueblos enjuicie negativamente la cultura de los extranjeros”³⁸. Sí puede hablarse de la universalidad del “referente cultural”, entendido como la huella que en los procesos mentales deja en todos los individuos su particular proceso de socialización, pero éste puede ser perfectamente compatible con la aceptación y el reconocimiento positivo de los “otros”³⁹. Todo depende de las características peculiares del modelo cultural de socialización de que se trate.

³⁸) SAN ROMÁN, T., *Los muros de la separación*, Tecnos/UAB, Barcelona, 1996, pág. 51.

³⁹) En el documento de la Generalitat que venimos citando se comparte esta afirmación cuando se sostiene que la universalidad básica de los seres humanos no borra las identidades culturales singulares; por el contrario, se es humano siempre desde una cultura específica, y desde ésta se tiende a un horizonte de valores básicos o fundamentales (pág. 14).

- Otra cuestión se plantea al intentar compatibilizar los objetivos de respeto a la diversidad y de formación de “buenos ciudadanos”. En el caso de Cataluña se afirma explícitamente que la educación intercultural ha de “*fomentar el sentimiento de pertenencia y amor al país* (...) aunque promoviendo la curiosidad, el conocimiento y la valoración de otros pueblos y culturas, lo que facilitará la tarea común de conseguir una mayor y mejor convivencia y comprensión”⁴⁰. Aunque ambas cuestiones no tiene por qué estar enfrentadas pueden plantearse diversos problemas al identificar “integración” con “adhesión a un sentimiento nacional”. ¿No cabría, por ejemplo, una inserción abierta, respetuosa y enriquecedora sin necesidad de identificarse con “el país”, sea cual fuere éste y sea cual fuere el origen y nacionalidad de las personas?. O, más matizadamente, ¿no caben distintos grados de identificación con “el país” (es decir, con el modelo de buen ciudadano que la escuela debe promover), distintas modalidades y matices culturales en la forma de ser ciudadanos que conviven en un determinado espacio? En este aspecto podemos encontrarnos ante el tradicional papel de la escuela como “aparato” al servicio de las élites políticas con el fin de producir una ciudadanía unificada⁴¹.

⁴⁰) Ver *Educació Intercultural, op. cit.*, (Introducció).

⁴¹) La “nación” no es una realidad esencial sino un proyecto histórico-político que generalmente ha sido construido desde el

poder político, para ello se construye una "etnicidad ficticia" (la identidad del "pueblo" como si tuviera una base étnica homogénea) que pasa por la imposición de una lengua común y por la inculcación de ciertos valores básicos. Ver GALLISOT, R., *Misère de l'Antiracisme*, l'Arcantère, Paris, 1985.

- Por último, pero quizás en primer lugar de significación, no existen prácticamente referencias a la dimensión de conflictividad social y a la importancia de los intereses sociales que habrá que vencer para desarrollar una educación intercultural. Los comentarios de orden ético, antropológico, sociológico o psicosocial acaban dejando la cuestión de la educación intercultural en el terreno de un “avance progresivo” en el desarrollo más o menos lineal de las sociedades plurales, democráticas y abiertas. Aunque se hace referencia a las desigualdades estructurales en el orden mundial, a las “desventajas sociales” que afectan a algunas minorías culturales, etc. se actúa y se escribe como si la adecuada formación del profesorado, la correcta orientación del currículum y un buen proyecto educativo de centro fueran elementos suficientes para el éxito de esta propuesta. O, cuando no se los considera suficientes, se obra como si un enfoque “profesional” pudiera hacerse cargo de forma adecuada de la cuestión. Sin embargo, en palabras de Palidda, “el interculturalismo sólo puede ser el resultado de una larga lucha, por momentos bastante virulenta, porque, tal y como ha ocurrido con cualquier conquista que haya procurado la emancipación de la humanidad, se trata de una lucha contra las fuerzas que basan sus privilegios y su poder en criterios de exclusión, de inferiorización, de estigmatización de los dominados. Por otra parte, es imposible imaginar la confrontación y los intercambios entre culturas fuera de la lucha por la igualdad y la solidaridad. Basta pensar en el hecho de que las conquistas democráticas y anti-racistas son, todavía hoy, raramente respetadas”⁴².

Está pendiente, además, una mayor elucidación de las relaciones que se establecen entre objetivos como “igualdad” y “derecho a la diferencia”. En el contexto de la sociedad industrial y del modelo de reproducción fordista el concepto de igualdad de oportunidades educativas evocaba la necesidad de proveer un bagaje mínimo de conocimientos al grueso de la población. La crisis de aquel modelo social, el paso a la flexibilización y la fragmentación social dio pie a la aparición de discursos que

⁴²) PALIDDA, S., “Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo”, en *Revista de Educación*, N° 302, 1993, págs. 33-59.

promovían el objetivo de la diferenciación como piedra angular del trabajo educativo: se trataba de organizar y legitimar el diseño de distintas trayectorias formativas para diferentes estratos de población. De esta manera el abordaje de la diversidad tiende a apoyar y fortalecer los procesos sociales de desigualdad y exclusión⁴³. En estas circunstancias parece necesario un abordaje en profundidad de la cuestión: ¿en qué medida la escuela puede promover la atención a la diversidad cultural sin agudizar las desigualdades existentes?

⁴³) Ver FLECHA, R., "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica", en GIROUX, A., y FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial, Barcelona, 1994.

En resumen, el discurso oficial sobre la atención a la diversidad no es unívoco. En el plano normativo (leyes, decretos, reglamentos) se constata una confusión entre el enfoque intercultural y el de la educación compensatoria. En los materiales que ofrecen orientaciones para el desarrollo curricular encontramos los desarrollos más acabados en la línea del enfoque “intercultural”, no obstante estos materiales son aún escasos, y raramente tienen marchamo de oficialidad. En el espíritu de la última reforma educativa tiene gran importancia la flexibilidad y el campo de maniobra que se otorga a los claustros para elaborar las orientaciones propias de cada centro; en ese sentido no cabe esperar la publicación de “líneas oficiales de obligado cumplimiento”, más allá de los mínimos que establecen las normas jurídicas. Sin embargo, parece claro que la publicación y distribución de materiales avalados por las administraciones educativas tienen un efecto reforzador sobre las prácticas del profesorado, por varios motivos: 1) porque brindan orientaciones y apoyo en terrenos donde la formación y los conocimientos son menores, 2) porque hacen visible la importancia de las innovaciones que se trata de poner en marcha, 3) porque refuerzan el trabajo y el prestigio de los centros y núcleos docentes que ya están trabajando en dicha línea. Además, a la escasez de estos materiales hay que añadir su novedad (la mayoría han sido publicados en los dos o tres últimos cursos⁴⁴), circunstancia que viene a limitar su incidencia sobre la reflexión y las prácticas educativas en las escuelas.

* * *

Así, no acaba de quedar claro si la diversidad en las aulas debe ser promovida, defendida o compensada. Incluso, más allá de las declaraciones oficiales, cabe la posibilidad de que ésta sea simplemente tolerada o incluso ignorada. Dentro de este amplio abanico de posibilidades veamos cuáles son los discursos de los maestros y de los familiares de alumnos de primaria.

⁴⁴) Por ejemplo, en una relación de veintinueve títulos de “publicaciones del Ministerio de Educación sobre desventaja social y diversidad cultural” sólo seis son anteriores a 1993.

III. EL DISCURSO DE LOS MAESTROS ANTE LA DIVERSIDAD

La importancia de los docentes en el proceso educativo parece fuera de toda duda. En el caso de la “atención a la diversidad”, y más específicamente desde un enfoque de educación intercultural, ésta se convierte en crucial, dado que no se trata de cumplir un rol técnico ceñido a la mera transmisión de contenidos. Por el contrario, “las *creencias profesionales*⁴⁵ sobre el significado teórico y práctico de la Educación Intercultural condicionan el tipo, grado y éxito de ésta en la práctica escolar real. (...) Si bien no puede negarse que la EI implica una mínima preparación (...) La disposición clave consiste en poseer una *sensibilidad* activa para conseguir algunos de sus objetivos”⁴⁶. Según esta afirmación existen varios peligros, en la actitud del profesorado, que puede desvirtuar los objetivos del enfoque intercultural, entre ellos el de darle poca importancia (menos que a la educación especial destinada a niños discapacitados, por ejemplo), creer que no tiene nada que ver con la situación del profesorado (por no tener alumnos “diferentes”, porque su asignatura no es de la rama de ciencias sociales, etc.), o bien implicarse en ella desde un enfoque sentimental y folclórico (acrítico, centrado sólo en las actitudes de respeto y tolerancia, pero sin trabajar contenidos y elaborar razonadamente las diferencias). En este capítulo analizamos la estructura del discurso del profesorado de primaria a partir del material

⁴⁵) Eufemismo para no hablar llanamente de valores e ideologías del profesorado.

⁴⁶) SUBDIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ CURRICULAR, *Educació intercultural*, op. cit., pág. 19 y sig.

suministrado por dos grupos de discusión realizados con maestros de escuela con presencia de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales⁴⁷.

3.1. Variedad de situaciones

El discurso de los maestros se polariza, en principio, alrededor de dos diagnósticos respecto a cuáles son las repercusiones de la presencia de alumnos marroquíes en la escuela.

“No suponen un problema especial”

Para el primero, esta presencia no supone un problema especial. Considera que en sus centros estos niños se han "integrado perfectamente", circunstancia que atribuyen al arraigo de las familias y a su temprano acceso a la escolarización:

*- "Yo en el centro que estoy en Madrid, llevo nueve años y desde que he llegado hay niños marroquíes (...) y en general, bien, no hemos tenido ningún problema, **se han integrado perfectamente**. Viven cerca del colegio, es una zona donde*

⁴⁷) Este material es parte del recogido para una investigación financiada por el CIDE realizada en las provincias de Madrid y Barcelona durante el curso 1993-94. Se recoge el análisis del discurso de maestros de educación infantil y primaria que tienen alumnos extranjeros y gitanos (hay directores de centro, maestros de apoyo, y de aula de todos los niveles: párvulos, inicial, medio y superior).

viven muchos marroquíes y como la mayoría ya ha nacido aquí se han integrado desde preescolar..." (GD1, 1)

- "Hay muchos niños que son catalanes, son catalanes porque han nacido en Cataluña, o sea, son de aquí. Entonces las familias..., las madres hablan ya muy bien castellano, **están muy occidentalizados**, no sé si es bueno o malo pero están muy metidos en la cultura de occidente.

- Mira, uno que salió de octavo y ahora no tiene trabajo me vino a ver porque había suspendido una asignatura en octavo y quería ser mosso de esquadra. O sea, me sorprendió un poco, pero es cierto que **en ese aspecto no hay ningún problema.**" (GD7,9).

En definitiva, los niños de origen inmigrante van asimilando, tras un período de adaptación, las pautas de vida autóctonas (se "occidentalizan"). Sin embargo, el panorama no es totalmente halagüeño, pues hay un nubarrón que empaña el horizonte: los alumnos que se incorporan al ciclo medio o superior sin saber el castellano. Este grupo se encuentra en una situación para la que la escuela, en su configuración habitual, no tiene respuesta, por lo que se hace necesario un apoyo, representado por los maestros de compensatoria:

- "Pero **a partir de quinto o sexto tenemos un problema tremendo**, porque por la edad los tienes que poner en un nivel un poco alto (...) y en las clases no puedes dedicarte a uno en exclusiva (..) Entonces sí que está habiendo problemas, no por los otros, sino por estos niños que estás viendo qué haces con ellos, no sabes... (una niña que ha llegado en octavo) qué haces con ella, cómo la reciclas; (...) necesitaríamos alguien de apoyo que con esos niños pueda hacer algo". (GD1, 1-2).

- "...los problemas así, **graves y reales**, son los que están en ciclo superior (...).
- Entonces, te hablo del idioma, si te vienen así a mitad pues resulta que luego cuando llegan a octavo a ver cómo lo haces, no tienen la escolaridad completa, no les puedes dar nada; el inspector te dice que pueden repetir un curso, al segundo curso que intentas que repitan ya no pueden. **Siempre con los de segunda etapa, si te vienen a mitad, tienes esos problemas.**" (GD7,3 y 18)

Salvando esta cuestión, que parece percibirse como un "accidente" sin solución posible, para algunos docentes la experiencia con este alumnado puede considerarse plenamente exitosa, por contraste con la situación existente en otros centros:

- "Yo creía que tenía muchos problemas pero, la verdad, no es por consolarme, **estamos hechos una maravilla (...)** no tenemos problemas ni de limpieza, ni

de higiene, tienen los papeles en regla, nos llevan toda la documentación (...) y son niños integrados perfectamente; las familias van a las reuniones, se preocupan muchísimo por ellos y, concretamente en séptimo, una de las niñas es la líder y es delegada de clase." (GD1, 21)

*- "O sea que sí, tenemos una opinión, bueno, muy guapos, **considero que están muy bien**. Tenemos unos niños majísimos y sí que hemos conseguido que las familias vengan mucho, a lo mejor tiene que ver que somos una escuela pequeña (..), o sea que conoces ya a las familias desde hace muchos años." (GD7, 18)*

"Todo va manga por hombro"

La segunda posición percibe, en cambio, una situación mucho más crítica: por un lado, se afirma que no existe una buena acogida generalizada por parte de las escuelas, ya que hay centros que eluden la matriculación de niños de ciertas nacionalidades (GD6,3); por otro, se sostiene que la administración escolar se limita a formular declaraciones vacías, dejando la "carga" de la situación sobre los hombros de los maestros que, carentes de la formación adecuada, quedan librados a su propio criterio:

*- "Pero es que yo me he tenido que hacer a fuerza de golpes, a mí nadie me ha dado una preparación, **a mí nadie me ha dado una formación. Y también es muy triste que tengamos que aprender a costa de los niños** ¿eh?. Ahora, el tema de los niños marroquíes, ¿quién hay con una preparación para tratar con esos niños, quién hay que venga a darles actividades de su cultura?; nada: tiene que ser que les asimilemos con la cultura nuestra, y eso también es muy fuerte para ellos. (...) Por que el Ministerio mucho.., mucho.., ahí te los deja, pero luego verdes te las han segado (...) fíjate, me decías que tenéis cincuenta, y da gracias que tienes una de apoyo, que a ver cómo te las ves tú con cincuenta niños marroquíes para darles clases de apoyo. Intentas llegar pero no puedes." (GD6, 7-8)*

*- "Mi experiencia es relativamente corta con niños de esta naturaleza. Yo creo que **hay un problema muy grave** hoy en día en el mundo educativo, pero muy grave (...) ante estas grandes oleadas de gente de toda naturaleza, que tienen su cultura, su tradición, su propia manera de actuar, (...) yo no sé si nosotros*

como maestros, como profesionales, realmente si llegamos a ellos (...) Entonces, buscar un baremo, un clima ante esta situación **eso no nos lo han enseñado**; o sea, partimos de esa base. Luego **los altos dirigentes, Inspección, Departament d'Ensenyament, tampoco lo tienen muy claro**; te aconsejan, sí, pero quien tiene que sacar las castañas del fuego eres evidentemente tú. Entonces tú te replanteas y dices: «bueno, ¿qué hago ante la realidad que tengo?, ¿qué hago?» (...) En resumidas cuentas: ¿cómo integrar a estos niños?.

(...)

- O sea, **la realidad es que todo va manga por hombro**, y lo que en un principio está bien pensado para llevar una programación determinada, y para a empezar a profundizar un poquito en el tema y en el problema que tenemos ahora, pues se está convirtiendo, oye, en que **cada uno haga lo que pueda y sálvese quién pueda**. (GD7, 1-2 y 16)

Desde esta misma posición se pone el énfasis en una cuestión extra escolar que estaría dificultando la integración de este alumnado: la situación carencial de las familias inmigrantes. Respecto a ella se afirma que el rendimiento escolar de estos niños "va demasiado bien" dada la situación en que viven (chabolismo, falta de higiene, hambre, restricción en las becas de comedor escolar, etc.):

- "Bueno, tenemos seis o siete familias que yo las he ido a visitar, conozco el poblado y sé cómo viven.

- Hacinados, ya de una forma (...) el año pasado estaban más protegidos económicamente, pero tenemos niños marroquíes, niños famélicos que a veces en vez de enseñarles lo que había que hacer era alimentarles, matarles el hambre que traían. Entonces demasiado bien van las cosas para tener esa complejidad de niños con todos sus problemas, cuando no tienen una vivienda semidigna, cuando sus padres a lo mejor no trabajan, cuando encima en el colegio el comedor escolar, que es una cosa fundamental para este tipo de niños (...se lo quitan). A mí me parece inhumano eso, que cojas a unos niños, que los ubiques allí y que salga el sol por donde quiera; eso no puede ser." (GD65-6)

Esta situación obedecería a una despreocupación del conjunto de la administración hacia la inmigración, pues no hay políticas que palien los problemas de vivienda, sociales o jurídicos. Las raíces de los mismos desbordan el marco escolar y remiten a decisiones políticas que requieren incluso modificaciones legislativas, según un sector de enseñantes. Esta opinión se condensa en la denuncia de la legislación que aparece como responsable de la precaria situación de las familias inmigrantes:

- "Yo hablo de que debiera haber como una ley de extranjería distinta.
- Sí.
(....)
- Para eso, bueno, es que tenemos que empujarlo (...) cuando salió la ley de extranjería que hubo la manifestación, ¿lo recordáis?, pues ahí sí que se fue a la manifestación, pero no lograron nada. Es que la ley de extranjería está mal."
(GD6, 19-20)

Estamos, pues, en presencia de valoraciones distintas, y en ocasiones contrapuestas, respecto a las repercusiones de la escolarización de niños de origen extranjero. Tales discrepancias tienen bases reales: la *densidad* de alumnos hijos de inmigrantes no es la misma en todos los centros; en algunos existe una única minoría nacional y en otros hay niños de orígenes diferentes ("parecemos la ONU", GD7,2); hay familias (o niños) recién llegados y otros con un prolongado arraigo; el centro puede estar ubicado en una gran ciudad o en un pueblo pequeño; hay familias pobres que conviven con autóctonos en situación marginal y otros con ingresos estables que residen en contextos "normalizados"; en algunos centros existe un apoyo de maestros especializados y algún material didáctico especial, mientras en otros no hay nada de ello; en ocasiones el trabajo escolar se ve apoyado por actuaciones de otras instancias (servicios sociales, grupos de voluntariado, asociaciones, etc.) que establecen una mediación con las familias inmigrantes pero en otros no existe tal contacto; etc.

Todos estos factores inciden sobre la forma y el grado en que cada centro afronta la realidad suscitada por la presencia de niños de origen extranjero. Para unos es evidente que el rendimiento de estos niños es generalmente deficitario, a causa de sus problemas lingüísticos y del nivel cultural familiar. Para otros, en cambio, es injustificada la "mala fama" de los centros con alta concentración de alumnado inmigrante pues, superado el primer momento de adaptación, no existen problemas de rendimiento escolar, y se cuenta con un importante apoyo familiar:

- "Sí que se demuestra una cosa: por ejemplo, en el centro nuestro se ve muy claro (...) que **el rendimiento es bastante más inferior**, el de casi todos los marroquíes es inferior al del nivel medio-bajo que tienen los demás, el resto de los alumnos. (...) nosotros tenemos familias que prácticamente han ido desde el

principio al colegio, te hablo de primero, entonces de éstos, que sigan ahora mismo el ritmo normal de la clase no tenemos más que dos familias, son siete u ocho niños en total (...)

*- Desde luego, nosotros la experiencia que tenemos de niños que se integran con los otros pequeños, les cuesta mucho el primer año pero hay algunos que **en cuanto han cogido el lenguaje han espabilado y se han disparado.***

(...)

*- Yo desde luego menos problemas estoy viendo, porque la mayoría de los niños que van a nuestro colegio (...) **yo en cuanto a rendimiento pues en el colegio no he notado diferencia;** es más, en la pista que sigo de las alumnas una está haciendo COU con unas notas fenomenales, y otros niños están en FP (...) Los padres y las madres van continuamente, y las llamas para algo y la mayoría van a asistir...*

(...)

*- (...) de los que tenemos, cincuenta y dos alumnos, os puedo decir que hay cuatro, son cuatro niños que van fenomenal y que están al nivel de cualquier alumno de la clase; (el 90%) han estado desde muy abajo en el colegio y **son niños que llevan un buen retraso.**" (GD6, 29 a 32).*

Hasta aquí parecería que la única coincidencia es la de caracterizar como problema importante el lingüístico, que se hace especialmente grave a partir del segundo ciclo de primaria. Sin embargo, tras estas diferencias aparece, en un nivel más profundo, una imagen convergente respecto al alumnado de culturas "diferentes".

3.2. Los niños de otras culturas como minoría problemática

¿Qué imagen(es) tienen los maestros de estos alumnos? Entre la variedad de opiniones surge un rasgo de especificidad: no son alumnos como los demás sino un sector *problemático*, sea porque la presencia de sus familias altera el contexto social ("el centro de la ciudad está muy problematizado precisamente con la llegada de estos inmigrantes", GD6,11); o porque alteran la marcha normal de la escuela y requieren un esfuerzo especial al profesorado (que los caracteriza como "niños de apoyo"). Esto no significa que se los considere sistemáticamente como la minoría conflictiva de los centros; por el contrario, cuando el colegio recibe alumnado de familias en situación precaria se insiste en que los hijos de inmigrantes "no son los peores". Pero lo

significativo es que, en cualquier caso, en mayor o menor medida, los niños de esta procedencia aparecen ante el maestro como *problema*, como grupo que presenta resistencias (más o menos importantes, según los casos) al trabajo de la institución y de los profesionales.

Debido al peso de esta imagen los maestros coinciden en la necesidad de evitar que a los centros llegue un número "excesivo" de niños inmigrantes. Cuando la minoría se hace visible y adquiere peso (cuantitativo) es decir, cuando afirma su presencia, se genera un riesgo de enfrentamientos entre alumnos y cierto rechazo por parte de los maestros. Los colegios más insolidarios han rechazado la matrícula de alumnos de países del "Sur"; los demás (que los han recibido por convicción o por otras causas) reclaman ahora un "reparto del problema" entre más escuelas:

- "...ese es otro problema, el del reparto; yo he conseguido que se reparta este año pero llevo cinco años para conseguirlo. Porque en el centro entraron porque había matrícula baja (...), había plazas y se empezó a meter la gente abajo, en los cursos donde había plazas. Pero llegó un momento en que a todos les sucedía lo mismo **pero había colegios que no metían a los críos**. ¿Por qué?, pues porque llegaba el padre a pedir plaza y le decían: «no, aquí no la hay, vaya usted al centro X. que ahí la hay» (...) Claro, es el problema, que se forme un grupo de gente que se enfrente al resto, que de momento en nuestro centro no ha ocurrido. (...) Claro, llegó a saberse que ése era el cole de la zona que tenía a los marroquíes y **se empezaron a crear problemas en el mismo profesorado**, porque hubo alguno que comentó: «es que nos van a llenar el colegio de marroquíes»." (GD6, 3 y 4).

- "Claro, se te iban acumulando hasta que se implantó el que, oye, vamos a repartir porque es que si no nos encontramos con la respuesta típica: «porque luego hay muchos moros». Es que claro, al final sólo tendríamos árabes y no integraríamos nada. Entonces se intentó repartir con las escuelas del barrio.
- Más que nada para que **el problema** no sea sólo de un centro (..) si son varias las escuelas que tienen el mismo problema (...), si somos más a gritar a lo mejor nos hacen más caso." (GD7,27)

Según esta posición hasta el momento no ha habido una política de acogida por parte de la administración educativa, lo que ha permitido que se manifieste el rechazo de una parte del sistema escolar hacia los alumnos marroquíes, que aparecen como paradigma de lo diferente ante la opinión de los educadores. Pero, por otro lado, parece criterio consensuado que las minorías étnicas son un *factor problemático*, ya que el

sistema escolar sólo puede absorberlas en una proporción limitada⁽⁴⁸⁾, más allá de la cual se desbordarían los conflictos. Por tanto, no será posible la integración si estas minorías se constituyen como tal (grupos étnicos dentro de la escuela) y no se diluyen entre la población "normalizada"; la salida coherente es, pues, el reparto de ese factor problemático entre todos los centros:

*“- Con lo cual estamos planteando que si lo que se quiere lograr es la integración de estos niños pues vamos a hacer también un reparto de ellos, porque no van a ir todos al mismo colegio, tampoco es eso. O sea, **tendrían que estar repartidos para lograr una plena integración.**» (GD6,17).*

3.3. Las familias “diferentes”: el mayor obstáculo para la integración

Desde cada una de estas posiciones se realizan valoraciones diversas respecto a las familias inmigrantes, especialmente las procedentes de países “no occidentales” y, particularmente, las de cultura musulmana. Hay discrepancias acerca de sus actitudes hacia la escolarización de las niñas (para unos no existen problemas, otros ven restricciones hacia las hijas mayores) o en cuanto a las expectativas respecto a la escolarización (“no se ven expectativas, nunca vienen a preguntar por sus hijos”, “tienen muchísimo interés”). En algún caso se considera que la estructura de estas familias inmigrantes, percibida como autoritaria, rígida y fuertemente jerarquizada, resulta más funcional a la escuela que la de sectores autóctonos más o menos desestructurados:

⁴⁸) Esta es la concepción dominante en USA, donde se formula la "teoría" del **umbral demográfico de aceptación**, límite cuantitativo que no debe sobrepasar ninguna minoría dentro de la escuela. Por ello se fijan cupos que suponen el desplazamiento de alumnos entre centros para no desbordar los topes prefijados. Ver JULIANO, D., *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Universidad Autónoma, Madrid, 1993, pág. 42.

- "Yo creo incluso que es más alta la participación de los marroquíes **porque tienen una estructura familiar y una estructura jerárquica** a nivel de... el maestro, y el niño por debajo...
- Más respeto.
- ...que no la que se está viviendo en este momento aquí. Entonces, responde más un padre marroquí, a veces, que un padre de aquí, un padre catalán. Por una familia marroquí que esté desestructurada hay, creo, diez o doce familias de aquí desestructuradas." (GD7,11).

No obstante, esta valoración positiva se ve cuestionada por la persistente aparición de referencias que expresan juicios negativos. Por un lado, aparece la imagen de la picaresca:

- "Algunos marroquíes tienen **la clásica mentira**: el padre dice que no trabaja, luego te enteras que sí trabaja (...)
- Están en el paro, o por su mentalidad **no quieren trabajar**, ¿eh?" (GD6, p. 19 y 33)

Esta se complementa con la de aprovechados: viven en este país, acumulan todas las ayudas institucionales pero no se preocupan por integrarse; no hacen sus papeles, no declaran a hacienda, y todo lo que ahorran lo envían a Marruecos, en lugar de gastarlo aquí, apoyándose en la permisividad de las autoridades españolas:

- "...la profesora cuando habla con ellos pues te cuenta que **se llevan el dinero fuera, que allí se están haciendo buenas casas**. Claro, alguna persona me ha dicho: «ven acá que vas a oír hablar a este niño, que aquí no come porque no tiene beca y que en su país tiene una casa en la playa» (...) Después algunos de estos padres trabajan y cuando les dices: «usted declare, haga sus papeles, si es que está usted legal y eso le va a favorecer», «no, yo ya declaré un trimestre», «pero bueno, con ese trimestre usted está ilegal, tiene que declarar los cuatro cuatrimestres». **No se les ordena** y como en un tiempo se les permitió, bueno, aunque sea sin documentos la necesidad les va a ser atendida, pues claro (...) Y creo que por ahí **debería obligárseles** a... (GD6, p. 5 y 24)
- (...) el hecho de **la cuestión económica lo tienen muy por la mano**, el que todo el mundo les ayuda, y ellos **lo que ganan se lo guardan y lo llevan para Marruecos**.
- Es que yo pienso que ellos si vuelven allí, o si van allí, sin llevar dinero son unos fracasados.
- Será una cosa por el estilo ¿no?, **pero que choca**. Hay gente que en el ayuntamiento está muy en contra de que haya tanto árabe, porque hay muchos;

*y te dicen: «¡ah!, si los tratamos tan bien así que vendrán todos, **no se irán nunca**»." (GD7, p. 23)*

En definitiva, más allá de su actitud hacia la escuela, las familias marroquíes son percibidas como un **factor perturbador**, un obstáculo para el trabajo integrador (más propiamente, asimilador) de la escuela sobre sus hijos. El hecho de que se constituyan colonias inmigrantes (mediante el agrupamiento geográfico, las redes sociales de relación, y el uso habitual de la lengua de origen) refuerza elementos diferenciales que contradicen el trabajo institucional. Tales estrategias familiares (el mantenimiento de "sus cosas") van, según esta concepción, en dirección opuesta a la "adaptación" de los niños; así, la familia inmigrante opera en la dirección opuesta a la de la escuela. Lo que late tras estas expresiones es el ideal de que los inmigrantes se "diluyan" en la sociedad autóctona, manteniendo sus especificidades sólo en el plano íntimo; es decir, que no se reproduzcan en tanto cultura diferente:

*- "...**los padres ya es otra cosa** ¿no?, o sea, ellos siguen con sus tradiciones y sus cosas, pero hemos conseguido que los críos estén totalmente adaptados a la clase y a la escuela." (GD7, 17)*

*- "Pero el problema aquí que trasciende son las familias, que **las familias son las que no están integradas**. O sea, los niños se integran en el colegio pero luego se marchan...(a casa) (GD6, 21)*

En el mismo sentido, la utilización en el ámbito familiar de la lengua de origen es percibida como un **factor de retraso del aprendizaje**. Este consenso básico no impide la presencia de matices: para algunos maestros el uso de la lengua materna refleja una actitud "tradicional" de la familia, que la aleja de la deseada integración; para otros es un apego comprensible a los valores y la cultura propios, aunque tal reconocimiento no tiene ninguna consecuencia sobre la actividad escolar:

*- "Imagínate **hasta qué punto** tienen asumida su cultura, su tradición, que los niños pequeñitos magrebíes (...) el lunes **me llegan a hablar en su lengua**, ¿por qué ocurre el lunes? porque lógicamente no hablan en su casa el castellano. (GD7, 3)*

- "El idioma algunas veces sí (puede influir en el aprendizaje), porque hay una niña que es muy dispersa y tal y cual, y **encima** su madre... son de los que van a casa y **hablan siempre en árabe**, entonces a ella se le dificulta..." (GD7, 7-8)

- "...es una cosa que a mí me sorprende: algunos niños nacidos en España, nacidos en Madrid, de padres marroquíes, y a todos les ves una cierta dificultad para llegar a esos objetivos.

- Claro, **porque ellos hablan árabe en su casa.**" (GD6, 30).

La constatación de una **diversidad** cultural entre el modelo escolar y el de estas familias inmigrantes admite, en principio, dos formas de abordaje. Una plantearía resolver la cuestión partiendo de reconocer la legitimidad de ambas posturas; la solución, por tanto, pasaría por una reelaboración que sintetice elementos de las dos, sin obligar a la asimilación de una por otra. La segunda postura, dominante entre los maestros, reconoce sólo retóricamente la diversidad cultural como legítima, pues en la práctica entiende que las familias tienen un **déficit**: les falta educación, no están informadas, no conocen las formas "adecuadas" de actuar; por tanto es necesario que la escuela -que está en plena posesión de las pautas correctas- las eduque:

- "Lo que está claro es que la formación de las familias es fundamental; o sea, no podemos intentar educar a los niños en los colegios si paralelamente no se está educando a las familias." (GD6, 36)

De esta forma, la pluralidad social y cultural queda ocluida: todas las prácticas culturales se colocan en una *única* escala tradición-modernidad (atraso/progreso, barbarie/civilización), cuya expresión más avanzada es la cultura de la sociedad receptora. Por tanto, la aculturación de los inmigrantes sólo puede ser percibida como un *beneficio* para ellos, toda vez que se les facilita el acceso a los avances de una cultura moderna (abierto, racional, avanzada). Por el contrario, la conservación de las señas de identidad originarias son percibidas, desde esta concepción, como resistencia al progreso, como muestra de atraso y falta de civilización.

El problema, así planteado, se reduce a cómo llegar hasta los padres para que éstos puedan "comunicarse con la escuela", "entender" sus criterios de funcionamiento, etc. La tarea puede intentarse desde la propia institución escolar, por ejemplo, atrayendo a

los padres mediante la organización de fiestas propias de su cultura, intentando "hacer desde mi colegio lo que más pueda" (GD6,40). Para otros docentes, por el contrario, "la escuela no es omnipotente" y es necesario recurrir a mediadores sociales, sean de la administración (servicios sociales, animadores de barrio) o no gubernamentales; por ejemplo, la experiencia de realojo de grupos gitanos habría demostrado que una intervención institucional coordinada "ha educado un poco" a las familias (GD6, 41).

3.4. La escuela española como refugio e isla de tolerancia (frente a la escuela y la familia de origen)

Para la mayoría de los docentes el modelo familiar de los inmigrantes marroquíes responde a un estereotipo fuertemente negativo, pues se lo considera básicamente autoritario y, por ello, enfrentado a las pautas que ofrece la escuela (tolerancia, respecto mutuo, etc.). El signo más evidente, que configura a estas familias como diferentes es la frecuencia con que recurren al castigo físico; esto no ocurre en todos los casos, pero en la imagen dominante se sugiere que incluso los más "integrados" pegan (circunstancia que es catalogada como un residuo salvaje, aún no superado):

- *"Yo pienso que la disciplina la viven.., o sea, que el niño tiene que aprender, tiene que discernir lo que es de la escuela y lo que es de casa, porque **se le trata de distinta manera en la escuela que en casa**; pero claro, hay muchos obstáculos. Entonces, en el momento que la escuela decide llamar a los padres para tratar algún problema que ha habido, luego la reacción del padre con ese hijo es muy dura.*

- *Sí, es muy fuerte, te lo has de pensar mucho.*

- *Y, claro (...) yo no sé hasta qué punto esto..., tengo yo un lío personal, no sé cómo se tiene que tratar eso.*

- *Yo, en cambio, llamar por unos críos para quejarme y han venido los padres, después ese tipo de represalia tan dura no lo han tenido (..)*

(...)

- *Yo es por referencia, pero un padre árabe me dijo: «porque eso sí señorita, si mi hijo o mi hija alguna vez hacen alguna cosa mal yo les ato las manos y les pego», y digo yo, asustadísima: «hombre, ¡por dios!, ¿que me dice ahora» (...). Yo pienso que hay que hablar con ellos y razonar las cosas. Y es una buena familia árabe, establecida aquí, de las que no se van a marchar." (GD7, 43-44)*

La autoimagen de la escuela española también sale favorecida frente a la que se tiene de la escuela marroquí; sobre ésta prima el desconocimiento pero ello no impide que se forme una imagen teñida por la enseñanza memorística, la precariedad organizativa y el castigo físico por parte de los maestros. Así, por descontado, el niño que ha vivido ambas experiencias tiene que sentirse a gusto en la escuela española:

- *"Es que no podemos decir que las escuelas...; aquí en Cataluña, en España, hay una normativa y todo el mundo la sigue. Y allí es mucho más relativo, primero que puede ser una escuela coránica o una escuela ordinaria. La escuela ordinaria es distinto que existe en una ciudad o en el campo. No hay en todos los mínimos contenidos que se dan aquí; unas materias las trabajan y otras no; la memoria la trabajan más..."*

- *La mecánica la trabajan muchísimo; muchísimo.*

(...)

- *Y **una cosa constante es todo lo que les pegan**, que te lo cuentan todos.*

- *Sí, eso sí, que les pegan.*

- *Sí, yo me enteré porque el profesor de árabe, del consulado de aquí, te dicen: «claro, el profesor de árabe sí que..., ¡jjo!, a la que nos movemos ¡catapum!». Claro, y nosotros en principio no se toca a ningún niño, ni de unos ni de otros." (GD7, 39-40)*

En esta valoración negativa va incluida la actitud pedagógica del maestro enviado por el consulado. Sin embargo, la contradicción que el niño experimentaría entre ambos modelos, incluso en el mismo espacio físico (las clases de árabe se dan habitualmente en un colegio), no plantea un conflicto a los maestros: el árabe es algo ajeno a la escuela, no entra dentro de su campo de competencias.

En general, los maestros tienden a concebir a la escuela como una isla de tolerancia en un contexto social adverso para los inmigrantes. Gracias a su intervención se suavizaría el rechazo que éstos sufren por sectores de la sociedad autóctona (padres de alumnos, vecinos, empleadores, etc.); mientras dura la etapa escolar los niños marroquíes se encontrarían en un ámbito idílico y protector (caracterizado por la suavidad y la ternura):

- *"Porque, claro, estamos en una sociedad racista, aunque digamos que no; lo siento pero somos racistas (...). Claro, cuando salen de la escuela ¿qué podemos hacer?"*

(...)

- Yo para los árabes me parece que sí (que la escuela es una isla).
- Sí, porque tienen sus abogados allí, que son los maestros.
- Es **una época perfecta** para ellos.
- Mira, una niña que nos vino de Marruecos a medio curso (...) no sabía lo que era la plastilina, luego cuando vio que se tocaba, que era **suave**, que era **tierna**... No sé, para mí que están en **un sitio idílico** para ellos. Claro, después, cuando salen..." (GD7, 51-52)

Por tanto, a pesar de los problemas y fallos que se reconocen dentro de la escuela, prima una auto-conciencia justificante: la realidad social es peor aún para estos niños. La escuela reivindica un papel de instancia que separa/protege a los niños del mundo social, pero por eso mismo no tiene capacidad para intervenir sobre el "resto" de la sociedad. De esta forma, cuando las familias no se adecuan a los requisitos y códigos institucionales el sistema escolar se queda sin capacidad de respuesta, salvo la de estigmatizar a los grupos "inadecuados" (es decir, que no se adaptan al modelo de normalidad institucionalizado).

3.5. El discurso "de compensatoria": ¿una propuesta no asimilacionista?

Frente a las dos posiciones anteriores, representadas por maestros de aula y directores de centro, asoma el discurso representado por una fracción especializada del magisterio: los profesionales que están recibiendo alguna formación específica para trabajar con niños de minorías culturales. Desde esta posición se insiste en la necesidad de una reflexión para no "escolarizar por escolarizar", sin respetar las peculiaridades culturales de dichas minorías. En principio esta postura se enfrenta a la asimilacionista, pero no llega a articular una alternativa frente ésta; en la práctica se presenta como una propuesta técnico-pedagógica que no supone ningún replanteamiento a la institución escolar, sólo una mejor asignación de recursos:

- "Lo que voy a comentar es la cuestión pedagógica, ¿no? (...) yo pienso que a los profesores de los colegios, a los claustros se les debería preparar, se les debería facilitar pues todo tipo de materiales que hay ahora mismo; **de**

materiales y de mentalización ¿no?. Porque un niño extranjero llega aquí y se tiene que olvidar totalmente de su cultura porque el entorno en el que se mueve lo obliga; o sea, tiene que adaptarse aunque no quiera. Y eso les crea muchos conflictos. (...) Yo creo que aquí se quiere escolarizar, escolarizar y no se está analizando la realidad. (...) Nosotros (los de compensatoria) tenemos una tarde que en lugar de ser lectiva con los niños es de formación, y además es obligatoria. Entonces, esa misma facilidad se le debería dar al resto de los profesores; o sea, explotar más lo poco que hay; realmente hay poco porque este problema es muy reciente". (GD6, 25-26)

Esta tímida apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural refleja la falta de orientaciones institucionales ("lo poco que hay") y de un debate profundo en el seno del sistema educativo. Algunas de las cuestiones importantes que permanecen ausentes de este discurso son las siguientes:

- salvo excepciones, no se pone énfasis en la necesidad de conocer la realidad migratoria, su cultura o el sistema escolar de origen;
- la lengua materna no es mencionada nunca como elemento de valorización de la cultura del alumno por parte de la escuela/sociedad de acogida;
- tampoco hay referencias concretas a la introducción de contenidos dentro del currículum relacionados con la interculturalidad.

Al no existir una propuesta explícita no se dan instrumentos al profesorado ni, por otra parte, se le obliga a (re)definirse ante la cuestión, poniendo entre paréntesis sus propios prejuicios culturales. Si no se crea este marco de trabajo, el debate puede quedar circunscrito a una pugna entre los maestros de aula y de apoyo por ver quien "carga" con este alumnado.

3.6. Límites del planteamiento intercultural

Los maestros reconocen que sus actuaciones y planteamientos no incorporan la cultura de origen del alumnado de origen extranjero, más allá de algunas declaraciones generales o del esfuerzo personal de ciertos profesionales ("no tratamos suficiente su cultura, no recogemos bastante lo suyo, lo dejamos aparte", GD7, p. 37). Esta cuestión permanece, hoy por hoy, extramuros de la escuela y es en gran medida desconocida por los maestros ("no tengo ni idea"). Por lo demás, no aparece como una preocupación central para los maestros, que desplazan su resolución a un futuro incierto ("hasta que llegue el momento") o la desvían a instancias extra escolares: en especial hacia las propias comunidades inmigrantes, o a las instituciones de los países de origen. El **desentendimiento** escolar respecto a las prácticas y valores culturales de esta minoría queda justificado, en el discurso, por la supuesta capacidad de la propia colonia para resolver con creces la cuestión:

- "...**viene un señor del consulado** de Marruecos y les enseña el Corán; o sea, hacen árabe pero aprendiendo el Corán ¿no?; eso es extra escolar, pero lo hacen en la escuela.

(...)

- En Martorell sé que habilitaron hace unos años una sala, **yo no sé por dónde está**, que la tienen como mezquita (...). Sé también que en algún sitio hacían clase de árabe, pero vamos, no sé dónde lo hacen ni qué, **no tengo ni idea.**" (GD7,38 y 40)

- "De todas maneras, **hasta que llegue el momento**, los magrebíes están haciendo, concretamente en Madrid, la mezquita esa **fenomenal** que hay en la M-40. En Estrecho, en la calle no-sé-qué hay además un mercado, pero **un mercado fenomenal**, porque yo he estado **y tiene de todo** (...) Es decir, **ellos también hacen sus...** (GD6, p. 42)

Tras reconocer estas limitaciones se afirma que, no obstante, hay un esfuerzo por abrir las puertas de ciertos colegios a otras culturas; por ejemplo en algunos centros existe un menú especial para los niños musulmanes los días en que el resto come cerdo; al finalizar el Ramadán se organiza un festejo en ciertos colegio; en ocasiones los actos festivos incorporan elementos típicos (trajes, canciones, comidas) de las culturas de las familias inmigrantes, etc. Sin embargo, ni éstas son prácticas generaliza-

das en la escuela ni se trata de actividades sistemáticas incorporadas al currículum y, mucho menos, a un proyecto de centro; más bien descansan en iniciativas aisladas y muchas veces improvisadas, debido a la falta de una clara estrategia institucional. Por ello, el discurso "de compensatoria" no sería más que un micro mundo que no repercute efectivamente en la vida de los centros, más que en situaciones muy delimitadas:

- *"Es que si vivimos sólo con la buena voluntad no vale.*
- *No vale, pues es lo que te estoy diciendo yo: que **tiene que haber una preparación, organización, planificación, unas estructuras**; que no vale con que Fulanita sea muy trabajadora; no, no (...)*
(...)
- *Cuando yo oigo hablar aquí de la preparación, el apoyo y todo esto de la gente de compensatoria yo alucino (...) a lo mejor es que no hemos tenido mucha suerte pero **realmente yo pienso que la información a nivel de compensatoria, nada. Estamos dando palos de ciego** (...)*
- *Claro, a mí me sorprende porque, de verdad, la mentalización pues es a nivel del trabajo personal de cada uno, pero nadie...; o sea, mandan cuatro directrices para rellenar, ¡pero bueno, por favor!, ¿no se dan cuenta de que tienes ahí un mundo y que es completamente...? Y bueno «¿qué es lo que tengo yo que hacer aquí ahora?» (GD6, p. 42 y 46-47)*

Por otra parte, se afirma que el trabajo de la escuela en favor del pluralismo cultural es un trabajo a contra-corriente, que tiende a reforzar el estigma de los grupos "diferentes". Desde esta postura el proceso "lógico" de socialización de los hijos de inmigrantes es su incorporación plena a la sociedad de acogida, lo que les lleva a vivir con vergüenza todo rasgo que los identifique como diferentes. Por tanto, si la lógica del proceso lleva hacia la "occidentalización" de las generaciones jóvenes, la especificidad cultural de los inmigrantes ha de concebirse más como residuo folklórico que como valor positivo a defender:

- *"Y los chicos que están creciendo aquí, que llevan ya trece o catorce años, tienen unas ideas que **no quieren ser para nada marroquíes**. Entonces en la escuela se cambian el nombre: los Mohamed no se sabe por qué moda se llaman Jaime.*
(...)
- *Yo creo que sí que integramos, **lo que en el fondo ellos quieren es ser occidentales**, lo tienen muy claro, ¿no? (...) el niño cuando llega a la adolescencia es cuando se plantea realmente: «oye, éste va a la discoteca y yo a mi casa; mi madre sale con una chilaba a la calle», y casi, casi **se avergüenza***

¿no?. Tú desde la escuela estás luchando porque esto es lo normal, y desde pequeños han visto que su madre salía con la chilaba, pero cuando tienen trece o catorce años les sabe mal.

(...)

*- Mira, yo creo que en octavo es el último año que les pueden obligar a hacer el Ramadán, porque luego se niegan (..), ves a los que ya están en FP o en BUP que te vienen por la escuela, el que no te viene con la moto viene fumando (...); o sea, no siguen, pierden su religión, no cogen ninguna otra y van a su aire. Desde luego yo pienso que **se desligan**.*

- No, yo pienso que la religión la viven muy light, lo que pasa es que el Ramadán es un poco como la Navidad, que todos...

*- Pero, no, yo pienso que sí **quieren ser de aquí**." (GD7, p. 48-51).*

3.7. Resistencias y peligros

Las propuestas para desarrollar una educación intercultural se mantienen, hasta ahora, en un plano de abstracción, sin definir estrategias, objetivos, medios, etc. Simultáneamente aumenta el alumnado de origen extranjero, y el profesorado se encuentra con escasos apoyos para afrontar la nueva situación. En estas condiciones, en que los docentes se encuentran "solos ante el peligro", se corre el riesgo de que crezcan las actitudes de rechazo hacia ciertos los niños de ciertas minorías. Por ello no es extraño que la presencia de niños inmigrantes sea percibida, en muchos casos, como una **carga** que los maestros buscan eludir:

*- "Y, sin decir nada contra **el profesorado**, pero tampoco como **no está muy mentalizado**, aunque nos vamos mentalizando cada vez más, pero yo creo que todos tenemos la experiencia de haber en el centro algunas persona que... no es que los miren así, pero **lo ven como una carga**, quizá por esta falta de preparación que tienen, o que hay. Se ve como una carga, esa persona siente, bueno, que le has metido a la gente en la clase." (GD6, p. 46)*

*- "Oye, yo he oído (a maestros): «¡jo!, ya llegan las pateras, tú, y en setiembre **estaremos cargados**»... (GD7, p. 28)*

Por lo demás, incluso por parte de los profesores más "concienciados", se afirma que no conviene poner demasiado énfasis en la defensa del alumnado inmigrante si

ello supone marginar a grupos autóctonos. Una solidaridad "ciega" podría desatar conflictos entre padres autóctonos, inmigrantes y escuela:

*- "...está surgiendo un problema con las familias españolas, pero señores **¿y las necesidades de los españoles?** ¡Cuidado!, que yo definiendo todo aquello, pero salen las listas con becas y estos años ha pasado que un marroquí sin ninguna documentación se le ha dado una beca y a un español sin documentación se le ha echado atrás. (...), yo he oído los gritos desde la puerta: «¡hombre!, de las cincuenta becas, cuarenta y cinco son de marroquíes, ¿y a nosotros quién nos ampara?» (...) yo siempre he abogado porque los documentos se les exijan a todos los mismos." (GD6, p. 18-19).*

... y tampoco hay que caer en el "extremismo" de privilegiar la cultura ajena en desmedro de "lo nuestro":

*- "Claro, como los españoles como tan extremistas también se corre el peligro (...) de hacer mucho la cultura **de ellos**, pero **lo nuestro** también dejarlo. yo digo: caramba, tampoco es eso ¿no?; o sea, hay que hacer **lo de ellos** pero por supuesto **lo nuestro** también, no olvidarnos tampoco. (GD6, p. 46).*

Según esto se trataría de "andarse con pies de plomo" ante esta cuestión, pues la tolerancia es importante pero hay que tener en cuenta que la "oleada de integrista" (GD7, 46) y la situación de crisis económica generan reticencias *lógicas*. Este argumento parece poco justificado a la luz de la realidad existente, pues no parece que exista ningún riesgo real de extralimitarse en el apoyo a las culturas inmigradas. Por tanto, el discurso no parte de un "peligro" objetivo, sino de un temor difuso a perder algo de la propia identidad, supuestamente amenazada por "algo" que se presenta como totalmente ajeno a nosotros. Este mecanismo de proyección de lo "malo" sobre otros puede acrecentarse si los maestros siguen recibiendo discursos vacíos respecto a la interculturalidad, que no vayan acompañados por una formación adecuada y los necesarios recursos pedagógicos y didácticos. El caso de ciertos maestros de compensatoria parece apoyar esta hipótesis, pues en la medida en que obtienen cierto apoyo comienzan a orientar su actividad de otra manera. En todo caso, éste es un

sector minoritario del profesorado; para llegar al grueso del colectivo falta una definición estratégica clara y que el tema deje de ser patrimonio de una minoría "de apoyo".

El vacío y las resistencias del discurso de los maestros sobre la educación intercultural (no asimilacionista) muestran el efecto de la **inercia institucional y social** (eurocentrismo, escuela homogeneizadora), más que un rechazo abierto por parte de los enseñantes. Su actitud *no está determinada* por lo que expresan hoy; es posible que si se les dota de los medios necesarios (información, formación) sean muchos los que apoyen una vía que requiere debates y cambios profundos en la actual organización de las escuelas españolas. Sin embargo, tampoco puede caerse en la ilusión de que, mediante una adecuada estrategia oficial, la gran mayoría de educadores adopten la perspectiva intercultural, puesto que para ello es necesario, además de información y formación, un cambio de mentalidad y la asunción de una determinada posición ideológica acerca del funcionamiento social. Y esto es terreno que escapa a un enfoque meramente profesional de la cuestión: exige debate, posicionamientos y compromisos concretos.

IV. LOS DISCURSOS NO-INSTITUCIONALES (PADRES Y EX-ALUMNOS)

Hasta aquí hemos visto las características dominantes de los discursos, sobre la “atención a la diversidad” en la escuela, de la propia institución escolar y de los maestros, responsables directos del proceso educativo. En lo que sigue nos centraremos en una parte⁴⁹ de la población destinataria de este proceso: los padres y madres de alumnos y los hijos de inmigrantes que han pasado por el sistema escolar español. Esta población destinataria está, mucho más que el marco institucional y el profesorado⁵⁰, atravesada por la diversidad (social, cultural, de género, étnica, etc.).

⁴⁹) Nuestra investigación no incluye un análisis del discurso de los alumnos de primaria, dado que el método de investigación empleado (la técnica del grupo de discusión) no funciona adecuadamente con niños y el empleo de otro enfoque requeriría recursos que excedían las posibilidades de financiación de este trabajo. Esta ausencia no es poco significativa aunque refleja una situación real de nuestra sociedad: entre las voces que opinan, cuestionan y deciden socialmente acerca de la educación infantil encontramos a los gobernantes, diversas instituciones y asociaciones, a los profesores, a las familias pero no al alumnado. Este sigue siendo el *objeto* del proceso educativo.

⁵⁰) No afirmamos que el profesorado sea homogéneo culturalmente, pues existen evidencias en sentido contrario. Sin embargo, exceptuando situaciones particulares, aunque importantes (por

Nuestra pretensión es indagar cómo se posicionan ante esta realidad algunos núcleos significativos, dónde y cómo trazan las fronteras que delimitan la propia identidad, qué valores consideran centrales en su definición y qué respuestas encuentran y esperan de la escuela.

Al hablar de la *diferencia* en el ámbito escolar tendemos a circunscribirnos al ámbito de los valores y la cultura, dejando de lado la posición social *desigual* que ocupan los distintos colectivos. Al final del capítulo 2 hemos señalado los peligros y limitaciones de tal enfoque. En nuestro caso, hemos intentado captar -a través de un sondeo mínimo- ambos planos de diversificación de las familias, por un lado la posición de clase (hemos realizado dos GD con padres y madres de clases medias: autóctonos e inmigrantes latinoamericanos) y otros tantos con familias de clase medio-baja (autéctonos e inmigrantes marroquíes); por otro, las diferentes adscripciones culturales (españoles/ extranjeros, payos/ gitanos, occidentales/ no occidentales).

En este capítulo analizamos por separado las características del discurso de cada uno de estos sectores. En el capítulo final haremos valoraciones de conjunto. Con el fin de facilitar la lectura comparativa de las distintas posiciones utilizaremos para presentar el discurso de cada grupo un esquema basado en dos partes: 1) características de la propia identidad y definición de los “otros” significativos, 2)

ejemplo, profesores monolingües en comunidades bilingües) la presencia de minorías no es una característica de la composición del magisterio español. En el caso particular de las minorías étnicas su presencia es aún anecdótica (enseñantes gitanos, algunos de origen latinoamericano).

expectativas respecto a la escuela española y valoraciones respecto a su actuación concreta.

4.1. Los Inmigrantes

Padres marroquíes de clases medio-bajas

El grupo se realizó en la ciudad de Barcelona, con padres y madres de origen marroquí, cuyos hijos están escolarizados en colegios de educación primaria. La provincia de Barcelona es la que cuenta con mayor número de alumnos marroquíes en todo el estado. Los asistentes al grupo no representan al conjunto de los padres debido a dos limitaciones: en primer lugar una de tipo lingüístico, pues quedaron excluidos los que no se expresan con cierta fluidez en castellano; en segundo lugar otra de índole sociopolítica, no desvinculada de la anterior, dado que existe temor y desconfianza en buena parte del colectivo ante posibles actuaciones gubernamentales (españolas o marroquíes) lo que les hace rehuir la visibilidad social y la exposición pública de opiniones. Por tanto, el discurso que aquí analizamos representa al sector de padres que cuenta con una relativa situación de seguridad en España (conocimiento de la lengua, estatus jurídico regularizado, vínculos asociativos, conocimiento y relación con el sistema escolar, etc.).

A) NOSOTROS Y LOS OTROS

Los alumnos marroquíes son el grupo nacional no español más numeroso (el 16% del alumnado extranjero). Se trata de una minoría en constante incremento numérico y, sobre todo, con un alto grado de *visibilidad* social, especialmente en determinadas zonas y colegios donde se registra una concentración notable de niñas y niños de este origen. Las familias marroquíes son minoritarias dentro del propio contexto de la inmigración de ese país, compuesto mayoritariamente por personas solteras o que han dejado a su familia en el lugar de origen. A pesar de ello existen redes de solidaridad y núcleos urbanos en los que la inmigración “familiar” tiene mayor implantación, dentro de este segmento se encuentran los padres y madres cuyo discurso analizamos aquí.

El colectivo se autoidentifica como grupo minoritario con escaso o nulo reconocimiento social en España, lo que lo lleva generalmente a replegarse sobre sí mismo, eludiendo el contacto con los españoles (“te cortas y no te abres a nadie”). En los últimos años ha pasado de la falta de reconocimiento (desconocimiento, anonimato) a ser identificado de forma negativa. Se siente cargado de estereotipos descalificadores, recreados y divulgados por los medios de comunicación masivos, en particular por la televisión:

*“- **Somos una minoría** y no solamente que somos una minoría, estamos tan..., no todos, no en general, mucha gente tiene prejuicios y claro nos **asustamos**, nosotros empezamos a tener un sentimiento de **inferioridad** que nos corta. Porque al final llegamos con tanto rechazo y con tanta porquería que sale por la televisión sobre nosotros que te deja con la boca abierta, que dices: “bueno, es que todo el mundo piensa que soy así, yo soy el pobre y vengo de un país pobre” que claro, ya no te atreves; **te agarras a lo tuyo y no te abres a nadie**. (...).*

*- Ya empieza a haber los problemas esos los que hablamos antes que yo mismo pues he pasado una experiencia pues hace muchos años, o sea: “¿usted de dónde es?”, “yo soy de Marruecos”, “¿y eso dónde está?”, eso a los ciudadanos de aquí. Sin embargo, ahora no hace falta que me pregunten dónde está ¿por qué?, porque claro hay una tele, que quizás pues esa tele pues ha informado o sea, con mucho **odio** y mucho **rechazo** a otras culturas, o sea, culpamos directamente a la tele. Qué pasa, que cada día nos dan imágenes, claro, quiera o no quiera yo soy marroquí, si cada vez que pongo la tele, cada vez que pongo la tele y estoy en casa con mi señora o con mis hijos, entonces qué es lo que dan de Marruecos, no dan nada más que imágenes y nos salpican con las espaldas mojadas, con los tirones, o sea, con **todo lo negativo** de un país. Y claro, eso pues lo mismo que a mí me daña moralmente, también lo hacen con los hijos, con las mujeres. Y ya no digamos a los de aquí; yo voy a trabajar y mis compañeros casi todos son españoles, entonces, claro, yo llego a mi trabajo: “¿qué pasó ayer, no sé qué.., cuántos muertos...?”. O sea, lo negativo, pero dar una información constructiva y una información que nos ayude a acercarnos unos a otros... Yo no voy a culpar a los ciudadanos, yo culpo directamente yo no sé.., a la dirección de la tele, o sea, por decirlo de alguna manera los que infunden unas imágenes negativas, que es por ahí por donde se debería empezar” (GD1, pág. 10 y 14).*

La última frase de esta cita indica un intento de desmarcar de la crítica a los ciudadanos españoles, centrando la identificación del “Otro” agresivo en los grupos de poder del estado español, condensados en la televisión, instancia omnipotente de manipulación ante la que las minorías sólo pueden quejarse desde la impotencia. La no

confrontación con “los ciudadanos” autóctonos puede deberse a una experiencia real de convivencia positiva o bien al intento de crear simbólicamente un universo menos hostil, evitando la incomodidad de reconocer que tampoco los vecinos o los compañeros de trabajo reconocen e integran al colectivo inmigrante. En cualquier caso, la identificación grupal crea de manera nítida la confrontación grupo inmigrante/instancias de poder en España (estado, medios de comunicación, etc.). Como veremos, es la actitud que se adopta frente a éstas lo que diferencia internamente al grupo de padres y madres marroquíes.

Por tanto, el grupo siente que su vida se desarrolla en una situación de desamparo cuando no de hostilidad institucional. Su decisión de residir en España se ha realizado a pesar de la escasa acogida social e institucional que reciben; la experiencia les indica que deben vivir resistiendo las presiones asimilacionistas, sea de forma callada o -cuando las condiciones lo permiten- de manera abierta:

“Yo soy musulmán de religión, soy marroquí, pero no me empiecen a mí a decirme que me voy a integrar, que me cojo todo lo de aquí y me olvido de lo demás. No, no. Yo vengo aquí, respeto y que me respeten. Yo tengo que respetar, pero a mí que no me avasallen” (GD1, p. 24).

En otras palabras, el derecho a la diferencia, la posibilidad de convivir con otros grupos pero en base a los propios valores culturales no es una realidad vigente sino un derecho que hay que conquistar ...y las condiciones no son las más propicias para lograrlo. Una circunstancia que incrementa las dificultades es la reserva o temor que siente buena parte de esta inmigración a expresar públicamente sus necesidades y reivindicaciones. La cultura política del país de origen, marcada por la represión, la delación y la corrupción, hace que -en general- los inmigrantes actúen con desconfianza y manteniéndose al margen de los “asuntos públicos”. La excepción la constituyen los jóvenes de origen urbano, con un nivel de instrucción secundaria o superior y con alguna experiencia asociativa. Estas reticencias se manifiestan de varias formas en el proceso de investigación: en primer lugar existe rechazo a ser entrevistado o participar en una discusión de grupo, aunque se expliciten sus fines y su falta de relación con las autoridades (típicamente las policías de ambos países) prima la desconfianza; en segundo lugar, cuando se habla conviene ceñirse a temas “no peligrosos”, como -por

ejemplo- la educación de los hijos y eludir los que puedan traer problemas -por ejemplo, asociacionismo, reivindicación de derechos, etc.-⁵¹; por último, si algún marroquí se expresa de forma que pueda suponerse su vinculación con el gobierno de su país la mayoría opta por callarse e incluso por marcharse, para no arriesgar posibles represalias, sólo los que tienen una posición más elaborada, o se han desligado en gran parte de Marruecos, se atreven a polemizar. Una frase resume las dificultades de este colectivo para utilizar abiertamente los recursos de la vida democrática: “yo he acudido a esta reunión pero no es fácil hablar, expresarme personalmente como soy, sin miedo a nada, sin miedo dentro del cuerpo” (GD1, p. 23).

Todos estos síntomas tienen mucho que ver con las posibilidades de los inmigrantes magrebíes para defender su “derecho a la diversidad” en la sociedad española. Como ya hemos señalado, la cuestión de la interculturalidad no trata sólo del juego entre valores, de la relación abstracta entre modelos culturales, sino de los vínculos entre grupos concretos, con determinadas posiciones en la estructura social.

⁵¹) En nuestro grupo de discusión uno de los asistentes expresó de forma reiterada su preocupación porque había sido convocado para hablar de la educación de los hijos y allí “se estaba hablando de otras cosas”. Cuando se le dio la palabra apenas hizo referencia a la escuela; su queja no se debía a un interés por la cuestión escolar sino para dejar sentada su falta de interés y vinculación con “otras cuestiones” que podían complicarle la vida.

En este caso no podemos limitarnos a analizar las relaciones entre “el Islam y Occidente”, pues las posibilidades de desarrollar su estrategia de inserción en España no son iguales para un musulmán rico del golfo pérsico o para un profesional palestino que para un inmigrante marroquí con empleo temporal y en situación jurídica precaria.

Del material recogido cabe establecer la existencia de tres posiciones importantes dentro del colectivo de padres y madres marroquíes:

a) Una “mayoría silenciosa”, que elude en lo posible el contacto con las instituciones, sea por temor o por desconocimiento, y que se constituye en un colectivo *opaco* y poco conocido. Aquí se incluyen las familias que apenas tienen contacto con las escuelas a las que acuden sus hijos, muchas de las cuales tienen dificultades de comunicación añadidas debido a un escaso conocimiento de las lenguas autóctonas.

b) Un sector que desconfía de las posibilidades de integración en España y prefiere potenciar los vínculos entre la propia colonia inmigrante y con el estado marroquí. Esta franja de la inmigración mantiene una relación instrumental con las instituciones locales (incluida la escuela), en la que se trata de aprovechar de ellas lo que se pueda pero buscando los elementos de referencia básicos en actividades “propias” (mezquita, escuela coránica, agrupación de inmigrantes, etc.). La convicción es que no puede esperarse mucho más de la sociedad de acogida; el argumento es que en un contexto de enfrentamiento cultural y de debilidad de los inmigrantes no conviene provocar al estado español con reclamaciones, por lo que resulta más práctico confiar en los recursos “propios”. En definitiva, no hay espacio para una interculturalidad efectiva; como mucho para una multiculturalidad de hecho en la que los distintos grupos coexistan sin agredirse pero sin contacto mutuo. La cita siguiente refleja algunos elementos de esta posición:

*“Lo que estoy viendo creo yo es un problema de.., como **la guerra de las culturas**, que cuando tenemos que hacer una unión, que es la base, lo que no podemos estar ni acusando ni dejamos de acusar porque creo que podíamos **encontrar y buscar problemas** (...) Aquí, por ejemplo, cogemos a un niño y le decimos: “tú eres moro y tú no, ¡tú eres catalán!, ¿de qué eres?” Porque hay un tira y afloja entre las dos culturas. Los padres pues puede ser que por poco*

conocimiento o por rechazo que encuentran exteriormente quieren estirar al hijo hacia ellos, lo estiran y la sociedad cuando tenemos que enseñar a estos niños ser un orgullo para ellos tener dos pasaportes, tener dos culturas, dominar dos idiomas, podemos crearlo..; porque hay muchos niños de estos por ser marroquíes, filipino o pakistaní, lo que sea, se encuentra marginado por la sociedad, hasta se encuentra en inferioridad cuando tiene que ser superior porque tiene el privilegio de tener otra religión, de tener dos pasaportes, de tener dos idiomas o tres o lo que sea. Creo que es el mejor camino que podíamos coger para crear un futuro. No podemos ir acusando a la sociedad catalana o a las profesoras, ni a los directores, ni crear una cosa.., porque esta gente tampoco vive en este problema (...) Entonces, lo que estamos hablando es buscar un camino, en lo cual que el niño que nace en Catalunya o viene de inmigrantes, de hijos de inmigrantes, que tenga una confianza en sí mismo y se sienta orgulloso de pertenecer a las dos culturas y tener el privilegio de tener dos pasaportes o tener todas estas cosas. Porque si empezamos acusando mutuamente a la larga no vamos a conseguir nada; yo creo que **es buscar un sistema de reorganizarnos nosotros**, los árabes que estamos aquí para quejar solamente, para trabajar, para trabajar, para trabajar, trabajar ¿cómo?, mirar de **reunirnos y crear esas sociedades**, que no tenemos, no tenemos sociedades que es lo que más interesa. Entonces, una vez que tenemos las sociedades de marroquíes, filipinos, de todas razas, entonces podemos empezar a trabajar, tenemos derechos de tener profesores, tenemos derecho de fomentar nuestro idioma, de hacer cosas, pero es que nosotros nos reunimos los inmigrantes solamente para quejar y acusar y nosotros no hacemos nada. Porque yo estuve muchas veces con el Sr. Ministro de Marruecos de cultura y dice: “Búscame veinticinco chicos que te mando a un profesor”, claro, entonces lo primero que tenemos que hacer todos los inmigrantes que hay en España es coger todos y reunirnos y crear sociedades y una vez que creemos una sociedad marroquí, árabe, cuando podemos tener contactos con otras sociedades y formalizarnos nosotros mismos. Pero claro, también hay que mirar el problema que tienen esos señores en un colegio que tienen dos marroquíes, ¿qué van hacer con ellos?; un profesor marroquí para enseñarles el idioma árabe, es imposible. Entonces si tuviéramos las sociedades podíamos organizarnos, decimos ese señor el hijo de tal y tal, ¿cuántos tenemos en este (...) en este barrio?, tenemos ciento cincuenta niños árabes de una edad, de otra, de otra, de otra; entonces podemos organizarnos dar clases, tener profesores, hacer cosas, pero concentrados (...). (El maltrato a los inmigrantes) es una enfermedad que ha creado el mundo occidental, **el mundo occidental engañando a la gente toda la vida**. Lo que acaba Vd. de decirme: derechos, es mucho decir, pero **pocos derechos tenemos**. Tenemos más la obligación nosotros y el día que lo entendemos pues muy bien y nos mandamos, como dice la ley, de educarnos a nosotros y a nuestros hijos (...) si estamos esperando derechos humanos en Europa es la esclavitud número uno. Eso tenemos que olvidarnos, que si queremos yo, mi opinión personal, si queremos educar a nuestros hijos en nuestro idioma y que sean orgullosos el día de mañana cuando empiecen hablar un idioma y otro y otro y tener esta doble nacionalidad tenemos que hacerlo nosotros; pero si esperamos que los Estados que nos hagan cosas estamos muy equivocados” (GD1, p. 11-12).

Este discurso utiliza la crítica al mundo occidental y la defensa del asociacionismo no como reivindicación de la autoorganización de base por sí misma, sino como mecanismo de defensa provisional, puesto que la manifiesta desconfianza respecto a los estados no es tal: algo puede esperarse del gobierno del país de origen, que es el que debe hacerse cargo de los vínculos “naturales” con sus ciudadanos emigrados. En todo caso, cada grupo étnico debe procurar sus propias soluciones; la sociedad es multicultural en la práctica pero las instituciones estatales son y serán exclusivamente *españolas*.

c) Otro sector desarrolla el discurso de una ciudadanía que reclama sus derechos. Los inmigrantes son un grupo específico de la sociedad cuyas necesidades son tan legítimas como las de cualquiera, por tanto, tienen derecho a reclamar del estado español actuaciones que solucionen sus problemas. Por otra parte, no se trata de aislarse del resto de la sociedad fortaleciendo sólo los lazos étnicos, en lugar de la estrategia de aislamiento comunitario se trata de fomentar los contactos y el intercambio:

*“- Usted dijo varias veces que nos quejamos mucho, yo no me estoy quejando, no he pedido limosna, yo estoy hablando de una realidad que nos encontramos con nuestra realidad aquí, ¿eh?. Hay esto, hay que los niños tienen problemas, mi hija tiene derecho, yo como mi hija **tenemos derecho a tenerlo solucionado**, está en la escuela, yo trabajo todo el santo día, pago impuestos, pago lo que tengo, todo lo que tengo que hacer lo hago; espero de un gobierno que cuide de mi hija, perdone. Eso de un lado; otra cosa: esta idea de sociedades filipinas, sociedades marroquíes, sociedades de América Latina, ¿qué quiere usted, formar ghettos?*

- ¿Cómo?

- Ghettos

- No me entiende

*- Un momento, (...) muchas veces sale el tema de la integración de los inmigrantes, la integración..., para mí es lo conveniente, depende qué tipo de integración, o la francesa, por ejemplo o la francesa, los ejemplos que tenemos aquí en Francia o la francesa o la inglesa. La francesa es hacer de unas personas que tienen doble cultura, doble nacionalidad, quitarles esta riqueza que tienen y hacerlos franceses; o bien la inglesa es justo lo que ... la multiculturalidad, pero cada uno en su punto y tampoco nos conocemos. Yo para mí **lo que necesitamos es acercarnos unos a otros**, es vivir en un barrio donde*

puedo encontrarme con un catalán, chino, un colombiano, uno de África negra sin prejuicios, ningún prejuicio.

(...)

*- (Los problemas) ¿quién los tiene que solucionar?, los marroquíes no, lo siento mucho, no los inmigrantes, es el gobierno; para mí **es el gobierno, yo no puedo solucionarlo**, el gobierno..., nosotros podemos aportar con nuestra voz, claro, pero conjuntamente con los de aquí porque nosotros solos un grupo aquí, un grupo aquí, un grupo no podemos hacer...” (GD1, p. 19-20).*

Por otra parte, en tanto ciudadanos, tienen la posibilidad de participar en la vida colectiva, concretamente en las escuelas a las que acuden sus hijos, sea en las APAs, los consejos escolares o bien manteniendo contactos frecuentes con los maestros. Esta posibilidad, sin embargo, sólo parece al alcance de una minoría, pues existen importantes trabas de tipo estructural (la mayoría tiene empleos cuyos horarios son incompatibles con los de la escuela) y cultural (muchas madres no salen de casa por la prohibición de sus maridos, en Marruecos no es corriente tener un trato directo con los maestros, etc.). En todo caso, este discurso es el más próximo a la cultura autóctona dominante: existe conciencia de los propios derechos y legitimidad para exigir al estado sus deberes, pero es menor la capacidad/posibilidad de autoorganizarse y participar activamente en la resolución de los problemas.

Las distintas posiciones respecto a la sociedad española tienen que ver con la valoración que se hace del país de origen y de las características del cambio que se opera a partir de la emigración. Para unos Marruecos es el referente del respeto y las buenas maneras, mientras en España predomina el gamberrismo entre la juventud; para otros no es respeto lo que caracteriza a la juventud marroquí sino el miedo en el que han sido socializados, por ello el contacto con un ambiente de libertad en ocasiones los confunde y los lleva a comportamientos problemáticos:

“- Nuestra cultura vamos a cuidarla, vamos a coger lo bueno de aquí también, pero no decir voy a olvidar la mía. Es una transmisión de hijo a padre y ¿qué pasa? que el niño cuando viene aquí, hablo ya del niño con conocimiento de siete, ocho, de ocho a catorce años ¿no?, entonces ¿qué pasa?, ves el niño, entra, estoy hablando del niño marroquí: “buenos días, buenas tardes señor profesor”, o señorita o quien sea, y le da la mano y los maestros dicen: “es que nos sentimos orgullosos que estos niños vienen tan educados, vienen de

Marruecos, del Tercer Mundo, ¿cómo ahí que nos cuentan que son salvajes?”, los niños entran, dan la mano al maestro y se van. Pero al cabo de un año esa costumbre se les va, por qué, **porque han cogido aquí lo más malo**, no han cogido lo más bueno, han cogido lo más malo de aquí de esa escuela. En fin, esto se ha ido aprendiendo.., no en la escuela, en la calle porque los mismos maestros le dicen: “oye, cuidar lo vuestro, esto es bonito que luego cuando surgen esos cambios”. Yo tengo mucho contacto con los maestros y ellos lo dicen: “oye, nos sabe tan mal que ese niño era tan, tan educado, venía y todo aplicado y ahora.., se ha vuelto casi peor que los demás (...)

- En este tema de la inmigración de los críos y todo esto. Yo con maestros y todo esto es verdad esto, cuando llegan dicen que están muy educados, muy bien.., perfectos, no hay ningún problema. Pero, ¡a ver!, para mí muchas veces llegan otros niños que no son nada educados, no quiere decir que no sean educados, para mí esta palabra educados en este punto de vista exactamente para mí no me gusta, porque muchas veces cuando hablas con un maestro te dice: “es que no hace nada, es muy calladito, hace lo que le dices, muy obediente y no sé qué..”, cosa que es anormal en un niño para mí, para otras personas no sé, depende qué tipo de personas. ¿Qué pasa?, que los niños cuando llegan, están escolarizados en una escuela marroquí, la relación entre profesores y alumnos es totalmente diferente. Yo siempre he tenido **miedo** a los profesores. (...) Bueno, qué pasa, que el niño cuando llega aquí entre lo que ha recibido allí y aquí hasta que no encuentre el punto hasta donde puede llegar; o bien es muy calladito o bien es muy travieso, porque es otra relación con el maestro, es otra relación con los compañeros y **se cree la libertad**. Allí las escuelas, entras en la clase no puedes hablar salvo el profesor.

- Son más severos.

- Es demasiado severo. Claro, el niño cuando llega aquí ¿qué le pasa?, está en un cambio que es duro para los adultos, imagínate para un niño! Otra cosa, **los gamberros**, lo que has dicho, para mí son víctimas de la sociedad marroquí y española, es que no se sienten, **no saben de donde son, están perdidos, no tienen ayuda de ninguna parte.**” (GD1, p. 25-26)

B) LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES DEL GRUPO

El grupo afirma desde el principio que el problema escolar de los marroquíes “es el mismo que el de otros colectivos inmigrantes: latinoamericanos, filipinos, pakistaníes” (GD1, p. 1). Según esto, todos los hijos de inmigrantes del Tercer Mundo sufrirían idénticas complicaciones, sea cual fuere su lengua, cultura de origen o situación en España. No obstante, el principal problema sería -tal como afirman los maestros- el de los alumnos que no hablan castellano y llegan después de vivir varios años en el país de origen. La escuela española no está preparada para la llegada de niños que vienen de otro sistema escolar; no existen formas de transición adecuadas y se trabaja sin metas claras (están quitando los maestros de compensatoria pero no se ve una alternativa eficaz). En estos casos los desarrollos normativos y las declaraciones oficiales no se corresponden con la realidad, no hay recursos ni apoyos suficientes, predominan los obstáculos y la desconsideración hacia el alumnado “diferente”:

*“ ¿Qué pasa en las escuelas?, lo que no se puede poner en las escuelas es los niños que vienen que están cursando un tercero o un cuarto, un quinto, un sexto, un primero de ESO o primero de BUP; no hay profesores suficientes, aquí la Generalitat deja mucho que desear o el Ayuntamiento porque también es parte implicada, ¿qué pasa?, que muchos de **los niños no están sino como macetas**. Si tenemos un grupo en una clase de veinticinco críos o veintiocho como hay en algunas escuelas, primero, son muchos niños y uno o dos o tres en una clase, esos niños cuando el maestro explica un tema determinado de la lección que toca hoy, sea geometría, matemáticas lo que quieras, el niño no se va a enterar de nada, aquel niño que lleva aquí un mes, dos meses, tres meses y ¿qué ponen?, ponen un profesor de refuerzo; un profesor de refuerzo no puede llevar a cabo un trabajo de veinticinco críos en toda la escuela, lo mínimo ese profesor puede atender determinadas horas a cinco, a seis críos, más no. (...)*

*- A ver, en algunos puntos estoy de acuerdo con este señor, por ejemplo, sigo tomando el tema de la escolarización de los críos. Y entonces, para mí, por ejemplo, cómo los meten en un sistema escolar sin tener ninguna, ninguna idea de lo que es el idioma español es meter por ejemplo, llega un niño de nueve años lo meten en..., no, en el cuarto me parece, ¡claro!, para mí lo metes al niño para aprender en un año y ¿qué va a aprender?, siempre estará el niño más.., que tiene el nivel más débil, entonces, por eso nos encontramos muchas veces con los hijos de los inmigrantes que nunca llegan.., la mayoría que nunca llegan a la universidad porque bien han llegado muy, muy pequeños, vale, pueden llegar, pero cuando llegan con esta edad cuando se acaba la primaria o lo que se llama ahora ESO no tienen el nivel, **nunca han tenido oportunidad para tener un nivel suficiente** para poder, para poder tener las mismas oportunidades que pueden tener los hijos de españoles o catalanes. Entonces, para mí sería necesario replantearlo esto, yo qué sé... Una manera, por ejemplo, es poner un año de idioma, básicamente idioma introduciendo algunas materias,*

después ya veremos, **poniendo más profesores, claro, ahora..**, antes había lo que se llamaba *Compensatoria*, ahora ya la están quitando, cada vez hay menos profesores y hay zonas que ya no hay y claro, ya este servicio que hacía un.., un trabajo bastante bueno, ya lo han quitado y según ellos no hay necesidad.” (GD1, p. 1 y 6).

Otra cuestión que los padres se plantean con interés es el aprendizaje de la lengua de origen. Como hemos visto, en el desarrollo legislativo reciente se indica que la escuela deberá promover las lenguas y culturas de las minorías “en la medida que sea posible”. La opinión extendida entre las familias marroquíes es que las escuelas no se están haciendo cargo de la cuestión, la dejan en manos de terceros (ONGs, consulado marroquí, etc.) y además no dan facilidades para el desarrollo de la labor de estos.

*“Y en el sentido sobre todo de los inmigrantes, estamos hablando de inmigrantes marroquíes, aunque también salpica a otros, tenemos el caso de que, por ejemplo, si los que estamos aquí, nuestros hijos cuando vamos a nuestros pueblos algunos necesitan intérprete para comunicarse con sus padres, pedimos, o sea, que tengamos siempre también en las escuelas extraescolarmente, tampoco vamos a presionar al crío, si estamos.., dale dos o tres horas en su lengua materna repartida semanalmente. Y luego hay otros que son matrimonios mixtos, el chico es magrebí, la chica es española, y claro, a los padres les hacen ilusión que los niños tengan.., o sea, conocimiento de sus orígenes; por ejemplo, a mí el día que me venga mi hijo o mi hija me dicen.., que tengan dieciocho o veinte años y le pregunte algo y que no sepa responder, es una pena que no sepa su historia y su origen. Y aquí la Generalitat, sobre todo sobre la parte de enseñanza, nos pone pega. Una persona determinada, nosotros en el colegio pedimos que nos den dos o tres horas semanalmente para estas cosas porque tenemos nosotros en el colegio M, tenemos, pues mira, cinco o seis nacionalidades, aquí les hemos pedido que nos den esas horas para nuestras lenguas maternas, entonces es la delegada de Enseyament nos ha puesto pegas. Primero porque nos dijo que en el colegio C. se daban clases de éstas.., en árabe, pero nosotros le dijimos que, bueno, un momento, es que el crío.., si aquí nuestro crío o cría se viene, tiene una hora de enseñanza de lengua árabe, luego baja y sabe que tiene su hora de entrenamiento; pero si ese crío va a otro colegio, esa hora de lo que le gusta a él para hacer ese deporte no lo va hacer, entonces allí no va ninguno. Dijeron: “ya miraremos, ya veremos” y no lo arreglaron. Y eso no es colaborar. Y luego escuchamos por los altos jefes, a nivel de Ayuntamiento como de Generalitat, o sea que aquí Catalunya está abierta, Barcelona, **todo eso es mentira, se divulga una cosa y luego se practica otra cosa, o sea, hay zancadillas**, o sea, que sí, todo esto está abierto, está abierto, sí, pero me están poniendo zancadillas por todas partes,*

tanto al pequeño, al mayor, al grande; eso de que Barcelona o Catalunya es solidaria, todo es mentira, es agua de borraja, o sea, nos ponen.., se ponen muchas pegas en este sentido” (GD1, p. 5).

Ante esta situación se observan dos estrategias explícitas, ligadas a las posiciones b) y c) mencionadas anteriormente. La primera insiste en que no se puede esperar que el estado español se preocupe por las necesidades educativas de los inmigrantes; por tanto hay que proveer medios “propios” para atenderlas⁵². La segunda plantea la necesidad de encontrar espacios dentro de la escuela para atender la especificidad cultural de sus hijos; algunos sostienen que la vía adecuada es el contacto entre padres y maestros “para buscar un entendimiento que dé una salida al niño”, atrapado entre dos mundos incomunicados. Sin embargo, otros consideran que no se puede pedir tanto a los padres debido a que muchos son analfabetos, la mayoría no tiene tiempo debido a sus horarios laborales, muchos no hablan bien castellano y, además, en Marruecos no existe la costumbre de hablar con los maestros. Por tanto, la responsabilidad es básicamente institucional, pero “la escuela no hace el esfuerzo”, no cuenta con los inmigrantes ni con profesionales de los países de origen, por lo tanto trabajan con una realidad que desconocen. Además, para poner las cosas todavía peor, no es raro encontrar maestros xenófobos⁵³.

⁵²) Instituciones como las mezquitas y los maestros coránicos cumplen un papel básico en la transmisión de los valores propios: “Si tengo la suerte de que tengo una mezquita al lado yo cojo a mis hijos (pequeños) y los llevo allí; ese niño luego cuando entre la escuela ya sabrá acerca de su cultura marroquí, musulmana, árabe” (GD1, p. 25).

⁵³) “He tenido problemas con una maestra, no con mis hijas pero conmigo, porque soy marroquí; es una racista: ha pensado que

Más allá de la casuística y los problemas concretos se extiende una conclusión de fondo: la escuela es *española*, es decir, no da cabida a la diversidad introducida por los hijos de inmigrantes extranjeros, sólo ofrece una opción, la asimilación completa. Pero la desvinculación cultural entre la casa y la escuela lleva a una “integración” en la que los alumnos rechazan los valores de origen pero tampoco consiguen ser aceptados plenamente por los autóctonos. Incluso entre los inmigrantes que defienden explícitamente el ideal intercultural predomina la impotencia personal ante la realidad social, y el escepticismo ante las intenciones de la escuela:

*“Hay otra cosa que aquí, claro que nuestros hijos o los hijos, por mí, teniendo una niña de seis años podrá tener el futuro que ya otros hijos de inmigrantes tienen, es que **no tienen identidad**, no sienten que tienen identidad, por el hecho de que **están divididos entre dos culturas**: una que es de los padres para mí, porque si están nacidos aquí, están.., ellos han mamado cosas de la casa, pero después **no hay ninguna relación de lo que hay en casa y en la escuela**; después, claro, como hay tantos prejuicios sobre lo que es moro, filipino, o no sé qué.., claro **el crío rechaza lo suyo** y en esto juega mucho los medios de comunicación, la televisión y todo esto porque todos los programas que te echan en los reportajes salen: o las filipinas son las prostitutas de Manila; o los senegaleses no sé qué son, o los colombianos son los drogadictos. Claro, ¿quién quiere formar parte de una cultura así?; por tanto, ellos la rechazan. Ya tienen problemas en casa porque siempre peleas con los padres; los padres lo que quieren es enseñarlos lo que ellos creen que es necesario; ellos les rechazan. Y tienen también problemas en la escuela, porque siempre **en la escuela les recuerdan que ellos no son españoles**, son marroquíes, y los críos muchas veces entre ellos son muy crueles. Y claro, en casa son españoles, en la escuela son marroquíes o filipinos, ya tenemos bastantes*

la marroquí es una burra”; “me he encontrado (maestras) que tienen hijos en la misma escuela y les prohíben totalmente hablar con inmigrantes; esas son las que tienen que educar a mi hija” (GD1, p. 5 y 10).

*problemas con los niños que llegan a los dieciséis años y hay mucha delincuencia por ese tipo de problemas porque los niños no se sienten de ninguna parte. Además esto también juega ahí un papel muy importante en esto es que **no hay nada en las escuelas que hace referencia a su cultura, no hay una diversidad en la educación española**; lo español o lo catalán y ya está; cosa que yo pensaba que al llegar aquí sería diferente, que nos enseñarían cosas. (...) ¿Cómo poder educar a nuestros hijos?, yo puedo luchar con mi hija y enseñarle cosas, lo que pasa es que no puedo luchar con los padres, porque los hijos con quien está mi hija transmiten lo que son los padres, pero la escuela sí que tiene esta arma.., no podrá trabajar con los padres, pero sí que podrá trabajar con estas generaciones nuevas. Por otro lado, lo de las clases de árabe, a ver, lo de la normalización catalana, la cultura catalana y todo esto, es que vamos siempre a lo mismo, **vamos a un nacionalismo en todas partes**, aquí se trabaja el nacionalismo catalán; en Andalucía se trabaja el nacionalismo andaluz; en Galicia, lo mismo, en Marruecos lo mismo. Entonces, claro, para mí sería necesario empezar a **plantearse cómo podemos quitar esto**, no es malo tener.., decir “yo soy marroquí, tengo mi cultura, es lo que he mamado”, pero también tengo necesidad de conocer al otro, acercarme a él porque muchas veces me dicen: “¿de qué raza eres?”, la verdad es que muchas razas no conozco, conozco la raza humana, o bien animales. Para mí somos una raza, no hay la raza negra, la raza amarilla, la raza musulmana.” (GD1, p. 6-7).*

Padres latinoamericanos de clases medias

Este grupo se realizó en la ciudad de Madrid, con hombres y mujeres procedentes de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Perú y República Dominicana. Todos cuentan con un estatus social que los diferencia del grueso de la inmigración procedente de países del Sur, se trata de profesionales, profesores y otros trabajadores cualificados del sector servicios. Este es el segmento de la inmigración que más cerca se sitúa, a priori, de la cultura escolar autóctona: comparten el mismo idioma y los valores “de clase media”.

A) NOSOTROS Y LOS OTROS

Según todos los tópicos las madres y padres latinoamericanos de clases medias se sitúan en relación de proximidad cultural con la sociedad española. El discurso de

estos muestra, sin embargo, que la integración no es automática; se detectan dos grandes estrategias de inserción, que encierran distintas valoraciones de las relaciones interculturales:

a) Los que proponen una “*integración*” y cuestionan a quienes se empeñan en mantener estrictamente las pautas culturales de origen pues dicha actitud conduciría al desarraigo y la insatisfacción permanente, ya que se vive añorando lo que no se tiene. Según esta perspectiva, el éxito del proyecto migratorio consiste en potenciar las relaciones con los autóctonos favoreciendo el mestizaje cultural. En la práctica, sin embargo, lo “propio” tiende a quedar reducido al espacio privado (familia, amigos del propio país) mientras que las relaciones en el espacio público se desarrollan exclusivamente a partir de las pautas autóctonas (“todo es español”); en definitiva, es necesario adecuar “las costumbres” a la situación concreta que se vive:

*“-Yo creo que hay que diferenciar dos grandes grupos: los que **se integran** y hacen una..., digamos una síntesis entre la cultura donde están viviendo y la que traen; y aquel que **mantiene** las formas que ha traído. Y no sé..., a mí personalmente, me parece más clara la primera (...) Pero bueno, es una opinión ¿no? - No puedes mantener eso cuando eres la única a lo mejor..., porque aquí estamos juntos, pero normalmente no estamos;, estamos rodeados de españoles: los vecinos, el colegio de la niña, el trabajo, todos son españoles, **todo español**.*

*- Yo observo ese tipo de cosas y el influjo, es decir..., no me refiero estrictamente a latinoamericanos, sino que hay muchas otras nacionalidades, ¿no?, que creo que en el fondo **produce desarraigo e insatisfacción**, un profundo sentimiento de insatisfacción. Concretamente tengo una amiga que es irlandesa y que vive protestando contra todos los modos de ser y vivir y de pensar españoles porque en Irlanda se hace distinto y mejor. Es un caso extremo pero, a la hora de la verdad, produce desdicha; te produce desarraigo, te produce insatisfacción. “¿Por qué esta gente no hace lo que hacemos nosotros, que es lo bueno, lo mejor?”. En general yo observo que cuando (...) uno pretende mantener sus costumbres, no tanto formas de vida o de pensamiento, sino cosas que son costumbres y como tal costumbres no son ni buenas ni malas, son adecuadas o no a la situación.” (GD3, p. 2).*

Desde esta posición discursiva se percibe el proceso migratorio como un avance puesto que España aparece como una sociedad más libre y con menos peso de las normas tradicionales, opresivas, que en los países de origen. Además, la gente es más abierta, sociable, acogedora y menos rígida. En definitiva, los valores más característicos de la cultura de origen se ven como excesivamente rígidos y represivos,

en cambio los del país de acogida parecen más flexibles y abiertos. Si la emigración se percibe, en este sentido, como un tránsito *progresivo*⁵⁴ disminuye las expectativas y la necesidad de un intercambio mutuamente enriquecedor entre elementos de ambos universos culturales. Puede decirse que desde esta posición no interesan los contenidos valorativos del intercambio intercultural pues basta conseguir una de sus condiciones materiales básicas: el pleno acceso a los derechos de ciudadanía (situación jurídica y condiciones de vida estables).

- "...lo que sí es verdad de que aquí se vive mucho mejor en el aspecto social, digamos, se vive mucho mejor, pues eso **la gente también es más abierta, más social**..., allá, por ejemplo, tenemos un poco..., para hacer amistad con unas personas pues les tenemos que conocer un tiempo para hacer amistad ¿no?, en cambio aquí uno se acerca: "hola, qué tal, ¿cómo estás?": "bien", enseguida te tutea y todo, entonces allá a la gente les tratamos de usted siempre a las personas que no les conocemos, cuando ya tenemos una confianza, ya les tuteamos, porque ya les conocemos y todo. Pero aquí desde el primer momento que te miran ya te tutean y a nosotros nos sorprende eso, desde luego a mí personalmente me sorprendía antes, (...) me sentía.. acogida por esa confianza que me daban ¿no?. Toda la gente es muy buena, **todo me gusta** y es por eso que justamente ahora estoy tramitando la doble nacionalidad.

-A mí me parece un logro que la gente se pueda tutear; una cosa es el respeto y otra cosa los tratamientos; por ejemplo, mi padre está acostumbrado a tratar de usted a la gente, y a un niño de doce años que no conoce le dice de usted. **Y a mí me parece lo contrario.**

(...)

⁵⁴) " ... (un señor) me decía que hace unos veinte años aquí en España se vivía una cosa similar a la que estamos nosotros manifestando; entonces debe ser que **la evolución** es así, y puede ser que al pasar el tiempo allí vamos a estar igual que aquí" (GD3, p. 11-12).

- He trabajado en colegios en Argentina y aquí, entonces una de las formas..., bueno yo todo eso **si lo tuve lo perdí, lo viví como una forma de presión**, recuerdo un colegio que me tocaba formar a los alumnos para hacerlos entrar, te hacen las mayores perrerías, te están esperando que te des vuelta (cuchicheo), están esperando que te des vuelta, te dicen: “señorita, tal cosa, ¿puede Vd...?”, cuando te vuelves te hacen las mil perrerías; en cambio..., yo te digo, para mí fue una **liberación** la primera vez que me dicen: “S. ¿me puedes poner?”; “sí, hijo sí”. Yo no digo que esté bien o que está mal, yo personalmente **me encuentro más libre** con mis alumnos que me dicen: “S. ¿me das el libro?”, porque mantengo personalmente una mejor relación.” (GD3, p. 3 y 10).

b) La otra posición sostiene con más fuerza una *defensa de los valores propios*. Se afirma que la valoración de la cultura de origen no tiene por qué producir desarraigo.

“- Se vive, vas pasando el tiempo y **vas manteniendo tus raíces** pero yo creo que siempre ¿no?, que no hay cosas ni mejores ni peores, es como tu nombre y tu apellido: lo llevas. Eso no.., no piensas, vives (...)
- Que mantengas tus propias formas **no te trae desarraigas** en comunidad.” (GD3, p. 1-2)

En ocasiones esta valoración positiva del bagaje cultural de origen es algo no consciente (“no piensas, vives”) pero en otros procede de una valoración crítica respecto a algunas pautas de la sociedad española. Desde esta posición se considera que en España hay menos respeto en el trato entre personas, y que la amabilidad es ridiculizada como un anacronismo. Existe un ambiente de descontrol y “libertinaje”, los jóvenes no encuentran límites y se convierten en “jaurías” que meten miedo a los profesores:

“- Yo hace poco, me pasó una cosa que estuve con un hermano que vino aquí a verme; teníamos que ir de un extremo a otro en el metro. Entonces estábamos sentados, subió una señora muy mayor, muy mayor era y se cogió de la barra esa que hay, entonces, mientras yo seguía conversando con él, me paré para darle el asiento
- (...) yo todas las veces que he querido ceder el asiento a una persona, me ha rechazado: “no, no quiero”, hay veces, personas que bueno se sientan, pero las más veces lo rechazan.
- Bueno, como yo seguía conversando con mi hermano, le dije que se sentara ahí para seguir conversando con él y la señora me dijo que no, que no sentaba y

era una señora que no se podía tener en pie (...) Bueno, y en eso había un grupo de chicos en la otra puerta y empiezan a reírse, a reírse de mí porque había hecho el tonto al quererle dar el asiento a una señora. Y lo que más me molestó es que un señor un poco mayor que yo me dio en la espalda y me dijo: “chaval, eso ya no se lleva aquí; eso lo harás en tu país, pero eso no se lleva aquí”. No es que no se lleva, se lleva; yo creo que todavía existe eso, pero es que ya para muchos no es normal; aquí para muchos jóvenes (...) Pero lo que quiero decir es la actitud del otro señor, “que eso ya no se lleva”. Entonces uno se pone a pensar, se lleva o no se lleva, o es que el respeto tiene que ser por modas.

(...)

- Hay cosas que yo aquí ya no me escandalizo, pero la forma en que tratan los niños a los padres, es que yo nunca..., por lo menos en mi país nunca lo he visto. Si el padre o la madre hablaban, el hijo callado; aquí no, **aquí se desmandan, aquí es horrible**. En los colegios mismos, el respeto que hay en un recreo, que bajen todos formados, eso aquí no; yo un día me asusté cuando fui a un colegio a ver a una amiga que da clase: “recreo” y veo que salen, ¡bum!, como un terremoto de todas las clases y yo me quedé así..., y ella seguía normal hablando conmigo, ella es española ¿no?. Yo me quedé asustada; cuando en Chile todo eso es..., tocan los recreos, todos bajan en fila, ya por el patio..., para subir a las clases lo mismo, se forman en fila y suben. Y respeto al profesor que aquí no, aquí es un abismo; allí en torno al profesor es toda una entidad, es todo un personaje que da respeto; aquí te digo yo que no, porque los niños te empujan al profesor y -perdonen la expresión- le mandan a la mierda. Es que eso se da y allí eso no; eso allí es un escándalo que un niño le llame a un profesor..., es motivo casi de expulsión. **Es un abismo**, pero es un abismo, no hay término medio. Aquí (...) el profesor no es el típico profesor, ya pasa de todo, el profesor está acobardado, sobre todo en la secundaria, porque la primaria todavía pues son pequeñitos, pero en lo otro es que no saben como tratarles, les tienen **miedo** a esta masa, **es una masa, una jauría** y que vas a llamar a sus padres y se ríe, y que voy a llamar a tus padres y el padre no aparece. Allí el padre que llaman sí aparece.

(...)

- Es que tienen mucha libertad aquí, mucha libertad.

- Todos son iguales, ya no hay profesor. No sé, todo el mundo nos apuntamos con lo de la libertad pero más allá de la libertad está, como se dice, el **libertinaje**, entonces...” (GD3, p. 6 y 10)

Por tanto, la valoración del proceso migratorio tiene en este caso dos caras; de un lado la económica, positiva, en la medida en que se ha logrado estabilizar un estatus deseado; de otro, la centrada en los valores culturales. En este caso la valoración es opuesta a la de la posición a): aquí los valores propios tienen carácter positivo (respeto, disciplina) y los de la sociedad de destino se valoran negativamente (descontrol, agresividad). Estas críticas marcan una distancia que impide la simbiosis (asimilación)

con la sociedad española; sin embargo no se postula una estrategia de comunidad étnica cerrada sobre sí misma. Por una parte debido a las dificultades prácticas que tal estrategia implicaría (“estamos aislados, rodeados de españoles”); por otro, porque el precio de su actual situación socioeconómica es una convivencia e intercambio continuos con los autóctonos, para conservar el estatus no es posible aislarse:

*“Yo creo que son los riesgos estos de la integración que a veces nos molestan y que a veces hay que **soportarlas y no aislarse demasiado**. Pero en el fondo mismo yo creo que cada uno de nosotros mantiene lo que ha recibido” (GD3, p. 5).*

La diversidad inmigrantes/ autóctonos se vivencia directamente en la relación padres/hijos dentro del colectivo inmigrante. Los hijos de clases medias se integran fácilmente por la vía del consumo que los aleja de las pautas del país de origen (más concretamente de aquéllas en las que se socializaron sus padres). En definitiva, los hijos “son españoles” debido a que pasan más tiempo en el colegio y con los amigos que con sus padres⁵⁵. De esta forma “se desprenden” de los valores paternos y se convierten en un factor que retiene a los padres en España.

*“-Entonces habría que preguntárselo, cómo niños que han ido a un colegio allí, que han tenido amigos porque un niño que viene con seis o siete años, ha ido al colegio, a la guardería, ha tenido amigos los del barrio, ¿**cómo se produce un desprendimiento tan grande?** ¿eh..?, y, a lo mejor, estando aquí en un año establecen tales lazos, ¿no?, tales relaciones que no las pueden romper porque no quieren (...) Pero claro ¿cómo establecen lazos tan fuertes?, eso habría que planteárselo un poquito ¿no?, ¿qué le damos a nuestros niños, qué tipo de vida se le ha dado y se le da, no? y ya está. Allí no, vamos más despacio pero tenemos más tiempo.*

*- Y además, el hijo luego va y te dice: “vamos a una Pizza World o a un Mc’Donalds como en el cumpleaños de mi amiguito”. Y es que además, si va, luego te dice: “el mejor cumpleaños de mi vida”. Bueno, pues eso es algo que los niños perciben como **nivel de consumo ventajoso** para ellos. Allí, en nuestros países, a un Mc’Donalds sólo accede una clase alta o media alta, pero*

⁵⁵) Como veremos al analizar el discurso de los hijos de inmigrantes esta afirmación de los padres debe ser matizada: a pesar de estar socializados total parcialmente en España la “segunda generación” latinoamericana no pierde rasgos específicos.

aquí tienen acceso las clases populares. Bueno, eso son usos y costumbres que allí están reservadas a clases más altas y aquí acceden las clases medias y bajas.

- Y, encima te sale más barato.

(...)

- Para mi hija yo soy la sudamericana; ella no, ella es española.

- Sí, sí, eso es lo que pasa.

- Ella española y cuando juega España y Chile pues ella va con la selección española y quiere la bandera española, ella es de España.

- ¿Nació aquí?

- Ella no ha nacido aquí, pero aunque no haya nacido aquí, con tres, cuatro, cinco añitos también al final..., porque ella ahora tiene dieciocho años, pero para ella esto es su país, es donde tiene sus amigos, sus compañeros y yo ahora voy a bajar a Chile y me dice: "tú sola, a mí no se me ha perdido nada allí" (GD3, p. 14-15 y 18).

Este diagnóstico plantea un problema de fondo al enfoque intercultural: si no es posible transmitir las pautas culturales "propias" a los hijos ¿cómo hacerlo hacia el conjunto de la sociedad autóctona?. La perspectiva de intercambio intercultural encuentra obstáculos importantes: no parece posible a nivel social y en el ámbito familiar lo que opera es una dicotomía (ser 'españoles' /ser 'latinoamericanos').

B) LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES DEL GRUPO

Las dos posiciones reseñadas tienen actitudes diferentes respecto al enfoque intercultural en la escuela. La primera de ellas no tiene expectativas al respecto en la medida en que España (y, por tanto, la escuela española) representa un avance en la trayectoria personal en el ámbito de los valores y la convivencia. Para la segunda, que valora positivamente parte de los valores "propios" tendría interés el desarrollo de tal enfoque. Sin embargo, no se percibe que éste exista ni se considera probable que vaya a desarrollarse; en pocas palabras: la escuela es "española" y el paso de los hijos por ella conduce a su alejamiento del universo cultural originario de los padres.

En los últimos años se detecta una cierta entrada de "cuestiones latinoamericanas" en la escuela, pero circunscrita a la asignatura de Lengua. En realidad la escuela

ofrece poco espacio a la diversidad cultural (mucho menos que el que existiría en el mundo extraescolar, en el que tienen cierta fuerza las “modas latinas”). Se trata de una institución conservadora por definición que no da cabida a culturas más lejanas:

“- Ahora mira, yo estaba pensando que hay como un desfase entre el nivel individual y el social. Porque yo en los años que llevo aquí he visto que toda la sociedad, en general, hay una gran apertura hacia el plano cultural de intereses de ahí, restaurantes de distintas nacionalidades, tiendas que venden productos de toda clase de cualquier país del mundo, sobre todo de Latinoamérica que antes en verdad no existía, no había. Entonces sí que veo el enriquecimiento cultural, no solo en forma de..., digamos la cultura latina, ¿no?, de comida (...); sí que se está dando a nivel social, sí que se da.

(...)

- La escuela, la escuela es conservadora siempre, sin hacer..., no una valoración política, sino que la escuela es conservadora, por qué, porque está intentando transmitir toda una serie de conocimientos que implican valores que tienen que ver con todo el cambio que hacen ¿no?; la escuela por eso siempre ha sido conservadora. Ahora sí que hay una cierta apertura ¿no?, por ejemplo, una de las cosas que en literatura se insiste mucho es la literatura latinoamericana, se está mostrando su inicio, cuando había algunos años..., y en selectividad ni soñando podía salir algo de literatura latinoamericana y ahora sí; o sea, que hay por lo menos una cierta apertura.

*- ¿Pero **otras culturas**?*

*- **No, eso todavía no llegó a la escuela.**” (GD3, p. 24-25).*

Un rasgo positivo de la situación actual en las aulas es que los niños conviven con gente de todos los colores, lo que los hace más pluralistas que sus padres (“que aún tenemos que convencernos de que todos son iguales”). Pero esto no quiere decir que no existan problemas: las familias latinoamericanas se sienten próximas al modelo autóctono y no se perciben como víctimas de una exclusión fuerte, tal como la que existiría respecto a otros colectivos (“lo malo es cuando el nuestro es el niño negro”). Por tanto, no es que la escuela integre a otras culturas sino que los latinoamericanos se encuentran dentro de un espacio cultural más próximo; además el profesorado no está preparado para la educación intercultural, todo depende de la actitud personal de cada enseñante que, ante la falta de formación específica, se mueve entre la indiferencia, el rechazo y el paternalismo:

- Yo creo que todos nuestros niños van a salir más tolerantes y pluralistas porque, claro, en el colegio hay chinos, marroquíes, latinoamericanos, de todo, ¡eh!.., y ya nuestros niños, bueno, el mío está más acostumbrado a ver negros, blancos, amarillos, piel rojas..

- Hay de todo, es como la torre de Babel.

- Entonces es como que eso ellos lo viven de forma más natural y menos artificial que nosotros. Uno tiene que convencerse a ver, “este es igual que yo, me quiero convencer” porque lo ves distinto; pero ellos no tienen conciencia de la diferencia. Si un niño es negro, pues mira he hecho amiguitos de ahí.., pero no lo viven, ¿no?, como problema.

- Y cuando esta niña ha llegado, esos niños negros ya estaban; **lo malo es cuando el nuestro es el niño negro.**

(...)

- Ahora, lo que te digo, a mí personalmente, no sé a otros, pero a mí personalmente me costó un poco al comienzo tratar igual a los de otras etnias, por qué, porque quería tratarlos mejor con **maternalismo**: “este pobrecito”; no lo decía, ni siquiera, lo pensaba, pero un poco era así, “pobrecito”. Ya te digo que ni siquiera lo formulamos, palabra, pero un poco esa idea. Entonces a mí sí me costó entrar en igualdad y siempre tendía a favorecer, bueno, bastante, pero no por el racismo (...) sino al revés; “a ese gitano le voy a tratar mejor para que no.., ¿eh?”; pero, luego, si te lo planteas claramente me parece que se llega.., hoy para mí **son todos iguales**, los veo a todos iguales. Ahora, a mí personalmente sí que me costó porque siempre tendía a favorecer.., porque claro.., tampoco teníamos experiencia.

- Pero hay algunos que son todo lo contrario.

- En general no, no, en general, hay actitudes que son.., cuando todavía esos que tienen.., cuando te toca un compañero de sesenta para arriba, échate a temblar porque ahí.., pero bueno.., es que quizás es la costumbre de la casa ¿no? Porque yo no soy racista, pero, a lo mejor en la casa, yo qué sé.., ahora, en general los de cuarenta para abajo son muchísimo más abiertos. El profesorado.., mira, yo te digo la educación (...) cuando se muera el último que vivió y estudió previo a Franco.., aún no han cambiado, porque los que tienen usos, costumbres, échate a temblar, **échate a temblar**. Sí, hay mayor apertura, pero el que todavía no se jubiló.., bueno, por eso cuando se jubila uno, digo: “bien, uno menos”, entonces la despedida es más entrañable que a ninguno: “vete, vete”. (GD3, p. 26).

En definitiva, la escuela es un ámbito que socializa a los hijos de latinoamericanos inculturándolos en la sociedad española alejándolos de los valores familiares, y que no da ninguna cabida a otras culturas (árabes, centroafricanos, asiáticos). Aunque el rechazo abierto a los niños “diversos” se presenta como un residuo del pasado, el máximo logro de la situación actual sería un trato no discriminatorio (“son todos iguales”) pero no un replanteo del currículum y de las actividades docentes en función del enfoque intercultural.

Hijos de inmigrantes marroquíes y latinoamericanos

Este grupo ha reunido a jóvenes hijos de inmigrantes que estudian o han pasado por el sistema escolar español. Se trata de residentes en Madrid: cuatro marroquíes (dos varones y dos mujeres) y tres latinoamericanos. Su interés radica en conocer la huella que ha dejado en esta “segunda generación” el paso por la escuela y en qué medida han visto reconocidas en ella sus “necesidades especiales”.

A) NOSOTROS Y LOS OTROS

Este grupo muestra las dificultades que existen para la práctica intercultural entre jóvenes hijos de inmigrantes que provienen de marcos culturales diferenciados. El sector se mueve en una permanente tensión: entre las diferencias y estereotipos que los separan y el intento, nunca conseguido del todo, de buscar un terreno de coincidencias. Como veremos, éstas se establecen desde una perspectiva negativa, no a partir de coincidencias “en positivo” sino como defensa ante las agresiones y la discriminación xenófobas. El discurso anti-discriminación está presente en el grupo pero no logra articular las distintas posiciones, funciona como un argumento retórico defensivo ante la imagen de una sociedad española hostil frente a los diferentes/débiles. Aunque ésta es abierta como para permitir que cada grupo ocupe un espacio específico, si se traspasan ciertos límites (fronteras) surge el conflicto y el peligro.

Estamos ante el discurso de jóvenes urbanos agobiados por la tensión de la violencia xenófoba y la indiferencia de las mayorías. La autoidentificación como sectores urbanos/modernos/abiertos establece una línea de consenso que permite diferenciarse del polo rural/atraso/tradicionalismo, a la vez que se establece un puente

de acercamiento con el modelo dominante en la sociedad autóctona. El siguiente diálogo muestra este posicionamiento al tratar la cuestión del control de natalidad:

“- Yo no sé si en Marruecos, hay o no hay, porque igual eso podría ayudar económicamente, de alguna manera, digo, o sea, si hay mujeres y hombres que se encargan de enseñar lo que son métodos anticonceptivos para que las mujeres no tengan tantos hijos o ¿cómo se lleva este tema?

*- En Marruecos, yo creo que sí, en los pueblos ya no. **En los pueblos** sigue habiendo quien tiene diez hijos, doce hijos.*

- No, ahora no.

- En los pueblos me imagino que deben ser demasiado cerrados, porque yo creo que eso podría ayudar mucho al país.

- Antes no, no lo utilizan, los de los pueblos no lo utilizan, saben que hay, pero no lo utilizan, es verdad. Yo me acuerdo de mi padre...

*- No, sí, se entiende perfectamente, aquí, por ejemplo, hay pueblos que siguen con su tradición “arriba Franco” y son **pueblos que suelen estar apartados**.*

- Además que nuestra religión dice (...), o sea, que vengan todos los hijos que vengan

- No, si la cristiana igual, la cristiana y todas. Bueno, todas más o menos no, las asiáticas no sé., esas creo que son un poco más...

- Por eso hay muchos hijos.” (GD4, p. 5).

Pese a la asunción de una identidad “moderna” el grupo se siente rechazado por parte de la sociedad autóctona. En esta postura xenófoba confluirían elementos de atraso (ignorancia, violencia, pobreza) con otros propios de las sociedades desarrolladas (medios de comunicación masivos), ambos cubiertos por la política institucional (pasividad policial ante las agresiones, política migratoria restrictiva).

*“- España me gusta mucho pero es una pena porque hay un **gran desconocimiento**, o sea, no hay un conocimiento de parte, por ejemplo, los españoles que tienen conocimientos escasos sobre la cultura árabe, la cultura marroquí, por eso siempre hay un obstáculo entre las dos culturas, aunque sabemos de sobra que antes pues como vivieron juntos las tres culturas en., bueno en Toledo, en muchas, muchas ciudades de España. Bueno, estos intercambios culturales tienen la importancia de despejar las ideas, de dar la buena información, no como, por ejemplo, hoy en día **la tele hay muchas informaciones falsas**, sobre, por ejemplo, la cultura árabe, sobre el Islam, sobre muchos temas. (...) Yo como estudiante de la Complutense conozco a muchos., bueno estudiantes que la verdad son amigos., bueno, hay algunos que **no tienen ni idea** sobre nuestra cultura y nuestra tarea es esto, es informar, informar muy bien y dar la imagen real, la buena imagen.” (GD4, p. 2).*

*“- Me sonaba que pues había una pelea entre marroquíes y skean heads **y la policía estaba ayudando a los skean heads**, eso lo veo un poco...*

- *Es que no hace nada.*
- *Si la policía para qué va hacer algo, si a los veinte minutos está el niño otra vez en la calle porque el padre ha pagado la multa.*
- *Y la policía pasando.”* (GD4, p. 46).

La *intolerancia* de la sociedad española aparece condensada en el fenómeno de los skin heads, sinónimo de violencia, arbitrariedad e impunidad. Las agresiones de los skins no se dirigen a cualquier extranjero sino a los que son diferentes (“pintas raras”), actúan movidos por el temor a no encontrar empleo, por ignorancia e incluso por pura moda ideológica. Cuando éste es percibido como un fenómeno aislado es posible denunciar las prácticas excluyentes y los actos racistas, con la esperanza de que puedan ser superadas con cierta facilidad. Pero los jóvenes violentos, expresión extrema de la violencia xenófoba y racista, aparecen como parte de un universo cultural occidental etnocéntrico y racista (mensajes estigmatizadores de la TV, sistema de consumo masivo insolidario con los sufrimientos del Tercer Mundo, etc.⁵⁶). Los jóvenes de segunda generación se encuentran en una posición de debilidad que no les permite cuestionar frontalmente al “sistema occidental”, además comparten una parte de sus valores (modernidad urbana, racionalidad y diálogo, etc.) por ello el grueso de sus quejas y denuncias se dirige a la parte menos legitimada de este entramado: el colectivo de “catetos” e ignorantes racistas.

*“ -Yo, por ejemplo, bueno tengo una amiga y su hermana está en un grupo medio cabezas rapadas y demás. La chica, bueno, no es que se meta en follones, pero sus amigos sí. Y bueno, algunas veces he hablado con ella de este tipo de problemas y en general, bueno, yo lo que he visto es que la gran mayoría de la gente que no acepta lo que son los extranjeros, **suelen ir***

⁵⁶) Desde la identificación con la sociedad de acogida se afirma: “en parte nos está comiendo el coco nuestra propia cultura; en parte el racismo está más en nosotros, en lo que es la televisión, los medios de comunicación, en la gente en sí que está intentando inventar un mundo de rosas que no existe” (GD4, p. 9).

concretamente a los que tienen diferencia, pero yo por ejemplo, a mí me notan española porque no tengo acento argentino, no tengo pinta rara por decirlo de alguna manera. Y, por ejemplo, ven a los alemanes, pues los ven estupendos, ven a los suecos, los ven estupendos; pero a la gente, por ejemplo, ellos que tienen el tono un poco más oscuro o...

- O los negros mismos, de color.

- El caso es que bueno estuve hablando con ella y en general, bueno siempre lo han visto como una amenaza pero de cara a sus..., lo que son sus trabajos. Y a mí una cosa que me duele mucho en el alma que es más bien un factor económico mundial que veo que por ejemplo, la gente, cuando en España iban mal, todos fueron a Argentina, fueron a países latinoamericanos, fueron a Alemania y demás. Y ahora que ..., después de cómo han dejado los países latinoamericanos; África, porque África era una zona que se sostenía perfectamente, había tribus sí, pero sabían cómo conseguir la comida; sabían cómo vivir; sabían cómo... Por ejemplo, que venía una mosca y sabían como espantarla, por decirlo de alguna manera ¿no?; sin embargo, vinieron los europeos y destruyeron todo eso, le quitaban todo lo que es suyo y le quitaron lo que es más importante su cultura. (...) Y ahora la gente lo que busca es irse, es con un sueldo mantener a una familia que te mueres, todo es fantástico, maravilloso, nada de racismo, nada de nada, te dan una falsa... Y claro, llegan aquí, buscando eso y lo que se encuentran es **un montón de idiotas que de historia no tienen ni idea**.

(...)

- Sí, sí es falta de cultura, digamos, porque por ejemplo los skeans que no sólo es porque tengas una idea fija o algo, sino también es..., vamos **porque va de moda**, porque ellos lo hacen, entonces, yo también soy; lo digo porque tengo compañeros que lo son. Tú hablas con ellos y a lo mejor dices: “¿pero por qué vas a por ese?”, “porque se ha metido con esto, lo ha llamado payaso, porque a mi amigo no le ha gustado, entonces vamos todos a por él”. Vamos, que no es porque siguen sus principios ni nada de eso, como se diría en un principio, porque es más bien moda.” (GD4, p. 7-8).

Más allá de las coincidencias citadas hay divergencias culturales que fragmentan el discurso de los hijos de inmigrantes. Existen distintos sentimientos de pertenencia o exclusión debido al grado de distancia cultural (alta para los marroquíes, menor para los latinoamericanos); todos han sufrido en algún momento el *peso de ser diferentes*, para algunos es más sencillo disimular esos rasgos, pero otros ven marcada la diferencia incluso entre inmigrantes:

“- Yo de pequeña me sentía un poco mal porque tenía acento y lo típico, los niños que son los peores de todos: “argentina, no sé qué...” yo: “iros a la porra”, y a tortas ¿no?.

(...)

- *Si te vas a Gran Bretaña ahí ya te mueres del asco, ahí tienen asco a los latinos, a los negros, a los moros, o sea, todo tipo de (...) Digo lo del moro.., yo es que espero no ofender a nadie, yo lo siento.*
- *Mejor decís marroquíes.*
- *Bueno, marroquíes, bueno yo es que moro me refiero a todos los árabes. O sea moro, porque no sé como llamar a todos los del norte de África.*
- *Bueno, es preferible lo del morisco, el culto, el árabe, el culto.*
- *No, a mí no, a mí me suena mal, ella lo dice de buen sentido, no lo dice por insultarnos, pero a mí me gusta más que diga marroquíes, **a mí moro no me gusta para nada.***
- *Sí, igual que a nosotros cuando.., bueno a mí no sé.., pero **eso de sudaca me suena de pena**, lo de sudaca me sienta igual de mal.*
- (...)
- *A cada uno le gusta su país, vamos yo pienso que aunque hay personas que han nacido aquí. **Yo soy marroquí** y no he nacido aquí, llevo doce años, pero aunque hubiera nacido aquí, hubiera sido mi país, me hubiera dado igual, Marruecos hubiera sido mi país.*
- *Eso depende también de la diferencia de culturas; yo he nacido aquí y **me siento española**, pero porque la cultura de Argentina tampoco es tan distinta a la española. Y nunca he sentido discriminación contra mí” (GD4, p. 11 y 12).*

La expresión de las diferencias llega hasta puntos de difícil resolución, por ejemplo cuando los jóvenes latinoamericanos afirman que muchos inmigrantes magrebíes se dedican al tráfico de drogas o a la pequeña delincuencia⁵⁷, o que las sociedades islámicas discriminan a las mujeres debido a su “radicalismo” religioso. Así, tras denunciar a la sociedad autóctona por los estereotipos fáciles que aplica, una parte del grupo acaba reproduciendo este comportamiento: entre los “diversos” se desarrolla la misma dinámica de etiquetamiento y segregación. Ante esta situación sin salida, que abocaría a algunos a reconocerse como “racistas”, se reconstruye el consenso por la vía de identificar un nuevo enemigo común. Si hay algunos inmigrantes ladrones la responsabilidad recae en las élites gobernantes de los países de origen, protegidas por las grandes potencias, que con su corrupción y acaparamiento arrojan a la pobreza y a la emigración a parte de sus poblaciones:

- *¿ No habéis visto en el telediario las masas (en Argentina) cuando van a los supermercados, bueno, esto fue el año pasado, creo ¿no?, recuerdas, a principios del año pasado o del anterior que ya era una situación que no podías*

⁵⁷) “Pues digo una verdad, es que los marroquíes, pues los jóvenes la mayoría venden hachís y drogas; o roban, esa es la verdad” (GD4, p. 13).

ni alimentar a tu bebé. Entonces, cogían y arrasaban con supermercados y te iban las cámaras de televisión. Y entonces, dices ves a Menem, pues Menem en vez de ir con sus empresarios, va con su peluquero, con su sastre, o sea, ves a Menem en el avión y para que os hagáis una idea, ese hombre se está construyendo ahora mismo un aeropuerto en un pueblo.

- ¿Quién?

*- El presidente argentino. En el que solamente está su chalet, un pueblo de tres casas que son los que mantienen el chalet y su chalet, se está construyendo un aeropuerto porque dice que hace falta, un aeropuerto que está que te mueres (...) La hija una vez, resulta que copió en un examen, una compañera se chivó y mataron a la compañera. El presidente, ese es nuestro presidente y **está el país que se muere de hambre**. Y a mí me da mucha rabia.*

*- ¡Hombre!, **porque es un presidente**, eso pasa en Marruecos también. Es lo mismo, el rey de Marruecos, si el rey fuera como, por ejemplo, el de aquí, pues Marruecos sería un país vamos muy bonito.*

- Tiene recursos, el turismo en Marruecos podría ser genial. Son playas, o sea..., es algo distinto y eso sería genial para el turismo.

*- Pero es que a **las superpotencias** no les interesa que los otros países suban.*

- Ah, eso también, están los países como Estados Unidos.” (GD4, p. 14).

En resumen, el marco social en el que viven los hijos de inmigrantes aparece condicionado negativamente: la injusticia del orden internacional, la corrupción de las élites en los países de origen, la intolerancia en la sociedad de residencia, son factores que sitúan a la interculturalidad como expresión de deseos con escasos visos de realización.

B) LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES DEL GRUPO

La institución escolar prácticamente no aparece en el discurso de estos jóvenes. De sus expresiones parece deducirse que su paso por las aulas no resultó especialmente problemático (“nos tratan siempre igual”, GD4, p. 32). La discriminación y la intolerancia no serían características destacadas de la escuela, aunque existen experiencias negativas. ¿Significa esto que el paso por las aulas es una experiencia percibida siempre positiva y enriquecedora por los hijos de inmigrantes?. Más bien parece que las preocupaciones de los jóvenes se centran en *el entorno* social en el que se inscribe la escuela: afirman que existe discriminación en la sociedad respecto a las minorías inmigrantes, en especial contra negros y árabes, puesto que los latinoamericanos son “normales” o “iguales” y los asiáticos están “más apartados” (GD4, p. 38). Apuntan varias causas o factores coadyuvantes de estos fenómenos:

* El ejemplo familiar (los niños hacen lo que ven de los padres)

- *“ Sé también que había otros colegios de la zona, en los cuales a los negros en los comedores, los niños se apartaban. Y a mí lo que me da rabia es que son más los críos porque vas al Instituto y ya cada uno va a su bola, un decir..., ahora con esto de la moda de “metamósnos con el negro, metamósnos con el moro”, de algunas zonas, por lo menos la mía, en la plaza es que da pena sinceramente, contra más ricos y más dinero tienen más pena dan.
- Pero yo pienso que unos niños y la gente que..., los pequeños que ven a la gente meterse es porque ven a los padres, porque un pequeño no, no va, no.”*

* Tendencias propias de los niños (apartan a los diferentes)

“- No, porque el pequeño, de pequeño tú eres chica y él es chico; las chicas por aquí, los chicos por allí. Y en eso que le tocas la cosa, dices: “ahí va y esto qué raro”. Pero siempre las chicas por ahí y los chicos por ahí. Pues cuando ven algo diferente a ellos que ni siquiera..., o sea, puede ser chica o chico, pero ya es distinto, ya es blancos por ahí, negros por ahí o...”

* Las amistades, el grupo de edad

“- Porque yo te digo, con nueve años te guías más de los amigos que de los padres, de los nueve sobre todo hasta los quince, dieciséis, bueno.., y mucho más, o sea, se te va la pubertad, sobre todo te guías más de los amigos (...) Si la familia le está diciendo que no, ¿quién es él que le está diciendo que sí?, los amigos, por eso te digo que muchas veces no son la familia, son los amigos. Y si ve a un amigo racista, ya puede ser, con que sea uno, ya empieza a influir en el grupo.”

* El entorno social (barrio, clase social)

“- Es que el entorno en sí. Porque, por ejemplo, en la zona donde vivimos nosotros, ahora, pues hay zonas en que, vamos, que sí, quiero decir que hay mucha (discriminación), pero hay otras que no.” (p. 37).

* La policía

“- Cómo se llaman estos, los europeos, búlgaros o rumanos, no se parecen a los moros, no, no son moros ¿eh?, la policía les dejan, creen que son españoles. Cuando la policía ven a uno de pelo negro, ya van directamente ahí.” (p. 38)

En este proceso el papel de la escuela parece poco relevante y, en todo caso, su acción resulta impotente para frenar la dinámica de exclusión. Y no parece que a estos jóvenes les haya brindado un espacio para negociar de forma abierta su identidad, utilizando tanto el bagaje familiar (“diferente”) como el de la sociedad autóctona (dominante) .

4.2. Los Autóctonos

La diversidad es un componente estructural de las sociedades modernas; es una falacia afirmar que los elementos de heterogeneidad son introducidos “desde fuera” por elementos llegados de otro contexto, cual sería el caso de los inmigrantes extranjeros. La sociedad española está también atravesada por importantes líneas de diversidad cultural que deberían ser recogidas y tenidas en cuenta por la institución escolar. Este

no ha sido históricamente el caso, tanto por la pretensión ideológica de la “unidad del pueblo” como por el modelo de escuela uniformador al servicio de un modelo de desarrollo fordista, basado en la necesidad de grandes contingentes de mano de obra suficientemente cualificada.

Si no aceptamos el presupuesto de la homogeneidad cultural de la sociedad autóctona es necesario estudiar cómo se construyen las identidades diferenciadas, con respecto a qué referentes y qué expectativas se tiene respecto a la convivencia intercultural. Obviamente un análisis exhaustivo de la cuestión desborda los límites de esta investigación; por tanto nos hemos limitado a analizar los discursos de dos grupos diferenciados socialmente entre sí (clases trabajadoras y precarias, clases medias urbanas) atravesados por distintos elementos de diversidad (étnico y lingüístico).

Padres autóctonos de clases bajas con diferencias étnicas

A) NOSOTROS Y LOS OTROS

El grupo de discusión se realizó en la ciudad de Madrid y reunió a mujeres de sectores populares, residentes en barrios periféricos y en la zona céntrica degradada. Se trata de personas paradas o que realizan trabajos precarios, sea por su temporalidad o por las condiciones de trabajo y salario. Tres de ellas son gitanas y seis payas. Algunas están casadas con ex-toxicómanos y varias son el sostén económico del grupo familiar.

Aunque el grupo intenta expresarse desde una identidad común, basada en la pertenencia a sectores populares (gente de barrio, trabajadora y luchadora) y en valores familiares y de convivencia (importancia de la familia, de la pareja, del respeto en el trato), la diferenciación étnica se impone permanentemente como eje de

separación no superada. Aunque a todos los grupos se les propuso que hablaran de los valores positivos que cada uno podía aportar a la convivencia social, en todos los casos predominó la dinámica del agravio comparativo o de la denuncia de los fallos de los “otros”, también la división payos/ gitanos se expresa a través de una serie de recriminaciones mutuas.

Las mujeres payas-pobres se quejan respecto al tratamiento preferencial que recibirían los gitanos, a quienes se otorga casi en exclusividad el rótulo de *marginados*, lo que les daría acceso privilegiado a determinados servicios. Esto no hace justicia a la complejidad de la situación puesto que la precariedad no se ajusta a las fronteras étnicas, los gitanos no son los únicos que están mal ni todos ellos viven en mala situación. Por su parte las mujeres gitanas afirman que, no siendo los únicos excluidos, son el sector que se encuentra en peores condiciones. El debate no encuentra una línea de salida conjunta, en la que pueda verificarse una situación común de precariedad, pues no se abandonan las trincheras étnicas desde las que se reclama el derecho a una atención (empleo, servicios públicos) preferente:

“- ...me gusta mucho la gente de mi barrio porque ha ayudado mucho al pobre, al pobre y a los marginados. Entonces, para mí mi barrio es muy hermoso, muy bueno y la gente me gusta mucho en mi barrio, que es Vallecas.

- Bueno, yo digo una cosa, siempre tenéis la costumbre de decir marginados ¿quién sois marginados?

- Pues marginado ¿para mí?, pues la gente pobre, los gitanos.

- Pero marginados ¿por qué?, porque si tú estás marginada y vives ahora en un piso, qué lo has luchado y lo has conseguido... Yo no soy gitana y vivo en una casa, que no sé cómo serán las chabolas por dentro, pero yo he visto chabolas que de verdad me gustaría tener una de éstas en vez de vivir donde vivo. Entonces, yo la palabra marginado es que me parece una cosa horrorosa, porque me parece una persona igual que yo, igual que estamos...

- Sí, pero son muy marginadas. El pueblo gitano está muy marginado para mí.

- Que me da igual que sean blancas, que sean negras que sean amarillas. Para mí es una persona, para mí es una persona. Yo entre de razas, payo, de marginado...

- No, no, yo no miento el racismo, miento de razas, miento el pueblo gitano; yo soy gitana entonces te digo lo que a mí me ha pasado. Es un pueblo marginado, es un pueblo marginado para mí.

- No, no, yo no lo veo desde ese punto de vista eh..., yo no lo veo desde ese punto de vista

- Y yo vivía en una chabola que tenía pues no tendría cuarenta metros y tenía tres niñas, ni agua, ni servicio.

- Yo tampoco lo tengo bonita y vivo en pleno centro de Madrid. Es lo que yo te quiero decir, es que **dices “marginado” y siempre sale la palabra gitano, no señora, marginados somos la mayoría**; la mayoría y estamos en el centro y yo me gustaría que vieras mi casa, mi casa. Vamos, yo quisiera tener esta habitación solamente para estar con mis amigas como estamos ahora aquí reunidas y no lo podemos tener.

- Pero marginados en un aspecto, no es que yo tenga que decir nada a los payos, por eso de marginados nos lo han puesto ellos mismos, los del consorcio, los del IVIMA. Pues a mí me pusieron mi chapa y les pregunté, les dije: “¿esta chapa para qué es?”, dice: “esto es para el pueblo marginado”, digo: “¿qué quieres decir con eso?, ¿que me consideras una salvaje?”, ahí se calló y ya no me dijo ná. Ahí nos tratan como si fuéramos salvajes, en la raza gitana nos dejan como salvajes.

- Estoy de acuerdo contigo, pero porque todo el mundo no es igual.

- Y hay peores, pero lo que es el grupo marginado ahí entra lo mismo payos que gitanos, moros que indios, da igual; pero **más bien nos desconsideran a nosotros, a la raza gitana, los payos.**” (GD2, p. 3-4)

El intento de las payas pobres por lograr una igualdad de trato, de reivindicar su condición de igualmente pobres, las conduce a negar la situación específica de la etnia gitana. De ahí su intención de “no hablar de razas”; es decir, surge la dificultad de conciliar lucha por la igualdad con el respeto de las diversidades culturales. En cambio, el grupo minoritario (gitano) se aferra a su especificidad, insiste en la necesidad de hablar acerca de las diferencias (“razas”) sin que ello conduzca a la intolerancia (“yo no miento el racismo”).

A pesar de que en algunas zonas y barrios existe una larga tradición de convivencia entre ambas etnias persisten los desajustes y choques. A la hora de analizar de quién es la responsabilidad de estos problemas las repuestas varían pero siempre encuentran un común denominador: las “culpas” recaen en la otra etnia. El rechazo de los payos hacia los gitanos no sería más que una actitud refleja, causada por la tendencia gitana a aislarse y, cuando pueden, a despreciar a los payos. Desde el otro lado se afirma que los payos siempre discriminan a las minorías, sean gitanos o inmigrantes extranjeros. La discriminación es denunciada, pero nunca se asume la parte que a uno le toca, los que discriminan son siempre los otros:

- Pues yo te voy a decir una cosa, lo de la parte esa que dices tú de racista y lo que os recriminan (sic) te voy a decir por qué, vosotros mismos... Yo, por ejemplo, particularmente no va conmigo eso, pero bueno, me refiero... Yo en mi

barrio, yo vivo en un barrio en pleno centro donde más o menos los gitanos no son de chabola, no quiero decir con esto que..., a ver si me entiendes, más bien son adinerados todos, pero **ellos mismos son los que rechazan al payo**, ellos mismos, o sea, yo te puedo echar a tí una mano, pero porque tu eres buena gente y a lo mejor aquella señora, por ejemplo, tiene más que tú y yo voy a ella y ella me rechaza. Entonces, yo digo: “anda que la den por saco a esa, pero si es ella la que está recriminándose (sic)”, o sea, ella me está rechazando a mí.

- Escúchame, yo vivo en mi barrio y mira..., yo a mí en mi barrio me respetan pues, a lo mejor, mejor que a muchas payas por la manera que hemos tenido siempre de vivir, pues mis padres siempre han vivido en ese barrio, han sido gitanos, pero gitanos que han vivido muy bien, siempre trabajando, han luchado mucho por sobrevivir. Pero escúchame cuando un gitano hace una cosa, ¿quién ha sido?, los gitanos; cuando vosotros hacéis algo, no dicen “los payos”...

- No, no, no estoy de acuerdo.

- Sí, **sí que sois vosotros los que discrimináis a los gitanos**. Y, mira, en mi bloque fíjate que me quieren no te imaginas, preguntar a mi asistente (social), pues cuando hacen algo las niñas:, “¿quién ha sido?”, “la de los gitanos de abajo”, siempre, siempre, nos discriminan muchísimo.

- Pero te estoy diciendo que no siempre, hay mucha gente que lo hace y yo no estoy..., de acuerdo con ella que hay mucha gente que lo hace, pero si tú vinieras a mi barrio te darías cuenta que te sientas en la plaza que hay en mi barrio y los mismos niños ya desde muy chiquitillos te dicen es que “esta plaza es nuestra, que es de los gitanos”; “niño, si tú acabas de venir de América hace tres días, que has venido con una mano alante y con otra atrás y te quieres hacer el dueño del barrio”. (GD2, p. 5-6)

Es importante tener en cuenta que esta dinámica de reproches y tensiones entre grupos étnicos se produce en un particular contexto social, caracterizado por la precariedad de las condiciones de vida, la vivencia de un deterioro continuo y la falta de expectativas favorables. Con frecuencia se percibe el entorno inmediato como lugar lleno de peligros que aconseja encerrarse en casa y salir lo menos posible; el clima social es de “guerra declarada”, ante la que no siempre es posible enfrentar la opción de agruparse para enfrentar estos problemas:

“- ...es que he tenido que cambiar mi vida totalmente por culpa de cuatro niños, de cuatro niños ¿eh?, he tenido que sacar a mis hijos de mi casa, de mi situación, eh..., y meterlos en otro sitio **porque es que la situación ya era insoportable**. Y en el barrio pues sí, hay días que puedes salir, pero hay otros días que pegas un paso y allí ves a uno con la jeringuilla en el brazo; allí ves a otro con la jeringuilla en el brazo y ahora no estoy hablando de gitanos, eh..., los payos también, o sea, que la discriminación..., no miran, no miran que hay críos y no te puedes bajar al parque porque cualquiera de tus hijos se puede pinchar, o

sea, (...) es que no te puedes bajar ni al parque y llega una situación que dices, o **me encierro en mi casa**, solo voy a por el pan y la leche y punto. Y paso.

- Pero bueno, para eso, p'a eso allí habrá un grupo de gente allí p'a que os pongáis todos p'a hacer...

- De qué te sirve, de qué te sirve hoy en día?
(...)

- Yo en mi barrio tengo todos los domingos una asociación de vecinos, yo no me puedo ocupar porque hay un grupo que han dicho unas palabras muy fuertes y yo como raza gitana yo respeto mis muertos. Pero si yo pudiera juntarme a ese grupo para que pudieran quitar lo que es la adición de la droga, yo me ponía. (...). Por eso te digo si tenéis eso allí de noche y de día estar ahí continuo para poder quitarlo, **pero si no vais a hacer un esfuerzo...**

- Ahora, sabes lo qué pasa hoy en el barrio que hoy en día..., que **cada día va de mal en peor, la gente cada día tiene más miedo**, o sea más y más y más y nos vamos a poner cuatro o cinco y nos vamos a tener que liar a palos, o sea, porque es que luego vas por la calle, te..., se cagan en lo que no se deben de cagar, te insultan, te escupen, o sea que es que hasta los mismos niños, o sea que es que dices..., le engancho del cuello y lo estrangulo, pero no puedes hacer nada, **¿qué quieres? que te maten a tí y a tu familia?**, ya te tienes que callar. (...). O sea que eso **es una guerra declarada**, lo que pasa es que siempre dominan los más fuertes, ¿sabes?, siempre dominan los más fuertes. Los más débiles... cada uno se esconde en su casa. Y punto. Se acabó.” (GD2, p. 11-14).

Cuando no existe una perspectiva de solución colectiva de los problemas sólo quedan los recursos propios del ámbito privado. Y allí surgen nuevamente los clichés étnicos, cada grupo tendría un “estilo” propio para afrontar las dificultades y, nuevamente, el modelo de cada uno se presenta como *mejor* que el de los otros. Aunque hay algunos atisbos de reconocimiento de los valores ajenos, la dinámica grupal tiende a imponer el cierre sobre los valores del propio colectivo. Los gitanos se presentan como unidos y solidarios, en principio entre familiares pero también con otros colectivos; las mujeres tienen un mayor sentimiento de familia y por ello defienden más la perpetuación de las parejas, en cambio los payos se caracterizarían por la insolidaridad. Desde el otro colectivo se afirma que la solidaridad gitana se refiere sólo al clan y que abundan las peleas entre gitanos, por otra parte el individualismo de los payos no es tanto un defecto como el deseo de no incomodar a los demás:

“- Mi hijo sigue tan feliz en ese colegio, lo que pasa es que hay que tener una unión de padres y enfrentarte a toda esa gente. Si tú, en tu barrio, por ejemplo, no tienes unión que volvemos a lo mismo, **los gitanos lo bueno que tienen es que son muy unidos**, si a uno le pasa una cosa, están como una piña.

- *Eso es lo que más me gusta de ellos.*
- *Los payos somos unos cagados, no nos unimos, entonces eso es lo bueno que tienen ellos, a la prima le han pegado al niño ya está toda la familia; la familia de aquí, la familia de allí y están como una piña. Entonces ya ese respeto ya lo haces tú, y aquí lo que tenemos **los payos que somos unos cagaos**.*
- *No, perdona cagaos no, lo que pasa que nosotros no llevamos a los primos porque no nos gusta, porque **esas cosas nos las apañamos nosotros cada uno**, (...) que no hay unión, no, es que no complicamos a los demás!*
- *Porque no queréis apoyaros.*
- *No, no, no porque seguro que yo se lo cuento a mi primo y dice que yo...: “no, déjalo fulano, no vengas, ya me apañaré”.*
- *Yo te digo una cosa, yo la raza gitana no la pido, yo, por ejemplo, veo a esta que se está pegando con una paya, yo no voy a defender a la paya ni voy a defender a ella, yo me meto por medio: si me tengo que llevar un guantazo por causa de ellas dos yo me lo voy a llevar, pero no dejo que se peguen, eso que quede claro (...) nosotros no dejamos que se maten unos a los otros. ¿Por qué no tenéis esa unión?, porque no os queréis, no hacéis familia.*
- *No queréis complicaciones.*
- *Por eso te digo que no queremos complicar a los demás, o sea que no viene de ahora, que viene de...*
- *Nosotros, la unión hace mucho p’a lo bueno, p’a lo malo, en la fatiga, en todo, estamos siempre detrás.*
- *Pero es verdad, así también como vosotros mismos, **también entre vosotros mismos os matáis**, porque hay que ver familias entre ellas...” (GD2, p. 15-16).*

Un punto de consenso, aunque débil, es la acusación al gobierno de no hacerse cargo de los problemas de los pobres. La acción del estado estaría, por el contrario, orientada a aprovecharse de los sectores populares en su propio beneficio (“-nos piden dinero pero ¿para qué?, ¿para quién?; - para ellos”) abandonando a su suerte a los más débiles; así recauda millones y no ayuda realmente al Tercer Mundo, no soluciona los problemas del chabolismo y el tráfico de drogas o permite la entrada masiva de inmigrantes en épocas de paro. El poder del estado, que aparece como distante y omnímodo, sería quien tiene en su mano la superación de las desigualdades sociales; ante su inacción lo que predomina es un refugio en el micro grupo, generalmente el núcleo familiar y, en ocasiones, la comunidad más próxima (familia extensa, barrio). La mención de los inmigrantes extranjeros introduce un nuevo elemento de diversidad (y de desigualdad) en la sociedad española; ante este factor surgen también actitudes diferentes. Para unas se trata del grupo que sufre las peores calamidades, para otras una competencia desleal que debería ser controlada. En todo caso los inmigrantes son

percibidos sólo desde la perspectiva de la desigualdad social, su diversidad cultural no es mencionada:

*“- En la raza gitana nos discriminan mucho. Yo racista no soy, ni p’a moros ni p’a gitanos; al revés, yo tengo en mi corazón un pequeño sitio para los negros porque lo están pasando..., incluso más que nosotros. Yo estoy pasando porque yo no trabajo, mi marido no trabaja, estamos parados, yo me mantengo de la calle, pero **ellos están pasando el doble que nosotros.***

(...)

- Y las mujeres que vamos a trabajar a las casas, tú por ejemplo, cobras mil pesetas la hora, ellas cobran trescientas y a quinientas, ¿pero por qué? ¡te marginas tú sola; tú pide lo mismo que yo, tú pides mil pesetas yo también pido mil pesetas, da igual el color que sea; pero no, no. Es que esa pide mil pesetas, para yo conseguir ese trabajo, voy a pedir quinientas, ¿qué es lo que haces?, que estropeas el trabajo de esa mujer y te estropeas tú misma porque te marginas tú misma, eres tú la que te está marginando

- Pero vienen de por ahí, tú sabes que en algunos países de por ahí, a lo mejor un pollo a que a ellos les costaba el trabajar una semana, lo que a tí te cuesta por ejemplo, a lo mejor doscientas pesetas y a gentes de por ahí a lo mejor les costaba el trabajo de una semana comprar un pollo o unas naranjas, a lo mejor les costaba pues, pues lo que tú te gastas, por ejemplo, en una cena.

*- Sí, **que no es lo mismo ser pobre aquí que ser pobre en Marruecos.**”*
(GD2, 4 y 10).

B) LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES DEL GRUPO

Estamos ante el discurso de mujeres de clases populares, que asumen el papel de madres, en ocasiones único sostén y referente familiar; en el caso de las familias desestructuradas, en la que la figura paterna está ausente o deteriorada, el papel educativo de la mujer es crucial. Pero, precisamente, en un entorno social sometido a tales tensiones dicho papel está lleno de exigencias y tensiones difíciles de sobrellevar. En general se insiste en que el papel de la familia es más importante que el de la escuela, pues ésta, junto a la televisión y “la calle” son ámbitos llenos de peligros, tentaciones y estímulos peligrosos para los hijos:

*“- El colegio es muy importante pero **sobre todo es la familia** porque, por ejemplo, si un niño ha sacado una navaja me gustaría saber dónde está esa madre para permitirselo. (...) Es difícil enseñarles a los hijos, tal y como está*

esta vida, una cuando es padre y madre quiere que su hijo sea perfecto, como sabes todo el mal que hay en la calle y no quieres que coja...

(...)

- Es que no tener a tu lado a una persona que te apoye con tus hijos es muy duro, muy duro.

- Porque tienes que estar muy encima porque como hay tanta información de tantos sitios, tienes que estar muy pendiente para que no se te pase ni un pelín.

*- Sí, **con cuidado de la televisión, de la calle**, por ejemplo, pues un niño que robe o, pues eso, saca una navaja, mil cosas que hacen los niños.” (GD2, p. 19 y 26).*

Para este colectivo el papel fundamental de la escuela es el de contención de los niños, no se trata de encontrar un ámbito que valore positivamente las diferencias, ni siquiera de que garantice la adquisición de determinados contenidos: su principal misión es la de evitar que los alumnos se droguen o se maten. Por ello, más que el currículum a desarrollar lo que interesa a las madres es la extensión de la jornada escolar: mientras más se prolongue ésta menos riesgos correrán los niños, puesto que las familias tienen pocas posibilidades de atenderlos fuera del horario escolar normal. A partir de esas expectativas, en unos casos la respuesta del colegio es favorable y en otros no cumple con la misión -de mínimos- encomendada por las familias. Las siguientes citas ilustran ambos tipos de valoración:

Experiencias positivas:

*“- Yo no sé como serán los colegios donde vais vosotras, pero yo te digo que en el colegio donde va mi hijo van muchos minusválidos, porque van hasta niños del síndrome de Down, y te digo una cosa: **en el colegio de mi hijo son profesores buenísimos**, y a mi hijo le cogen la agenda y le apuntan todo lo que tiene atrasado, se lo han apuntado. Y luego, aparte de eso, en vez de tener a mi hijo desde la cuatro de la tarde hasta las diez de la noche o las nueve en la calle yo **lo tengo metido en un centro de apoyo**, le meto en ese centro y yo estoy de maravilla en ese centro, y a mi hijo le apoyan a estudiar y él si no tiene se los ponen los deberes.*

*- Yo desde luego del mío **no tengo queja de nada.**” (GD2, p. 21).*

Experiencias negativas:

*“- ...yo por lo menos en el colegio que ha convivido mi hija que ha estado seis años y **no sabía nada**, lo que se dice nula, nula; bueno cambiarla de colegio y los niños están en tercero y ella es como si estuviese en cuarto y la profesora de tenerla que ir al psicólogo de estar con ella un montón de tiempo, a ver qué la pasaba a la niña, por qué no aprendía y toda la historia y nosotros, por ejemplo, mi hermana, pero las tres, mis sobrinas igual, mi sobrina tiene ahora mismito once años...*

- Y no sabe ná

*- Está en quinto y no sabe ná, lo único que, vale, que sale “que me he pegado con Fulanita”, “¿qué te ha pasado en la cara?”, “que me he pegado con dos”. El otro día **la cogieron entre cuatro y la mataron**.*

(...)

*- Yo muchas veces me he enfrentado con las profesoras y la mayor dejó el colegio por causa de una profesora que **me la tenía atemorizó**.*

(...)

- La culpa la tienen los profesores que pasan mucho.” (GD2, p. 19 y 21).

En este contexto parece obvio que no existen expectativas respecto a la educación intercultural. “La” escuela es única y no está para dedicarse a las peculiaridades de cada colectivo. Por parte de la población paya hay una queja respecto al número excesivo de alumnos gitanos (diferentes) en ciertos centros, no tanto por su comportamiento ni por sus capacidades intelectuales sino por la actitud que se atribuye a las familias. Por tanto, se afirma que no se trata de racismo (“hay que estar con los payos y con gitanos”) sino de pautas culturales incompatibles en sus expectativas y efectos, respecto a la escuela: puesto que los gitanos acostumbran a no terminar sus estudios, los maestros se desmoralizan y por ello baja la calidad de la enseñanza en todo el centro. En otras palabras, la educación de los niños payos se resiente por “culpa” de los valores culturales de las familias gitanas:

*- “Yo a mis hijas se lo he dicho, **racismo en mi casa no hay**, no lo quiero, hay que estar con los payos y con gitanos. En mi casa traen a sus amigas, en mi casa meriendan payas, gitanas, yo no discrimino: “¿está su hija?”, “sí hija, pasa, ¿te hago de merendar?”. Si ella también tiene sus amiguitos negritos para ir a mi casa, hasta unos chinos tenía mi niña; ahora se lo han llevado a otro colegio. Porque en ese colegio han traído a tantísimos gitanos, es que han venido de todos los sitios, yo he dicho, digo, “sí, yo a mis hijitas las llevo a otro lado” Yo para el año que viene, si Dios quiere, **pienso mudar a mis hijas ¿por qué?***

porque a lo mejor hay diez payos y cincuenta gitanos; sí, ya es mucho, ¿sabes?

- Pero bueno, estás en el colegio habiendo tantos gitanos, ¿por qué no les dejas en libertad?

- Porque hacen un ghetto son..., somos cuatro gitanas y dos payas: yo te como a estas dos payas porque somos cuatro

(...)

- Te digo por qué, porque mira, en el colegio donde van mis niñas siempre ha sido un colegio buenísimo, mis niñas van ahí..., tengo a mi hija con diecinueve años y tenía mi niña la mayor tres añitos, pues dieciséis años, en ese colegio han puesto muchísimo interés siempre, han enseñado a los niños muy bien; ahora desde que hay tantísimo gitano, las señoritas ya no se portan tanto, no las mandan deberes. Porque las familias gitanas yo no sé por qué será..., cuando por ejemplo la niña tiene diez años ya la quita del colegio ya la arranca: “ahora no vayas más al colegio, puedes hacer esto, que puedes hacer lo otro”. Pocas niñas gitanas han sacado los estudios primarios, pocas; el graduado no lo tienen porque a los diez años las sacan, **entonces esas señoritas no se esfuerzan en enseñar a esos niños** (...) porque dicen: “todo este tiempo que estamos con ellos es tiempo perdido porque no van a llegar al final”, ni ningún niño va al instituto como los niños payos, porque ha habido niñas privilegiadas, niñas gitanas, pues ha habido niñas gitanas que no han repetido nunca que lo han sacado todo muy bien y cuando esa niña estaba muy bien, por ejemplo, en séptimo las han sacado. Entonces para qué se han esforzado tanto, para qué se han esforzado tanto en el colegio si las han sacado del colegio.” (GD2, p. 37).

Por su parte, la minoría gitana considera que la escuela no da cabida a la expresión de sus peculiaridades. ¿Qué valoraciones se hacen a partir de tal afirmación? La principal es la que sitúa a la escuela como *ámbito civilizatorio*: el paso por las aulas distingue a los gitanos “civilizados”, “normales” de los que no lo son. Desde esta perspectiva el trabajo de la escuela consiste en legitimar al grupo minoritario ante el modelo dominante; en ese espacio público lo que cuentan son las normas de la mayoría, las únicas que tienen legitimidad social. El grupo minoritario puede conservar sus elementos diferenciadores pero limitando su expresión y desarrollo al ámbito privado (el hogar o el endogrupo étnico):

“- Sí, porque yo, por ejemplo, la juventud de ahora, yo, por ejemplo, ahora mismo, mi hogar es muy diferente a la casa de mis padres, **ahora mi casa es casi igual a una casa de.., a una familia paya**, porque en mi casa pues no se habla el dialecto gitano o el lenguaje gitano, se habla como cualquier payo; mis niñas, somos evangelistas, en mi casa no hay peleas, vivimos en un bloque, no hay nunca broncas, no hay palabras mal dichas, entonces mis niñas van al

colegio y están siempre con niños payos (...). Pues mi hija viene muy contenta y **allí en el colegio se vive pues casi igual que en mi casa, porque no son hogares ya como los gitanos antiguos o como estos gitanos que viven en otras clases de barrios**, porque hay otros niños que les cuesta más

- Bueno, por ejemplo, en la educación, por ejemplo yo veo que cuando hay mucha.., entre los gitanos.., o sea, yo creo que muchas veces cuando dicen es que los gitanos nada más que (...), **muchos de los gitanos tienen esa manera de ser es porque no han ido al colegio**, yo creo que la educación es básica, o sea, un niño desde que es pequeño si no va al colegio por ejemplo, en nuestro barrio, vivimos en el centro, (...) entonces ahí hay niños que no van al colegio y son de gitanos de estos de postín aparentemente. Porque no les llevan las madres, porque hoy en día un colegio es para todos accesible.

(...)

- Los niños cuando salen de la casa son diferentes. Mi niña cuando viene a mi casa se comporta mucho más diferentes, **en mi casa son niñas gitanas**; no es que hablen mal ni cosas de esas, pero son niñas gitanas y **cuando van al colegio son niñas normales**.

¿NO TE PARECERÍA A TI OPORTUNO QUE SE VALORARA LO GITANO, POR QUÉ EN EL COLEGIO NO TIENEN QUE SER GITANAS, POR QUÉ NO?

- No, si ellas siguen siendo gitanas, lo que pasa que ellas se comportan como todos los niños

- Ya es la educación que cojan ya con ellos

¿Y ES QUE NO PUEDE SER UNA GITANA Y SER EDUCADA?

- Yo tengo mis niñas que tienen sus amigas payas.

- Pues claro, eso es la **culpa del profesorado que te consideran gitanas**.

- Que sí, que mis niñas **son gitanas, pero educadas**.

- Ahí, los profesores que digan: "esta niña es gitana y a los diez años la van a echar de aquí, mira, yo paso de ellas". (GD2, p. 34-35 y 45).

¿Cuál es entonces el balance de la relación entre cultura gitana y cultura de la escuela? Según lo señalado anteriormente (la escuela como ámbito civilizatorio) la valoración tendría que ser claramente positiva. Sin embargo, en la medida en que el grupo "diferente" no opta por una estrategia de asimilación, se percibe que el paso por la escuela ha significado un deterioro de los valores gitanos tradicionales, puesto que en el colegio hay que ser *normal*. Y esta circunstancia supone un debilitamiento del grupo, puesto que determinados rasgos de diferenciación (como la lengua propia) sirven como barreras protectoras ante la acción de grupos con más poder social. Por tanto, la escuela estaría contribuyendo a minar los rasgos propios de la cultura minoritaria; sus posibilidades de supervivencia deben, entonces, garantizarse en el ámbito privado, particularmente favoreciendo la endogamia dentro del grupo étnico:

“...y cosas que ya en nuestros ambientes gitanos, ella habla como los gitanos antiguos, ya no..., **lo hemos perdido todo.**

- Yo creo que **es por la educación**, eh?, por los colegios

- Sí, sí por los colegios.

(...)

- Por ejemplo, mi hija dice: “yo no me puedo casar con un payo porque yo tengo diferentes leyes a los payos”. Yo soy gitana y mis padres tienen unas leyes diferentes a vosotros; eso lo saben mis niñas. La niña dice: “yo no me caso con un payo, yo no”. **Ella ama a toda la gente, pero ella a un payo no lo quiere para casarse.**

- Como vosotros a vuestros hijos, les decís que no se casen con una gitana.

- Por supuesto tengo preferencia.

- Sí, sí, yo la primera.

- Seamos realistas, digamos las verdades. Dices, tu hija se ha casado, ¡ay mi hija!, por favor que mi hija se case con un gitano. Yo ahora mismo digo; mi hija se va a casar con un payo, se me hundiría el alma. Digo, ¡juy Dios mío!, yo quiero un gitano para mi hija, que conocen nuestras leyes, conocen nuestras cosas.

(...)

- Nuestras niños gitanos conocen nuestras leyes. Y a mí no me gustan tampoco que se sepan nuestras muchas cosas nuestras; a mí no me gusta decírselo a la gente. Por ejemplo, yo he visto muy mal que, por ejemplo, cómo se llama, dialecto o cómo se llama...

- La lengua.

- ..nuestra lengua gitana que todo el mundo la sepa, para mí eso es muy malo, porque era antes una manera de defenderse el gitano ¿sabe?, **nuestra lengua era una manera de defenderse**, por ejemplo, cuando venía la policía pues teníamos nuestra manera de decirlo que nadie se enteraba. Y, para mí, decirlo me ha sentado muy mal; sabíamos como se llama el agua, el pan, las judías, los garbanzos sin que nadie lo supiera.

- Y ahora lo sabe todo el mundo.” (GD2, p. 45, 47 y 49)

¿Qué lugar ocupan, en este espacio étnicamente polarizado, los hijos de inmigrantes extranjeros? El grupo menciona espontáneamente dentro de sus preocupaciones la presencia de inmigrantes adultos, sea como competidores en el mercado de trabajo o como víctimas de actitudes discriminatorias⁵⁸. Se habla también del contacto en el barrio entre niños de diferentes nacionalidades, pero no hay

⁵⁸) “¿Sabéis lo que hicieron con gente que vinieron.., de esos que vienen repatriados que traen..., unos refugiados negros?. Los metieron en un bloque en Palomeras, oiga, que eso a mí me dolió en el alma, metieron en cada bloque dos negros. ¿Sabes que hicieron huelga y todo, y han tenido que quitar a los negros de allí, porque toda la gente del bloque se marchaba?” (GD2, p. 8).

referencias a su presencia dentro de la escuela. Episódicamente se afirma que si existe alguna discriminación es por “los mayores, porque los niños cuando van al colegio todos tienen el mismo pensar” (p. 45). En línea con las expectativas generales del grupo respecto a la escuela no se espera que ésta atienda las necesidades culturales específicas de cada grupo, sino que ofrezca un trato no discriminatorio.

Padres autóctonos de clases medias urbanas en zona bilingüe

El grupo se realizó en Barcelona, reuniendo a madres y padres de alumnos autóctonos pertenecientes a sectores sociales medios (profesores, trabajadores, sociales, comerciantes). La mitad del grupo es catalanoparlante y la otra mitad castellanoparlante. La dinámica de la reunión se desarrolló en ambas lenguas, algunos participantes se expresaron sólo en una de ellas mientras otros hicieron uso alternativo de las dos.

A) NOSOTROS Y LOS OTROS

Este sector social asume una suerte de universalismo modernizante, pues afirma que lo típico de sus referencias culturales es la homogeneización creciente que introducen la sociedad de consumo y la globalización a través de los medios de comunicación. Esta dinámica estaría reduciendo al máximo las peculiaridades culturales como rasgo de identificación, lo que persistiría como elemento diferenciador son las distinciones de clase social:

*“- Jo no ho sé, però d'entrada crec que el que és difícil és tenir molt clar que és el què és valió, que et diferencia d'altres, no?. Jo ara em poso com a catalana, no? què ens identifica? Doncs, ostres, potser, precisament un dels... no sé si és problema de les característiques actuals... és que, **cada cop vegada ens identifiquem menys amb coses pròpies.***
(...)

- *Que potser amb les cultures més europees, més occidentals, pues, cada vegada hi ha menys coses que ens identifiquin en quan a diferències d'estil de vida. **En tot cas les diferències venen més, doncs, per classes socials.***" (GD5, p. 1 y 5).

Esta primera autoidentificación grupal es una adscripción a la norma social dominante, al discurso "políticamente correcto" que permite diferenciarse de los grupos atrasados, identificados como particularistas o cerrados. Sin embargo, tras esta fachada aparecen posturas específicas referidas a la propia identificación cultural que responden a una identificación más profunda. Tras el universalismo occidental subsisten adscripciones culturales específicas; existen al menos tres líneas diferenciadas:

a) *Comunitarismo proteccionista*: para esta postura es importante conservar y recuperar las tradiciones de nuestros mayores; actualmente se corre el riesgo de que los hijos no se identifiquen, por falta de conocimientos y de estímulo, con los valores *propios* ("de todo lo que nosotros hemos aprendido ellos no saben nada"). Lo deseable no es el mestizaje o el universalismo; sin nuestras tradiciones "dejamos de ser", por ello se hace necesario un cierto proteccionismo cultural que detenga el proceso homogeneizador que estamos sufriendo, ejemplificado por el proceso de la Unión Europea:

*"- No sé si tendria que pasar eso. Porque si ahora nos van a poner una **moneda única** y ninguno nos pone un **idioma común**...
- ¿Pues ¿por qué no?, si es lo que la mayoría de la gente quiere...
- Yo lo de la moneda no lo quiero; **ahora que me he aprendido ésta no...**"*
(GD5, p. 11)

¿Cuáles son esas tradiciones a preservar? Las referencias más destacadas, desde esta perspectiva, son el respeto y la educación, valores que han de incluir a todos pero que hacen referencia a un cierto orden jerárquico en el que unos deben ser especialmente educados y respetuosos con otros. Aunque el "trato correcto" debe presidir el conjunto de la vida social, en la práctica algunos (los mayores, los curas, los dueños de casa -metáfora de "los de aquí") merecen más respeto que otros. La actual dinámica social estaría disolviendo un cierto orden tradicional, confundiendo roles,

mezclando de forma indiscriminada a unos sectores con otros, favoreciendo la “irrupción” masiva de grupos poco respetuosos con los límites existentes (“es una condición, una *frontera* ¿no?”). Este discurso refleja el desconcierto y temor de los sectores de las clases medias que ven tambalearse su actual estatus, conseguido tras arduo esfuerzo, por una modernización “excesiva” y reclaman la intervención protectora de “sus” instituciones:

*“- Porque, yo por ejemplo, a mi hijo le educo... El otro día vino un cura, a casa. Pues, francamente, cuando salimos del portal, a mi me cede el paso... y pasa delante del cura, antes que el cura. Bueno, pues yo, que quieres que te diga, yo le dije "primero, me da igual que sea **cura** como no lo sea, pero es una persona **mayor** que tú. Por lo tanto, se merece ya por ser mayor que tú que le cedieras el paso, que aguantara la puerta, que pasara él, y luego pasabas tú". Bueno, pues, yo no acabo de entender eso, bueno pues, para mí eso que lo hizo forzado, que la próxima vez lo hará a la fuerza o lo hará como lo haga, a mí me trae sin cuidado como lo haga porque para mí es una educación que no la puedo dejar atrás. Y (si van con los amigos a un pueblo donde tienen unas costumbres)... pues si iban a aquel pueblo, pues que tengan esa **educación** con la gente que está allí. Y si ellos tienen esa **costumbre**, pues que lo hagan.”* (GD5, p. 14 y 16).

b) *Cosmopolitismo*: esta posición se sitúa casi en las antípodas de la anterior; cuestiona el cumplimiento obligado de las tradiciones, que aparecen como una imposición y pueden contribuir a reforzar la intolerancia. El paradigma de ese conservadurismo no deseado es el ámbito rural, los pueblos pequeños donde el peso de las tradiciones impide la apertura a lo nuevo y lo diferente. La meta deseada es el mestizaje, la utilización de lenguas diferentes, la convivencia de los diferentes en plano de igualdad, que las minorías ocupen lugares de poder (“que haya un alcalde árabe en París”):

*“- Aquí el que passa és que sent una gran ciutat ens sembla que tenim molt de pluralisme i pot haver molts problemes, i jo pel que he vist aquí a Catalunya, **hi ha més problemes en les ciutats petites**, als pobles petits, molt més racisme, molt més problema amb tothom. Vull dir, **els de fora els hi costa més d'introduir-se perquè són més tancats** que no pas a la ciutat gran.*

(...)

*- De lo que decías de las razas, etnias, lo que quieras, pues a mí lo que me gustaría es toda **la mezcla al máximo**: lenguas diferentes, que en París hubiera un alcalde árabe y... Lo que la mayoría de la gente vote o quiera.”* (GD5, p. 10).

c) *Arraigo cultural aperturista*: en posición intermedia se situa el discurso que afirma que es necesario que exista una matriz cultural claramente definida, unos ritos que estructuren la identidad de cada grupo (y en ese sentido no comparte los postulados del cosmopolitismo), pero a partir de éstos es necesario propiciar un intercambio abierto y el enriquecimiento mutuo:

*“- No, jo diria això de les tradicions que... jo penso que la tradició com a tal no té un valor. Té un valor si es algo viscut.(...)Pero, en tot cas, si que penso que, d'alguna manera **hem de buscar allò que ens identifiqui**, no? Sigui universal, eh? encara que sigui universal, no? Però si, en certa manera, ha d'haver-hi algo per donar una estructura mental, perquè penso que...jo mateixa la necessito. **Encara que sigui intercultural** o... o inter no sé què o... Allò, quatre valors de convivència, i de... quatre coses, potser, no? No, no ens diferenciarien molt, no? però si que, que si no... bueno, penso que, també... igual que penso que **calen els rites**. Calen, però és clar, calen que siguin viscuts. Los ritos, no? Doncs, sí, penso que les persones necessitem, pues això...això... doncs, una mica de dir, doncs estigueu a gust, per exemple, no?”* (GD5, p. 11).

El debate entre estas posiciones, polarizado entre proteccionistas y cosmopolitas encuentra un primer punto de consenso: no se trata de imponer sino de invitar a compartir valores, lo que cuenta no es la “pureza” de origen (sangre, nacionalidad, etc.) sino de intención (el intercambio y la libre asunción de determinados comportamientos y valores). Se pone como ejemplo práctico el caso de los *castellers*, tradición típicamente catalana, que actualmente es desarrollada preferentemente por jóvenes castellanoparlantes, hijos de inmigrantes del estado español:

“- Per exemple, els castellers. Ostres, els castellers és una tradició totalment catalana, però... l'altre dia ho sentia per la ràdio, que hi ha quantitat de gent doncs, d'allò, de parla castellana i, bueno, és algo que està pujant moltíssim i té èxit entre els xavals i, bueno pues...

- Molt bé. Són molt més en castellà, però ja fa molt temps que són molt més els que parlen castellà que els que parlen en català, de castellers. I precisament, una de les meves filles s'ha ficat ara als castellers de Barcelona i hi ha molts que només parlen castellà.

*- Només castellà. Doncs, un exemple maquíssim de dir, pues bueno, "no perdem **una tradició que és pròpia d'aquí, però endavant amb qui sigui.**"* (GD5, p. 17).

Sin embargo, el interculturalismo no es una apuesta sencilla. Una cosa es la convivencia entre grupos de áreas culturales más o menos próximas, pero otra muy distinta es cuando el contacto se produce entre colectivos *claramente* diferentes. En estos casos se producen choques y contradicciones, y se plantea una cuestión clave: ¿qué límites tiene el respeto a otros valores? ¿qué puntos intermedios existen entre la intolerancia y el relativismo absoluto?. En estos casos el paradigma problemático, el fantasma que agita las preocupaciones del grupo, es el Islam fundamentalista. Ante esta disyuntiva se apuntan dos posiciones. Por un lado, quienes afirman que no pueden consentirse violaciones flagrantes de los derechos humanos bajo el argumento de respetar ciertas tradiciones culturales y sostienen la necesidad de recurrir a las presiones internacionales para combatir dichos abusos (por tanto, se supone que éstos son propios de otras culturas y otros países -"extremistas"- y, por consiguiente, no ocurren en el propio ámbito cultural). Por otra parte, los que cuestionan el propio etnocentrismo ("hi ha coses que no les podem valorar o imposar segons els criteris que tenim aquí") y afirman la necesidad de respetar los procesos de cada grupo, de forma que los cambios no sean un reflejo de las relaciones de dominación de unos sobre otros sino de la evolución autónoma de cada uno: "yo creo que el cambio se tiene que hacer desde dentro, desde la propia cultura". Ésta es la opción de los cosmopolitas, y la anterior la de los otros dos grupos.

Al margen de cuáles sean las posiciones tomadas, lo que resulta significativo es que en este grupo social es donde tiene cierto eco el debate acerca del interculturalismo; en cuanto "tema" éste sería preocupación casi exclusiva de algunas franjas de las capas medias y de las burguesías urbanas, sectores que son minoritarios, puesto que predominan las posiciones etnocéntricas y proteccionistas.

Para las clases medias funcionales, no propietarias, el eje de su éxito social es la adquisición de formación y conocimientos que las habiliten para desempeñar funciones técnicas o profesionales. En dicha dinámica lo más apreciado son ciertos valores que favorecen la movilidad social: esfuerzo, contención, capacidad de adecuación, de diálogo, etc. A pesar de los importantes cambios sociales acaecidos en las últimas décadas la familia sigue siendo, para los padres de clases medias, el ámbito

privilegiado de socialización. Esta sobredeterminación de lo familiar erige a la familia en el principal (cuando no único) garante de una adecuada socialización (inculturación en valores propios) de los hijos. Frente a sus designios se alzan incontables obstáculos, entre ellos los medios de comunicación de masas, que irrumpen en la intimidad familiar coartando los espacios de diálogo común lanzando mensajes “poco culturizadores”, y las amistades de los hijos:

“- Si, jo amb això, el que em preocupa més, diguéssim, és que ...mmm...els mitjans de transmissió, no? El problema...

- Claro, claro. Perquè són uns **mitjans de comunicació** tant, tant... entren tant en la intimitat, allò, i són d'una manera tant massius i tant poc culturalitzadors, tant poc, no? Doncs que dius, bueno, o... o amb altres àmbits, o **nivell de casa**, o a nivell de... hi ha diàleg, hi ha debat, això mateix que estem fent avuí, doncs, o hi ha reflexió, o... o sinó, o sinó, **no podrem transmetre res** perquè ni hi ha espai físic ni possibilitat, moltes vegades, doncs això, de qüestionar qualsevol cosa.” (GD5, p.8).

“- La televisió és maxacona, maxacona i quan tens la televisió engegada la gent canvia. Però està claríssim, eh.

- Si. Es que los medios de comunicación son los que nos influyen a todos.

- Pues jo penso que, encara que no sigui lo que habitualment es pensa, **la família és fundamental**. Perquè... com a pares sempre dius "és que potser influiré poc, és que potser...", però, tu penses amb la pròpia infància i dius "jo sóc, perquè sóc d'aquesta manera i perquè vaig viure amb aquestes condicions". I a lo millor, doncs aviam, hi ha diferències entre els germans perquè cadascú té el seu caràcter i cadascú té el seu plantejament de vida o lo que sigui. Però jo penso que la família, sobretot en els primers anys de vida, són fundamentals. I no tant al que es digui, ni el que es parli, ni el que es cregui, sinó...això que dèiem, eh, el que es fa. Jo penso que això segueix com bastant inalterable. Si la família no té pes i és una família desestructurada i no hi ha vincles afectius i no hi han espais de trobada, no hi han... pues, això no pesarà en aquell nano, però pesarà que no hi hagi estat, no sé com dir-ho, eh...

(...)

- La família és fundamental i després depèn les edats, que hi ha un moment que la família baixa i els amics puguen... Jo, per exemple, clar, tinc una nena petita de nou anys i aquesta, buenu, lo que li dic no hi ha cap problema. Però la gran és raret, no és que sigui raret, però és que buenu, comença a volgué, doncs, sortir una miqueta... i és normal que ells agafen de fora el que els interessa. Que clar, hi ha amiguetes que ja fa temps, doncs que se'n van soles, tota la tarda, que arriben a les nou de la nit. I elles et comenten "mama, és que aquestes nenes ho fan". I dic "si, si a mi em sembla molt bé, però nosaltres creiem que a les deu de la nit no és hora que estiguis porai i, jo trobo que si vols sortir, mitja horeta?, què? vas al cine? Doncs ja et venim a recollir. Mitja horeta, et prens un bocata i

et venim a recollir". I clar, depèn de les edats, també depèn molt... la família és fundamental, sempre, no?. Però, segons l'edat, els amics influeixen molt, eh. Penso jo." (GD5, p. 22).

En principio, pues, el ámbito privilegiado de inculcación de valores es el núcleo familiar. Estamos en una sociedad plural en su composición, por ello las familias son la garantía de transmisión de los valores específicos del grupo, enfrentándose a los mensajes e ideologías uniformadores (típicamente los del consumismo de masas); para enfrentarse a la diversidad social los individuos tienen que tener una base sólida, asentada en la "madurez afectiva y equilibrio personal", formación que sólo garantiza el núcleo familiar. La sociedad es menos segura, por diversa, que la familia, pero una personalidad sólida puede afrontar con éxito los retos que deba enfrentar. Por eso las familias desestructuradas, faltas de vínculos afectivos estables y positivos, no pueden formar correctamente y dejan a los hijos en situación de déficit permanente. ¿Cómo deben los padres de familia transmitir sus pautas y valores a los hijos?. También en este caso existen dos posturas polarizadas:

a) El orden social es básicamente correcto, quienes ocupan puestos de autoridad (estado, maestros, padres) están plenamente legitimados y su acción es, por definición, la acertada ("nosotros, los padres, todo lo que vamos a decir será bueno"). Para guiar a los hijos, alejándolos de los peligros es necesario un trabajo de inculcación de normas y vigilancia de conductas; los padres saben lo que es más adecuado y han de hacer valer su opinión por sobre las opciones -inmaduras- de los hijos ("no me vale cualquier cosa que escojan mis hijos, por ejemplo casarse con un musulmán; yo me opondré porque va contra mis convicciones").

b) La sociedad está caracterizada por una pluralidad de opciones legítimas, por tanto, los padres no podemos tener certeza de cuál es el "camino correcto". En ese contexto no hay un modo de aprender que excluya los errores y rectificaciones ("el dret a equivocar-se trobo que és molt important"). Por ello la formación no puede basarse en las prohibiciones ni en la imposición: conviene optar por apoyar el equilibrio afectivo y mental de los hijos, es mejor "enseñar a pensar" a los hijos y respetar sus decisiones,

pues nada garantiza que las opciones paternas sean más adecuadas (“Per a mi lo important es educar a pensar en el nano; no tant de transmetre la teva religió o la teva... -Una persona que sepa decidir por ella misma es muchísimo mejor que una persona que te haga caso a todo”).

El discurso de las capas medias urbanas presenta su modelo familiar como un “refugio cultural” frente a la invasión desestructuradora de los mass media y la sociedad de consumo. Sin embargo, los inmigrantes extranjeros afirman, como hemos visto, que en la sociedad autóctona predominan el culto al dinero, la competitividad y la estigmatización de los diferentes). Ante estas afirmaciones el grupo inicia cierta autocrítica, reconociendo el carácter consumista de sus propias pautas de vida:

“AQUÍ EL VALOR FUNDAMENTAL ¿CUÁL ES?

*- El **dinero**.*

- (Los inmigrantes) tenen raó en una gran part.

- Mucha razón, sí. Bastante.

- Sí pero no, ¿eh?. Sí pero no.

- Si, però en molts casos és així..

*- Si, molta gent no està contenta amb el que té... i la prespectiva és anar a més, anar més, anar a més. Jo penso que **és bastant la tònica d'aquí**. No sé en altres cultures com es viu això, però jo penso que aquí passa bastant.*

- I en d'altres cultures em sembla que igual...

- Però hi ha cultures més humanitzades.

- Yo supongo que sí, que a todo sitio es lo que se pretende traer, la mejor forma de vida o... pero a la vez, creo que sigue habiendo una... Cada vez el dinero también tiene...

*- Este punto del dinero ya no se toca porque **se sobrentiende que es el número uno**.*

- El valor que damos es sobretodo los..., nosotros también, desde luego, no estamos contentos y siempre nos parece... muchas veces hacemos cosas, pues, para tener más y para parecer más y...” (GD5, p. 39-47).

Sin embargo, el alcance de la reflexión crítica respecto a las propias pautas de vida es limitado. Rápidamente se tiende a proyectar estos “defectos” sobre otros grupos y a encontrar a otros que estarían mas afectados por ellos. Por ejemplo, el consumismo es una característica de los jóvenes (no de los padres), de otras regiones (“en Madrid son más dados a aparentar que en Cataluña”), o de otros colectivos étnicos (“los hijos

de inmigrantes son más consumistas que los nuestros”). Además, muchos querrían estar en nuestro lugar (“nosotros somos más cálidos en las relaciones que los europeos del norte”). Estas reacciones muestran que *la (auto)crítica provoca inseguridad* lo que desata un mecanismo defensivo del tipo “los hay peores que nosotros (en definitiva no estamos tan mal)”. Así, incluso el sector social que se presenta como más maduro y equilibrado, con capacidad de enfrentarse a la pluralidad social, muestra resistencias y bloqueos ante la perspectiva de la interculturalidad.

B) LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES DEL GRUPO

La convivencia intercultural es una cuestión complicada, que desborda a los padres de clases medias. Teniendo en cuenta que no es “políticamente correcto” desdeñar tal opción, y que las familias no parecen dispuestas a implicarse directamente en ella, su actitud es delegar la cuestión en la escuela. Cuando se habla de diversidad cultural en el contexto cercano se afirma que es necesario trabajar en la escuela con los hijos de inmigrantes, pero no con sus padres en diversos ámbitos de convivencia. En primer lugar se minimiza el alcance de la diversidad cultural en la sociedad y en las escuelas; por otra parte, no existe una percepción clara del aporte positivo y diferenciado que pueden realizar grupos culturalmente alejados del universo “occidental”. Se trata de “pequeñas cosas” que la escuela sabe resolver adecuadamente:

*“Segons quins altres nanos hi ha diferències, però que les diferències són més de tipus social, no? I potser que, aquestes diferències més culturals i que estan amb tots els magrebins, amb tots els nens que venen d'altres cultures realment que encara... doncs, vaja, per exemple les escoles que tenen problemes amb el menjar, si són musulmans, doncs, amb el porc, etc, etc. Que **són petites cosetes**, però que, jo penso que ho estant resolvent bé a les escoles, no? Que, no, que **no hi ha cap problema**.” (GD5, p. 6).*

La importancia de la escuela debe ser relativizada, puesto que los valores básicos provienen del entorno familiar (que puede o no contener a los niños) y el ambiente social (consumismo homogeneizador):

-“Hi ha gent que es pensa que tot els hi donar’a l’escola i precisament és aquí on fallen, perquè la família van a la seva..., i els nens quan arriben (a casa) és la televisió només”

(...)

*- Cada niño dentro de su casa tiene una forma de vida de acuerdo con las costumbres de ellos. Pero en el colegio a **todas las niñas** les gustan las Spice Girls, a **todos los niños** les gustan los cromos de Son Goku y esas cosas así”* (GD5, 32 y 13).

A pesar de todo, la escuela no es ajena a la *intolerancia*, aunque existen valoraciones encontradas acerca de su alcance y características. Aquí las posiciones se polarizan entre quienes cuestionan la intolerancia *en* la escuela (que sería propia de ciertos grupos minoritarios) y los que se refieren a la intolerancia *de* la escuela (la que la institución o los padres “mayoritarios” ejercen sobre colectivos débiles).

a) Los problemas son generados por las actitudes extremas de ciertas minorías; el ejemplo reiterado es el del Islam al que se identifica con la intransigencia y la negación de los derechos de las mujeres. Ante tales actitudes cabe el repudio o, como mucho, una actitud de no injerencia (“puedo tolerarlo para otros pero no lo acepto para mí”):

*“- Però, últimament, és clar, la qüestió de l’islamisme s’ha marcat molt i hi ha nenes que temps enrera anaven tant **normaletes** que, després d’una certa edat **les han obligat** portar el mocador i tal, i s’hi han trobat, eh! Després elles han tingut que reaccionar. Elles igual s’han plantat a casa seva, eh, per no portar el mocador, però. I hi ha companyes de la meva filla gran que ja tenen el mocador, eh. I **això sí que els marca.***

(...)

*- Sí, este es el problema como... la religión ésta. Yo no querría que ninguna hija mía se hiciera de este tipo de religión, ni de... Entonces que **yo ya no acepto un tipo de religión así.** Esto es claro... aunque yo sea condescendiente con ellos y que hagan lo que quieran, pero yo en el fondo no lo acepto. Y yo no querría que(...) que haría todo lo posible... pues sí, por ejemplo, para que no se casara con ningún musulmán. Es que es eso”* (GD5, 6 y 20).

Desde esta perspectiva la escuela tiene unos objetivos definidos (currículum oficial, eficiencia) que no puede descuidar en favor de la formación humanística, estas cuestiones han de quedar reservadas a la hora de ética y, sobre todo, a la responsabilidad de las familias. Estas afirmaciones pretenden que los valores se inculcan en casa mientras la escuela se limita a transmitir contenidos, supuestamente universales; por tanto, no tiene sentido retrasar su trabajo para profundizar en cuestiones (actitudes y contenidos interculturales) que no le son propios:

“- El profesor bastante tiene con que su asignatura salga adelante (...), la escuela tiene que inculcar disciplina (...)

*- Lo que transmitan (los maestros) siempre será bueno para el alumno; les están transmitiendo algo bueno; luego **tienen que limitarse a hacer su trabajo y su asignatura**, que la puedan dar. Porque si no se encontrarán luego en la universidad que les apretarán más y allí nadie les hará caso.*

- No, no, a veces es mejor parar media hora, una hora y explicar y hablar de un tema más de formación de personas que no que entiendan perfectamente que es... pues no sé que ejemplo poner... ¿por qué un motor con el principio de funcionamiento de un motor?. Porque ¿de qué sirve que aprendan aquello si luego están maltratando al que tienen al lado?

*- ¡Pero **esto ya es en Ética!***

- Que no, no se puede dejar sólo para la ética, no se puede dejarlo sólo para la ética...” (GD5, p. 37-38).

b) La otra posición afirma que actualmente hay manifestaciones de agresividad en las escuelas pero ésta no está motivada por la presencia de otras culturas, pues se da principalmente entre adolescentes autóctonos. Además, otros síntomas, como la intolerancia y marginación de muchas familias hacia los niños portadores del virus del SIDA, indican que la institución no se resuelve de forma aceptable la diversidad de situaciones que debe abordar.

Por otra parte, la escuela hace excesivo énfasis en la inculcación de contenidos y descuida la formación humana. Cuestiones como la xenofobia deben abordarse necesariamente en las aulas, deteniendo el desarrollo de las clases si es necesario, para moderar la crueldad natural de los niños y ayudarles a desarrollar su capacidad de ser tiernos y solidarios. Lamentablemente esta posibilidad está librada a la actitud

personal del profesor, puesto que no se confía en la existencia de una línea pedagógica de centro con esta orientación:

- *Aparte que la escuela va...yo me parece, por temas concretos. Algunos tienen que enseñar lo suyo y se descuida, a veces, parar una clase, en un momento dado, cuando hay un tema del que sea y formar la gente, pasar de enseñarles lo que tienen que enseñar en ese momento y decir "no, no, no. Vamos a hablar de esto, vamos a que quede claro". Y yo creo que **es un fallo de la gente que enseña**, de que cada uno va a lo suyo, cada uno tiene que enseñar lo suyo, su programa, (...) y no se da cuenta que hay un... un vestigio de **xenofobia** y no le da ninguna importancia... Se para aquello y se habla hasta... se tendría, yo, me parece que se tendría que hacer hasta que quede claro, hasta que... se vea que cada persona tiene sus diferencias, su forma de pensar o de ver, y que hay que dejar todo claro. Yo creo que eso... no sé... Y me parece un fallo para la gente que se dedica a la enseñanza.*

- *Pero eso creo que tendrían que prevenir cómo, a lo que hablábamos, de que cada persona como es, **depende del educador**. Hay educadores que no, que es el libro y punto. Es este tema, esta lección y esto se ha acabado y a la calle. Y hay quien no, hay educadores que para ellos es importante lo que, o sea, el texto y muchas veces se cierra el libro y se habla ¿no? O sea, lo que sus horas tienen tutoría, que cada niño expresa sus problemas, inquietudes, cosas. Y, en todos los colegios, habrá gente que le gustará hablar del día a día, de las cosas, llevar un diario a clase y "a ver ¿a tí qué noticia te ha...?". Hoy mismo mis hijas han llevado un diario al colegio "¿qué noticia te ha llamado la atención? Y a tí ¿cuál?. Cada día, cada lunes, un niño lleva una noticia. Llavors, dependerá mucho del educador. Hay educadores que...*

- *O de la línea de l'escola.*

- **Si tenen línia...**" (G5, p. 32 y 34).

V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este capítulo recogemos algunos elementos de síntesis de lo expuesto en capítulos anteriores. En primer lugar presentamos de forma resumida las diferentes opciones de tratamiento de la diversidad que pueden realizarse desde la escuela, para situar a continuación las posiciones de los distintos agentes sociales estudiados, tratando de identificar los núcleos de resistencia y de apoyo para la adopción de una estrategia de educación intercultural. En segundo lugar, presentamos algunas propuestas indicativas que permitirían avanzar en dicha dirección, teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente.

5.1. Diversidad, escuela y sociedad

Podemos resumir las distintas posibilidades de abordaje de la diversidad en la escuela, de forma esquemática, en cinco opciones. En un extremo, el rechazo de los diferentes, en el otro la denuncia y el combate contra los mecanismos generadores de racismo y discriminación.

Rechazo a los diferentes. En este caso la diversidad es percibida como peligro que es necesario eludir. Por tanto es lícito limitar su entrada en las escuelas y, cuando ello no es posible, intentar reducir al mínimo los contactos. En nuestra investigación hemos recogido diversas situaciones que ejemplifican esta posición: colegios que dificultan la matrícula de niños de determinada procedencia, maestros y padres que instan a sus hijos a “no juntarse” con niños de ciertos colectivos, prácticas segregadoras en algunos colegios (no contacto con niños portadores del virus del SIDA, sentar a niños negros en mesas aparte en el comedor escolar, etc.), padres que cambian a sus hijos de colegio debido a la presencia “excesiva” de alumnos de niños “diferentes”, etc.

Ignorar a los diferentes. Desde esta opción el alumnado es percibido como un conglomerado homogéneo, en el que no tienen cabida las necesidades especiales: existe un único modelo de niño y un único currículum a desarrollar. Incluso desde la pretensión de un trato no discriminatorio (“todos los niños son iguales”) se niegan las peculiaridades de colectivos específicos. De esta forma, en la práctica, la escuela va “a lo suyo” y los alumnos han de adaptarse, si no lo consiguen quedarán marcados como inadecuados, insuficientes, etc.

Educación a los diferentes. En este caso hay un reconocimiento explícito de la situación peculiar de ciertos colectivos. La escuela no modifica sus planteamientos generales, pero dedica una atención especial a los mismos, con el fin de adaptarlos a la marcha del conjunto del alumnado. En nuestro caso un ejemplo de esta modalidad lo constituyen buena parte de las actuaciones de la “educación compensatoria”: los niños de ciertas minorías necesitan una atención especial para garantizar que puedan adaptarse a la marcha del resto. Quizás ésta es la posición que más fuerza tiene actualmente entre los profesionales de la enseñanza en el nivel primario.

Educación intercultural. En este caso se registra una adaptación del currículum, destinado al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales. El análisis efectuado en los capítulos anteriores ha mostrado que este enfoque es aún incipiente en la escuela española, y que sus principales sustentos son algunos materiales y experiencias docentes, y un sector minoritario de padres de las clases medias urbanas.

Educación “anti -racista”. Con esta denominación, utilizada en el mundo educativo británico, apuntamos a una opción que comparte objetivos con la educación intercultural pero señala algunos límites de sus planteamientos. Se afirma que la relación entre grupos culturales está mediada por la distinta posición social de los mismos, por tanto, la interculturalidad no puede entenderse al margen de los fenómenos del poder y de la división de clases⁵⁹. En nuestra investigación no hemos detectado discursos que representen esta opción, que requiere un determinado grado de elaboración y compromiso que no se encuentra entre la población estudiada ni en el ámbito institucional y profesional. Sólo el discurso de los hijos de inmigrantes muestra, de forma implícita, los límites de la opción intercultural reducida al desarrollo de valores compartidos sin atender a los factores sociopolíticos de la exclusión: para estos jóvenes la escuela poco tiene que decir ante la discriminación, ésta es una cuestión que se

⁵⁹) “La reforma escolar y la reforma en las relaciones de raza y/o etnia haciéndola depender casi exclusivamente del cambio de valores, actitudes y de la naturaleza humana de los actores entendidos como individuos, peca de idealismo. Abandonando la visión de la estructura desigual y las relaciones de poder, los interculturalistas están planteando una enorme responsabilidad sobre los hombros de los profesores en la lucha por transformar las relaciones de desigualdad”. CALVO, R. *et al.*, *op. cit.*, pág. 25.

juega en otros ámbitos (la violencia callejera, la política gubernamental, las acciones policiales, las desigualdades Norte/Sur, etc.).

De las cinco opciones reseñadas sólo las dos últimas proponen un abordaje educativo de la diversidad que elude el etnocentrismo, reconoce el pluralismo cultural e intenta elaborar modelos de enseñanzas que superen las discriminaciones. Las diferencias entre ambas perspectivas residen en la distinta valoración implícita acerca del ordenamiento social actual. Para la educación intercultural el sistema social es adecuado en rasgos generales y puede ser mejorado mediante la elaboración de valores compartidos entre distintos grupos. De igual modo, el racismo y otras formas de discriminación, concebidos como productos de la ignorancia o aberraciones psicoafectivas, podrían ser superados mediante la educación. La escuela sería un instrumento esencial en la construcción de la justicia social, entendida como una situación en la que se garantice la igualdad entre distintos núcleos de valores culturales. Para la educación anti-racista la discriminación es un componente estructural del sistema social vigente, por tanto los educadores han de plantearse su crítica y contribuir a cambiarlo. El racismo y otras formas de exclusión son un principio clave de organización de la sociedad, basada en la dominación y la explotación, por tanto, la educación en valores es insuficiente para superar dichos fenómenos. Para ello es necesario conseguir una justicia social entendida como igualdad de oportunidades y de situaciones para todos los grupos étnicos.

A pesar de la importancia de estas diferencias, existe un amplio terreno en común que pueden desarrollar los partidarios de ambas opciones, especialmente en el caso español donde el discurso de la “educación en la diversidad” apenas comienza a abrirse paso. El futuro de una escuela que efectivamente recoja la pluralidad existente en las aulas y trabaje por la superación de la discriminación pasa por el desarrollo, necesariamente dificultosos y polémico, de estas orientaciones. Pero ¿qué posibilidades de éxito existen teniendo en cuenta las expectativas y deseos de los grupos analizados? Más allá de los debates entre minorías ilustradas, ¿dónde se sitúa la mayoría de la población concernida, es decir, el alumnado, sus familias y los maestros?.

Recapitulando lo desarrollado en capítulos anteriores cabe señalar que existe una distancia apreciable entre las propuestas normativas y retóricas de la institución escolar, las actitudes de los maestros, y las expectativas de las familias de alumnos; que, en general, se detecta una dificultad muy extendida para reconocer las necesidades específicas y las aportaciones de los grupos más débiles en la escuela; que, cuando se constata la existencia de diferencias (por parte de maestros y padres de alumnos), predominan las actitudes defensivas y los ataques que dificultan el intercambio pacífico y el mutuo enriquecimiento. En este contexto, los incipientes desarrollos en pos de una educación “intercultural” parecerían estar desarrollándose en el vacío, por arriba y al margen de la dinámica social real, refractaria a tal orientación. Sin embargo, una lectura de este tipo sería, además de radicalmente pesimista, injusta con la existencia de otros discursos que, de forma parcial y contradictoria, muestran los límites de los modelos educativos vigentes y la posibilidad de otros desarrollos.

Veamos, nuevamente de forma esquemática, las principales posiciones detectadas en nuestro trabajo de investigación.

1) Posiciones de rechazo a los “diferentes”:

La amplitud limitada de nuestro trabajo, sumada a la falta de legitimidad social de las actitudes discriminatorias, hace que las manifestaciones de rechazo abierto aparezcan más como referencias indirectas que como postura claramente asumida⁶⁰. Existen, sin embargo, elementos de cierre y rechazo que perciben a ciertos colectivos “diferentes” como *peligrosos*. Con estos no cabría la convivencia enriquecedora sino la precaución y el evitamiento de contacto. El paradigma de las minorías peligrosas se sitúa en el fanatismo y la intolerancia que se atribuye a la religión musulmana y, por identificación, a los inmigrantes de países árabes (aunque en España hay musulmanes autóctonos, magrebíes y centroafricanos, el fantasma del peligro sólo es personificado por el “moro”). Para esta posición ideológica no cabe una educación intercultural sino, más bien, que la escuela aisle y reduzca el peligro que representan determinadas minorías. La presencia de éstas genera inseguridad y atenta contra elementos básicos de la propia identidad, por tanto, el margen de flexibilidad es pequeño. Ante esta actitud los partidarios de la educación intercultural han de prepararse para la confrontación y la aparición de obstáculos importantes.

La posición anterior es desarrollada por sectores de la población autóctona que no pertenecen a colectivos “diversos”. No obstante, desde estos caben actitudes similares, aunque adecuadas a su posición de debilidad social. Este es el caso de quienes consideran que la cultura mayoritaria no tiene nada fundamental que ofrecerles, por tanto se plantean con ella una relación pragmática con vistas a contar con instituciones socializadoras propias (como ejemplo, ver el discurso de una apete de los padres marroquíes planteando la autoorganización vinculada al estado del país de origen). Desde una posición como ésta tampoco existen expectativas positivas respecto a la EI; si las condiciones lo permiten se optaría por un desarrollo separado (multiculturalismo), especialmente si no se percibe que la escuela española abre espacios de reconocimiento a los valores propios⁶¹. Por tanto, la apertura hacia esos grupos (en la escuela pero también en el resto de la sociedad) sería una fórmula de integración social y de desactivación de las estrategias aislacionistas.

2) Etnocentrismo ambivalente:

⁶⁰) Algunos de estos síntomas han quedado reflejados al describir, más arriba, la opción de “rechazo a los diferentes” en la escuela.

⁶¹) Curiosamente, si en España existe algún riesgo de “importar el fundamentalismo” atribuido a algunos países árabes, éste pasa por las prácticas de segregación sistemática de los inmigrantes, obligándoles a refugiarse en grupos cerrados en los que podrían medrar mensajes de afirmación identitaria de cariz intolerante.

En este apartado se sitúan las posiciones dominantes socialmente aunque, como veremos, existen diversas modulaciones. La característica común a todas ellas es una autodefinición de la identidad a partir de rasgos “particulares” de grupo (nacionalidad, lengua, religión, etnia, etc.) y la ambigua relación con los “otros” colectivos. Dentro de este conglomerado existe una división fundamental en función de la posición social que ocupa cada grupo: las posibilidades de convivencia, indiferencia o rechazo varían de forma considerable según se disfrute de una situación de dominio, de integración social subordinada pero estable, o de minoría dominada.

Desde posiciones sociales integradas-dominantes, la participación en la sociedad de consumo de masas tiende a diluir los aspectos más radicales del etnocentrismo. Cuando existen satisfacciones materiales, o expectativas fundadas de incrementar el estatus económico, puede desarrollarse una identidad que prime los aspectos de homogeneidad (consumo, urbanidad, etc.) sobre los particularistas. Por otro lado, los valores y expectativas “diferenciales” pueden ser desarrollados y defendidos con más posibilidades si los colectivos se sienten con fuerza y legitimidad para conseguirlo. Un ejemplo de la primera situación es el discurso de una parte de los padres latinoamericanos de clase media, que encuentran sobrellevables las diferencias culturales con la sociedad española (los “costes de la integración”) en la medida en que obtienen reconocimiento y recompensa en otros ámbitos (estabilidad jurídica, seguridad económica, etc.); así, el acceso a posiciones de “integración” implica la postergación de “lo propio”, en tal contexto se añora pero no se exige una política de interculturalismo. Ejemplo de la segunda situación es el caso de las clases medias urbanas en un contexto bilingüe: en el grupo realizado en Barcelona la cuestión lingüística que, en principio, divide al grupo no es objeto de polémica, en tanto que cada sector se siente con legitimidad y posibilidades de expresarse en la lengua de su preferencia; en el ámbito escolar esta cuestión sólo se viviría como problemática si los hijos no pudieran expresarse y aprender la lengua propia. En principio, a partir de esta experiencia, en este contexto hay un margen mayor para el desarrollo de una educación intercultural; sin embargo, esto no parece fácil si la apertura se hace hacia colectivos no sólo “diferentes” sino también “inferiores” socialmente. No es lo mismo realizar un esfuerzo de adaptación cuando el interlocutor nos aparece como un igual que cuando se trata de alguien a quien no otorgamos igual grado de legitimidad. En este caso, las posibilidades de una estrategia de EI pasan por potenciar la imagen de *ciudadanos* de las minorías sociales.

Desde posiciones sociales dominadas-marginadas las posibilidades de hacer valer el derecho a la diferencia son menores. No existe la compensación material derivada del acceso al consumismo; además, la fragmentación social y el deterioro de las condiciones de vida y convivencia tienden a diluir los lazos de identificación macrosociales potenciando las adscripciones identitarias al micro grupo. En otras palabras, las fuerzas centrífugas y segmentadoras en lo cultural no se ven contrarrestadas, como en el caso de los grupos integrados, por la fuerza centrípeta de la dinámica económica. Con todo, existen diversos grados de resignación o resistencia a la situación existente. Por ejemplo, en el discurso de las madres gitanas se detecta un tono de denuncia y reivindicación mucho más sólido que entre los padres inmigrantes marroquíes que ocupan posiciones socioeconómicas precarias. Los gitanos, a veces

más rechazados que los inmigrantes extranjeros, han desarrollado un sentimiento de *legitimidad ciudadana* que les permite defender su derecho a la diversidad en el plano social; en cambio, muchos inmigrantes viven con la percepción de que sus posibilidades de desarrollo están siempre *condicionadas* a las decisiones y voluntad de los autóctonos (en definitiva, se sienten extranjeros: ciudadanos de segunda). Las repercusiones de estas posiciones sobre el mundo escolar no son siempre unívocas. En el caso de los gitanos hemos apuntado, por un lado, la queja de que la escolarización y el contacto con la cultura paya ha significado un deterioro de los rasgos de identidad propio. Esta denuncia puede fundamentar, en parte, la actitud reticente de una parte de esa comunidad hacia la escuela y sus objetivos curriculares. Sin embargo, los que se presentan a sí mismo como “educados”, “gente normal” atribuyen a la escuela un papel civilizador, basado en la opinión de que -al menos en el ámbito educativo- sólo existe **un** modelo válido de referencia. En este caso, el grupo ha optado por desarrollar su identidad étnica al margen de la escuela, manteniendo un currículum paralelo de formación y socialización de los hijos. Para revertir esta dinámica no será suficiente incluir algunos contenidos referidos a la cultura gitana en determinadas asignaturas; sin un replanteamiento de fondo en la línea de la EI, que replantee el conjunto del currículum escolar la situación experimentará pocas modificaciones. Por su parte, en el caso de los inmigrantes marroquíes hemos apuntado la existencia de una mayoría silenciosa de familias que, ante la precariedad de su situación (laboral, jurídica, social) y la falta de recursos para defenderla (problemas de idioma, desconocimiento del funcionamiento institucional, debilidad de las redes sociales propias, etc.) optan por una estrategia de ocultamiento. De este colectivo no puede esperarse una implicación en la escuela y un compromiso con un planteamiento de EI si no se registra en paralelo una modificación de su actual estatus social de semiexclusión.

3) Apertura al interculturalismo:

En este último bloque situamos a una serie de posiciones que se plantean, de forma más o menos clara, la necesidad de desarrollar un modelo de convivencia social, y de educación, basados en el reconocimiento de la plena legitimidad de los diversos grupos que conforman la sociedad. Como hemos apuntado anteriormente, esta conciencia es aún limitada, aún entre quienes se han dedicado de forma específica a trabajar y pensar en ello. Por tanto, no se trata de señalar aquí cuáles son los sectores que estarían “a favor de la interculturalidad” sino, más modestas y realistamente, de señalar aquellos en los que se detectan elementos que apuntan en tal dirección. En primer lugar hay que señalar que, al menos en nuestras sociedades actuales (trabajadas durante décadas por un proceso de creciente homogeneización y subsunción/ represión de las diferencias), un planteamiento intercultural no puede ser un producto social espontáneo, por el contrario, requiere cierto grado de elaboración y distanciamiento de la dinámica social concreta. Como todo planteamiento innovador, situado a contracorriente de la dinámica dominante, es desarrollado en primer lugar por sectores que asumen el papel de “vanguardia”. En la situación actual esta dinámica parece inevitable pero encierra riesgos que es necesario considerar. El más notable de ellos es que la cuestión quede reducida a una preocupación exclusiva de círculos

ilustrados y elitistas, desvinculados de las mayorías sociales. Si esto ocurre se corre el riesgo de esterilizar el proceso y aumentar los estereotipos negativos entre distintos colectivos (por ejemplo: los partidarios de la EI acusando al resto de la sociedad de bárbaros e intolerantes; estos recriminando a los primeros por ocuparse en cosas secundarias mientras no están resueltos problemas básicos de la sociedad y la escuela, etc.).

En nuestro trabajo hemos encontrado discursos que defienden o son propensos a adoptar la postura de la EI en distintos sectores sociales. En el ámbito administrativo hemos señalado la apertura que significan determinados desarrollos legislativos, así como la importancia de algunos materiales desarrollados por las administraciones educativas. Entre los maestros éste es un discurso minoritario y reducido sólo a algunos que se han especializado en la cuestión y van produciendo experiencias y materiales escritos; este sector de enseñantes resultará clave para la dinamización de una estrategia de EI y para captar a la mayoría del profesorado que permanece ajena a esta perspectiva. Entre los padres y madres de alumnos encontramos una predisposición favorable y una afirmación de la misma entre un determinado sector (el discurso “cosmopolita”) que, sin embargo, no asume un papel activo dentro de la comunidad escolar. Estos padres avalarán y legitimarán sin dudas la adopción de la perspectiva intercultural por la escuela, pero su participación activa en tal dinámica no está garantizada dada su posición social (trabajadores cualificados y profesionales con jornadas de trabajo y dedicaciones personales que limitan su asistencia a los centros donde se escolarizan los hijos). Entre los familiares de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios es menor la incidencia de discursos en favor de la EI, por la razón que hemos apuntado: su situación social dificulta el debate y reflexión necesarios para superar la inercia social. Aún así, en el grupo de padres y madres marroquíes aparece una denuncia clara del carácter refractario de la escuela a los valores propios y una demanda de apertura a los mismos; esta posición es sustentada por personas que afirman sus derechos como ciudadanos y exigen a las instituciones que satisfagan sus necesidades. Desde esta conciencia de ciudadanía existe legitimidad para reclamar a la escuela un cambio de enfoque; sin embargo tal proceso debería recaer casi en exclusiva sobre los profesionales de la enseñanza (quizá incorporando a profesionales de las propias minorías) puesto que la peculiar situación social de los familiares les impide disponer de tiempo para asumir otros compromisos. Esta última observación vuelve a plantear con fuerza uno de los límites de la EI: la dificultad de ponerla en marcha de forma efectiva como proceso limitado únicamente a la escuela, al margen de cuál sea la dinámica de la estructura social.

5.2. Algunas propuestas de trabajo

- Las líneas de reflexión e intervención deberían trabajar simultáneamente la importancia de dos ejes: diversidad cultural y desigualdad social.

- La inercia institucional y social no puede ser revertida sólo a partir de la escuela; por ello es fundamental apoyar el proceso de reflexión en este ámbito con una apertura sistemática a otros agentes sociales. Es importante la presencia de educadores y responsables educativos en los distintos foros sociales donde se debate acerca de la diversidad. Asimismo es necesario el desarrollo de medidas ya previstas en la normativa vigente, como presencia en los consejos escolares de entidades representantes de "minorías", establecimiento de convenios con entes públicos y ONGs, etc.

- La formación del profesorado también debería eludir la dinámica endogámica, incorporando a representantes de "colectivos diversos" y a expertos habitualmente ajenos a la actividad pedagógica. El criterio básico ha de ser que la formación intercultural debe incorporar elementos de interculturalidad, de pluralidad y contraste, permanentemente.

- Una formación adecuada del profesorado no puede limitarse al conocimiento de los "otros", requiere necesariamente una revisión histórica y una reflexión acerca del papel que ha jugado y puede jugar la escuela respecto a la desigualdad social y la diversidad cultural. Además de procedimientos didácticos, estrategias de educación cooperativa, contenidos no etnocéntricos, fomento de actitudes solidarias, etc., la reflexión debe extenderse a los criterios generales de funcionamiento de los centros (reglamento interno, funcionamiento del comedor escolar, de los recreos, etc.).

- La superación de prácticas escolares ignorantes, refractarias o discriminatorias de los colectivos "diversos" implica a toda la comunidad educativa. Desde los centros debe promoverse una reflexión colectiva al respecto, que incluya a todo el personal de los mismos: docentes, pero también administrativos, cuidadores de patio, mantenimiento y limpiezas, etc.

- La comunicación mutua entre familias y escuela es un elemento necesario, aunque no suficiente, para incorporar las "necesidades especiales" de ciertos colectivos al proyecto curricular de los centros. En el caso de ciertas minorías (especialmente inmigrantes extranjeros que no hablan las lenguas autóctonas) parece fundamental promover cauces específicos que ayuden a superar las barreras surgidas de la desinformación y el desconocimiento, promoviendo la comunicación y el intercambio a partir del desarrollo de intereses comunes, y desmontando los prejuicios que tienden a reificar la importancia de las diferencias. Una de las vías posibles es la de extender las figuras de los mediadores culturales, prevista en la normativa vigente pero no desarrollada hasta la fecha. Otra es el establecimiento de convenios que permitan la presencia de profesionales (enseñantes u otros) pertenecientes al colectivo minoritario, de forma que colabore con los enseñantes de plantilla y, simultáneamente, revalorice la imagen del grupo minoritario ante el conjunto del alumnado.

- La introducción de la lengua y la cultura de origen en la escuela no puede quedar librada a una formulación condicional ("en la medida en que sea posible") si quiere conseguirse un avance sustancial en tal sentido. El reconocimiento de un derecho debe ser acompañado por el desarrollo de condiciones materiales para su cumplimiento. Entretanto no se garantice efectivamente la enseñanza de la lengua de origen, cuando

en un centro exista un colectivo significativo de alumnos cuya idioma propio origen no sea uno de las empleadas en la escuela, debiera existir la posibilidad de escogerlo como opción entre las lenguas extranjeras que actualmente se imparten (es decir, incorporar el caló, el árabe, el tagalo, etc. en pie de igualdad con el inglés o el francés).

- La perspectiva de educación intercultural y antidiscriminatoria no podrá desarrollarse “de una vez” a instancias de consignas “desde arriba”. Sólo puede ser resultado de un proceso cuyo desarrollo no puede preverse. No obstante, parece importante fijar objetivos posibles y mensurables, que ayuden a avanzar en la dirección planteada. En ese sentido el plan de cada centro debería incluir algún(os) objetivo(s) que desarrolle(n) explícitamente la opción intercultural, de forma que pueda(n) ser objeto de evaluación anual. La efectividad de una estrategia de educación no discriminatoria requiere un compromiso “de centro”, lo que, probablemente, obligue a rebajar las pretensiones iniciales de algunos educadores. Pero la elección de elementos concretos a trabajar y evaluar, sea cual sea su magnitud (calendario escolar, fiestas y celebraciones, adaptación del espacio y decoración del centro, desarrollo de temas transversales específicos, revisión del proyecto educativo de centro, etc.), puede generarse una dinámica de trabajo más efectiva que la adopción de declaraciones genéricas que no se ven correspondidas por desarrollos concretos.

- A lo largo de este trabajo se ha señalado con insistencia que la inercia institucional y la dinámica social no favorecen el desarrollo de la educación intercultural. En ese sentido el modelo desarrollado por la actual reforma educativa, basado en criterios de flexibilidad y autonomía de los centros resulta un arma de doble filo. Por un lado (y ese es el objetivo explícito), otorga márgenes de maniobra a los centros para adaptar su actuación a las necesidades específicas del alumnado. Por otro (y este es el peligro), una vez establecidos unos requisitos mínimos, tiende a dejar librados a los centros a su propia dinámica e iniciativa. A nuestro juicio, las administraciones educativas deberían, sin desdibujar la capacidad de acción autónoma de los centros, potenciar de forma activa la educación intercultural, aportando recursos y formación pero también estableciendo objetivos mínimos (revisables y ampliables periódicamente). La dinámica institucional de las últimas décadas tiende a convertir a los docentes en “funcionarios técnicos”, cada vez más alejados de la posibilidad de orientar la estrategia educativa, sus objetivos y métodos generales; en este contexto, el descargar el peso fundamental de la transformación en “las bases” es trasladar a los enseñantes una exigencia que desborda sus posibilidades actuales. Probablemente la educación intercultural no podrá desarrollarse plenamente sin revertir elementos básicos de la escuela actual, entre ellos el papel de los docentes, pero en la actualidad cabe a las administraciones una responsabilidad especial para poner en marcha el proceso.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV., *Educación plural y solidaria*, Dirección provincial de Madrid, 1995.

AMORÓS PUENTE, A. y PÉREZ ESTEVE, P., *Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993.

BELART, M., RANCE, LI. y ROCASPANA, M., "Líneas generales de la actuación pedagógica del SEDEC para el tratamiento de la lengua dirigido a alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo en Catalunya", en SIGUÁN, M. (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE/Horsori, Barcelona, 1992, pág. 69-75.

CALVO CUESTA, R., CASTIELLO, C., *et. al.*, *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid, 1996.

COLECTIVO IOÉ, *La educación intercultural a prueba*, CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, 1996.

Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad, CIS, Madrid, 1995.

CPR de Villaverde (Madrid), *Educación intercultural en centros con minorías*, 1993.,
Las fiestas, 1997.
¡Hola!, escuela, 1997.

FLECHA, R., "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica", en GIROUX, A., y FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial, Barcelona, 1994.

GALLISOT, R., *Misère de l'Antiracisme*, l'Arcantère, Paris, 1985.

GIROUX, A., y FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial, Barcelona, 1994.

GOBIERNO DE ESPAÑA, Orden 11 de Enero de 1996,. en *Encuentro Islamo-Cristiano*, Nº 292-293, agosto-setiembre 1996.

"Texto del Acuerdo de Cooperación entre el estado español y la Comisión Islámica de España", en *Encuentro Islamo-cristiano*, Nº 52, abril 1993.

HOMS, A. y MOLINÉ, E., "Desarrollo del programa de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament en las escuelas de Catalunya", en SIGUÁN, M., (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE/Horsori, Barcelona, 1992, , pág. 77-85.

IBÁÑEZ, J., *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

JULIANO, D., *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Universidad Autónoma, Madrid, 1993

M.E.C., *La educación intercultural en España*, Madrid, 199.....

MARTÍN, E., "Tratamiento de la diversidad", en AA.VV., *Educación plural y solidaria*, Dirección Provincial de Madrid del MEC, 1996, págs. 37-44.

MURILLO, F.J. GRAÑERAS, M., SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E., "Investigación española en Educación Intercultural" en *Revista de Educación* N° 307, 1995, págs. 199-216.

ORTÍ, A., "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", en AA.VV., *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 153-185.

PALIDDA, S., "Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo", en *Revista de Educación*, N° 302, 1993, págs. 33-59.

SAN ROMÁN, T., *Los muros de la separación*, Tecnos/UAB, Barcelona, 1996.

SUBDIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ CURRICULAR, *Educació intercultural*, Departament d'Enseymament, Barcelona, diciembre de 1996.