

“LA INTERCULTURALIDAD ¿VA AL COLE?”, en *OFRIM Suplementos*, diciembre 1999

Colectivo loé (Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel Ángel de Prada)

Presentación

En este artículo presentamos algunas reflexiones, basadas en resultados de trabajos de investigación¹, acerca del abordaje de la *diversidad* por parte del sistema educativo no universitario en España. A nuestro juicio un abordaje adecuado de la diversidad (dentro o fuera del 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 limitarse 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. Por el contrario, el 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 qué 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 "inadmisibles". Desde esta perspectiva habría grupos con los cuales se puede convivir, otros a los que se puede tolerar y algunos con los que resultaría 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. Y, 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,

¹ Puede consultarse, Colectivo loé, *La interculturalidad a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Laboratorio de Estudios Interculturales de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Granada/C.I.D.E, Granada, 1996 y *La diversidad cultural y la Escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencias especial a la minorías étnicas de origen extranjero*, C.I.D.E, Madrid, 1997 (edición interna).

Estamos, pues, ante un campo de negociaciones de identidades colectivas; para ello es del máximo interés establecer el significado social de la construcción de las diferencias² 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. Aunque en nuestros trabajos 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; tampoco estamos de acuerdo en reducir a 'diversidad cultural' las múltiples diferencias/desigualdades que atraviesan la realidad social actual. En el presente artículo ofrecemos, en primer lugar, algunas notas sobre la "diversidad social" como contexto y contenido fundamental de la propuesta del interculturalismo y, a continuación, exponemos el proceso de introducción y las posibilidades de desarrollo de la misma en el ámbito escolar según el posicionamiento de los propios agentes educativos.

La "diversidad social", contexto y contenido del interculturalismo.

Aunque las situaciones de "diversidad cultural" no son una novedad en la realidad social de la escuela española⁽³⁾, 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) cuando se ha iniciado un proceso de investigación específico. 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.

La presencia de inmigrantes de origen extranjero introduce un factor de diversidad en las sociedades receptoras, que ven aumentar su pluralidad étnica. Las características que suelen identificar a una comunidad étnica son básicamente el origen nacional, el idioma, la religión o ciertos rasgos físicos. Pero la construcción de las *fronteras* entre distintos grupos étnicos no es algo inmutable, por el contrario es el resultado de procesos sociales, de las estrategias políticas y económicas de los distintos

²) Contra lo que sugieren las habituales encuestas y barómetros sobre racismo, la configuración de "lo diferente" en las mentalidades colectivas no se limita a la opinión consciente y públicamente expresada por cada ciudadano. Por el contrario, 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 sino que tienen fuertes componentes *afectivos*. Además, las que se refieren a "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. Por otra parte, 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). Para un desarrollo más amplio, ver Colectivo Ióé, *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*, C.I.S. (Estudio 2.119), Madrid, 1995.

³) Como muestra basta con referirse a las diferencias en función del género, de las culturas regionales, o a la división étnica payos-gitanos.

componentes de una sociedad⁴. Por otra parte, no toda comunidad étnica puede ser calificada como *minoría* étnica. Para ello es necesario que, además de estar constituida como comunidad específica, ocupe una posición de subordinación o marginación social. Por tanto, la clave para la constitución de minorías étnicas es la *relación* que establecen con la población mayoritaria. En este caso el término “minoría” no se refiere al aspecto numérico sino a la condición de inferioridad del colectivo. Los procesos migratorios transnacionales son una fuente de constante renovación de la diversidad étnica en las sociedades de destino. Esto es debido tanto a las posibilidades que el agrupamiento étnico ofrece a los inmigrados para defender sus intereses, como a las actitudes de rechazo y segregación o de aceptación por parte de las poblaciones autóctonas. El hecho de que un grupo inmigrante pueda desenvolverse como comunidad étnica, en un plano de igualdad con otros grupos, o que se vea abocado a la condición de minoría, en situación de subordinación o exclusión, dice mucho sobre las características de la sociedad receptora.

¿Qué factores son los que intervienen en cada caso? La explicación no puede centrarse ni en supuestas deficiencias de las minorías (culturales, biológicas, etc.) ni solamente en la acción de la población mayoritaria (prejuicios), sino en la estructura de las relaciones mutuas (igualdad o dominio). En este sentido hay varios elementos que inciden en la dialéctica comunidad/minoría étnica. La diversidad “cultural” es sólo una manifestación de las múltiples diferencias que atraviesan la realidad social. Ésta incluye, al menos, dimensiones económicas, político-jurídicas, de género, ideológico-culturales y étnicas. La inscripción en estas coordenadas de todos los individuos (autóctonos e inmigrantes) da lugar a grupos de pertenencia e identidad que, en el caso de los últimos, adquieren características propias.

Desde nuestro punto de vista, existe el riesgo de “culturizar” excesivamente la cuestión de las grupos étnicos, despojando a la problemática de sus alcances económicos y políticos. Diversos estudios empíricos sobre la inserción social de los inmigrantes indican que la política social está destinada al fracaso si no logra intervenir de forma favorable sobre los factores que limitan el acceso de las minorías a los recursos económicos (empleo, prestaciones) y a la plena ciudadanía política (estabilidad jurídica, derechos políticos plenos). Sin una clara toma de partido en este sentido las proclamas interculturalistas sólo servirán para legitimar la explotación y subordinación de las minorías étnicas.

Por el momento, en España no se ha establecido un modelo acabado de integración social de los inmigrantes extranjeros, tanto por el recentísimo desarrollo de políticas oficiales destinadas a este colectivo, como por la falta de definición de unas

⁴) Consideramos grupos o comunidades étnicas a los colectivos definidos a partir de un conjunto de rasgos culturales, transmitidos a partir del aprendizaje, no por la herencia genética. En la definición de tales colectivos tiene tanta importancia la autopercepción (su sentimiento de conformar un grupo específico y diferenciado) como la forma en que son percibidos por los otros. Entre estas percepciones pueden ocupar un papel los rasgos físico-biológicos, pero estos sólo cobran sentido en la medida en que son culturalmente considerados como relevantes. Para una visión de la complejidad del asunto ver REX, J., *Ethnic Minorities in the Modern Nation State*, Mac Millan Press, London, 1996 y GIMÉNEZ, C. “La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración”, en AA.VV., *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma de Madrid, 1994, págs. 177-220.

líneas orientadoras hasta bien entrados los años 90. Pero más allá de los principios generales, durante estos últimos años se han ido desarrollando una serie de medidas que condicionan las estrategias de inserción de las distintas comunidades étnicas surgidas de la inmigración. La trascendencia de las mismas es desigual y el conocimiento sobre sus efectos es aún insuficiente en ámbitos como la política laboral, el ordenamiento urbano y la política de viviendas, la sanidad o los servicios sociales de cara a la población inmigrante. En particular, ha sido el sistema escolar el que más interés ha despertado; ámbito en el que ha aparecido de modo explícito la propuesta de la *interculturalidad o educación intercultural (EI)*. A continuación vamos a apuntar algunas líneas de actuación que están teniendo lugar en este ámbito, que muestran cómo se introduce y es manejada en la escuela la diversidad que trae consigo la inmigración.

La interculturalidad y la escuela obligatoria.

La heterogeneidad cultural es una característica de las sociedades actuales. Sin embargo, los estados-nación se constituyeron con la pretensión de uniformar el mundo normativo y de valores de las poblaciones que los componían. El ideal se resumía bajo la fórmula “un estado-un pueblo-una lengua-una cultura”. Entre los medios para garantizar tal objetivo desempeñó un papel fundamental el modelo de escuela única, al menos hasta la aparición de los modernos medios de comunicación masiva, cuyo poder para propiciar el consenso social y la uniformidad ha desplazado en gran parte las formas tradicionales de control y autoridad. A pesar de la acción de estos dispositivos la diversidad social nunca ha desaparecido; las resistencias a la homogeneización se han manifestado unas veces como conflictos entre valores de clases sociales, otras como choques entre el modelo oficial y las pautas de distintas regiones y/o lenguas, en ocasiones bajo la forma de rechazo o desentendimiento manifestado por minorías étnicas, etc. Tradicionalmente tales manifestaciones fueron catalogadas desde la posición estatista como muestras de atraso o resistencias al progreso de la nación; en la actualidad, aunque con dificultades, se abre paso otra concepción que no sólo reconoce la evidencia de la pluralidad interna de los estados nacionales, sino que afirma el valor positivo de tal circunstancia.

El inicio de este proceso de reformulación ha coincidido en España con un nuevo factor de diversidad cultural: la inmigración de origen extranjero. En la práctica, la institución escolar ha sido una de las más accesibles para la población de origen extranjero; incluso en épocas en las que la irregularidad era una cuestión presente en el debate público, los hijos de inmigrantes “sin papeles” no encontraron demasiados problemas para matricularse. En este sentido, el derecho a la educación ha estado garantizado a pesar de la precariedad jurídica de determinados colectivos inmigrantes: si en algunos centros se negaba la matriculación a los niños de ciertos colectivos (aduciendo falsamente falta de plazas), estos acababan encontrando acomodo en otros centros. El Reglamento de la “ley de extranjería” de 1996 viene a sancionar esta práctica, reconociendo el derecho a la educación de todos los extranjeros, independientemente de su situación jurídica.

¿En qué medida el sistema escolar español ha sido afectado por el hecho social de la inmigración?. Si nos atenemos a la proporción que suponen los hijos de inmigrantes en el total de matriculados en los niveles obligatorios, la respuesta obvia es que menos del uno por ciento de sus miembros no puede provocar cambios de gran relieve en ninguna institución. Por tanto, si se trata de un tema de preocupación será por la incidencia de otros factores. Como veremos a continuación, en el plano teórico existen diferentes opciones para el tratamiento de la diversidad desde la escuela y, en la práctica, no todos los agentes de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y administración) han tomado idéntica posición ante el mismo hecho⁵:

a) La diversidad en la escuela.

De modo esquemático podemos resumir las distintas posibilidades de abordaje de la diversidad en la escuela 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

⁵) Las páginas que siguen están tomadas de Colectivo loé, *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*, CIDE, Madrid, 1997 (no publicado). Para la adecuada lectura de los resultados siguientes hay que tener en cuenta el cambiante contexto normativo y administrativo de los últimos años. El trabajo de campo se desarrolló en las comunidades autónomas de Madrid y de Cataluña; en el caso de Madrid no se había producido la transferencia de las competencias educativas a la administración autonómica.

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 clases⁶. 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 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

⁶) “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 CUESTA, R., CASTIELLO, C., *et. al.*, *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid, 1996.pág. 25.

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?.

b) Posiciones de los principales agentes de la institución escolar.

De entrada cabe señalar que se detecta 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, existe 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 campo:

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 asumida⁷. 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

⁷) Algunos de estos síntomas han quedado reflejados al describir, más arriba, la opción de “rechazo a los diferentes” en la escuela.

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 propios⁸. 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:*

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

⁸) 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.

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 curriculum 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.

Cuestiones para la reflexión.

No es nuestra intención exponer un catálogo extenso de propuestas para la intervención inmediata, ni siquiera abordar las líneas generales de toda esta compleja temática. En otros trabajos hemos iniciado esta tarea⁹, aquí simplemente deseamos señalar algunos apuntes que puedan servir para la reflexión:

Si bien en los textos oficiales del Ministerio de Educación se ha introducido durante los últimos años un reconocimiento positivo de la pluralidad cultural-social y de su tratamiento por la escuela, los desarrollos curriculares y las actitudes de los enseñantes distan mucho de haber puesto en marcha una política de carácter intercultural: existe sensibilidad para evitar el trato desigual pero la apertura es mucho menor para abordar positivamente el trato de la diversidad. Además, la mayoría de los libros de texto utilizados en los niveles obligatorios tienden a estigmatizar a buena parte de las culturas de origen de los inmigrantes¹⁰. Consecuentemente, para gran parte de los inmigrantes “la escuela es española”. Ante dicha realidad no cabe sino adaptarse exitosamente o sobrevivir como sea posible. Si esta situación se prolonga en el tiempo, el desconocimiento de la aportación peculiar de las distintas minorías puede alimentar un sentimiento de exclusión y actitudes de rechazo por parte de éstas. Circunstancia

⁹) Además de los trabajos ya citados, el lector interesado puede remitirse a Colectivo Ioé, “Lengua y cultura de origen. ¿Freno o motor de integración?”, en TEIM, *Lengua y Cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española*, Edics. del oriente y del mediterráneo, Madrid, 1999, págs. 331-339.

¹⁰) Ver, por ejemplo, ALEGRET, J.L., *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1991.

que puede derivar en la violencia marginal (jóvenes “gamberros” expulsados de la escuela y excluidos del mercado laboral) o en el repliegue étnico (desarrollo de instituciones educativas propias, al margen y enfrentadas al currículum oficial).

Visto el proceso en conjunto, éste muestra claros contrastes de profundo contraste. Si, por un lado, encontramos diversas posiciones de rechazo a los “diferentes” y otras de cierta ambigüedad, basadas en el etnocentrismo, también se van consolidando posiciones que podemos incluir en la *apertura al interculturalismo*. En estas últimas se plantea, 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. Recogiendo sus aportaciones hay que señalar que, al menos en el momento actual, 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 y 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 el momento actual esta dinámica parece inevitable pero también encierra algunos riesgos que es necesario considerar como la cuestión de que tal preocupación quede reducida exclusivamente en círculos ilustrados y elitistas, desvinculados de las mayorías sociales. Si esto ocurre se corre el peligro de esterilizar el proceso iniciado y aumentar los estereotipos negativos entre distintos sectores sociales: los partidarios de la educación intercultural 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.. Esta observación plantea con fuerza *uno de los límites de la educación intercultural: 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.

La consideración anterior permite acentuar que las líneas de reflexión e intervención en la perspectiva de la educación intercultural *deberían trabajar simultáneamente la importancia de dos ejes: diversidad cultural y desigualdad social*. Si la inercia institucional y social no puede ser revertida sólo a partir de la escuela, es fundamental apoyar el proceso de reflexión en este ámbito con una apertura sistemática a otros agentes sociales que trabajan los procesos básicos de la desigualdad social. Pero, a su vez, es importante la presencia de educadores y responsables educativos en los distintos foros sociales donde se debate acerca de la diversidad. Otros aspectos específicos, como la formación del profesorado, también, deberían incorporar a representantes de “colectivos diversos” habitualmente ajenos a la actividad pedagógica. El criterio básico puede ser que la perspectiva intercultural debe incorporar elementos de pluralidad y contraste, permanentemente e implicar a toda la comunidad educativa. Como punto particular se puede señalar que 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.

Por otra parte, también queremos apuntar que la perspectiva de educación intercultural y antidiscriminatoria no podrá desarrollarse “de una vez” por todas ni 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 puede incluir algún(os) objetivo(s) que desarrolle(n) explícitamente la opción intercultural, de forma que pueda(n) ser objeto de evaluación anual. También, a nuestro juicio, las administraciones educativas pueden, sin desdibujar la capacidad de acción autónoma de los centros, potenciar de forma activa la interculturalidad, aportando recursos y formación, a la vez que establecer objetivos mínimos (revisables y ampliables periódicamente). En el contexto actual, el descargar el peso fundamental de la transformación en “las bases” es trasladar a los centros educativos (en especial a los enseñantes) una exigencia que desborda habitualmente sus posibilidades. Probablemente un enfoque 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, impulsando las iniciativas que parte del profesorado, asociaciones de padres y alumnos y colectivos sociales están poniendo en marcha.

No parece gratuito insistir en que la propuesta (de una sociedad) intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos inmigrantes en cuanto actores sociales. El ámbito de la institución escolar muestra la complejidad que encierra tal propuesta, aún cuando exista permeabilidad a la misma. No obstante, la propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales, desde la familia hasta las empresas y las administraciones públicas que deberían abrirse al reconocimiento de la diversidad (cultural entre otros aspectos) sin eludir un paralelo cuestionamiento de aquellas barreras y desigualdades estructurales que se producen en todos los órdenes de la vida social.

***** *****

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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.

- *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*, CIDE, Madrid, 1997 (no publicado).

- "Lengua y cultura de origen. ¿Freno o motor de integración?", en TEIM, *op. cit.*, págs. 331-339.

CPR de Villaverde (Madrid), *Educación intercultural en centros con minorías*, 1993.,

- *Las fiestas*, 1997.

- *¡Hola!, escuela*, 1997.

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.

GRAÑERAS, M., LAMELAS, R. y otros: "La investigación sobre educación intercultural", en GRAÑERAS, M. y otros: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España*, CIDE, Madrid, 1998, págs. 111-150.

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

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

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.

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.

SIGUÁN, Miq. (Coord.), *La Escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE/Horsori, Barcelona, 1992.

- *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona, 1998.

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

TEIM, *Lengua y cultura de origen: niños y marroquíes en la escuela española*, Edics. del oriente y del mediterráneo, Madrid, 1999.