

La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero

Walter Actis (Colectivo Ioé)¹

1. Introducción

El conjunto de reflexiones de esta publicación gira en torno a los desafíos socioeducativos que se originan en el crecimiento del alumnado de origen extranjero. Esta contribución pretende analizar los discursos existentes en el sistema educativo español acerca de cómo abordar la diversidad en las aulas. Para ello comenzamos situando la importancia de la “diversidad social” en las sociedades modernas, mostrando su carácter estructural y la necesidad de definir estrategias de gestión de un fenómeno que tiende a incrementarse en la época actual. Señalamos luego la existencia de una amplia variedad de estrategias educativas que pueden ser adoptadas al respecto. Definido el posible campo de actuación, analizamos luego las estrategias institucionales y los discursos dominantes entre el profesorado, con el fin de identificar las dificultades y posibilidades existentes para el desarrollo de propuestas de educación intercultural y antidiscriminatoria.

2. La diversidad, rasgo estructural de las sociedades modernas

Durante los últimos años en España se ha venido hablando, con bastante frecuencia, de forma simultánea de dos conceptos diferentes (diversidad sociocultural e inmigración) presentándolos, si no como sinónimos, al menos como referidos a una misma situación de hecho. Sin embargo, parece necesario recordar que la diversidad sociocultural es un elemento consustancial a las sociedades modernas, en las que continuamente se desestructuran los aislamientos locales, generándose desplazamientos y contactos a escala crecientemente ampliada. La consecuencia de esta dinámica histórica es el contacto, y la convivencia, entre grupos sociales en principio separados y diversos. No obstante su generalización, la percepción que se tiene de estas dinámicas y los conceptos que se utilizan para posicionarse frente a ellas están lejos de ser unívocos.

¹ E-mail: ioe@colectivoioe.org

Por ejemplo, desde cierta óptica la conceptualización se basa en las categorías *universalismo* y *particularismo*: en el primer caso la referencia connota amplitud, apertura, y suele utilizarse para calificar positivamente fenómenos como “el modelo de sociedad occidental”, la “globalización”, etc. La referencia al particularismo, en cambio, sugiere limitación o estrechez, que son atribuidas a los “localismos”, a las sociedades “no abiertas”, etc. Otra lectura de los mismos fenómenos se basa en la utilización de la dualidad *homogeneización-diversificación*, cuando el primer término es entendido como el imperio absoluto de una norma unívoca, mientras la diversificación es percibida como la riqueza en la que se asienta la diversa realidad social.

Estos simples ejemplos sólo pretenden mostrar que la cuestión de la diversidad, elemento omnipresente en nuestras sociedades, está lejos de recibir un tratamiento consensuado. Precisamente por ello, es imprescindible contar con un *análisis* del fenómeno y un *posicionamiento* explícito respecto al mismo, que nos oriente en nuestro trabajo posterior. Según Javier de Lucas², la democracia liberal se ha caracterizado por construir una comunidad política obsesionada por la homogeneidad y la unidad, excluyente de las diferencias (de clase, de género, culturales, religiosas...); como consecuencia, sus prácticas se basan en la negación, la opresión o la represión abierta de tales diferencias. Un proyecto alternativo a este modelo, históricamente dominante hasta la fecha, sería una democracia pluralista, basada en una lógica garantista e inclusiva de las diferencias, y en una ciudadanía multilateral. Dicho esto, inmediatamente es necesario salir al paso de algunos equívocos muy extendidos:

- Es necesario recuperar algunas distinciones conceptuales básicas: defender las diferencias no equivale a promover la desigualdad; proponer la igualdad de derechos no es sinónimo de impulsar la uniformidad entre los individuos y grupos; estar a favor de la cohesión social no implica necesariamente propugnar la homogeneidad entre sus miembros.
- No tiene sentido un debate esencialista acerca de las cualidades y desventajas de distintas culturas (ej: “Occidente” frente al “Islam”), sino de construir modelos

² DE LUCAS MARTÍN, J. (2004): “Multiculturalismo, un debate falsificado”, en *Aula Inercultural*, FETE-UGT (www.aulainercultural.org) y (2001): “Multiculturalismo: política, no metafísica”, en EL PAÍS, 18 de junio.

adecuados para gestionar la realidad multicultural y los conflictos que la caracterizan, considerando que el ‘mestizaje’ debe ser construido en un marco democrático

- Precisamente porque no se trata de debates sobre “esencias culturales” no es admisible que se deba legitimar cualquier tipo de práctica por el hecho de pertenecer a una “tradición cultural”. Pero, con el mismo criterio, no es lícito descalificar a todo un universo cultural tomando como referencia alguna de sus o prácticas o instituciones³.

3. Escuela y diversidad: realidades mal avenidas

Los sistemas escolares de las modernas sociedades occidentales no han escapado, ni podrían haberlo hecho, de los rasgos generales que caracterizaron al modelo de democracia liberal antes descrito. Uno de los objetivos básicos de esta institución era la de producir ciudadanos capaces de integrarse sin conflictos insalvables en el modelo democrático existente: por tanto, era necesario poner el acento en los elementos de homogeneización de las diferencias (lingüísticas, religiosas, etc.) con el fin de construir una identidad básica común. El otro gran elemento característico, la transmisión de contenidos, se ha desarrollado sin entrar en conflictos importantes con el primero.

No es éste el lugar para entrar en detalle en el análisis histórico, pero parece fuera de toda discusión sería que hasta fechas muy recientes la escuela española dio poca cabida en su currículo y estrategias pedagógicas a las múltiples diversidades que atraviesan a la sociedad, tales como las diferencias entre campo y ciudad, hombres y mujeres, centralismo y nacionalidades, lengua única y lenguas propias de determinados territorios, payos y gitanos, etc. Como mucho, cuando tales realidades no eran negadas, o reprimidas, se implementaron estrategias de asimilación, para que los miembros de los grupos “diferentes” se adaptaran sin más a las normas del colectivo dominante (no siempre mayoritario en términos numéricos).

³ Aunque nos resulta más o menos admisible descalificar “al Islam”, en su conjunto, por prácticas como la ablación del clítoris (practicado en algunas sociedades africanas) o determinada indumentaria femenina (desde el pañuelo hasta el chador, percibidos como sinónimos de opresión de las mujeres), probablemente nos resultarían abusivas generalizaciones de este tenor: la “cultura católica” propende al terrorismo (el IRA en Irlanda), a la intolerancia (desde la Inquisición medieval hasta el nacionalcatolicismo franquista) y al machismo (exclusión de las mujeres de la jerarquía religiosa); o bien que “los españoles” se caracterizan por su crueldad hacia los animales (toros) y las mujeres (violencia de género). Todos los elementos señalados son, o han sido, hechos constatados; sin embargo, lo cuestionable es la pretensión de erigirlos en símbolos típicos que representan las “esencias” de un grupo social.

Las características específicas de la sociedad española ha querido que estos fenómenos fueran “descubiertos” o, más precisamente, lanzados al debate a raíz de la llegada de alumnado inmigrante. Sin duda, este nuevo aporte demográfico introduce elementos de diversidad en las aulas (lingüísticos, religiosos, etc.), pero de ninguna manera debiera ser el único referente a la hora de pensar la “atención a la diversidad sociocultural” en las aulas. Entre otras, por las siguientes consideraciones:

- La diversidad en las aulas no es un fenómeno “venido de fuera”, que podría ser limitado poniendo trabas a la llegada de nuevos “extranjeros”; aún sin inmigración, el sistema escolar debería poder atender adecuadamente las diversidades existentes entre el alumnado “puramente autóctono”.
- La categoría “alumnado de origen extranjero” o “hijos de inmigrantes” es una simplificación reductiva, que circunscribe la compleja realidad de los niños y niñas de diversos orígenes a un único factor (la procedencia foránea), que generalmente sirve para etiquetarlos y marginarlos⁴. “Ellos” son también, plurales y distintos; comprender esta realidad es clave para captar la diversidad existente entre “nuestros” alumnos.
- Debido a que el proceso migratorio es un hecho que se está aún produciendo, y de manera creciente, el debate en España tampoco se ciñe a la diversidad que han aportado flujos migratorios anteriores, sino que se ve constantemente desplazado por la llegada continua de nuevos alumnos procedentes de la inmigración. De esta manera, la cuestión sufre un doble desplazamiento: primero, el conjunto de las diversidades se limita al fenómeno migratorio; luego, éste queda circunscrito a los “recién llegados”. Así, el árbol de la *incorporación* dificulta ver el bosque de la *diversidad*. Como consecuencia, tienden a imponerse los sentimientos de desestabilización e impotencia del profesorado antes que las percepciones acerca de la pluralidad y riqueza aportadas por este alumnado.

⁴ Esta etiqueta sería una nueva forma de justificar prácticas de segmentación del alumnado, reemplazando a las que se utilizaron anteriormente, fueran de carácter psicológico (coeficiente intelectual) o sociológico

4. Modelos de atención educativa a la diversidad

Por tanto, si la diversidad trasciende a la inmigración y es una característica estructural de nuestras sociedades, ¿qué pueden/deben hacer los sistemas escolares al respecto? También en este caso las respuestas dejan de ser unívocas y se presentan distintas posibilidades. Aquí no nos interesa entrar en un análisis detallado de las mismas, sino apenas presentar la existencia de un abanico de estrategias posibles, con el fin de delimitar diferencias y de situar los planteamientos de las instituciones y de los agentes educativos en la España contemporánea. Para ello nos bastará con citar los distintos modelos de atención educativa a la diversidad que presentan Merino Fernández y Muñoz Sedano⁵. El Cuadro I recoge de forma resumida los principales tipos y sus características diferenciales.

Los modelos del Cuadro I aparecen en una gradación más o menos progresiva, de forma que el primero (segregación) presenta el máximo de negación de las diferencias y el último (educación anti racista) concibe la educación como un elemento más en la lucha contra las discriminaciones. Como puede verse, cada una de las estrategias educativas propuestas se basa en una diferente caracterización del papel de “los diversos”. Así, para el *modelo segregador* se trata de grupos peligrosos que han de ser mantenidos al margen del resto; para el *asimilacionista* sólo es posible la correcta educación en la medida en que abandonen sus rasgos propios y se asimilen al modelo imperante; para el de *educación compensatoria* los “diferentes” se caracterizan por déficits que han de ser superados en aras de su correcta escolarización; la *educación para la tolerancia* no incorpora ningún aspecto positivo del alumnado “diferente”, sólo enseña la tolerancia respecto a ellos; la estrategias que *fomentan el autoconcepto* van un paso más allá, ya que introducen algunos contenidos tendentes a incrementar la autoestima de las “minorías” y a reivindicar algunas de sus características ante el conjunto del alumnado, mientras que el *modelo bilingüe-bicultural* centra esta perspectiva en la enseñanza de niños de minorías. El modelo de *pluralismo cultural* considera que distintos grupos aportan diversos estilos de aprendizajes, todos legítimos, que deben de incorporarse al currículo. La *propuesta intercultural* otorga legitimidad similar a todos los grupos presentes en la escuela, y pretende reelaborar el

(alumnos de clases populares); ahora se recurriría a argumentos antropológicos (identidades culturales) para conseguir efectos similares.

⁵ MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A., “Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 17, 1998.

currículo general incorporando diversas aportaciones. Finalmente, la *educación antirracista* comparte estos criterios aunque considera que la actuación limitada al campo de los valores (inter-cultural) no es suficiente para remover las diferencias sociales que originan discriminación de las minorías.

CUADRO I
MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

Modelo	Características
SEGREGACIÓN	Escolarización diferencial en base a criterios biológicos, psicológicos, sociales, étnicos, etc.
ASIMILACIÓN	Currículo basado unívocamente en los valores dominantes
COMPENSATORIA	Minorías: portadoras de déficit a compensar para garantizar igualdad de oportunidades.
EDUCAR PARA LA TOLERANCIA	Incorporar contenidos étnicos al currículo. Eliminar textos discriminatorios.
FOMENTAR AUTOCONCEPTO	Unidades didácticas específicas, reforzando valores de alumnos de minorías étnicas.
ENSEÑANZA BILINGÜE-BICULTURAL	Incorporación de la lengua materna y ‘valores propios’ en la enseñanza a niños de minorías.
PROMOVER PLURALISMO CULTURAL	Entre grupos diferentes. Incorporar estilos de aprendizaje diversos.
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Reelaboración del currículo destinado a todo el alumnado, en base a la diversidad que lo configura. No al particularismo, sí a la construcción en común partiendo de las diferencias.
EDUCACIÓN ANTIRACISTA	La cuestión reducida a “valores” enmascara diferencias de poder en la sociedad. La educación debe ir unida a la conquista de derechos y a liberar de opresiones a las minorías.

(elaboración propia en base a MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A., *op. cit.*)

Sin duda la presentación que hemos hecho peca de esquemática, pero no perdamos de vista nuestro objetivo: se trata de mostrar la amplitud del campo de posibles estrategias educativas, para evitar que confundamos, u ocultemos, las diferencias que nos enfrentan a la hora de abordar la atención a la diversidad.

5. Planteamientos institucionales y discursos de los agentes educativos

Tenemos, pues, ante nosotros el escenario de posibles intervenciones educativas. Pero ¿qué es lo que está sucediendo en el sistema educativo en la España de principios del siglo XXI?. Nuestra respuesta no puede ser definitiva, puesto que estamos ante un proceso en marcha, caracterizado por importantes cambios, marchas y contramarchas. Podemos, sí, apuntar algunas tendencias importantes, derivadas de dos investigaciones promovidas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)⁶. Aquí circunscribiremos el análisis a dos ámbitos principales: las administraciones educativas y el profesorado.

5.1. Criterios y orientaciones institucionales

A partir de 1970 podemos distinguir tres grandes “épocas” en cuanto a la orientación de la administración educativa respecto al tratamiento de la diversidad en las escuelas españolas, que pueden ser identificadas con sendas leyes orgánicas. Sin embargo, más que del transcurso de tres momentos sucesivos, en un proceso en que una orientación reemplazaría por completo a la anterior, parece más conveniente pensar en el surgimiento y desarrollo de distintas opciones estratégicas, que van definiendo objetivos y planteamientos sin anular por completo a las demás.

a) Homogeneidad y enfoque compensatorio (a partir de la Ley General de Educación de 1970): coincidiendo con el cambio de orientación general de la política socioeconómica, basada en la promoción de la industrialización, la urbanización y el consumo de masas, la escuela debía garantizar la homogeneidad básica de una población suficientemente cualificada como para desenvolverse en el nuevo contexto social. Además, en un contexto

⁶ Ver COLECTIVO IOÉ (1997), *La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero* y (2004): *Representaciones de género en la educación del alumnado inmigrante*, en curso de realización, promovida por el CIDE y el Instituto de la Mujer.

político dictatorial y en un marco sociocultural opresivo, sólo cabía **un** modelo de normalidad, de obligado acatamiento para todo el alumnado. De tal manera, para los grupos “diferentes” –deficitarios en cuanto a adaptación al modelo- sólo se preveía la posibilidad de una educación que compensara los déficit supuestos o reales.

b) Reconocimiento de la diversidad + educación compensatoria: la LOGSE (1990) abrió 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 origen. Algunos síntomas de la nueva orientación pueden encontrarse en el cambio de denominación de estructuras administrativas (en el curso 1992-1993 la Subdirección General de Educación Compensatoria pasó a denominarse Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad) y en los desarrollos normativos (el RD 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”, proponiendo 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-, contrarrestar los procesos de exclusión social favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo -art. 4.2 y 4.3-. Sigue encuadrando bajo el concepto de la educación *compensatoria* a los hijos de inmigrantes extranjeros, 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 cultural. 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”).

C) Segregación + educación compensatoria: aunque esta orientación no es una novedad absoluta, encuentra su mayor expresión en ciertos elementos de la LOCE (2000). Esta norma parece equiparar la condición de alumnado extranjero con el de carencias educativas, puesto que lo califica en bloque como “alumnos con necesidades educativas específicas” (cap. VIII)⁷. Dicha caracterización los presenta como un lastre para el conjunto del sistema, de aquí que las administraciones públicas “favorecerán la

⁷ En este apartado seguimos el análisis de la LOCE realizado en Hernández Dobón, F., “La ‘extranjerización’ del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de Calidad”, en *Migraciones* N° 15, 2004, p. 261-279.

incorporación” de estos niños a las aulas, pero no estarán obligadas a *garantizarla* ni a *promoverla*, especialmente en los niveles postobligatorios. Además, existen otras referencias específicas que parecen definir a este alumnado como objeto de una estrategia de segregación:

- Se prevé el desarrollo de *programas específicos* de aprendizaje para los alumnos “que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos” que se podrán impartir en *aulas específicas*, al margen del resto del alumnado.

- Mientras el conjunto del alumnado viene obligado a “respetar” las normas de cada centro, los extranjeros deberán “aceptarlas”. El matiz puede resultar intrascendente, si no fuera porque la referencia se incluye en un apartado titulado “igualdad de derechos y deberes” ...y sólo se hace referencia a estos últimos. Al parecer, el legislador responde al supuesto de que “estos alumnos diferentes” son, en razón de su origen, poco compatibles con las normas de convivencia de los centros.

- Para los mayores de 15 años inadaptados a la ESO, la LOCE introduce programas de iniciación profesional. Los autóctonos podrán acceder a los mismos de forma voluntaria, tras recibir una orientación adecuada. En cambio, respecto a los extranjeros sólo se dice que “se podrán incorporar” a los mismos (¿voluntariamente?).

- Además, el articulado de la ley suprime toda referencia a la responsabilidad de las administraciones educativas respecto a la *formación del profesorado* para la atención educativa de los alumnos extranjeros.

En resumen, la norma enuncia –al menos como posibilidad- el desarrollo de una estrategia de relativa segregación, fundada en la separación física en las aulas de Primaria, en la preparación directa para el mundo laboral, dando por sentado un alto índice de fracaso en ESO. Así pues, el “reconocimiento de la diversidad” que se nos anuncia es aquél que reintroduce una escuela clasista⁸ en desmedro de una educación para todos que intente, aceptando la diversidad, no reproducir la desigualdad.

⁸ Algunas declaraciones de responsables educativos de la Comunidad de Madrid, a finales del curso 2003-2004, reflejan este pensamiento: al parecer, el que viene en patera no necesita aprender historia de las ideas; o el niño gitano no quiere aprender matemáticas, sino marcharse en la “fregoneta” a trabajar con su padre.

En el momento actual, en el que parece fraguarse una nueva reforma de la ley orgánica y un cambio de orientación en algunas políticas educativas, no existe una línea definida respecto al tratamiento de la diversidad por parte del sistema educativo. Junto con algunos avances indudables, en el discurso oficial subsisten algunas afirmaciones problemáticas que requieren mayor debate y esclarecimiento. Entre ellas podemos citar las siguientes:

- 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 minoritarios.
- Otra cuestión se plantea al intentar compatibilizar los objetivos de respeto a la diversidad y de formación de “buenos ciudadanos”. En algún texto oficial 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”⁹. Aunque ambas cuestiones no tienen 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 unificada¹⁰.
- En los materiales existentes 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,

9) Ver SUBDIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ CURRICULAR (1996).

10) 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”

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”¹¹.

- 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 promueven el objetivo de la diferenciación como piedra angular del trabajo educativo: se trata de organizar y legitimar el diseño de distintas trayectorias formativas para diferentes estratos de población. En esta línea el abordaje de la diversidad tiende a apoyar y fortalecer los procesos sociales de desigualdad y exclusión¹². Por tanto, 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?

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. (1985).

11) PALIDDA, S. (1993).

12) Ver FLECHA, R., “El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica”, en GIROUX, A., y FLECHA, R., (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 avances en la línea del enfoque “intercultural”, no obstante estos materiales son aún escasos, y raramente tienen marchamo de oficialidad. En el espíritu de la LOGSE adquirió 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 de la relativa escasez de estos materiales hay que añadir su limitada incidencia sobre los claustros docentes.

En definitiva, en la actualidad 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 del profesorado de enseñanza infantil, primaria y secundaria.

5.2. Los discursos del profesorado

Las dos investigaciones empíricas en las que basamos nuestros análisis se realizaron en 1996 y 2004. Los ocho cursos transcurridos permiten identificar elementos “fuertes” en las posiciones del profesorado, que se mantienen idénticos o con poca variación a pesar del tiempo transcurrido, de los cambios en la composición del alumnado y en las orientaciones de la política educativa.

Aunque la importancia del profesorado parece obvia en todo proceso educativo, ésta se ve incrementada si se trata de desarrollar un enfoque de educación intercultural. Para dicha estrategia no es suficiente con desempeñar un papel puramente técnico-profesional, ceñido a la mera transmisión de contenidos: es imprescindible una sensibilidad activa con sus objetivos principales. El profesorado debe de contar con formación específica, implicación personal y desenvolverse dentro de un proyecto de centro coherente.

En principio, 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 “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 consensuales.

Hemos visto ya que las orientaciones institucionales no son claras a este respecto, veamos ahora qué posiciones caracterizan al profesorado respecto a esta cuestión. Según las dos investigaciones realizadas, hemos podido determinar cuatro líneas discursivas básicas respecto al alumnado identificado como “culturalmente diverso” (casi siempre el de origen extranjero):

5.2.1. No son un problema especial

Esta posición está más desarrollada entre segmentos del profesorado de Infantil y en Primaria y parece perder peso entre 1996 y 2004. Especialmente cuando los alumnos de origen extranjero se escolarizan desde Educación Infantil, los maestros no los perciben como un elemento diferenciado puesto que se eliminan las barreras idiomáticas y no se consolidan hábitos “extraños” a la escuela existente (“se integran perfectamente”, “están muy occidentalizados”, “hay de todo, igual que entre los autóctonos”). En la medida en que se los percibe como elemento “normalizado”, no constituyen un problema pero tampoco aportan diversidad enriquecedora.

5.2.2. Son un problema evidente

Para un núcleo muy importante del profesorado, que parece incrementarse a lo largo de los últimos ocho años, el alumnado de origen extranjero no es como el resto de los alumnos y, por ello, su presencia altera la normalidad de los centros, pues presentan dificultades o resistencias al trabajo de los profesores y a la marcha de los centros. Debido a ello no es conveniente tener un número “excesivo” de ellos en los colegios: es necesario repartirlos, obligando a los centros insolidarios (la mayoría privados concertados) a recibirlos. En cambio, una presencia numerosa deriva casi necesariamente en problemas (ghettos, enfrentamientos entre grupos, huída de autóctonos, etc.): *“si son muchos no es posible la integración”*.

Existe un matiz en cuanto al origen del “problema” que representan estos alumnos. Para una parte del profesorado se debe a las características y circunstancias de los propios alumnos. En cambio, otros consideran que la principal resistencia se origina en las actitudes de sus familias:

Lo son *por ellos mismos*, especialmente cuando llegan en segunda etapa de Primaria o posteriormente. En estos casos los profesores mencionan retraso curricular debido al sistema educativo del país de origen, falta de hábitos de estudio, dificultades idiomáticas, cuando no “convicciones muy fuertes” o “ideas preconcebidas” que los hacen poco receptivos al trabajo de la escuela. Obviamente, tras esta caracterización late la necesidad de apoyo específico para la compensación de tales déficit.

En este caso los alumnos extranjeros que ingresan a la escuela a partir del segundo ciclo de Primaria (**los neo-llegados**) se constituyen en paradigma de lo problemático: buena parte del profesorado manifiesta agobio por la llegada continua: “*la situación nos está cambiando la educación, cada día nos tenemos que inventar la escuela*”, “*no damos abasto, estamos desbordados*”.

Pueden ser también un problema no por sus características y actitudes, sino por las de *sus familias*, que son calificadas como poco motivadoras, sin interés por la escuela/ o sin tiempo para dedicarle a la educación de los hijos, con prácticas y valores que dificultan el trabajo escolar (además de las diferencias idiomáticas se hace referencia al autoritarismo respecto a los hijos, a la picaresca respecto a las instituciones, etc.). En definitiva, las familias son percibidas como factor de *retraso* del aprendizaje, ante el que se dibujan dos estrategias:

- hay que *educar a las familiar* para que colaboren o, al menos, no opongan resistencia. Pero esta tarea desborda a los educadores, que reclaman la intervención de mediadores, trabajadores sociales, del sistema sanitario, etc.
- hay que *controlarlos* y vigilarlos para evitar abusos y obligarlos a cumplir ciertas normas mínimas, puesto que se cree en la posibilidad de la “reeducación familiar”. Lo mismo que en la estrategia anterior, en este caso el profesorado reclama la intervención de autoridades locales o la de la inspección educativa, etc.

En todo caso se trata de proteger a los niños/niñas de la intolerancia o la “inadaptación” familiar. Desde este discurso la escuela aparece como isla de tolerancia, igualdad y no discriminación, enfrentada al mundo hostil de las familias inmigradas.

5.2.3. Son un problema irresoluble, incluso un peligro

Esta posición manifiesta un claro malestar ante la presencia de este alumnado, puesto que lo considera (si no a todo, al menos a algunos segmentos) como inasimilables por el sistema educativo. El paradigma máximo de alteridad son los niños procedentes de países donde predomina el Islam, y muy especialmente, del Magreb (la mayoría,

marroquíes). Por ejemplo, el pañuelo usado por las chicas musulmanas para cubrir su cabello es definido como un ataque directo contra la dignidad de la mujer y, por tanto, un atentado contra las recientes conquistas de las españolas. Debido a ello la escuela debe posicionarse abiertamente en contra; no existen otras lecturas posibles del asunto: *ellos (padres, hermanos, imanes) son fanáticos, ellas sometidas*.

Desde este tipo de valoraciones no resulta extraño que el término interculturalidad carezca de resonancias positivas y remita, en cambio, al conflicto: “*tenemos que tener muy claro los problemas que nos trae la interculturalidad o el choque de culturas*”. Por ello, las referencias al alumnado extranjero están plagadas de prevenciones y desconfianza:

* algunos profesoras alertan del peligro que significa centrarse demasiado en la diversidad cultural, en la medida en que “podemos caer en el extremo de centrarnos sólo en sus valores, olvidando los nuestros”. Amenaza que parece un puro recurso retórico, autojustificativo, teniendo en cuenta la escasísima cabida que “sus valores” encuentran en los proyectos curriculares.

* el alumnado de ciertos orígenes es calificado como “recalcitrante”, poseedor de unos valores y prácticas que los conducen a la “automarginación”

* más aún, no conformes con auto-marginarse, algunos colectivos constituyen un peligro abierto ya que “vienen a país conquistado”, dispuestos a imponer sus propios valores.

Desde esta concepción resulta evidente la existencia de límites claros al trabajo “integrador” de la escuela. Los “diversos” no tienen ninguna legitimidad para ser considerados miembros iguales de la comunidad escolar, por tanto, debería impulsarse su segregación y/o la asimilación, pero nunca enfoques interculturales. Esta posición aparece más nítida en la actualidad que a mediados de los 90’, alentada por algunas declaraciones de responsables educativos y políticos respecto al “problema” de la inmigración.

5.2.4. Todos tenemos que adaptarnos a una nueva realidad

Este es el único discurso que reconoce alguna especificidad al alumnado de origen inmigrante sin calificarlo de problema. Por una parte, se insiste en que, si existen dificultades, la mayor parte se debe a cuestiones derivadas de la *desigualdad* social (son pobres con pocas oportunidades de prosperar) y no a su especificidad cultural. Este

argumento conduce al reclamo de ayudas y políticas sociales, sin las cuales el papel de la escuela quedaría muy limitado.

Por otra parte, se denuncia la parálisis de las administraciones a la hora de impulsar políticas claramente definidas y apoyadas en recursos suficientes. Aún así, se afirma que la circunstancia no impide trabajar desde los centros, siempre que existan equipos directivos que fomenten estrategias adecuadas (formación del profesorado, mecanismos de incorporación permanente del alumnado, proyectos de centro y desarrollos curriculares).

Sin embargo, éste es un discurso poco articulado que aparece fragmentariamente en los grupos realizados con profesores. En ocasiones se limita a enfrentar las afirmaciones más descarnadas de los dos discursos anteriores pero sin capacidad para enfrentarles una alternativa cabal. Su principal déficit radica en que no existen argumentos acerca de las *aportaciones* de otros grupos, ni de su *legitimidad* para participar en la redefinición colectiva de los contenidos curriculares. Por tanto, con frecuencia las afirmaciones quedan limitadas a un cierto paternalismo benevolente, o a una solidaridad abstracta, desprovistos de concreciones en el terreno de las estrategias educativas.

* * *

Aunque de forma no mecánica, las distintas posiciones discursivas son más o menos permeables a cada uno de los nueve modelos de atención educativa a la diversidad recogidos en el Cuadro I. Por ejemplo, quienes mantienen que el alumnado diverso es un problema irresoluble e, incluso, un peligro (a la unidad, homogeneidad, etc.) remiten al *modelo de atención educativa segregacionista*. Quienes lo categorizan como problema evidente son más permeables a los modelos de atención educativa *compensatoria* (déficit del propio alumnado) o *asimilacionista* (el problema está en la familia). En cambio, la posición que considera que “todos los alumnos son iguales” se sitúan en una posición más ambigua, que puede acercarse tanto al modelo *asimilacionista* como al de *educar para la tolerancia*. El último de los discursos analizados está abierto a las restantes modelos expuestos (fomento de la autoestima de las minorías, educación bicultural, pluralismo, interculturalismo), aunque con escasa claridad acerca de las implicaciones de cada uno de ellos. En cambio, no parece haber demasiado espacio para propuestas como la de la

educación *antirracista*, que implica trascender el marco escolar, implicando la estrategia educativa con procesos de transformación social.

6. Conclusiones

Recapitemos los principales argumentos expuestos en esta presentación. En primer lugar hemos afirmado que la “diversidad” es una característica estructural de las sociedades modernas, y que este factor de heterogeneidad tiende a ampliarse en las sociedades contemporáneas. Por ello no debiera ser considerado como fenómeno menor o coyuntural, ni abordarse como si su único referente fueran las migraciones transnacionales.

En segundo lugar, afirmamos que el abordaje de la diversidad requiere un análisis y pronunciamientos explícitos, a la hora de fundamentar proyectos sociales, en la esfera educativa pero también en la de los modelos de organización sociopolíticos.

En tercer lugar mostramos las dificultades seculares del sistema escolar para tratar adecuadamente la diversidad sociocultural, para –en cuarto lugar- presentar un abanico de posibles estrategias educativas al respecto. Nuestro objetivo era, en el marco así definido, evaluar cuáles son las líneas de acción y reflexión dominantes en el ámbito institucional y entre el profesorado de la enseñanza no universitaria.

Mal que pese a la proliferación de planteamientos “políticamente correctos” y al desarrollo de algunas loables iniciativas aisladas, el panorama detectado en la escuela no varía demasiado del que existe en el conjunto de la sociedad: ésta es una cuestión que prácticamente no se ha planteado y sobre la que faltan debates explícitos e informados. Por parte de las administraciones educativas no acaba de definirse una estrategia clara (pues conviven pautas asimiladoras, con otras de respecto a la diversidad y otras directamente segregadoras) ni se desarrollan recursos adecuados para impulsar una política específica (la que fuere) de “atención a la diversidad”. Por parte del profesorado, huérfano de orientaciones claras y de instrumentos adecuados, predominan la inercia profesional y los discursos basados en valores e ideologías que no suelen pasar por el tamiz de la formación y la información.

En definitiva, el panorama muestra escasa definición en el plano estratégico y predominio de los valores y actitudes espontáneos del profesorado. En ese sentido, nos encontramos con posiciones que abarcan desde el racismo y el rechazo abierto a los “diferentes” hasta cierta reivindicación de su aportación a una renovación de la escuela, pasando por diversos grados de agobio ante la “nueva carga” que cae sobre el profesorado. Parece urgente la necesidad de impulsar un debate alrededor de las diversas estrategias a tomar, pero dotándolo de contenidos (aportando información, formación, materiales, experiencias, etc.), con el fin de evitar las fáciles polarizaciones entre “xenófobos vs. aperturistas”, “racistas vs. antirracistas”, etc., en los términos banales en que estas cuestiones aparecen episódicamente en la agenda pública.

En todo caso, consideramos que la relativa proliferación de discursos (entre los que podemos incluir cursos de formación o publicaciones como la presente) respecto a la “atención a la diversidad” se vienen moviendo en una esfera relativamente ajena a la realidad cotidiana de las aulas. Se trata, pues, de plantear la necesidad de un debate serio, dentro y fuera de la escuela, respecto a lo que queremos que sea nuestra sociedad. En la práctica será cada vez más multicultural, ¿pero tendremos todos la misma legitimidad para ser y reconocernos plenamente como ciudadanos?

BIBLIOGRAFÍA

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

DE LUCAS MARTÍN, J. (2004): “Multiculturalismo, un debate falsificado”, en *Aula Intercultural*, FETE-UGT (www.aulaintercultural.org)

___ (2001): “Multiculturalismo: política, no metafísica”, en EL PAÍS, 18 de junio, 2004.

GALLISOT, R. (1985): *Misère de l'Antiracisme*, l'Arcantère, Paris. GIROUX, A., y

FLECHA, R. (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial, Barcelona.

HERNÁNDEZ DOBÓN, F. (2004): “La ‘extranjerización’ del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de Calidad”, en *Migraciones* Nº 15, pág. 261-279.

MERINO FERNÁNDEZ, J. Y MUÑOZ SEDANO, A. (1998): “Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 17, pág 207-247.

PALIDDA, S. (1993): “Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo”, en *Revista de Educación*, Nº 302, pág. 33-59.

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

SUBDIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ CURRICULAR (1996): *Educació intercultural*, Departament d'Ensenyament, Barcelona.