

Escuela, identidad étnica y multiculturalismo

CARLOS JUNQUERA RUBIO*

INTRODUCCIÓN

Los países que conforman la Unión Europea tienen ante sí, y principalmente desde hace unas tres décadas, un reto difícil de resolver. Consiste en buscar una respuesta satisfactoria desde el ejercicio práctico y cotidiano de sus modelos educativos que en estos años deben valorar la diversidad etnocultural de las poblaciones escolares, especialmente en los primeros años de la infancia. Los problemas derivados de la emigración e inmigración en el seno del aula están ahí, pero sin que el monolitismo de la institución escolar parezca conmoverse por ello.

No me parece correcto ni prudente achacar la falta de sensibilidad a la enseñanza y a la escuela como un caminar propio de su inercia, a la mala voluntad o a la incompetencia de los profesores. Actualmente, un buen número de docentes tienen intuición y están dispuestos a ayudar a los escolares a que alcancen la integración en los lugares en que sus progenitores se han asentado como inmigrantes. Algún que otro fracaso puede deberse también a un exceso de idealismo, lo que se explica igualmente por la impotencia que aflora cuando uno no es capaz de dar soluciones a pesar de tener bien planteado el problema. Las cosas de la vida no se solucionan relacionando cantidades como hace la ciencia matemática, es más, los asuntos etnoculturales requieren de otras sugerencias y presupuestos.

No creo que sea difícil convenir en que la tarea propia de toda socialización cultural, que es la peculiar de la escuela y de la enseñanza que imparte (Badillo León 1996: 75-88), se desarrolla en la actualidad en un marco de referencia en el que la sociedad es cada vez más heterogénea y más diversa culturalmente debido al flujo migratorio que cada vez es mayor y más comple-

* Universidad Complutense de Madrid y CEMIRA (Centro para el Estudio de las Migraciones y el Racismo).

jo porque miembros de etnias que se veían hace treinta años como muy lejanas forman hoy parte de ese abanico multicolor que va a forjar a la Europa del Tercer Milenio como ya se viene apuntando desde hace algún tiempo (Calvo Buezas 1989, 1990a, 1990b, 1995; Calvo Buezas y otros 1993).

Para aclarar un poco la situación, deseo tratar algunos aspectos del problema. En primer lugar voy a considerar las esperanzas que motivan a un número considerable de docentes preocupados por desarrollar una pedagogía intercultural. Más tarde voy a referirme a la función real que parece derivarse de esta acción educativa en el interior de los centros escolares, teniendo en cuenta lo que entiendo por ello y por el papel social de la escuela en el conjunto de la sociedad. Como muy bien se viene apuntando desde hace años por parte de varios especialistas en ciencias educativas y pedagógicas que se preocupan del problema y de apuntar posibles soluciones para el mismo, hasta el punto de ser tema de congresos y reuniones científicas destinadas a la reflexión y a ofertar posibles soluciones (House 1995: 112-127; Young 1995: 142-150; APPLE 1995: 153-171; Torres Santomé 1995: 232-253; Fernández Enguita 1995: 281-293; San Martín Alonso 1995: 119-132; Simons 1995: 220-242).

Por último, voy a plantear y sugerir los límites que tiene cualquier opción intercultural, enfatizando los datos disponibles y recogidos en un colegio público de la zona sur de Madrid, el C.P. Antonio Machado¹, ubicado en el Barrio de Carabanchel Alto, en el C.P. Zabala de Bilbao y en los C.P. Valladares Rodríguez de Toreno, La Cortina de Fabero, San Miguel de Villablino, Santa Bárbara de Bemibre, Menéndez Pidal de Bemibre, Santa Bárbara de Torre del Bierzo y El Redondal de Matachana. Estos centros educativos y núcleos se encuentran en el Noroeste de la provincia de León, en las comarcas de El Bierzo y Laciana.

La composición del alumnado y su lugar de procedencia se plasman en el siguiente gráfico que ofrece el número total de matrícula de cada uno de los centros, de la población gitana como etnia española más diferenciada y de los componentes de cada nacionalidad del mundo que ofrece emigrantes.

¹ Mi agradecimiento a las siguientes instituciones y personas que me han ofrecido la matrícula total del alumnado en sus respectivos centros y el número de escolares de procedencia gitana o minoría étnica. Cesar Sebastian (C.P. Antonio Machado, Madrid); Mercedes Luengo Castro (C.P. Zabala, Bilbao); Santiago Mansilla Ariño del C.P. Martín Monreal de Veguellina de Órbigo (León) coordinó la obtención de datos en El Bierzo y Laciana que le fueron proporcionados por las respectivas direcciones y secretarías de cada uno de los centros.

Curso 1996-1997	Machado	Zabala	Valladares Rodríguez	La Cortina	San Miguel	Santa Bárbara	Menéndez Pidal	Santa Bárbara	El Redondal	Total
Ciudad	Madrid	Bilbao	Toreno	Fabero	Villablino	Bembibre	Bembibre	Torre	Matachana	
Total	708	211	252	358	588	390	693	219	250	3.669
Gitanos	35(4,94%)	73(34,59%)					2(0,28%)			110(2,99%)
Polonia	2(0,28%)									2(0,05%)
Portugal	1(0,14%)	1(0,47%)			66(11,2%)	83(21,28%)	109(15,72%)	47(21,46%)	20(8%)	327(8,91%)
Argentina	1(0,14%)									1(0,027%)
Colombia	2(0,28)	1(0,47%)					1(0,14%)			3(0,081%)
Cuba							2(0,28%)			1(0,027%)
Dominicana	7(0,98%)	3(1,42%)				2(0,51%)				14(0,38%)
Haití	1(0,14%)									1(0,027%)
México		2(0,94%)								2(0,05%)
Perú	6(0,84%)									6(0,16%)
Puerto Rico		1(0,47%)								1(0,027%)
Venezuela	3(0,42%)	1(0,47%)								4(0,10%)
Angola	1(0,14%)									1(0,027%)
Argelia		3(1,42%)				2(0,51%)				5(0,13%)
Cabo Verde			3(1,19%)	1(0,27%)	29(4,93%)	31(7,94%)	58(8,36%)	21(9,58%)	1(0,4%)	144(3,92%)
Marruecos	4(0,56%)									4(0,10%)
Pakistán						16(4,10%)	10(1,44%)			40(1,09%)
Vietnam							1(0,14%)			1(0,027%)
Filipinas	2(0,28%)				1(0,17%)					3(0,081%)
Nº de Etnias										
Total en %	9,14%	40,25%	1,19%	0,27%	16,32%	34,34%	26,36%	31,04%	14%	15,213%

La población escolar es muy desigual en los centros apuntados tanto por nacionalidades como por número. Una sola institución educativa, C.P. Antonio Machado de Madrid, ofrece gitanos, la minoría étnica más diferenciada a nivel español con serios problemas históricos y actuales frente a la sociedad paya. A estos pueden sumarse polacos, portugueses, argentinos, colombianos, dominicanos, haitianos, peruanos, venezolanos, angoleños, marroquíes y filipinos. En total, y frente a una matrícula de 708 alumnos, los 65 procedentes de la marginación (35 gitanos y 30 de diferentes naciones) vienen a representar el 9,14%. Estas cifras deben valorarse solamente como estimativas y orientativas pues toda reflexión que se haga no pasa de ser relativa.

La infancia de procedencia extranjera puede agruparse en los siguientes apartados:

- a) europeos: polacos (0,28%) y portugueses (0,14%).
- b) iberoamericanos: argentinos (0,14%), colombianos (0,28%), dominicanos (0,98%), haitianos (0,14%), peruanos (0,84%), venezolanos (0,42%).
- c) africanos: angoleños (0,14%), marroquíes (0,56%).
- d) asiáticos: filipinos (0,28%).

Se impone un pequeño análisis de todos estos datos. En el primer grupo dominan los eslavos del Este de Europa que se han ido convirtiendo en emigrantes con una cierta incidencia, duplicando incluso a los portugueses que pertenecen a la Unión Europea y que en otros ámbitos ofrecen mayores índices como veremos más adelante. El hecho de que los polacos aparezcan en Madrid no excluye su presencia en otros lugares, pues por ejemplo, en Villablino (León) existe un grupo de ellos dedicados a la minería y proceden de la zona de Silesia con máquinas que denominamos de tecnología punta capaces de hacer avanzar un túnel de mina 16 metros diarios como acontece en la de Carrasconte que he visitado en los primeros días del mes de junio de 1997 acompañando al profesor Secundino Valladares; pero estos grupos vienen contratados por una temporada y sin familia, razón por la que no aparece alumnado en la escuela. Otra cosa es cuando gentes de esta nacionalidad vienen para quedarse o a que España sirva de trampolín para seguir viaje hacia el Canadá. El C.P. Antonio Machado de Madrid puede ser un ejemplo de esto.

Los iberoamericanos vienen a continuación y ofrecen un abanico bastante amplio de nacionalidades pero dominan con mucho dominicanos y peruanos que en los últimos años se han caracterizado por emigrar hacia Europa en número elevado, viviendo algunos acontecimientos desgraciados, incluso con muertes causadas por la extrema derecha española que ve en ellos un peligro que es necesario erradicar no sólo con actitudes racistas y xenóforas sino con la desaparición física (Calvo Buezas 1993). El resto de la infancia iberoamericana, en mayor o menor medida, es la representante de poblaciones que acuden con ánimo de mejorar de vida y con ganas de hallar el tan deseado sustento, el mismo que casi se les niega en sus lugares de procedencia.

África está representada también en Madrid por angoleños y marroquíes en lo que al C.P. Antonio Machado se refiere. Los primeros con escasa incidencia y los segundos disponen del mayor contingente humano procedente

del Continente Negro. Curiosamente, unos y otros están ausentes en el resto de los centros escolares reseñados lo que no deja de extrañar un poco, especialmente lo concerniente a los segundos que se han convertido en el grueso de la emigración africana, hasta el punto de que la Administración española diferencia en dos grandes apartados a los inmigrantes de más allá del estrecho de Gibraltar: los marroquíes y los otros.

El mundo asiático está representado solamente por filipinos (0,28%). Son pocos frente al total del alumnado.

En Bilbao, en lo referente al C.P. Zabala afloran algunos detalles que permiten modificar la situación local. En primer lugar, los gitanos vienen a representar la tercera parte del alumnado, 73 frente a 211 con lo que son una mayoría también frente a los escolares de otras etnias. Los portugueses (0,47%) son aquí los representantes europeos y los iberoamericanos son colombianos (0,47%), dominicanos (1,42%), mexicanos (0,94%), portorriqueños (0,47%) y venezolanos (0,47%). Los argelinos (1,42%) son los únicos africanos en el centro. La agrupación de las 8 minorías étnicas vienen a ser como el 40,25% del total de la matrícula (85 frente a 211) por lo que este centro ofrece, a nivel de porcentajes una situación algo diferente a la del C.P. Machado de Madrid.

En El Bierzo leonés y en la vecina comarca de Laciaña los datos ofrecen otro tipo de lectura. Los gitanos están en franca inferioridad (0,28%) frente a portugueses, por ejemplo, que cuentan con mucha representación en cinco centros y con índices elevados. Les siguen los caboverdianos que están matriculados en los 7 centros bercianos y también con mucha presencia. La presencia iberoamericana es escasa: colombianos (0,14%), cubanos (0,28%), dominicanos (0,51%). No hay marroquíes pero sí argelinos en Bembibre (0,51%).

El mundo asiático cuenta aquí con una representación más que notable destacando los pakistaníes en tres comunidades (4,10%, 1,44% y 5,6%); los vietnamitas en una (0,17%) y los filipinos en otra (0,17%).

Indudablemente, los porcentajes se modifican notablemente si se valora centro por centro o frente al total de las tres Comunidades Autónomas de las que se reseñan algunos datos que, dicho sea de paso, son puntuales y escasos porque en las tres hay mucha más emigración y un abanico más amplio de representación.

1. LAS PERSPECTIVAS DE UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

España ha sido un país de emigración hasta en torno a 1975. Para 1980 los españoles dejaron de emigrar porque el país, al menos en teoría, estaba ya en disposición de satisfacer las necesidades económicas de sus ciudadanos. Desde más allá de nuestras fronteras, se comenzó a pensar que España era una nación rica y prometedor, y por esta razón los emigrantes comenzaron a llegar.

Como ha acontecido en Estados con recepción de inmigrantes, y para lo que voy a decir a continuación España no es una excepción, la inmigración no es uniforme sino diversificada respecto de los individuos que acuden en busca de trabajo y salario. Por esta razón, el flujo migratorio se ha multiculturalizado y de alguna manera el denominado Tercer Mundo se ha estableci-

do entre los del Primero. Las gentes proceden de muy diferentes sitios, unos del ámbito extraeuropeo (República Dominicana, Colombia, Perú, Ecuador, Chile, Marruecos, Filipinas, Korea, Pakistán, Angola, etc.) y otros de la Europa del Este principalmente (Polonia, República Checa, Bosnia, Croacia, Rusia, Rumanía, etc.). En España, la población extranjera con residencia legal pasó de 360.644 en 1991 (FOESSA 1995: 9) a 430.000 en 1995. En estas cifras se viene a decir que la mitad procede de los países del otro lado del antiguo Telón de Acero y la otra del resto del mundo. Actualmente, se admite que más o menos tienen regularizada su situación unos 73.000 iberoamericanos, 54.000 marroquíes, 17.000 africanos (excluido Marruecos) y 33.000 asiáticos. Ahora bien, la Administración, diversas ONG's y otras instituciones barajan unas cifras de personas etiquetadas como irregulares que oscilan entre 130.000 y 300.000 individuos. En consecuencia, la población extranjera total presente en suelo español viene a oscilar entre 560.000 y 730.000 y aunque la cifra exacta es difícil de precisar, la verdad es que los inmigrantes se han multiplicado considerablemente y algunos países cuentan con unos efectivos más que notables, como es el caso de Marruecos que casi triplica al resto de africanos presentes en España.

Esta tercermundialización debe tenerse también en cuenta y con referencia a fenómenos como el racismo y la xenofobia que han ido en aumento en los últimos tiempos llegando incluso a eliminar a ciertos emigrantes por considerarlos como un peligro con múltiples dimensiones (CALVO BUEZAS 1989, 1990a, 1990b, 1995; JUNQUERA 1988b: 191-205; 1996: 59-72). Las imágenes que presentan los emigrantes a los aborígenes no son precisamente positivas desde el punto de vista psicosocial. Ante la presencia de unos tiempos que requieren *apretarse el cinturón*, porque estamos en época de *vacas flacas*, resulta que quienes practican la economía sumergida (bastantes de los inmigrantes con residencia y los irregulares que carecen de ella), se ven como un *peligro* inminente del que hay que defenderse.

Esta masa humana, muy heterogénea, es vista como una especie de invasión bárbara, más aún cuando muchos de ellos proceden de regiones que fueron colonizadas por España en el pasado; es más, no se desea que estos *pobres y miserables* ocupen un lugar entre los *ricos*, menos aún que nuestra apariencia racial pueda llegar a modificarse en virtud de un mestizaje a corto plazo. Todo este submundo de imágenes refuerza los *prejuicios*, haciendo crecer la xenofobia y el racismo haciendo injustamente de los inmigrantes los chivos expiatorios de nuestros propios problemas, como el paro, la delincuencia, la droga y la inseguridad ciudadana.

La presencia masiva y variada de emigrantes ha planteado también otras reacciones. Han emergido, al mismo tiempo que lo negativo, una serie de reacciones positivas y que proceden del planteamiento de la dimensión multicultural por parte de la sociedad que recibe a los emigrantes. La coexistencia de diversas opciones culturales, que deben convivir como efecto de la inmigración, se ha visto como una faceta noble y potencialmente enriquecedora de la nueva situación social. Se puede decir que este fenómeno ha generado un discurso humanista respecto del *encuentro de las diferentes culturas* y que ha permitido superar entre los mismos *progresistas* el viejo planteamiento que sólo tenía en cuenta el análisis de los emigrantes en términos socio-económicos. El respeto a las culturas se convierte de este modo en un nuevo código

go de relaciones sociales y sugiere la posibilidad de establecer un diálogo entre todas ellas superando, por otra parte, la frontera trazada por los *intolerantes*.

La reconversión de las personas no está disociada de la memoria histórica que guarda y recuerda muy bien una situación post-colonial cuyas acciones estuvieron marcadas por arrasar culturalmente muchas de las manifestaciones autóctonas y que fueron denunciadas desde un principio por personajes con arrestos entre los que destaca Bartolomé de las Casas (Junquera 1988: 191-205). No deja de resultar curioso que la mayoría de los emigrantes extranjeros en España procedan precisamente de Iberoamérica en donde *ayer* fueron sojuzgados y colonizados y hoy forman una enorme masa abigarrada y proletaria sin otro futuro que acudir a las antiguas Metrópolis en busca de un sustento. La hipocresía social de las antiguas potencias debe convertirse en generosa acogida. A ningún conquistador de los siglos XV y XVI se le proporcionó *contrato laboral previo* por parte de los aztecas o los incas. Fueron, conquistaron e implantaron porque, según parece, eran los más "*fuertes y civilizados*", razones que para más de uno son históricas e incluso propias de los genes de algunos Estados-nación actuales.

Opino que mucha gente se siente segura en este transfondo sociológico que aflora en la vida cotidiana española, pero se impone como una necesidad *resituarse* (si es que se puede emplear este vocablo) las reacciones del medio educativo cuando se pretende mostrar el desafío que representa para la escuela una toma de postura y decisión concretas. *La opción intercultural*, como estrategia de educación en el mundo escolar, plantea una doble posición novedosa entre los docentes: 1) una meta a conseguir, 2) un cambio constante con el consiguiente reciclaje. El Ministerio de Educación y Ciencia español lleva algunos años planteando la necesidad de realizar investigaciones de tipo educativo orientadas a la formación del profesorado destinado a impartir docencia a poblaciones inmigrantes y marginadas (MEC 1989b).

Entender la impotencia, aunque relativa, en que ha permanecido la escuela frente al fenómeno migratorio requiere cuestionarse e interrogarse respecto a la toma de posición que acontezca ante esta acción intercultural por parte de cada persona y de la sociedad. El hecho debe reseñarse en principio como generoso pero esta postura no está exenta de problemas ni mucho menos. Estas razones son las que me impulsan a reflexionar sobre la función social de la institución educativa en el marco de la sociedad global en que está situada, detalle en el que no soy ni mucho menos el primero en reflexionar pues voces más que autorizadas han apuntado ya lo que puede calificarse como una de las razones de ser de la antropología aplicada (Buxo i Rey 1996: 23-38).

2. LA ESCUELA COMO LUGAR DE REFERENCIA SOCIAL

Partiendo de una dimensión sociológica, la escuela puede conceptualizarse como una de las instituciones básicas en cuanto que se piensa de ella que es fundamento y salvaguardia del *mundo moderno* que en muchos ambientes es como decir *occidental*. Como establecimiento educativo encarna uno de los principales procesos socializadores por los que pasan obligatoriamente todos los niños y jóvenes durante generaciones sucesivas porque tiene la misión de garantizar la perennidad del modelo de sociedad establecido.

Consolida igualmente lo que suele denominarse “*socialización secundaria*”, que tiene en cuenta pero superando a la etiquetada como “*primaria*”, o la afianzada normalmente por la familia mediante la enseñanza cotidiana en la casa de cada individuo.

Mediante el empleo de diversos mecanismos, la sociedad se presenta ante el niño por medio de un conjunto de normas en las que no aparece la dimensión subjetiva. Por otro lado, la familia se conceptúa como el espacio ideal en el que deben surgir los afectos, los cariños, los lazos fraternos más inmediatos, etc. y cuanto afecta a las relaciones subjetivas. La escuela es el lugar elaborado social e idealmente para aprender. En ella se adquieren los más diferentes conocimientos de tipo objetivo, se interioriza en las normas y en la capacidad adecuación de cada alumno ante los planteamientos contractuales del sistema. En virtud de los contenidos que difunde, tiene la obligación de asegurar la capacidad total de los individuos para que lleguen sin temores de ningún tipo e ingresen de forma idónea, estable y sin traumas en la vida adulta a la que llegan por medio del crecimiento biológico e intercambiando con los adultos cuanto la sociedad ofrece como modelo a seguir (Fernández Enguita 1985; Juliano 1993).

Como lugar por excelencia en el que acontecen la articulación de los derechos individuales y las diversidades colectivas, la escuela ostenta un lugar clave en todo proceso orientado a la integración social, porque la misión que tiene no es otra que la de introducir a cada educando en la etapa superior y que podemos denominar como de *ciudadanía* plena, pues de esto se trata, de lograr ciudadanos que cumplan las normas estipuladas por el procedimiento. Si todo se consigue sin fisuras el sistema estará satisfecho y confesará que ha *logrado* los ideales y objetivos propuestos ejecutando los medios.

No se puede ser efectivo a la vez siendo sujeto y ciudadano en una sociedad determinada salvo en el caso de gozar de un conocimiento lo suficientemente amplio, tanto de los mecanismos como de los códigos sociales planificados con antelación y con finalidades concretas; igualmente, hay que disponer de una familiaridad extensa con las reglas, planteamientos, dificultades y las múltiples redes del intercambio social tal como existen objetivamente y como se enseñan e imponen a las personas. Ahora bien, es casi segura, y en principio plausible, la carencia de cimentación sólida para estos planteamientos salvo en el caso de que se conceda un valor absoluto y universal a esas pautas convencionales en las que se reconoce hoy más fácilmente el carácter socialmente construido y contingente.

Y cuando se está enseñando en este periodo post-colonial y el docente tiene frente a sí a jóvenes inmigrantes, se puede caer en la tentación de que es mejor imponer la educación impartida a jóvenes africanos, asiáticos o americanos, cuando lo prudente es actuar de modo que no se produzca la asimilación, aunque lo segundo sea costoso y lo primero más cómodo. Es necesario saber bien cómo son las reglas, normas, códigos y cuantas necesidades vayan a encontrar estos jóvenes en su vida social posterior para las que se les debe preparar. Renunciar a la inculturación coercitiva, es como proteger a los individuos de una imposición y de una cierta violencia que suele estar presente en este tipo de procesos. Esto implica el oponerse a lo arbitrario socio-cultural. Pero también hay que tratar de evitar el tránsito de estos jóvenes de la

socialización subjetiva dada por la familia hacia la socialización secundaria de la objetividad social porque esto sería como desarraigarlos de sus propias raíces y tampoco se trata de mantenerlos anclados en su particularismo subjetivo porque esta situación les privaría del acceso que deben tener a la sociedad en la que les va a tocar vivir y de la que la escuela les debe dar rendida cuenta.

Se han hecho numerosos aportes referentes al nivel idiomático de los alumnos que proceden de la emigración frente a la lengua local en que deben asentarse. Se conoce bien que una de las causas decisivas del fracaso escolar de los descendientes de emigrantes es precisamente el bajo conocimiento del habla extraña de la que dispone de poco dominio a la hora de acudir al centro escolar porque sus padres, normalmente, también cuentan en su haber con esta carencia, incluso es posible que desconozcan estos mecanismos en su país de origen. Esto puede verse muy bien en Carr (1995: 96-111), Alfieri (1995: 172-187) y Gimeno Sacristán (1995). Pero aún hay más, resulta que a partir de causas diferentes a las de los jóvenes autóctonos de las clases sociales con bajo *status* económico, se capta una marginación cultural por relación a los códigos de la “cultura dominante”.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el derecho de cada uno a vivir en su propia “cultura” y de no tener por qué “abandonar su identidad”, se vislumbran intentos y se apuntan ideas para rehabilitar lo que se considera (tal vez con precipitación y ligereza) como la “lengua materna” de los jóvenes inmigrantes. En nombre de la opción intercultural, se solicita de la escuela del presente-futuro que esté atenta a la pluralidad de los grupos y de los valores presentes en la sociedad que emerge de la inmigración mucho más que consagrar esfuerzos significativos a la puesta al día del nivel lingüístico de los jóvenes a que me estoy refiriendo.

La carencia hasta hace poco tiempo de una *política lingüística* digna de este nombre aparece hoy en el horizonte de cualquiera de los países europeos que reciben emigrantes. Es verdad que últimamente se firman convenios entre Estados para que maestros de una nacionalidad puedan enseñar en la lengua aborigen y en la tradición a las juventudes emigrantes que se encuentran lejos de sus tierras y que de no ser así difícilmente podrían conocer las normas de sus mayores. En el Bierzo leonés, por ejemplo, hay profesores portugueses para enseñar a los suyos como hay también profesores españoles en Suiza para lo mismo. Estos logros son loables pero escasos y las poblaciones no nativas que acuden a la escuela sin posibilidad de estos conciertos deberán ser tenidos en cuenta por el profesor de la nación receptora y suplir cuanto sea posible aunque sea ingrato muchas veces.

Algunas reflexiones pueden ser hechas respecto de la cultura en general. Poner a los individuos a la altura de situaciones que debieron afrontar en su lugar de origen y al que estaban destinados a permanecer, no es más que reintroducir en la enseñanza fragmentos no digeribles y descontextualizados respecto de las culturas originarias. Poner a los individuos en situaciones que deben afrontar es mucho más prioritario porque se trata de adquirir lo más posible la cultura novedosa en la que deben moverse (en nuestro caso la occidental y española) y de ofrecerles sus códigos pues sólo su apropiación les permitirá moverse de forma no sumisa, sin perder los propios.

3. LÍMITES A LA OPCIÓN INTERCULTURAL

Voy a centrar ahora mi reflexión sobre la opción intercultural en la escuela antes de concluir este ensayo.

El discurso humanista respecto al encuentro entre culturas, concediéndoles igual dignidad moral de la que están adornadas cada una y del respeto que deben inspirar todas, no es en realidad otra cosa que un cambio en la retórica de las relaciones sociales que crea una impresión de progreso mientras que por debajo del tapete de la mesa, como suele decirse comúnmente, se mantienen las antiguas formas de dominación que se gestaron en tiempos coloniales y con idénticos criterios. La retórica intercultural de la estima, llamada a reemplazar a la del desprecio cultural-colonial de ayer, debe ser capaz de plantear nuevas relaciones sociales en las que aflore paulatinamente la desigualdad entre sociedades y personas. La pedagogía no debe estar ajena a la hora de plantear y establecer unas relaciones culturales viables.

Desde mi punto de vista, aún se está lejos de agotar todas las posibilidades que concede la interculturalidad y a buena distancia también de poderla plantear para todos en igualdad de condiciones. El hecho de que en El Bierzo leonés se encuentren docentes portugueses no quiere decir que todos los hijos de portugueses cuenten en cualquier punto de España con la misma posibilidad, ni tampoco puede extrapolarse el dato a los españoles en toda Suiza. Son experiencias buenas pero desgraciadamente parciales.

La rehabilitación de las culturas denominadas originales fuera de su contexto geográfico y todo lo que se puede reintroducir en la escuela bajo la bandera de la interculturalidad no ofrece todos los efectos positivos en los que dice apoyarse. La toma de decisiones al respecto puede tener, sin ningún género de dudas, efectos positivos para algunos individuos y para éste o aquél lugar. El impacto más importante acontece en el acto de orientar a la mayoría de los individuos que se encuentran en una situación de marginalidad cultural. Ahora, el actual presente no se mejora sólo con proclamar teóricamente y en el interior de cada una de las aulas escolares involucradas la igual dignidad de las diferentes culturas para suprimir el hecho de que en la vida fuera de la escuela existen culturas socialmente desiguales. Con toda certeza que fuera de la escuela se dan estamentos culturales que confieren poder social y grupos de individuos que se encuentran en la dependencia social y cultural.

El peligro es real cuando se orienta aunque sea involuntariamente hacia un encierro de los jóvenes inmigrados y que se les mantenga en dependencia o etapa cultural subalterna y marginalizadora. Incluso si la opción intercultural en la escuela busca generosamente dar a los educandos la posibilidad de reanudar sus lazos culturales con la cultura original de sus familias, hay que reconocer que así se obtendría más provecho porque educando en las dos culturas (la receptora y la propia) es como mejor se respondería a la interculturalidad y ésta lograría sus fines pues así se mantienen los códigos propios y se adquieren los ajenos para lograr, más tarde, la dignidad de sujetos y de auténticos ciudadanos.

No es bueno ni benéfico equivocarse respecto del sentido de los propósitos a conseguir en cualquier centro escolar, ni tampoco se trata de lograr una concepción rígida de la enseñanza y de la escuela como *conservatorio del saber* dominante e intachable. La escuela debe interrogarse constantemente so-

bre su propio quehacer. Igualmente, sería falso y peligroso creer que el espíritu crítico de los jóvenes pueda orientar más allá de lo posible en el supuesto de que pueda introducirse en el recinto escolar y en sus programas de enseñanza. No se puede ver a los jóvenes emigrantes como si se tratara de objetos culturales que están depositados en las vitrinas de los museos etnológicos, ni tampoco puede extraerse del espíritu criticista juvenil las diferencias entre unos y otros. Los idealismos son buenos cuando se concretan en realidades y la educación no se solventa más que poniendo mucho interés en ella.

En el marco escolar, que es el propio de la socialización secundaria e introducido en la objetividad del mundo, la tarea decisiva es la de poner a punto los particularismos familiares que se captan desde la subjetividad (Carbonell Sebarroja 1995: 203-216). La escuela debe permitir la entrada de los individuos en una cultura que si no es objetiva por lo menos debe ser objetivable. Desde este punto de vista, la enseñanza escolar no debe estar constituida por elementos heterogéneos y aportes relativos, alejados de lo esencial por el azar de las influencias o de los modos; de igual modo, la fecundidad que debe acontecer en el encuentro docente-alumno no debe considerarse al azar de los reencuentros interpersonales que es lo mismo que decir que acontece por lo esencial de los mecanismos propios de los privilegios sociales. La apertura universalista de la escuela y del espíritu crítico que se solicita desarrollar semejante tarea no deben confundirse de ninguna manera con una especie de operación general en la que se puedan desmitificar todos los saberes o de que deban relativizarse mutuamente. Si esto llegara a acontecer, la operación sería ruinosa para la escuela al mismo tiempo que nociva para los individuos.

Lo que puede y debe hacer la escuela para incentivar el trabajo de su propia transformación (frente a los inmigrados como frente a los jóvenes, particularmente los que pertenecen a las clases socialmente populares), es aportar al discurso escolar lo que normalmente está oculto, es decir: iniciar a los alumnos en el empleo social de los conocimientos que transmite y posibilitar el que se perciban las relaciones de poder que resultan de las fuerzas sociales en competición. La escuela no puede limitarse a ser un museo depositario de conocimientos ni la máquina de su pura transmisión, como si su misión se limitara a la preparación de futuros técnicos y practicantes del conjunto de profesiones imaginables en una sociedad que se definiría entonces por su único funcionamiento técnico.

Hay un “más allá” de la pura transmisión y adquisición de saberes que debe apuntar a producir un efecto formador sobre el conjunto de la vida social. Esto no es más que un relativismo suave de la opción intercultural que se descubrirá más adelante. En el patrimonio cultural occidental hay una capacidad de reflexión crítica frente a sí misma que forma parte de saberes objetivos que deberá transmitir en la escuela si no quiere alimentar a las generaciones jóvenes de una imagen engañosa de la sociedad tal cual se enseña. Asumiendo esta misión, que es un aprendizaje de las relaciones sociales, la escuela contribuirá por la parte que le afecta a la puesta al día de formas más democráticas de regulación de las competiciones y de los nuevos conflictos propios de las sociedades europeas convertidas culturalmente en vías de un mestizaje que las hará más heterogéneas y menos homogéneas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFIERI, F., 1995. "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles", en Varios, *Volver a pensar la educación* (vol. I). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid, Edts. Paideia y Morata, pp. 172-187.
- APPLE, M.W., 1995. "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?", en Varios, *Volver a pensar la educación* (vol. I). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid, Edts. Paideia-Morata, pp. 153-171.
- BADILLO LEÓN, I., 1996. "Interculturalismo en la escuela", en *Revista española de antropología aplicada*, vol. 1, pp. 75-88.
- BUXÓ I REY, M^a J., 1996. "La razón práctica de la antropología", en *Revista española de antropología aplicada*, vol. 1, pp. 23-38.
- CALVO BUEZAS, T., 1989. *Los racistas son los otros*. Madrid, Edt. Popular.
- 1990a. *El racismo que viene*. Madrid. Edt. Tecnos.
- 1990b. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Edt. Anthropos.
1993. *El crimen racista de Aravaca. Crónica de una muerte anunciada*. Madrid.
1995. *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid. Edt. Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T., y otros, 1993. *Educación en la tolerancia*. Madrid, Edt. Popular.
- CARBONELL SEBARROJA, J., 1995. "Escuela y entorno", en Varios, *Volver a pensar la educación* (vol. I). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 203-216.
- CARR, W., 1995. "Educación y democracia: ante el desafío postmoderno", en VARIOS, *Volver a pensar la educación* (vol. I). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 96-111.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M., 1990. *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid. Edt. Eudema.
1995. "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos", en Varios, *volver a pensar la educación* (vol. I). *política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 281-293.
- FOESSA, 1995. "Los inmigrantes extranjeros", en *Entre culturas*, vol. 15, pp.8-10.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1995. "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en Varios, *Volver a pensar la educación* (vol. II). *política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 13-44.
- HOUSE, E.R., 1995. "La política educativa en una época de productividad", en Varios, *Volver a pensar la educación* (vol I). *política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid Edts. Paideia-Morata, pp. 112-127.
- JULIANO, D., 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid. Edt. Eudema.
- JUNQUERA RUBIO, C., 1988b. "Humanismo, antropología, método y política según Bartolomé de las Casas", en *Communio*, vol. XXI, pp. 191-205
1996. "Reflexiones sobre el color de la piel y el racismo en España e Iberoamérica", en *Cuadernos de realidades sociales*, vol. 47-48, pp. 59-72.
- MEC, 1989 b. *Plan de Investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid. Edt. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SAN MARTÍN ALONSO, A., 1995. "De la escuela como objeto a los sujetos escolares", en Varios, *Volver a pensar la educación* (Vol. II). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid, Edts. Paideia-Morata, pp. 119-132.
- SIMONS, H., 1995. "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas", en Varios, *Volver a pensar la educación* (Vol. II). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid, Edts. Paideia-Morata, pp. 220-242.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1995. "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción", en Varios, *Volver a pensar la educación* (Vol. I. *Política, educación y sociedad*). La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 232-253.
- YOUNG, M.F., 1995. "La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación", en Varios, *Volver a pensar la educación* (Vol. I). *Política, educación y sociedad*. La Coruña-Madrid. Edts. Paideia-Morata, pp. 142-150.