



EDUCAR

ISSN: 0211-819X

educar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Barquín, Amelia

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?

EDUCAR, vol. 51, núm. 2, 2015, pp. 443-464

Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342141427011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?

Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea. España.
abarquin@mondragon.edu



Recibido: 24/3/2014

Aceptado: 24/6/2014

Resumen

La denominada *educación intercultural* sigue constituyendo un reto en la actualidad. En este artículo haremos una reflexión sobre un aspecto concreto del enfoque intercultural en la práctica escolar: cómo trata la escuela las culturas familiares del alumnado inmigrante. Se trata de un terreno sobre el que una buena parte del profesorado en activo se plantea muchas preguntas al tiempo que lo señala como difícil de gestionar en la cotidianeidad del aula. Expondremos cuáles son los comentarios y dudas fundamentales que surgen al respecto en las sesiones de formación inicial y continua del profesorado y explicaremos con qué instrumentos se pueden abordar para promover la reflexión y el autoanálisis y para impulsar una práctica más inclusiva y menos folklorista. Todo ello teniendo en cuenta algunas críticas de peso que se han realizado desde diversos ámbitos a determinadas actividades que se autodenominan «interculturales», en las que, casi siempre de manera involuntaria, se remarca la etnicidad y la «otredad» de las familias inmigrantes.

Palabras clave: educación intercultural; cultura familiar; formación del profesorado.

Resum. Què ha de fer l'escola amb les cultures familiars de l'alumnat immigrant?

La denominada educació intercultural continua constituint un repte a l'actualitat. En aquest article farem una reflexió sobre un aspecte concret de l'enfocament intercultural a la pràctica escolar: com tracta l'escola les cultures familiars de l'alumnat immigrant. Es tracta d'un terreny sobre el qual una bona part del professorat en actiu es planteja moltes preguntes al mateix temps que el senyala com un element difícil de gestionar en el dia a dia de l'aula. Exposarem quins són els comentaris i els dubtes fonamentals que sorgeixen sobre aquest tema a les sessions de formació inicial i contínua del professorat i explicarem amb quins instruments es poden tractar per promoure la reflexió i l'autoanàlisi i per impulsar una pràctica més inclusiva i menys folklorista. Tot això tenint en compte algunes crítiques de pes que s'han fet des de diversos àmbits a determinades activitats que s'autodenominen «interculturals», en les quals, quasi sempre de manera involuntària, es remarca l'etnicitat i l'«alteritat» de les famílies immigrants.

Paraules clau: educació intercultural; cultura familiar; formació del professorat.

Abstract. What should schools do about the family cultures of their immigrant students?

The so-called Intercultural Education remains a challenge today. The purpose of this paper is to examine a particular aspect of the intercultural approach in daily school practice, namely how schools handle immigrant students' family cultures; an issue of

concern to a great number of school teachers. Besides the most ordinary questions, teachers find it rather difficult to implement such policies within the classroom. This paper addresses the fundamental questions that arise in on-going training sessions with teachers as well as providing some tools that we, as intercultural trainers, think important to encourage reflection and self-analysis, while promoting a more inclusive praxis rather than a folkloric one. Relevant critical approaches from different fields that have examined some of these self-named ‘intercultural’ activities have been taken into consideration, especially those activities that unintentionally mark the ethnicity and ‘otherness’ of immigrant families.

Keywords: Intercultural education; family culture; teacher training.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. La escuela y las culturas de origen:
una reflexión necesaria | 8. La solicitud (¿exigencia?) de etnicidad |
| 2. Primeras preguntas | 9. Derecho a la indiferencia vs.
tratamiento pedagógico de la diversidad |
| 3. Un caso como punto de partida:
fiesta en una escuela de Berlín | 10. El brillo de lo cultural esconde
la desigualdad |
| 4. Aproximación al concepto de cultura | 11. Un caso complementario:
Saramago en clase |
| 5. ¿Enseñar la cultura de origen? | 12. Para terminar |
| 6. ¿Qué cultura de origen? | Referencias bibliográficas |
| 7. Un elemento clave: la «alteridad» | |

1. La escuela y las culturas de origen: una reflexión necesaria

Diálogo entre una madre y una profesora, ambas autóctonas:

—Profesora: Para la merienda de fin de curso, he hablado ya con algunas madres saharauís y les he pedido que traigan un poco de té de ese tan rico que ellas preparan. Yo creo que si la gente trae cosas de su cultura, es mucho más enriquecedor para todo el mundo.

—Madre: Estupendo. Elena y yo vamos a traer unas bolsas grandes de patatas fritas del súper, como el año pasado, para poner en todas las mesas.

La denominada *educación intercultural* sigue siendo un reto. Ciertamente es que la literatura sobre la cuestión y sus múltiples aspectos es ya más que amplia; sin embargo, Jesús Salinas explicaba hace pocos años en una ponencia sobre la educación con alumnado gitano, que existe aún un abismo entre el extremado desarrollo del concepto de interculturalidad (en su vertiente académica y universitaria) y las pocas prácticas verdaderamente interculturales que se llevan a cabo en las aulas (Salinas, 2010). También James A. Banks (2009) ha señalado la brecha entre la teoría y la práctica.

Entendemos la educación intercultural —eligiendo una concisa entre las muchas buenas definiciones existentes— como

[...] an approach to school reform designed to actualize educational equality for students from diverse racial, ethnic, cultural, social-class, and linguistic

groups. It also promotes democracy and social justice. A major goal of multicultural education is to reform schools, colleges, and universities so that students from diverse groups will have equal opportunities to learn. (Banks, 2009, 13).

El propósito de este artículo es abordar uno de los aspectos del enfoque intercultural en la práctica escolar: el tratamiento de las culturas de origen de las familias.

Se trata de una cuestión que merece ser analizada. Por una parte, a pesar de los años transcurridos en la educación con alumnado de origen inmigrante en las aulas locales, vemos que, en el aspecto indicado, el profesorado manifiesta dudas, incomodidad, inseguridad de estar actuando adecuadamente... Por otra parte, algunas de las prácticas que el profesorado refiere en relación con ese tema necesitan realmente ser analizadas y puestas en cuestión por el propio colectivo.

En este texto trataré la cuestión partiendo precisamente de mi propia experiencia como profesora de la materia denominada «Educación Intercultural», tanto en el área de formación inicial como en el área de formación continua del profesorado. Me refiero concretamente a una materia de siete créditos que se lleva impartiendo diez años en los estudios de magisterio de la Facultad HUHEZI, así como al curso-taller (de diez horas) sobre dicho enfoque destinado al profesorado en activo, que se ha realizado también durante esos años con los claustros completos de casi veinte centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca¹. En este tiempo he tenido ocasión de escuchar las opiniones, dudas y vivencias de ambos colectivos, y un aspecto que siempre surge en las sesiones y que la experiencia indica que no resulta fácil de enfocar es precisamente el de cómo tratar en las escuelas las culturas de origen del alumnado.

Este artículo pretende ser un texto de reflexión sobre esas creencias y prácticas en torno a lo «intercultural», reflexión que está dirigida al alumnado que cursa estudios de magisterio y al profesorado en activo, particularmente al que tiene contacto con la realidad multicultural. Me referiré en el texto a las representaciones y experiencias del profesorado sobre esta realidad, señalaré el modo en que las abordamos a través de la formación y propondré un análisis sobre algunos aspectos de la práctica intercultural.

2. Primeras preguntas

Una de las representaciones previas a la formación que expresa el profesorado es que la educación intercultural quiere decir, entre otras cosas, «que hay que

1. La autora pertenece al grupo ELEA, de la Facultad HUHEZI (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea), grupo que se dedica a la formación e investigación en relación con la escolarización del alumnado inmigrante y con la realidad multicultural: enseñanza/aprendizaje de las lenguas de la escuela, gestión de la diversidad, tratamiento de los aspectos culturales, gestión de los conflictos, construcción de la identidad, etc.

conocer las diferentes culturas». Como ejemplo señalaré que, en la facultad de magisterio en la que soy docente, cuando los estudiantes tienen que diseñar una propuesta de intervención educativa en relación con la educación intercultural, más de un grupo plantea una secuencia didáctica con el objetivo de «que el alumnado conozca las diferentes culturas del mundo» o «que se conozcan en el aula las culturas del alumnado inmigrante».

Expresadas de ese modo, las propuestas necesitan, desde luego, de bastantes matices. ¿Se pueden «conocer», así sin más, las diferentes culturas del mundo? ¿Hay un número concreto? ¿Cuántas y cuáles serían? ¿Con cuántos rasgos se va a caracterizar a cada una de ellas en el aula? ¿Con los más «generales»? ¿Basta eso para creer que se conocen esas culturas? ¿Qué visión de la cultura se está enseñando de esa manera? ¿«Las culturas de los alumnos inmigrantes» son únicamente las del país de origen de sus familias y no la del lugar en el que se están criando?

Por otro lado, en las sesiones de formación con los claustros queda claro que en las escuelas sí se hacen cosas con las culturas de origen del alumnado. El alumnado, por ejemplo, habla en el aula de sus vivencias familiares y el profesorado también se refiere a ellas en el día a día escolar; pero ¿cómo acoge y cómo gestiona el profesorado estas aportaciones?

No es infrecuente, además, que en las escuelas con alumnado de origen inmigrante se celebren periódicamente «fiestas o actos interculturales», donde desde la organización se propone que estén presentes rasgos de las culturas de las familias. ¿Qué es una «celebración intercultural»? ¿Qué se espera de los inmigrantes y de los no inmigrantes con respecto a su participación y por qué razones?

Son muchas las preguntas planteadas y es importante abordarlas de un modo eficaz en las sesiones de formación con el profesorado. Una manera de hacerlo que ha resultado eficaz es partir de la reflexión sobre qué es cultura, basándonos en el análisis de algunos casos concretos acompañados de varias preguntas sencillas que guían la discusión. Expondremos a continuación el primer caso, así como las reflexiones que habitualmente surgen en esas sesiones de formación. Tendremos asimismo en cuenta algunas críticas de peso que se han realizado desde diversos ámbitos a determinadas prácticas que se autodenominan «interculturales», puesto que precisamente el tema que nos ocupa, el del tratamiento de las culturas de origen, ha dado lugar a una interesante literatura crítica en torno a la educación intercultural con la que conviene contar. Un segundo caso, al final del artículo, nos permitirá incorporar algunos aspectos complementarios y dar paso a algunas conclusiones. Nos referiremos sólo muy brevemente, sin embargo, a la cuestión de las lenguas familiares del alumnado, cuestión que, por su importancia, excede los límites de este artículo.

La otra cara de la reflexión que nos ocupa es qué tratamiento dar a la cultura local en la educación con alumnado de origen inmigrante (Barquín, 2009). El engranaje de ambos aspectos contribuirá a una mejor gestión de eso que llamamos educación intercultural, aunque dicha educación tiene, desde luego, otros componentes que no vamos a tratar aquí.

3. Un caso como punto de partida: fiesta en una escuela de Berlín

En la escuela de un barrio de Berlín se celebra una fiesta el viernes por la tarde. La hija de una familia de Bilbao que vive allí desde hace pocos meses asiste a esa escuela y el objetivo del profesor que ha organizado la pequeña fiesta es precisamente que el resto del alumnado de la clase conozca mejor la cultura familiar de esa niña. Se propone, además, que la niña se sienta valorada y a gusto en el centro.

En la fiesta se proyecta un documental sobre el deporte rural vasco. Además una profesora que pasó algunos meses en Donostia enseña al grupo una danza popular sencilla. Para dar ambiente, pone música tradicional vasca tocada con instrumentos del País Vasco como el txistu y la trikitixa.

El alumnado lo pasa bien en la fiesta. Cuando la niña relata la experiencia en casa, su familia agradece la consideración demostrada por la escuela, aunque entre las aficiones familiares no están la música ni las danzas populares vascas, y a pesar de que nunca han visto practicar deporte rural, ni en Alemania ni en el País Vasco.

Este es el caso de partida. Como es obvio, la estrategia que subyace es que el profesorado en formación, que es autóctono salvo excepción, se ponga en la situación de las personas inmigradas y reflexione ahora sobre esa situación en primera persona. Las preguntas que guían el debate son las siguientes:

- ¿Qué se puede valorar positivamente en esta actividad?
- ¿Qué se puede considerar no adecuado o mejorable en esta actividad?
- ¿Cuál es el concepto de «cultura» qué tiene quien ha organizado esta fiesta?
- ¿Realizamos en nuestro entorno actividades semejantes con las personas inmigrantes (en la escuela, en los grupos de tiempo libre, en el barrio o pueblo, en las fiestas locales...)?

4. Aproximación al concepto de cultura

En general, el profesorado que analiza el caso valora positivamente la buena voluntad o las buenas intenciones de quien ha organizado la celebración; pero, tal como pretende el ejercicio, se muestra crítico con la actividad en diferentes aspectos.

El profesorado suele indicar que la fiesta, aunque pueda resultar entretenida y sea bien acogida por la clase, no resulta suficientemente significativa para la alumna; no está relacionada con sus conocimientos previos, sus vivencias, experiencias, intereses... (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 1988). Se señala, en consecuencia, que una mayor comunicación con la familia de la niña o con la propia niña podría paliar esta insuficiencia concreta, de manera que fuera ella misma o sus familiares quienes indicaran qué elementos concretos podrían formar parte de la celebración.

Teniendo en cuenta a todo el alumnado y no sólo a la niña emigrada, otra crítica frecuente es que se trata de una actividad puntual y descontextualizada, fuera del currículum ordinario y con escasa repercusión en el aprendizaje de todo el grupo. Efectivamente carece de marco que le aporte sentido y en el caso

analizado no se explica qué relaciones se pretenden establecer con otros conocimientos del alumnado. Es esta una crítica recurrente por parte de numerosos teóricos de la educación intercultural. Entre las argumentaciones de lo que NO es la educación intercultural, José Antonio Jordán (1996) ya explicaba que no consiste en

[...] una «buena idea pedagógica» más, que ponga en marcha un conjunto de actividades añadidas y desconectadas del currículum ordinario y global de la escuela. Entendida así, fácilmente se reduciría a la celebración de algunas jornadas multiculturales, aisladas, a una serie de demostraciones musicales, artísticas, culinarias, etc. [...] (27).

También Xavier Besalú se ha referido a estas iniciativas como actos desconectados y al margen de los aprendizajes habituales y considerados valiosos (Besalú, 2007 y 2010). Banks (2009) las sitúa dentro del paradigma «ethnic additive», que es a menudo la primera fase de la respuesta escolar ante la diversidad cultural.

Efectivamente, la actividad está basada en elementos de carácter folklórico, que reflejan un punto de vista estereotipado sobre la cultura vasca. Este es uno de los aspectos que reciben mayores críticas por parte de quienes han reflexionado sobre la interculturalidad. Efectivamente, el tercer punto del *Decálogo para una educación intercultural* de Francesc Carbonell (2000a) es «No confundirás la interculturalidad con el folklorismo». Tal como el autor explica,

Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella (91).

En este punto, son de utilidad pedagógica las distintas versiones del esquema ya clásico del «iceberg cultural», que dejan ver claramente la diferencia entre lo que resulta fácilmente perceptible sobre las culturas, y todo aquello que está en la base y resulta menos visible, aunque sea precisamente lo más relevante y lo que tiene mayor capacidad explicativa en las interacciones entre las personas. Véase ejemplo ilustrativo de ese esquema en la figura 1.

Un ejercicio complementario —que puede ser previo— de gran interés para promover la reflexión es precisamente debatir en grupo acerca de cuáles son las características de la cultura propia. La tarea no resulta fácil y la gran mayoría de las aportaciones de las personas participantes se sitúa en la parte superior del iceberg, tal como ellas mismas advierten al compararlas después con el esquema indicado.

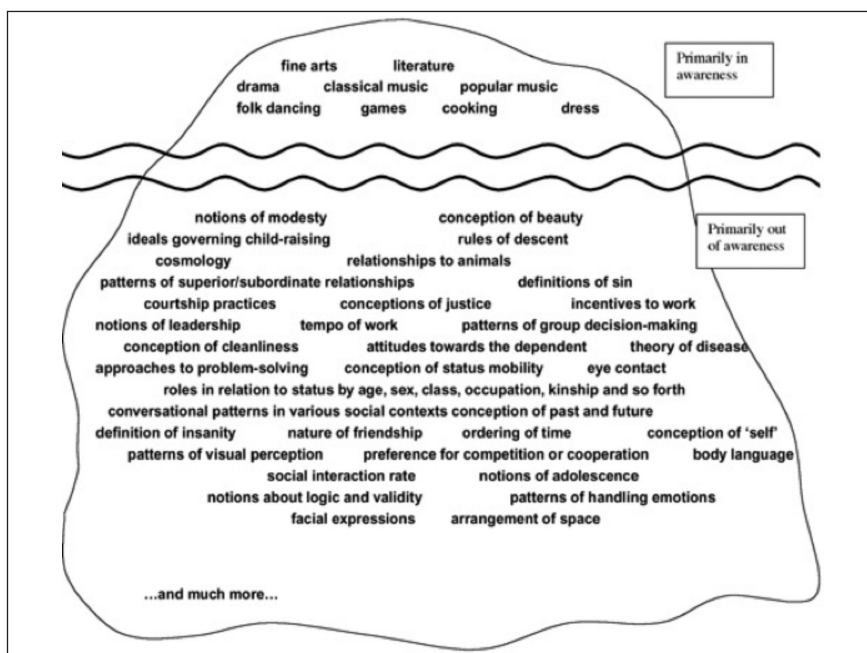


Figura 1. Iceberg cultural.

Fuente: <<https://culturalproficiency.wikispaces.com/Resources>>.

Algunos participantes en la formación indican, por cierto, su sorpresa por la «escasa calidad» como vasca de la niña. Se preguntan cómo puede ser verdaderamente vasca si no conoce o no le interesan los aspectos culturales que aparecen en el caso; aspectos que, sin embargo, sí son relevantes en la propia experiencia vital de quienes hacen esta crítica. Estos comentarios abren el interesante debate que lleva al concepto de cultura, precisamente porque interesa aclarar que una característica de las culturas es que son vividas de modo distinto por las personas que se consideran parte de ellas. Hay una innegable variedad interna dentro de cada cultura: no todos los miembros de un grupo comparten los mismos rasgos culturales ni los comparten de la misma manera; las diferencias vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la región de origen, las propias características personales... Cada persona tiene una vivencia particular de la cultura (Colectivo Amani, 1996, 129; Besalú, 2002, 26-27). La otra cara de estos comentarios minoritarios es una visión estática de la cultura, que no tiene en cuenta que es un dispositivo de adaptación y que el proceso migratorio es un importante factor de cambio, de modo que los propios inmigrantes adaptan su experiencia al nuevo contexto social e introducirán en su acervo elementos de su lugar de destino relacionados con la lengua, las costumbres, los valores... (Colectivo Amani, 1996, 129).

Podemos relacionar con las ideas anteriores la necesidad que algunos participantes en la formación señalan de conocer, ellos y sus alumnos, «las culturas del mundo» como parte de la educación intercultural. Tras esta expresión subyace la idea simplista de que existe un número netamente establecido de ellas, ligadas a territorios bien delimitados y que se pueden definir con un conjunto claro de rasgos concretos en clara oposición unas con otras. En el debate, es necesario comprender que las culturas no son compartimentos estancos, que las influencias son recíprocas y es difícil establecer fronteras nítidas entre ellas puesto que muchos rasgos se comparten, se solapan y adquieren matices que no se pueden segmentar fácilmente. Las culturas están atravesadas, a su vez, por subculturas sin fronteras precisas relacionadas con la clase social, el género, la edad, el modo de vida..., a lo que contribuye la globalización (que es fundamentalmente occidentalización), de manera que, como a menudo se indica como ejemplo, un profesor universitario de mediana edad de Nueva Delhi puede tener más en común con otro de la misma edad de Barcelona que con una campesina anciana de su país.

5. ¿Enseñar la cultura de origen?

Como he señalado en otro lugar (Barquín, 2009), no forma parte de las tareas de la escuela el enseñar la cultura de origen. No es función de una escuela de Madrid enseñar a un niño a ser, por ejemplo, filipino. No hay un modo estándar o único de ser filipino, ni de ser, si se quiere, de Mindanao. No corresponde a la maestra enseñarle a una alumna suya nacida en Gambia «la cultura de su familia», teniendo en cuenta sus limitados conocimientos sobre los rasgos que para esa familia son significativos no ya en Gambia, sino en la sociedad receptora.

Por otra parte, no todos los entornos familiares realizan la misma transmisión cultural; los hay que, por distintos motivos, realizan una transmisión escasa de la cultura de origen y promueven más o menos activamente para sus hijos la asimilación a la sociedad receptora. Hay que contar, por otra parte, con el derecho del niño a no ser encasillado en una herencia cultural antes de poder ejercitar la voluntad y la libertad con respecto a esa herencia. Se puede concluir, por tanto, que no es función de la escuela mantener a los alumnos dentro de los grupos de origen y de las restricciones internas de estos grupos. Ello no significa que las minorías migradas no puedan tener derechos colectivos que funcionen como protección de esos grupos en la sociedad mayoritaria (Kymlicka, 1996, *passim*), pero la escuela no promoverá el conservadurismo cultural a expensas de la libertad cultural que deben tener los individuos (Sen, 2007, 160-164).

Como señala Besalú, la preocupación del profesorado suele ser a menudo cómo trabajar las culturas árabe, china, rumana..., con el riesgo de internarse en algo que no se conoce bien. No debemos preocuparnos por llevar al aula la diversidad de origen del alumnado porque «La diversidad la traen ellas y ellos. Nuestra labor es reconocer lo que son y tienen y darle su impor-

tancia [...]. No tiene sentido explicar cómo son sus culturas, sino darles tiempo y espacio para que hablen, cuenten, canten, se muestren...» (Besalú, 2006, 20).

En consecuencia, lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y prestigio en el aula. Que la vida en la familia y en el grupo de origen pueda ser compartida en clase y sea acogida de modo positivo por la maestra y por los compañeros es fundamental. Facilitar, además, que las personas adultas de la familia participen de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en actividades del centro...), contribuye a ese reconocimiento.

El tratamiento de las lenguas familiares del alumnado merece especial atención en este terreno, aunque aquí sólo podemos referirnos brevemente a la cuestión. Como explican Coelho, Oller y Serra (2013), la actitud positiva hacia las lenguas que los niños traen consigo a la escuela puede animarles a mantener y seguir desarrollando su propia lengua mientras aprenden la lengua escolar, lo cual es muy importante porque se trata de un componente central de la identidad del alumnado y de su autoestima, y facilita la relación con las familias. Pero es que además la investigación ha demostrado de manera fehaciente que desarrollar de forma sólida la primera lengua facilita el aprendizaje de una segunda lengua: a pesar de la ideología monolingüe arraigada en una parte del profesorado que le conduce a impulsar únicamente la mayor exposición posible a la lengua escolar, ha quedado bien establecido que una buena competencia en la lengua familiar contribuye a una mejora de las habilidades lingüísticas en la lengua o lenguas de la sociedad local.

Cierto es que pocos miembros del profesorado saben hablar las lenguas familiares del alumnado, pero pueden intervenir de muchas formas: alentar a la familia a no abandonar su lengua familiar con los hijos sino todo lo contrario (de modo que lean en casa con ellos, los envíen a clases de dicha lengua si es posible...), mostrar una actitud de estima hacia las lenguas de origen y contribuir a que éstas estén presentes en el centro de diversos modos (carteles, poemas, canciones, actividades en las que se tienen en cuenta...), etc. De esta forma se crea un ambiente escolar de reconocimiento de la diversidad lingüística (Coelho, Oller y Serra, 2013, 117-151).

Un buen ejemplo es la estrategia del «libro viajero» (Vila, 2011), libro que va y vuelve entre la casa y la escuela. En la escuela, el alumnado escribe textos identitarios (nombre, edad, familia, etc.), que son completados en casa con fotos, dibujos, ilustraciones, textos, etc. La familia puede escribir en el libro en la lengua familiar. El resultado es un libro bilingüe para ser leído por el alumnado, el profesorado, las familias, etc. De este modo la escuela reconoce las lenguas familiares y las distintas identidades y, además, incorpora activamente a las familias a la tarea escolar. Pero, además, la actividad influye en las actitudes de una parte del profesorado, que se hace así consciente de que todas las familias, también las de origen extranjero, tienen recursos educativos

—fondos de conocimiento— y quieren y pueden utilizarlos en su lengua familiar para contribuir al éxito académico de sus hijos.

Interesa que el profesorado tenga en cuenta y valore, por tanto, lo que las familias saben y enseñan, es decir, los fondos de conocimiento de las familias minoritarias, que podemos entender como aquellos conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual (Moll, 1997, en Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012, 24). Esa actitud promueve una mayor continuidad entre familia y escuela y hace más significativo el contexto escolar.

6. ¿Qué cultura de origen?

Una de las prevenciones que con más frecuencia expresa el profesorado es si la escuela deba asumir o dar por buenos todos y cada uno de los elementos que el alumno «trae de casa». Por un lado, podemos decir que todas las culturas, incluida la local, tienen elementos que resultan discutibles desde el punto de vista de las otras; además está el hecho —como hemos explicado— de que quienes componen las familias encarnan de modo diverso, personal, los valores culturales y, por supuesto, que no todo lo que ocurre en el entorno familiar es «cultural», sino que responde a características de la propia familia. Por otro lado, es claro que la escuela tiene sus principios o valores educativos y no puede aprobar comportamientos o expresiones en contradicción con ellos. Determinados tipos de castigos y formas de abordar conflictos, actitudes homofóbicas, roles estereotipados de género, prototipos enfermizos de belleza, el culto a la juventud y el desprestigio de la vejez, el consumo irreflexivo..., que se encuentran en distintas sociedades, también en la local, pueden ser algunos ejemplos de lo que acabamos de decir. Otra discusión que en ocasiones se plantea es hasta dónde llega la intervención educativa en estos casos, si el sujeto es únicamente el alumnado o lo es también la familia y hasta qué punto. No entraremos ahora en esta cuestión, pero en cualquier caso es tarea de la escuela ofrecer a su alumnado ejemplos y posibilidades de comportarse de modo coherente con los valores del centro y rechazar aquellos que no lo son.

En el debate con el profesorado se plantea, además, la necesidad de no considerar a los niños representantes de un país o de una cultura. Que existe esa consideración se deduce en ocasiones de algunas intervenciones del profesorado, y se transmite al alumnado; así que resulta necesario reflexionar sobre la cuestión. Como ejemplo resumiremos la gráfica narración de Laura Mijares (2003), tomando como base su observación de varias aulas con alumnado inmigrante en una escuela de la Comunidad de Madrid. En una de ellas el profesor propone al grupo una actividad para decorar el centro durante la Semana Cultural, que consiste en que cada alumno pegue en unos soportes concretos fotos de sus países y escritos de sus respectivas lenguas. El problema surge cuando uno de los niños, de origen filipino, no reconoce como propias de su país las fotos de la agencia de viajes que le ha proporcionado el profesor. Además el niño sostiene que la lengua de su familia es el inglés, pero el profe-

sor insiste en que la lengua de su país es el tagalo, aunque el niño muestra gran dificultad para escribirlo. El alumno termina enfadado y escribiendo en inglés, sin que el profesor indague sobre la lengua o lenguas que habla el niño. En otra de las aulas observadas, un alumno de origen ecuatoriano se negó a pegar fotos de un grupo indígena que el profesor seleccionó para él de una revista de viajes; él prefería pegar fotos de Estados Unidos, donde vivía su padre, pero el profesor no se lo permitió y el niño terminó no haciendo nada. A dos niños españoles de la clase sí se les permitió usar fotos de aviones; no se les exigió que fueran más españolas.

A lo dicho se añade que la homogeneización cultural paralela al proceso de globalización económica es también un factor que merece la pena tener en cuenta: la música, los videoclips, los videojuegos, las marcas, la comida basura, las películas de Disney, las redes sociales..., están presentes en la vida de niños y jóvenes de cada vez más países (Baráibar López, 2005, 64-66). ¿Puede identificar el alumnado fácilmente lo que el profesor considera genuino?

Pero lo importante es, tal como indica Jordán, que lo que se produce en la escuela «son relaciones entre personas diferentes (también desde el punto de vista cultural), no encuentros entre culturas puras en sentido estricto» (Jordán, 1996, 130). Quienes merecen profundo respeto son las personas y, ante conflictos de valores, propone dialogar serenamente con la familia implicada, diálogo que abre la posibilidad de llegar a soluciones consensuadas y matizadas a la vez que potencia un sentimiento de valoración por el hecho de ser tenidas en cuenta. El diálogo constituye «una oportunidad para ayudar a estas familias a tomar conciencia del funcionamiento de la escuela, y viceversa, a que los profesores puedan así aprender a conocer mejor la cultura “viva” de sus alumnos, las motivaciones y expectativas que existen detrás de sus conductas diarias en el centro escolar» (130). Nos estamos refiriendo, claro está, a la parte inferior del esquema del iceberg cultural.

Interesa señalar que el profesorado en formación se refiere en ocasiones a «la cultura de los alumnos inmigrantes», como si esos niños sólo tuvieran una, que es la de su procedencia familiar. Creo que es preferible utilizar «cultura familiar» o «cultura de origen» para referirnos a ella, porque la realidad es que ese alumnado está creciendo y se está formando en la sociedad local, en contacto con la cultura local, que es, por tanto, también la suya (Barquín, 2009). Es importante no perder esto de vista. Conviene preguntarse si en la escuela, esos niños son y serán siempre vistos como extranjeros y nos dirigimos a ellos como «la colombiana», «el saharauí»; es decir, si de verdad se les permite sentirse locales a pesar de que viven y aprenden en la sociedad local y van a manejar sus referencias de modo semejante a como lo hará el alumnado con familias autóctonas. Por el contrario, creemos que facilitar la pertenencia local de todo el alumnado es parte de la tarea de la escuela; todos los niños son parte del grupo, son «de aquí», además de las pertenencias que desarrollen en relación con su origen familiar.

7. Un elemento clave: la «alteridad»

Nos referimos a continuación a otro aspecto que es señalado en mucha menor medida por el profesorado, pero que resulta de enorme interés en el análisis.

Actividades como la que se explica en el caso de análisis tienen el peligro de marcar la «otredad» (el carácter de «otro») de algunos alumnos con respecto al resto. El mensaje implícito que capta el grupo clase es que algunos niños son muy diferentes del resto; resto que, como consecuencia, se percibe como más homogéneo si cabe. Este tipo de actividades centran su atención en unos pocos individuos, que se señalan y se destacan sobre los demás. Ciertamente es que el objetivo es que esos individuos sean percibidos como interesantes o estimables, sin duda, pero tiene como efecto secundario indeseable que van a ser considerados como raros o extraños con respecto al resto, con respecto a los que pasan desapercibidos; ellos mismos lo sentirán así. No se transmite, por tanto, que todos los alumnos son diferentes entre sí en diversos aspectos, sino que sólo algunos lo son.

Dolores Juliano (2000), al referirse al énfasis en las diversidades culturales del aula, señalaba que en ocasiones el tratamiento de éstas se convierte en un regalo envenenado que termina generando guetos. Este efecto ha sido señalado por Manuel Delgado entre sus severas críticas a la gestión de la diversidad en la sociedad local y en la escuela:

[...] la presunta multiculturalidad en la escuela se reduce a un principio ordenador que divide a los usuarios de la enseñanza pública en dos: una minoría constituida por quienes han sido definidos como 'distintos' y, frente a ella, una mayoría que conforman los que, aunque no se reconozca, no dejan nunca de pensarse a sí mismos y ser pensados por el sistema educativo en que se insertan como los 'normales'. (Delgado, 2001).

Explica que la clasificación del alumnado es la base para la discriminación:

[...] el trato especial de que es objeto quien es señalado como diferente no niega sino que, por el contrario, reproduce esos mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende protegerle. El trato en apariencia beneficioso que recibe establece una *extrañidad* que es la premisa de toda actitud de la xenofobia, esa modalidad de lógica excluyente que afecta a aquellos que son contemplados como poseedores de unos niveles alarmantes de ese mismo principio de excepcionalidad que se les asigna con fines denegatorios. (Delgado, 2001).

Si bien esa *extrañidad* es resaltada sin querer por quienes con buenas intenciones pretenden mostrar aprecio por algunos rasgos de dichos grupos, existe el peligro señalado por Delgado de que se convierta en la base para la discriminación que justifica el racismo cultural, el modo actual del racismo que no es ya el viejo racismo biológico basado en el concepto (hoy difícilmente utilizable) de raza, sino en la idea de que las culturas son corpus de características inamovibles que clasifican a los grupos humanos y cuya distancia entre ellas hace que algunas culturas (por atrasadas, por su fanatismo religioso, por

su lejanía de la local...) sean inintegrables en la sociedad receptora, además de un peligro para la pureza de ésta (Delgado, 1998a).

Conviene recordar aquí que precisamente Delgado reivindica el derecho al espacio público de todas las personas sin distinción, y que una de las características del espacio público es, para el autor, la del anonimato, es decir, la posibilidad de pasar desapercibido. Delgado dedica durísimas palabras a ese afán por señalar la diferencia, que niega a los inmigrantes, a los considerados como «diferentes», un derecho que tienen los nacionales, los considerados «normales»: el derecho no ya a la diferencia, sino a la indiferencia (Delgado, 2002). En palabras del antropólogo:

Convocar a alguien para que, con el pretexto de que nos interesa y queremos saber más de él, salga a escena a dramatizar una diferencia que somos nosotros quienes nos empeñamos en atribuirle es, de entrada, negarle a ese alguien un derecho fundamental como es el de permanecer en reserva, gozar de esa película protectora que es el anonimato. (Delgado, 1998b).

Defiende, por tanto, la práctica de la indiferencia ante singularidades personales o colectivas.

Estas personas a las que se aplica la marca de «étnico», «inmigrante» u «otro» son sistemáticamente obligadas a dar explicaciones, a justificar qué hacen, qué piensan, cuáles son los ritos que siguen, qué comen [...] datos e informaciones que nosotros, los «normales» nos negaríamos en redondo a brindarle a alguien que no formase parte de un núcleo muy reducido de afines. En cambio, el otro «étnico» no es destinatario de este derecho. Ellos han de hacerse «comprender», «tolerar» e «integrar». (Delgado, 2002a, 8).

No contraria, sino complementaria a la idea de Delgado de que en realidad no existen más que diferencias y de que «todo el mundo es, de hecho, diferente y otro» (Delgado, 2002a, 8) es la afirmación de Carbonell de que, en realidad, somos más iguales que diferentes:

El objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil (Carbonell, 2000a, 90).

8. La solicitud (¿exigencia?) de etnicidad

A menudo, el profesorado señala que, efectivamente, conoce experiencias en las que en escuelas locales, grupos de tiempo libre, festejos..., se llevan a cabo con las familias inmigrantes actividades similares a la narrada en el caso de la

escuela de Berlín. Hay participantes que señalan que ellos mismos han diseñado u organizado actividades semejantes; el caso que se debate, al poner como protagonistas a personas pertenecientes al propio grupo, les ayuda a darse cuenta de las insuficiencias de esas propuestas.

El ejemplo más aludido es el de solicitar a las familias magrebíes que traigan un plato de cuscús a las fiestas escolares (no siempre tras preguntar si es un plato que se come en su casa). Parecería que las familias magrebíes están «condenadas al cuscús», pues, lo hayan cocinado o no anteriormente, se verán casi en la obligación de hacerlo porque se les pedirá a menudo a la hora de participar en las celebraciones «interculturales» locales. Precisamente este plato da nombre a lo que en Francia se ha llamado pedagogía del cuscús, aplicado a un tratamiento exótico y superficial de la diversidad. Lo que, como señala Elisabeth Coelho (1998, 201), sería equivalente en Norteamérica a las «tres efes del multiculturalismo» (*food, festivals and famous men*) y en Gran Bretaña a «las tres eses» (*saris, samosa y steelbands* —bandas de percusión caribeñas—). Otros ejemplos que menciona el profesorado participante en la formación son, por ejemplo, la solicitud frecuente a las familias saharauis de que traigan té a las fiestas escolares, la participación con un taller de henna para decorar las manos por parte de las mujeres marroquíes, etc.

Se transmite de este modo que los demás son étnicos mientras que los individuos locales no lo son. En realidad, la solicitud a algunos individuos para que se comporten étnicamente se lleva a cabo sólo con aquellos pertenecientes a las comunidades consideradas no modernas o inferiores (Delgado, 1996, 1998a, 103). A los extranjeros de países estimados como más adelantados o ricos (alemanes, ingleses, canadienses...) se les supone y se les requiere mucha menos etnicidad, o ninguna en realidad. Ellos, como los autóctonos, pueden llevar a la fiesta un bizcocho comprado en el supermercado, mientras a la familia inmigrada de un país empobrecido se le pide que contribuya con una aportación relacionada con la cultura de origen.

Durante la formación, el profesorado suele referir, además, experiencias donde se refuerzan estereotipos como son las fiestas de carnaval, que pueden consistir en que en una clase todos el alumnado se disfrace «de China» (con un gorro cónico y una trenza), incluso en centros donde hay niños de origen chino.

Es pertinente recordar aquí el «orientalismo» entendido como la visión tópica y estereotipada que Occidente (sus escritores, pintores, científicos...) ha construido durante siglos sobre Oriente y el Islam (Said, [1987] 2013). Esta forma de ver al «oriental» ligada al colonialismo se corresponde con una relación de desigualdad y de dominación y ha presentado al oriental como atrasado, exótico, holgazán, cruel, decadente, sensual, en clara oposición a la visión que el mundo occidental ha querido construir de sí mismo. Así, ha quedado reflejado en multitud de obras de arte (pintura, cine...) desde el romanticismo a la actualidad. Es verdad que en esa visión lo oriental puede ser atractivo y seductor para Occidente, sí; pero se ubica siempre en un plano inferior. Se trata de una mirada que tiene entre sus consecuencias que los propios orientales lleguen a verse a sí mismos y a comportarse como el orien-

talismo los retrata. El orientalismo contribuye de este modo a (re)construir la identidad del oriental, que se banaliza y se trivializa dentro de unas categorías rígidas y simplificadas que encasillan a las personas, las costumbres y las creencias como algo inmutable.

También sobre el inmigrado, que es ahora «el otro» por excelencia en las sociedades europeas, se está construyendo una visión basada en estereotipos como el atraso, la marginalidad y el exotismo. Se le anima incluso a representar o a teatralizar la diferencia que los ciudadanos autóctonos ven en él, a llevar a cabo una *performance* de su cultura ante esos autóctonos, constituidos en público. Subyace una relación dominante/dominado en la cual hay alguien que posee el discurso y habla en lugar del dominado, que se ve impulsado a ofrecer lo que se espera de él. En este caso, la construcción de esos «otros» contribuye también a reforzar la identidad de un «nosotros», que se ha construido como lo no exótico, lo estándar, lo normal, lo natural.

Todo esto ocurre a menudo sin consciencia de ello, pues, como hemos visto, muchas actuaciones y celebraciones en torno a la multiculturalidad están regidas por la buena voluntad, aunque adolecen seguramente de un bajo nivel de análisis. Ante esta solicitud de que esos otros se expongan, ¿puede haber «un derecho a la opacidad» (postulado por Glissant, 1990), más allá de la racionalidad occidental y de su imposición del principio universal de transparencia, es decir, de atravesar, definir y delimitarlo todo, de que todo resulte mensurable, comparable, equivalente? En otras palabras: ¿no sería deseable que el sujeto occidental pudiera soportar cierta opacidad, no medir, no comparar, no poseer?, ¿no sería deseable que la ciudadanía sintiera fundamentalmente respeto por quien ha llegado de otro país, sin la preocupación de no llegar a conocerlo o a aprehenderlo del todo?

9. Derecho a la indiferencia vs. tratamiento pedagógico de la diversidad

Del derecho a la indiferencia que propugna Manuel Delgado se deduce que la escuela no debe prestar ninguna atención a la diversidad cultural. Sin embargo, según nuestro punto de vista, el derecho a pasar desapercibido en el espacio público no invalida la necesidad de gestionar la diversidad del alumnado en el espacio escolar, que es un imperativo pedagógico de nuestros días. Gestionar todas las diversidades existentes, también la de origen cultural. Como hemos indicado más arriba, se trata fundamentalmente de lograr que el propio alumnado haga presente esa diversidad en el aula y que sea bien acogida por el grupo al tiempo que se convierte en una oportunidad que se aprovecha para el aprendizaje de todo el grupo.

Pondré como ejemplo una situación habitual: el círculo en el que se sienta el alumnado a primera hora de clase en educación infantil. El lunes cada cual cuenta por turno lo que ha hecho el fin de semana, y habla de su familia, de las cosas que se hacen en su casa... Además de ser una fuente de información para la profesora, es un modo natural y contextualizado de compartir las vivencias, de que el alumnado se haga entre sí preguntas y comentarios sobre

ellas. Es tarea del profesorado que sea un espacio en el que todos se sientan estimados y puedan hablar de su vida cotidiana, sin que perciban ahí que hay experiencias que tienen menos prestigio que otras —ya lo sentirán en otros lugares, porque la sociedad es la que es—. Pasar el fin de semana por las calles del barrio, ir a esquiar o visitar un parque temático, participar en el coro de la iglesia evangélica, acompañar a los familiares en su trabajo de venta en el mercadillo, celebrar el día del cordero, reunirse con sus siete hermanos, comer en familia un plato propio de los domingos, asistir a una boda... (Por cierto, ¿todo esto es «cultural»? No vemos la necesidad de etiquetarlo). Para ello, la maestra deberá primero practicar la auto-observación y analizar los mensajes que ella misma envía a cada uno de sus alumnos frente a los demás, que la miran y la escuchan con atención y se fijan en sus reacciones ante lo que expresa el resto de los compañeros.

Como señala Carbonell (2006, 37), «Ningún alumno puede encontrarle sentido a un centro educativo en el que no hay ninguna resonancia de su contexto familiar, ningún reconocimiento explícito a los valores de su lengua y de su cultura». Se trata, al mismo tiempo, de aumentar la significatividad, de que el alumnado sienta que tiene sentido lo que la escuela le propone para el aprendizaje porque tiene alguna relación con su vida cotidiana, con lo que vive fuera de la escuela.

Y es que no es verdad que ignorando los aspectos culturales familiares del alumnado inmigrado estamos haciendo lo mismo que hacemos con el alumnado autóctono, ya que los aspectos culturales de este último, aunque nos pasen desapercibidos, están siempre presentes porque forman parte de la cultura hegemónica. Podemos relacionar esta cuestión con necesidad de una política de reconocimiento formulada por Charles Taylor (2003), que defiende que, junto con la protección de los derechos básicos de los individuos como seres humanos, estaría el reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos por pertenecer a grupos culturales minoritarios, que están en desventaja con respecto al grupo hegemónico. Taylor plantea la necesidad —entendida como una necesidad humana vital— que sienten las personas de estos grupos de reconocimiento público y de conservación de su identidad cultural particular. La ausencia de reconocimiento sería para este autor un modo de opresión, con consecuencias negativas en la concepción que los seres humanos tienen de sí mismos.

Nos estamos refiriendo a la cultura familiar, pero sin olvidar nunca que, como hemos ya explicado, el alumnado de origen inmigrante vive y comparte también la cultura mayoritaria de la sociedad en la que vive, no sólo la de su grupo de origen.

En las observaciones que ha realizado el grupo ELEA en algunas aulas del País Vasco y en los cursos con profesorado en ejercicio, hay una experiencia que se repite: muchos alumnos no colaboran de buen grado cuando el profesorado se dirige a ellos para preguntarles por una característica que tiene que ver con su cultura de origen. Es el caso de la niña de procedencia saharauí que prefiere no responder cuando la maestra le pide que explique al grupo

qué es una haima, o de la niña de origen chino que se retrae cuando la maestra le pregunta en medio de la clase cómo se dice tal o cual palabra en chino. La experiencia nos dice que las alusiones descontextualizadas a aspectos culturales de los alumnos minoritarios, sobre todo cuando realmente son pocos en el aula —y sin olvidar los factores de la edad y la forma de ser—, no son bien recibidos por buena parte de ellos. Desean, efectivamente, pasar desapercibidos. La palabra clave es, seguramente, «contexto». En un contexto en el que se plantea una secuencia didáctica sobre la vivienda y se trabaja sobre los diferentes tipos de vivienda, es probable que algunos alumnos estén mejor dispuestos a compartir sus conocimientos sobre las realidades de sus países de origen. El círculo de educación infantil que hemos mencionado en el párrafo anterior es un buen ejemplo de contextualización, que permite la participación de todo el alumnado sin clasificarlo por su origen o pertenencia a un grupo minoritario.

Creemos, en fin, que es necesario buscar el equilibrio entre el derecho a no ser señalado como distinto y la necesidad de gestionar la diversidad en un contexto educativo. La habilidad y la sensibilidad de la persona docente tienen un importante papel en esa búsqueda.

10. El brillo de lo cultural esconde la desigualdad

Actividades como la descrita en el caso analizado entrañan el peligro de centrarse sólo en la dimensión cultural del fenómeno migratorio, como señalamos anteriormente. Este peligro deviene incluso de la misma denominación «educación intercultural», cuyo adjetivo hace hincapié en un aspecto que oculta las otras dimensiones del fenómeno de la inmigración.

Efectivamente la fijación que en ocasiones se produce por el aspecto más folklórico y exótico de la inmigración conlleva el peligro de esconder bajo la cara amable de una consideración superficial aspectos muy importantes del hecho migratorio. Es un peligro que ya señalaban hace casi un par de décadas Jesús Salinas Catalá y Xavier Lluch Balaguer (1996) al referirse a la visión desprovista de conflicto de la diversidad, una interculturalidad *light* al estilo Benetton, que esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre culturas.

Carbonell (1999, 23) ha señalado, por su parte, que tenemos la responsabilidad de preguntarnos hasta qué punto aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, gastronomía..., tiene la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión. Es decir: «Hasta qué punto se colabora con ella a desviar la atención del conflicto central escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales [...]».

Por su parte, Delgado (2005, 36) critica el discurso que elogia la diversidad tras haber desactivado su capacidad cuestionadora:

[...] lo que importa es que no se note que lo que sucede no es que la sociedad sea diversa, sino que es profundamente desigual. He ahí aquello de lo que ape-

nas de habla. Prohibido pronunciar las palabras malditas: explotación, injusticia, extralimitación policial... No nos engañemos: más allá del espectáculo multicolor que los recién llegados aportan a nuestras calles, lo que tenemos es la constitución de una nueva clase obrera, hecha de trabajadores extranjeros, procedentes de países más pobres [...] en las condiciones legales más inseguras, sin apenas capacidad de lucha y organización y recibiendo sueldos de miseria que aseguren a los empleadores los máximos beneficios.

Efectivamente, el tratamiento blando de la multiculturalidad se ha institucionalizado y es cultivado por organismos de toda índole y políticos de todos los colores, que se sirven de él para mostrar una cara amable y políticamente correcta con la que inauguran exposiciones, abren jornadas y fiestas interculturales, semanas de África, días de la tolerancia..., mientras por otro lado firman leyes de extranjería que conculcan los derechos humanos, obstaculizan la apertura de mezquitas, impiden el acceso a la sanidad y a las ayudas sociales a cada vez más personas, ordenan medidas violentas contra quienes intentan entrar sin permiso en el país, justifican la existencia de los centros de internamiento de extranjeros... Llega a suceder que el mismo alcalde que presenta el programa de una jornada intercultural de la ciudad como inmejorable ocasión para el conocimiento mutuo y la relación entre personas de distintas culturas, es quien ha promovido que se endurezcan las condiciones para acceder a una ayuda social en su municipio, de modo que no pueda llegar a ella un buen número de familias convecinas de origen inmigrante.

Creemos que es función de la denominada educación intercultural propulsar un pensamiento a favor de la justicia: implica investigar en las razones de las migraciones y en la responsabilidad histórica que los países ricos tienen en la situación de los países empobrecidos, conocer la realidad de los inmigrantes en las sociedades receptoras y la repercusión en su vida cotidiana de las restricciones de derechos fundamentales a las que se ven sometidos, profundizar en los miedos con que encaran la convivencia tanto los ciudadanos de la sociedad receptora como los inmigrados, entrenarse en una actitud antirracista, reivindicar una ciudadanía con todos los derechos para todas las personas y ejercitar una actitud empática y solidaria con los demás seres humanos en el plano individual y colectivo.

11. Un caso complementario: Saramago en clase

El siguiente caso es otra herramienta útil para promover la reflexión del profesorado sobre algunas cuestiones complementarias.

El día siguiente de morir el escritor portugués José Saramago, premio Nobel de literatura en 1998, la maestra, como pequeño homenaje, explica a su alumnado en clase de lengua española quién es este autor y lee en clase un cuento infantil escrito por él: La flor más grande del mundo. Durante la lectura va mostrando las ilustraciones y consigue despertar el interés de su grupo.

Tras la clase, un alumno se acerca a la maestra y le explica que él también nació en Portugal, lo mismo que sus padres, y que en casa hablan portugués igual

que Saramago. La maestra le dice que le parece una suerte enorme el saber portugués y añade que, si él quiere, puede buscar el cuento en portugués y entre los dos pueden leer un poco para que el resto del grupo oiga cómo suena en la lengua original. Tras esta conversación, la maestra reconoce su sorpresa con otra compañera: están a final de curso y ella no tenía la menor idea de que su alumno era hablante de portugués.

Las preguntas que guían el debate son las siguientes:

—¿Qué valoras positivamente en la actividad de la maestra?

—¿Cómo te explicas que la maestra no supiera hasta ahora que el alumno habla portugués en casa? ¿Por qué se lo hace saber ahora el niño a la maestra?

—¿Crees que es un dato importante?

Sobre lo que aporta este caso a la reflexión, diremos brevemente que, al contrario que en el primer caso, la actividad narrada se lleva a cabo dentro del aula y muestra la potencialidad de las actividades de carácter indirecto. La intervención de la maestra ha prestigiado —aunque haya ocurrido de modo involuntario— una característica cultural, hablar portugués; como consecuencia, un alumno que hasta el momento no ha proporcionado información sobre ella al grupo lo hace ahora. Como hemos visto más arriba, no se trata de un tema menor; la cuestión lingüística es fundamental en la educación con alumnado de origen inmigrante. Que la maestra sepa cuáles son las lenguas familiares de su alumnado es un imperativo pedagógico, pues es tarea suya impulsar la presencia y la estima hacia esas lenguas en la escuela.

En la cotidianeidad del aula, hemos observado cómo algunos niños ocultan determinados aspectos de su vida en las conversaciones de clase, o inventan haber realizado actividades de ocio como las que llevan a cabo otros niños de familias con más capacidad económica. Seleccionan, pues, desde muy pequeños la información que ofrecen sobre sí mismos siguiendo criterios de lo que puede tener valor social en el aula.

Es interesante, por ello, que el profesorado sea consciente de su capacidad de prestigiar aspectos relacionados con el alumnado minorizado (no solamente por su origen inmigrante sino del tipo que sea: por su preferencia sexual, por su diversidad funcional, por su escasa capacidad económica...). Y puede hacerlo mediante actividades no directas, es decir, sin señalar, sin preguntar directamente, sin poner en evidencia al alumno concreto mientras que éste no desee hacer su aportación, pero facilitando un marco en el que pueda hacerla de manera cómoda para él si así lo desea. Tener muchos hermanos, pertenecer a una familia monoparental, pasar el verano sin salir del barrio, acompañar o ayudar a la familia en su trabajo..., son algunos aspectos sobre los que el profesorado puede diseñar una intervención didáctica según las necesidades que perciba en relación con la construcción de la autoestima de su alumnado.

Sin duda, también los pequeños gestos cotidianos muestran esa virtualidad. Como una maestra de primaria explicó gráficamente en una sesión de formación, no es lo mismo iniciar el curso con la frase «a ver, contadme todos a dónde habéis ido de vacaciones este año», que empezar preguntando «a ver, ¿quién se ha quedado este verano cuidando del barrio como yo?».

12. Para terminar

Han pasado más de quince años desde que se formularon las primeras críticas al tratamiento etnicista en nuestra sociedad de la diversidad procedente de la inmigración. Algunas actividades que se llevan a cabo en los espacios educativos y ciudadanos nos recuerdan la necesidad aún hoy de seguir teniendo esas críticas en cuenta. Efectivamente, nos parece importante seguir reflexionando sobre el tratamiento de las culturas de origen en la sociedad receptora, y particularmente sobre su tratamiento en los centros educativos. Para esta reflexión es importante que haya ocasiones formativas en las que se produzca el debate y donde cada docente —en interacción con otros miembros de su colectivo y mejor aún si es con el claustro completo— tenga ocasión de analizar y confrontar sus propias representaciones sobre la inmigración, su práctica personal con el alumnado y la de su centro educativo en general.

¿Cuáles podrían ser, en resumen, algunos criterios a la hora de repensar la actividad escolar en torno a las culturas familiares?

- Facilitar que cada niño pueda compartir en clase lo que sucede en su vida familiar y en el grupo de origen, y que esa aportación sea acogida de modo positivo por el profesorado y por el resto del alumnado.
- Posibilitar que todas las familias puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en actividades del centro...).
- Abrir el currículum al mundo (haya o no alumnado de origen inmigrante en el aula), como hemos visto en el caso sobre Saramago. Las producciones culturales diversas pueden tener espacio en plástica, música, educación física, matemáticas, conocimiento del medio, etc.
- No «enseñar» la cultura de origen del alumnado, sino facilitar ocasiones para que el alumnado la haga presente en muchos sentidos.
- Aprovechar para ello los entornos más facilitadores (el círculo de primera hora en educación infantil, el rincón de arte, los festivales...).
- Crear, además, entornos y proponer estrategias que posibiliten la expresión de la diversidad cultural para todo el grupo, no sólo para un determinado alumnado (es el caso del libro viajero).
- Diseñar actividades destinadas a prestigiar, de manera indirecta, algún aspecto concreto en relación con la autoestima de los grupos minoritarios (como es que el alumno colabore con la familia en la venta en el mercadillo).
- No reforzar estereotipos a través de las actividades (a la hora de disfrazarse en carnavales, por ejemplo).
- Buscar el equilibrio entre el «derecho a pasar desapercibido» del alumnado y la necesaria atención a la diversidad que es un imperativo pedagógico. Tener para ello en cuenta la edad, la forma de ser, las necesidades educativas, el deseo de no diferenciarse de algunos alumnos...
- No distinguir étnicamente al alumno de origen extranjero (es decir, que no sea para siempre «el marroquí», «la colombiana», «el paquistaní»...).

- Tampoco a sus familias (que no se vean empujadas por las autóctonas a representar su diferencia en las festividades, por ejemplo).
- No olvidar que no todos los aspectos familiares (incluidos, claro está, los de las familias de origen local) son coherentes con los valores del proyecto educativo del centro. Algunos aspectos concretos pueden no ser estimables por parte de la escuela.
- Todo el alumnado se está criando y se está educando en la cultural local, en conexión con las referencias culturales locales. La cultura local es de todo el alumnado, no sólo del alumnado de origen autóctono. Dicho de otra manera, todo el alumnado es «de aquí», tiene pertenencia local, además de las pertenencias que provengan de su entorno familiar.
- Promover el reconocimiento y la presencia de las lenguas familiares e impulsar que el alumnado las mantenga y enriquezca, y que desarrolle, asimismo, una buena actitud hacia las del resto del alumnado.
- Tener en cuenta la desigualdad social y económica que subyace a la diversidad de origen, de modo que la intervención docente no agrande las distancias sino que busque apoyar también a quienes parten de una situación de desventaja.
- Situar la diversidad cultural como una más entre las múltiples diversidades del aula; no es la única ni debe ser sobredimensionada.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología evolutiva*. México: Trillas.
- BANKS, J. A. (2009). «Multicultural education: Dimensions and paradigms». En: J. A. BANKS (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group, 9-33.
<<http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.534406>>
- BARAÍBAR LÓPEZ, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: La Catarata.
- BARQUÍN, A. (2009). «¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela». *Educación*, 44, 81-96.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2006). «Diversidad, currículo y educación». *Eskola Publikoa*, 37, 18-20.
- (2007). «El currículo». En: M. À. ESSOMBA (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 91-104.
- (2010). «La educación intercultural en el currículo escolar». *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. <<http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>>. [Consulta: 7 febrero 2014].
- CARBONELL, F. (1999). «Diversidad cultural y educación infantil». *Ofrim-suplementos*, 5, 11-31.
- (2000a). «Decálogo para una educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- (2000b). «Desigualdad social, desigualdad cultural y educación». En: E. AJA, F. CARBONELL, COLECTIVO IOÉ, J. FUNES e I. VILA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (Colección de Estudios Sociales, nº 1). Barcelona: La Caixa, 99-118.

- (2006). «¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero?» *Aula de Innovación Educativa*, 126, 35-39.
- COELHO, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COELHO, E.; OLLER, J. y SERRA, J. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelona: Horsori.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- COLL, C. (1988). «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>>
- DELGADO, M. (1996). «Tú étnico, yo normal». *El País*, 23-12-1996.
- (1998a). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- (1998b). «El derecho a la indiferencia». *El País*, 15-1-1998.
- (2001). «Diferencia y desigualdad en la escuela». *El País*, 9-4-2001.
- (2002a). «Anonimato y ciudadanía». *Mugak*, 20, 7-15.
- (2002b). ¿Quién puede ser inmigrante en la ciudad? (Cuaderno de trabajo). San Sebastián: SOS Racismo de Gipuzkoa.
- (2005). «Círculos virtuosos». En: J. GARCÍA MOLINA (coord.). *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*. Madrid: Diálogos, 31-46.
- ESTEBAN-GUITART, M.; OLLER, J. y VILA, I. (2012). «Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí». *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- GLISSANT, É. (1990). *Poétique de la Relation* (Poétique III). París: Gallimard.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D. (2000). «No sólo el cómo, también el porqué». (Entrevista de J. M. Cuenca). *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 44-49.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- MIJARES, L. (2003). «Estudios de caso. Colegio público I». En: L. MARTÍN ROJO (dir.). *Asimilar o integrar. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE, 103-128. <<http://dx.doi.org/10.1075/sic.1.2.10yus>>
- SAID, E. (1978, 2013). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- SALINAS, J. (2010). «Convivencia intercultural y educación antirracista: una reflexión después de treinta años de trabajo en el sistema educativo con alumnado gitano». *Séptimo Simposio: Lengua, Educación e Inmigración. Convivencia Intercultural y Educación Antirracista*. Participación en la mesa de análisis de experiencias prácticas de educación antirracista, 18-11-2010.
- SALINAS CATALÁ, J. y LLUCH BALAGUER, X. (1996). «Uso (y abuso) de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz editores.
- TAYLOR, Ch. (2003). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILA, I. (2011). «El éxito académico no puede depender del conocimiento de la lengua. (Entrevista de A. Anaitze)». *Mugak*, 56, 65-69.