



Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la "cultura de origen"

Adela Franzé Mudanó, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid

Este artículo explora, desde un punto de vista antropológico, un conjunto de operaciones y presupuestos implicados en el tratamiento de la diversidad cultural, tal como aparecen en los discursos expertos en Educación Intercultural. Se examinan los presupuestos implícitos en las categorías utilizadas por estos discursos, religándolos a sus condiciones de producción, es decir, al sistema educativo como institución *para la cual y desde la cual* se producen. En último término la reflexión se dirige a poner de manifiesto cómo los discursos expertos, a pesar de su declarado interés por restituir la "experiencia" plural del alumnado, tropiezan con las mismas dificultades que la escuela para gestionar la diversidad.

Expert discourse, intercultural education and patrimonialisation of the "culture of origin"

This study explores a series of operations and suppositions involved in the treatment of cultural diversity, from an anthropological standpoint, as they appear in expert discourses on Intercultural Education. It examines the assumptions implicit in the categories used by these discourses, linking them to their conditions of production, i.e. to the educational system as the institution they are produced *for* and *by*. The study concludes by describing how expert discourses, despite their declared interest in restoring the plural "experience" of students, run into the same difficulties as schools when attempting to manage diversity.

La cultura se presenta como procesos sociales, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social.
Néstor García Canclini, Diferentes, desiguales y desconectados.

1. Niños, Marruecos. Fernando F. Caravallo

Camisetas, tejanos y zapatillas a la moda, piercings, funk, rock, salsa, bacalao y raí, panafricanismo, “american culture”, hiyab, Mc Donald, Disney, ramadán, discoteca, jergas, islam, ... Todo ello -y mucho más- manipulado y combinado en una variedad de arreglos y contextos (relaciones interpersonales formales e informales, escolares, familiares, amistosas, laborales...) por niños y jóvenes a los cuales, no obstante, el imaginario diferencialista (JULIANO, 2002) se empeña en percibir a través de “su cultura de origen”. Aún en lo que la mera presentación de rasgos creolizados tiene de superficial y simplificador por mi parte, estas hibridaciones prácticas desafían tenazmente las prenociencias sustantivas y ontológicas de cultura y grupo. Y deberían alertar, al menos, sobre las distorsiones y ficciones encerradas en las imágenes comúnmente evocadas en el discurso en perspectiva intercultural: “cultura de origen”, “identidad cultural”, “raíces culturales”, “choque cultural”, “diferencia cultural”, “identidad étnica”... A pesar de ello, algunos idearios al uso parecen tender, tanto o más obstinadamente, a reforzarlas y consolidarlas.

El estado actual de los planteamientos en torno a la “educación intercultural” en nuestro entorno, los proyectos de institucionalización de una pedagogía específica, la formulación de modelos de intervención y el afán inmediatista que los caracteriza (DIETZ, 2003) merecen, a mi juicio, insistir en su examen. Máxime cuando el nivel epistemológico y analítico de las propuestas queda frecuentemente subordinado al normativo, y más aún, cuando se acude a la antropología como fuente de legitimidad y de conceptos, los cuales, al mismo tiempo, se desvinculan de los contextos sociales y de las condiciones epistemológico-metodológicas en los que se producen y debaten.

Contra lo que pudiera imaginar el lector de los párrafos previos, a lo largo de estas líneas no me ocuparé de glosar las concepciones antropológicas de cultura, identidad y grupo, aunque indudablemente mi argumentación se nutrirá de ellas.

Me propongo, antes bien, reflexionar sobre un conjunto de operaciones y presupuestos implicados en el tratamiento de la diversidad cultural, tal como suelen aparecer en el marco de los discursos expertos en Educación Intercultural, desde sus formulaciones puramente propositivas hasta aquellas que, partiendo de estudios empíricos, plantean propuestas de interculturalización escolar. Quisiera identificar algunos dilemas y contrasentidos -frecuentemente inad-

vertidos- a los que parecen exponerse irremediablemente estas estrategias de pedagogización de “la diversidad cultural”. Un análisis de esta naturaleza, en mi opinión, no puede obviar las lógicas específicas que articulan la institución educativa. En tal sentido, no se trata sólo de examinar los presupuestos implícitos en las categorías habitualmente utilizadas por estos discursos sino, además, de religar esos usos y los presupuestos en los que se basan a sus condiciones de producción: esto es, al sistema educativo como institución *para la cual y desde la cual* se producen. Para apuntarlo brevemente, entiendo que el análisis no puede abstenerse de explorar la relación que ellos mantienen con la forma específica de procesamiento escolar de la cultura: para decirlo en términos de Díaz de Rada (en prep.), con la elaboración burocrática de la realidad característica de la institución escolar.

Apuntes previos: modelos, programas y perspectiva intercultural en educación

El espacio educativo se ha impregnado en las últimas décadas de Educación Intercultural (EI). Las distintas administraciones la promueven², los centros escolares la incorporan paulatinamente a sus planes y proyectos, proliferan enfoques y modelos de intervención, guías y orientaciones, se incrementan los cursos de formación para profesores y las asignaturas universitarias específicas, existe un abundante abanico de materiales didácticos, se multiplican los foros de debate y financian investigaciones pedagógicas, sociológicas, antropológicas.

Estando aún rodeada de una indudable ambigüedad y multiplicidad de significados, no obstante, desde las inaugurales elaboraciones de la EI en España hasta hoy, la revisión de los modelos y la reflexión sobre sus concreciones prácticas, han introducido matices, revelado inconsistencias y contradicciones, puesto en evidencia ciertos desfases conceptuales y formulado nuevas perspectivas y propuestas³.

De una parte, los esfuerzos se han centrado en tipologizar, a partir de diversos criterios -históricos, políticos, ideológicos, procedimentales, y/o conceptuales-, la abundante variedad de experiencias en la materia -en España y fuera de ella- con el fin de esclarecer las distintas modalidades, enfoques y supuestos en el trata-

miento educativo de las realidades multiculturales y ponderar la propuestas más consistentes y adecuadas.

De otra parte, algunos trabajos propositivos parten de la intención de clarificar conceptos, encuadres teóricos pedagógicos y sociológicos, a fin de precisar estrategias de actuación.

Por último, un conjunto de investigaciones se han interesado por las prácticas educativas, con el objetivo de explorar las correspondencias o discrepancias existentes entre las distintas dimensiones que componen la realidad de los centros escolares y las aulas: entre los planteamientos de principios -ideales o "teóricos"- y los procedimientos y estrategias educativas efectivas, los materiales utilizados, las relaciones grupales promovidas, etc.

Las críticas recibidas por los enfoques, programas y concreciones escolares parecen haber dejado huella en sus reformulaciones e, incluso, en las investigaciones orientadas por objetivos evaluativos y propositivos. Ya no es infrecuente encontrar múltiples recaudos -y advertencias- en torno a algunos aspectos inquietantes, al menos, para los usos conceptuales y constataciones empíricas antropológicas: la dudosa asociación entre diversidad cultural e inmigración; la folclorización/exotización de las culturas de origen; el esencialismo subyacente a la nociones de cultura; la dicotomización nosotros/ellos; la rigidez de la noción de identidad; la confusión entre diversidad y desigualdad; la desatención a los fundamentos socio-políticos y económicos de la desigualdad y la minorización, etc.

Las críticas apuntadas no impiden constatar un consenso básico entre los defensores de la perspectiva intercultural en educación, en cuanto a la necesidad de una transformación educativa sobre la base del reconocimiento y valorización de la diversidad cultural, que haga justicia a las especificidades o particularidades e identidades culturales comunitarias o de origen⁴. Variados son, ciertamente, los planteamientos acerca de los modos y ajustes necesarios en materia de intervención educativa, así como en cuanto a los objetivos últimos que han de perseguirse. Las argumentaciones van, resumidamente, desde las apelaciones al respeto y la tolerancia, como sustento y garantía de la convivencia social; hasta aquellas, de mayor elaboración teórica, que formulan tal necesidad en términos de integración en el proceso educativo de los aspectos culturales diversos -localmente moldeados

de los educandos, con el fin de hacer relevantes y significativos los aprendizajes y propiciar una construcción crítica y dialógica del conocimiento, el respeto a la pluralidad de visiones sobre el mundo, potenciar la autoestima, la identidad y la autonomía de los educandos y, en última instancia, contribuir a la modificación de las relaciones de poder mayorías-minor as⁵.

Las demandas de reconocimiento o valorización de la diversidad cultural est n asociadas a la denuncia del etnocentrismo, de las formas de discriminación consecuentes (explícitas e implícitas) hacia determinados colectivos (los *minorizados*, diferentes); así como a los efectos negativos específicos que el desconocimiento de la diversidad cultural tiene sobre las trayectorias y oportunidades educativas de los educandos de los grupos culturales en cuestión.

En aquellas perspectivas, más actuales, que se plantean una revisión crítica de la llamada educación intercultural, se rechaza tanto el universalismo implícito en las versiones oficiales de la cultura, como los peligros de un relativismo cultural que, llevado a sus extremos lógicos e ideológicos, propicia la fragmentación, el aislamiento y getizaci n socio-escolar de las minorías, tal como se atribuye a los modelo "multiculturales". A cambio, se propone una educación centrada en el reconocimiento y relativización mutuas, en el intercambio entre mayorías/minorías y en la formación en competencias interculturales⁶.

Implicaciones del reconocimiento

Tal como suele utilizarse en los discursos expertos en educación intercultural, la idea del "reconocimiento de la diversidad cultural" alude a la "puesta en valor" de aspectos culturales habitualmente silenciados o minusvalorados en el contexto socio-educativo.

Puede resultar una obviedad recordar que cualquier forma de reconocimiento no se agota en una simple exigencia o impulso  tico, ni en el mero descubrimiento o valorización de lo hasta entonces oculto o negado. Presupone, en sí mismo, un acto de conocimiento y, en tanto tal, compromete pautas y procedimientos de categorización que operan distinguiendo "lo uno" de "lo otro", lo "semejante" de lo "distinto", lo "relevante" de lo "irrelevante". Por decirlo sumariamente, conlleva la puesta en juego de esquemas cognitivos estructurados por principios de ordenamiento



2. Infancia, Vietnam



3. Infancia, Cuba

de lo real, y estructurantes de la realidad sensible a la que se aplican.

Tal obviedad tiene connotaciones singulares cuando, tal como ha puesto de manifiesto la reflexión en torno a los obstáculos epistemológicos del conocimiento transcultural, consideramos el carácter socio-cultural e históricamente circunstanciado de las formas y pautas del conocimiento. En esa medida habrá de admitirse, cuanto menos, que aqu el nunca es el producto de una experiencia transparente, ni socialmente neutra.

Entre otros autores, François Laplantine (1996) ha señalado en relación a la empresa antropológico-etnográfica -precisamente la disciplina por antonomasia constituida en torno a la alteridad-, algunos de los obstáculos epistemológicos presentes, en mi opinión, en cualquier forma de conocimiento -y por ende de reconocimiento- de la pluralidad cultural:

Todos somos tributarios de las convenciones de nuestra época, de nuestra cultura y de nuestro medio social que, en nuestra inconsciencia, nos designan: 1  lo que es preciso mirar, 2  cómo es preciso mirar (...) El acto de ver, informado por modelos (e incluso modos) culturales, está estrechamente ligado al de prever y rever, y a menudo el conocimiento en estas condiciones no es nada más que un reconocimiento de lo que ya se sabía. Ver es la mayor parte del tiempo, por memorización y anticipación, esperar encontrar lo que esperamos y no lo que ignoramos o dudamos (...) Como escribe Francastel: no vemos más que lo que conocemos,

o al menos lo que podemos integrar en un sistema coherente (op. cit).

En estos párrafos Laplantine alude directamente a cuestiones ampliamente trabajadas por la epistemología de las ciencias sociales y en particular por la antropología, en relación con los problemas del conocimiento mediante la observación etnográfica. Pero permiten trascender ese campo advirtiendo, de un lado, que lo que "capturamos" a través de aquellos instrumentos de apariencia más neutral y objetiva -la vista, en este caso, -como c lmen imaginario de la transparencia- est n en verdad prefigurados -informados, dice- por modelos y modos socio-culturales e históricamente conformados ("convenciones de época, cultura y medio social"). Por tanto, pone de manifiesto al mismo tiempo la "selección" -socio-cultural e históricamente situada- que orienta la captación de cualquier "realidad", además de la insoluble relación entre los sentidos y las operaciones intelectuales así conformadas.

Categorías de percepción, moldes, que "en nuestra inconsciencia" son potentes productores de evidencia, en tanto nos ofrecen a la percepción, por así decir, objetos o realidades consistentes con y confirmatorias de ese "sistema coherente" en el cual se integran⁷. En este sentido, en términos de Velasco y Díaz de Rada (1993), todo conocimiento social inmediato es un conocimiento etnocéntrico o sociocéntrico.

Pero de estas advertencias epistemológicas -tomadas habitual y apresuradamente como una (auto)confirmación de las tesis interculturalistas en educación,

en el sentido de un etnocentrismo global incapaz de reconocer al "otro" en su diferencia o particularidad cultural- no se extraen todas sus consecuencias en lo referente a los horizontes interpretativos del propio intérprete.

Diversos etnógrafos de la educación (BERTELY, 2000; DÍAZ de RADA, en 2005; 2003; WOLCOTT, 1999; WOODS, 1987) han considerado los obstáculos que presenta a la práctica etnográfica la institución escolar. Y, en particular, los efectos de la "inmersión" y "familiaridad" con el universo de la escuela y la educación formal sobre la configuración de los "horizontes interpretativos" de quienes se encuentran, al decir de Wolcott (Op. Cit.) "enculturados" en la cultura escolar y "entregados", entre otras cosas, a los problemas, expectativas, objetivos, procedimientos, modos de procesamiento..., y agrego, a las luchas por la imposición del sentido de la práctica pedagógica, tal como se configuran y tienen lugar en el seno de las instituciones específicas.

Podría concluirse de lo anterior; que solo un observador externo, con suficiente "distancia cultural"⁸ respecto a la escuela, sería capaz de proveer un conocimiento cabal del mundo escolar y formular, por tanto, las necesarias claves para la ansiada reforma en perspectiva intercultural de la escuela⁹. No se trata, sin embargo, de un distanciamiento definido simplemente por la exterioridad a la institución. Se trata antes bien, del ejercicio de una "prudencia epistemológica reflexiva" (BOURDIEU, 2003) que permita adelantarse a las "tendencias y tentaciones" inherentes a los sistemas de disposiciones formados e incorporados en los campos específicos en los que participa el intérprete y/o científico.

Lo que se deriva de todo ello, pues, es la imperiosa necesidad de una subordinación de cualquier conocimiento/reconocimiento (si se pretende riguroso) a una estricta y sistemática "vigilancia" y ruptura con las verdades, categorías y formas de procesamiento de lo real que nos proveen nuestros escenarios sociales cotidianos, incluyendo los campos de especialistas. Lo que es preciso objetivar, nos recuerda Bourdieu, son las condiciones sociales de posibilidad del sujeto que conoce, tarea que propone realizar a tres niveles:

(...) objetivar la posición del sujeto en el espacio social global (...) su posición de origen, trayectoria, pertenencia y adhesiones sociales (...); objetivar la posición ocu-

pada en el campo de los especialistas (...) ya que cada disciplina tiene sus tradiciones, y sus particularismos, sus problemáticas obligadas, sus hábitos de pensamiento, sus creencias y evidencias compartidas, sus consagraciones, sus presiones en materia de publicaciones, sus censuras específicas (...). {Por último}: es preciso objetivar todo lo que está vinculado al universo escolástico, prestando atención especial a la ilusión de la ausencia de ilusión (...) del punto de vista "desintelectado" (BOURDIEU, 2003: 162-163).

A partir de este rodeo, la preocupación que guía mis reflexiones puede formularse, o al menos eso espero, más acabadamente: hasta qué punto los discursos normativos o propositivos en torno a la educación intercultural, aún considerando los innumerables recaudos entre los que explícitamente se formulan actualmente, se han "desapaisanado". O, dicho de otro modo, distanciado a todos sus efectos del horizonte significativo que propone la mirada social dominante, y más especialmente el espacio escolar, sobre los agentes sociales y la cultura¹⁰.

Exploraré en los dos apartados siguientes algunos aspectos del discurso experto de orientación intercultural relevantes, a mi juicio, para reflexionar sobre el "despaisanamiento". Aspectos que sugieren que, a pesar del genuino interés reformista de los espacios escolares y de la vocación declarada de anclar la perspectiva intercultural a la cultura experiencial de los alumnos, el discurso experto suele movilizar y da lugar a -una visión "desocializada" (DÍAZ de RADA, op.cit.) de los agentes y los hechos culturales.

Las múltiples caras de la "unicidad"

No resulta difícil constatar lo señalado por García Castaño, Granados Martínez y García Cano: la perspectiva intercultural ante la diversidad tiene en España "cita en el espacio y en el tiempo" (2000: 8). Su auge, indudablemente, coincide con la creciente escolarización de niños y niñas de origen inmigrante extranjero¹¹ y, de hecho, buena parte de los trabajos expertos, pospositivos y de investigación, en efecto, centran en "ellos" el foco principal. Aunque cuestionada a saciedad, resulta recurrente la identificación/asociación entre diversidad e inmigración externa.

Me interesa visualizar los parámetros interpretativos que funcionan en la delimitación y caracterización de

estos sujetos portadores de diversidad cultural. No considero que el mero hecho de tomarlos por objeto de análisis, investigación o intervención, constituya en sí una dificultad. En todo caso el problema reside, desde mi punto de vista, en el reduccionismo sociológico que se orea estos discursos y propuestas (DIETZ, 2003), basados apriorísticamente, por utilizar una expresión de Lahire (2004), en el postulado de la unicidad grupal y del sujeto.

Considerar  a continuación diversas manifestaciones de esta construcción, las cuales, aunque est n irremisiblemente vinculadas entre sí, tratar  por separado a los fines analíticos.

Unicidad grupal como fundamento

Sistemáticamente los principios demarcadores de los sujetos sociales a reconocer en su diversidad cultural -o a predisponer para el intercambio y la compresión mutua, lo mismo da-, no son otros que los (pre)traidos por "fronteras" de diversa naturaleza¹².

Unas, con mayor frecuencia utilizadas, los categorizan en función de agrupamientos de carácter espacial y/o jurídico-administrativo: región, nación, nacionalidad (marroquíes/magrebíes; peruanos/hispanoamericanos; españoles/catalanes, etc.). Eventualmente, otro tipo de unidad comienza a ser considerada como objeto potencial de reconocimiento. Se trata de aquella no ya definida por las anteriores delimitaciones territoriales-administrativas, sino por otras, en verdad equivalentes, en tanto encierran a los grupo sociales en su interior (GARCÍA GARCÍA, 2001). Esta vez, especificadas en función de algún, o de la articulación de varios, marcador cultural diferencial: lengua, religión, y, más vagamente, costumbres, hábitos de vida, valores..., lo que comúnmente se conoce por "grupo étnico" y/o religi so (ie: gitanos, ber beres, musulmanes...).

En cualquier caso, considerada más genéricamente, y aún cuando se evite concretar la adscripción nacional, regional, étnica o religiosa del alumnado en cuestión, de la terminología empleada en los discursos educativos de orientación intercultural emerge de modo recurrente la noción de cultura como entidad localizada y demarcada. Noción que remite a previos desagregados grupales, tomados como "dato".

El vigor de tal representación se advierte, entre otros ámbitos, en las críticas a los modelos de "educación multicultural", donde la idea acotada de cultura se

mantienen ajena a toda interrogación: el contraste de las perspectivas "interculturales" con las "multiculturales" -a las cuales se imputa haber favorecido la segregación de las comunidades etno-culturales reside en propiciar, no ya el mantenimiento de las diferencias, sino el intercambio mediante la valorización positiva de la diversidad "entre" los miembros de "comunidades", "colectividades", "culturas particulares", "culturas de origen", "grupos étnicos", "minorías culturales"..., a las cuales los educandos pertenecen por principio.

Se formulen de un modo u otro los objetivos últimos de la EI -diálogo, respeto, incorporación, intercambio, convivencia, construcción conjunta, relativización mutua- las propuestas evocan la imagen antropológica clásica del "encuentro" entre mundos distantes, diferenciados espacio-temporalmente: encuentro - convivencia - intercambio - mestizaje¹³. Donde el mestizaje es el "producto final" del intercambio. De hecho, el tan trajinado y escasamente teorizado concepto de "asimilación", que contiene la idea de la adopción de la "cultura dominante" por renuncia total a los valores culturales propios, se edifica sobre pilares semejantes: invita a pensar el contexto social de recepción como una totalización cultural abstracta, igualmente contenida dentro de límites grupalmente acotados (territorio-nación / nación-cultural / grupo lingüístico). Y sorprende la frecuente fusión conceptual establecida entre "cultura dominante" y una supuesta cultura de "la sociedad de acogida" ("cultura autóctona"/"española").

No se trata de una mera cuestión terminológica, sino de un principio de categorización que orienta epistemológicamente la construcción de la realidad a observar y la que se configura como objeto de intervención. Ello se advierte tanto en los escritos encaminados a formular únicamente orientaciones educativas, como en investigaciones cuya finalidad es la formulación de propuestas basadas en el análisis empírico de las realidades escolares "multiculturales".

Me detendr  en analizar algunos aspectos contenidos en el trabajo de investigación dirigido por Martín Rojo¹⁴ (2003), para ilustrar las consecuencias derivadas de observar los contextos escolares multiculturales de esta manera. El centro de interés del estudio reside en analizar el modo en que es tratada, en las políticas y en las prácticas educativas, la diversidad lingüística y cultural, de modo de saber si se facilita o no el mantenimiento de esa diversidad, qué modelos ideológicos subyacen a las

prácticas educativas (asimilador, segregador, intercultural), así como cuál es la percepción de esas diversidades en el entorno escolar. El trabajo se sustenta en el análisis de las relaciones de poder/estatus ling stico/cultural entre "mayorías" y "minorías" socioculturales y ling sticas. Indudablemente "(...) la diferente valoración que se hace de las lenguas y las actitudes que se desarrollan hacia su aprendizaje -como señala Martín Rojo- resulta central a la hora de abordar la nueva realidad multilingüe y multiétnica de nuestros centros de enseñanza" (MARTÍN ROJO, ET.AL, op.cit: 20)

Sin embargo se observa un cierre prematuro de las categorías analíticas, que al equiparar las "mayorías" con la "sociedad autóctona" y "las minorías" con los diversos grupos ling sticos/nacionales (extranjeros), no da cabida a la interrelación de otras variables articuladoras de la diversidad (capitales culturales y educativos, contextos sociofamiliares, trayectorias...) de todos los alumnos. En consecuencia se procede a "etnificar" la lógica escolar de la diferenciación/desigualdad, y a percibir (y presentar) las situaciones a las cuales se ven confrontados los alumnos en términos exclusivamente etno-ling sticos.

Estas categorías orientan definitivamente la obtención de datos. Los fragmentos de entrevistas, de las observaciones y el análisis mismo de los materiales, permiten colegir que la consideración de las relaciones formales e informales, de las formas de aceptación y rechazo, de las imágenes y expectativas, de los conflictos explícitos e implícitos, de las prácticas pedagógicas, y hasta de los principios de legitimación escolar, ha sido estructurada en función exclusiva de la contraposición entre autóctonos e inmigrantes¹⁵.

Así, por ejemplo, al retratar las normas (implícitas) que regulan el uso de la lengua vehicular (castellano), el canon prestigiado es caracterizado como "variedad del español estándar de la pen sula". En uno de los estudios de caso, realizado en un centro educativo donde la mayor parte de los alumnos de origen extranjero es hispanohablante, esta construcción se operacionaliza claramente. La "variedad del español estándar de la pen sula", constituye el canon "prestigiado", por referencia al cual, se nos sugiere, se organiza la teoría escolar del déficit y consecuentemente se jerarquizan y perciben como deficitarias las otras variedades del castellano hispanoamericanas "propias de cada país y región". Y se nos ofrecen extractos de entrevistas u observaciones que constatan cómo entre los profesores

y los alumnos -incluso entre los propios hispanohablantes- se jerarquiza positivamente la variedad "española estándar peninsular". De hecho, en este mismo estudio de caso, se sostiene que la homogenización ling stica efectuada por la escuela es hacia la variedad "española estándar peninsular".

Ahora bien  cu l es el "español estándar peninsular"? Nótese, en primer lugar, que esta categoría "compacta" indiscriminadamente en el "canon prestigioso" a todos los usos del español "peninsular" y a todos sus hablantes por el mero hecho de ser de origen peninsular. En segundo lugar, es de señalar que está construida mediante una unificación abstracta -hacia el interior de la categoría- y una yuxtaposición -hacia el "exterior" con otras variedades -"colombiana, peruana, dominicana... "- igualmente abstraídas de sus usos y hablantes. Seguramente si los instrumentos conceptuales utilizados -y en consecuencia los procedimentales- hubiesen sido otros, atendiendo, por ejemplo, al entrecruzamiento del "origen nacional-cultural" con otras variables relativas a los capitales educativos/formativos de las familias de *todos los alumnos*, si se hubiese examinado la relación de todos los *alumnos*, con las "normas" ling sticas y comportamentales dominantes en la escuela, los resultados revelarían algunos matices de importancia en cuanto, por ejemplo, a la articulación de variables de clase y "etnoculturales".

Ent ndase bien, con estos comentarios no estoy negando de ningún modo las jerarquizaciones y atribuciones deficitarias que se manejan habitualmente en los contextos escolares en relación a las variantes hispanoamericanas del castellano. Ni el conjunto de consideraciones semejantes que se proyectan sobre la "educabilidad" y habilidades generales de alumnos no-hispanohablantes, en función de sus "competencias" en la lengua vehicular. Cuestión que, por otra parte, yo misma he documentado (FRANZÉ, 2002).

Pero así como han sido obtenidos los datos -así como han sido contruidos, insisto- la "norma dominante escolar" queda reducida a norma "etno-nacional": a una abstracta españolidad ling stica y cultural, confrontada con una abstracta peruanidad/colombianidad, etc. En la medida en que a lo largo de los estudios de caso hay escasas referencias al alumnado autóctono, como no sea en relación a sus opiniones o apreciaciones sobre sus compañeros de origen

extranjero, queda pendiente la pregunta de qué resultados se hubiesen obtenido si la teoría del déficit que articula el discurso y la práctica escolar en torno a los usos lingüísticos, hubiese sido observada en relación al conjunto de los alumnos. Por tanto, se han excluido de partida, entre otros extremos, la posibilidad de considerar el fundamento de las habituales analogías en términos de déficit que se establecen entre los usos lingüísticos de (ciertos) alumnos "autóctonos" y los de (ciertos) otros "de origen extranjero". Y, el caso inverso, la valoración positiva de los usos lingüísticos de ciertos sectores (no acotados por nacionalidad) de hispanohablantes en ciertas circunstancias¹⁶.

En este mismo estudio de caso, para observar las actitudes valorativas hacia las variantes del castellano de los alumnos, se ha utilizado una técnica que, resumidamente, consiste en exponer al alumnado a un mismo texto leído por una única hablante, aunque "enmascarada": esto es, se nos dice, "bilingüe" en dos variedades del español, en este caso "colombiana" y "peninsular". A continuación se presenta a los alumnos un conjunto de ítems a partir de los cuales deben valorar a "cada una" de las personas hablantes -su simpatía, inteligencia, educación y solidaridad-. Si se producen valoraciones distintivas -como es el caso-, ello se deberá se nos dice, ello se deberá a las variantes empleadas en cada alocución, en tanto la hablante está "enmascarada".

De esta estrategia, surgen los resultados dispares apuntados más arriba, concluyéndose, además, que tales resultados -valoración positiva por parte de todos los alumnos del "peninsular"- permiten conocer la opinión de los alumnos respecto a las lenguas que conviven en el aula. Pero también nos darían la pauta, según los autores, de cómo valoran a los distintos grupos, y en último término "a las culturas, dada la interrelación existente entre lengua, identidad y cultura" (op.cit: 98).

Además de la insostenible extrapolación realizada en la investigación, desde la valoración de la variante a la valoración del grupo hablante de la misma, una cuestión pertinente a plantear es, entre otras, qué hubiese sucedido si -utilizando la misma técnica- se hubiera presentado a los alumnos, por ejemplo, un mismo texto en distintos niveles de lengua de la misma "variante peninsular" (digamos una variante "vulgar" y una "cult"). Qué hubiese sucedido si, por el contrario, se hubiese confrontado una

variante "cult" hispanoamericana con una variante "vulgar" peninsular. Esta sugerencia no es irrelevante tratándose del contexto escolar. Como tampoco lo es el formato mismo de la técnica utilizada, cuyas consecuencias se han desatendido en la investigación. La técnica, además de presentarse bajo el formato de un ejercicio escolar, anula las interacciones lingüísticas reales, aunque se extraen conclusiones extensibles a ellas.

Demás está decir que, aún si admitiéramos contra los desarrollos de la antropología contemporánea -fuertemente críticos con su propio pasado, por cierto- una conceptualización de la cultura en su versión repertorial -conjunto de bienes materiales e inmateriales caracterizados como propios de una comunidad-, resulta, así y todo, contrario a la evidencia considerar los recursos culturales de que disponen o manipulan los sujetos, como estando "enclaustrados" en esos límites, distribuidos de modo equivalente entre sus miembros, "apropiados" de forma análoga por cada uno de ellos, o "utilizados" indiferenciadamente en cualquier contexto. Entre otras cuestiones, porque vivimos simultánea y sucesivamente en contextos sociales diversos, cuyas "reglas de juego" y principios de legitimación son diversos e incluso contradictorios entre sí (diversas son las instituciones por las que pasamos, diversos los escenarios, diversos los "papeles" que asumimos...). Al hilo de las valoraciones de las variantes lingüísticas, y de lo que he sugerido en cuanto a la incidencia del contexto específico como posible activador en los alumnos de ciertos criterios (pertinentes a ese contexto) y no otros, cabría preguntarse, en último término, si esas valoraciones pueden extrapolarse a otras circunstancias, otras interacciones y escenarios. Incluidos los que ocurren dentro de los centros escolares: a los intercambios informales, a los amistosos, a los juegos, a las afrentas... Y por tanto, si pueden asimismo, extrapolarse "indudablemente" al "grupo".

Ciertamente, como he señalado reiteradamente, junto a las demandas a la escuela de reconocimiento positivo de las diferencias "culturales y lingüísticas" de los alumnos, la mención al carácter "heterogéneo" de las mismas y de las sociedades de origen (así como de las de "recepción"), se encuentra siempre explícita en estos planteamientos. Del mismo modo, estas perspectivas insisten actualmente en la necesidad de rehuir toda visión "folclorizante" o "exotizante" de aquellas.



4. Al salir del colegio. Gema Carrera Díaz

Al respecto es pertinente, desde mi punto de vista, precisar algunas paradojas y ausencias teóricas de estos planeamientos.

De una parte, resulta cuanto menos contradictorio sostener la naturaleza "interiormente" diversa de todas las culturas, afirmar su carácter "dinámico", o incluso aludir a la diversidad individual en relación a las culturas de pertenencia -tal como se formula habitualmente-, y al mismo tiempo utilizar categorías lingüísticas y/o etno-nacionales que al "totalizar" colectivos invisibilizan, por ejemplo, los usos diferenciales y diferencialmente jerarquizados de una misma "lengua materna", incluyendo el castellano "peninsular", claro está; así como la existencia de diversas lenguas dentro de un estado/territorio común y de las habituales "luchas" simbólico-políticas en torno a la imposición de una de ellas en tanto legítima, que rodean estas situaciones y se trasladan al contexto "receptor".

En otro lugar (FRANZÉ, 2002; 1999), por seguir en el terreno lingüístico, he señalado lo que a mi entender constituye un dilema que no puede pasarse por alto, en relación a la enseñanza de la "lengua materna" dirigida a los alumnos de origen marroquí (la llamada ELCO). Los criterios que impulsan su enseñanza suelen preconizar, de un lado, su impacto positivo en la autoestima de los alumnos y en su identificación socio-afectiva con la "cultura de origen" y, de otro lado, su

importancia como instrumento de consolidación de las relaciones familiares (en tanto instrumento de comunicación) y en la construcción de aprendizajes significativos. La conocida diglosia plantea el problema de qué lengua ha de ser enseñada, y a qué lengua se le otorga "reconocimiento": ¿a las lenguas de comunicación efectiva, en las cuales los niños aprenden a hablar (dariya, dialectos beréberes), o a la lengua de estado, de "la cultura" y de la religión, no por casualidad llamado habitualmente "árabe culto"?

El dilema no es baladí, y en cualquier caso no se reduce a una mera reformulación "técnica": no puede abstraerse del prolongado "combate" desarrollado en Marruecos entre el árabe y el beréber, y entre el árabe estándar y la dariya marroquí (PÉREZ DE GUZMÁN, 1999). Combate cuyo telón de fondo lo constituyen las políticas lingüísticas "en origen" -asumidas en "destino"- que han tendido a homogeneizar en el árabe estándar la diversidad de prácticas lingüísticas a costa de la desvalorización del dialectal y del beréber. Asociándose la del estado con el canon prestigioso y culto -en este caso el árabe estándar-, y los dialectos o variantes diversas con la lengua "vulgar y baja". La cuestión, en definitiva, es que rara vez estos discursos que abogan por el "reconocimiento" de las lenguas y culturas de origen, logran internarse en la relación existente entre el quehacer político y el devenir cultural, de la cual las lenguas son un producto. O, lo que es lo mismo, contribuyen a neutralizar

una parte sustancial de las condiciones sociales de producción y circulación de la(s) lengua(s) y la(s) cultura(s) (BOURDIEU, 1985)¹⁸.

De otra parte, resulta cuanto menos contradictorio sostener aquellas premisas, apelar a perspectivas dinámicas y no esencialistas de los procesos culturales, y presuponer la existencia de unos contenidos culturales imprecisos ("valores, costumbres de origen, pautas, diferencias") cuya toma en consideración o negación escolar servirá de base y sustento al diagnostico del investigador sobre las actitudes escolares ante la diversidad. Como no sea que, como ocurre a menudo -del mismo modo a como actúa frecuentemente la escuela- un comportamiento, actitud, etc. diferencialmente percibido en un niño de origen inmigrante respecto a un "autóctono", sea inmediatamente atribuido a "su cultura".

Finalmente, resulta paradójico sostener todo aquello, como habitualmente se hace expreso en los discursos interculturales actuales y, al mismo tiempo, ya sea identificar o describir características propias de las "comunidades" para orientar al profesorado, ya sea sugerirle a la escuela misma que las identifique. A este último respecto, se constata lo que agudamente sealara  lvarez Dorronsoro (s/f), en cuanto a una débil disposición de estos discursos a concretar el contenido específico de la diversidad cultural para la que se reclama reconocimiento. Como no sean las sugerencias, que en ocasiones y dentro de un mismo texto aluden, de un lado, a disposiciones, valores, formas de ver el mundo, formatos de comunicación culturales y, de otro, a la literatura, historia, géneros musicales asociados al país de origen¹⁹. En cualquier caso, en tanto el supuesto que sostiene el edificio argumental es la idea del particularismo ling istico/ cultural intragrupal, irremediablemente todo predispone a buscar en un acervo común "nativo". Por la misma regla de tres, la exhortación a desexotizar, se asienta sobre pies de barro: es confusa en este cuadro argumental, en tanto el discurso mismo autoriza, aún en su imprecisión y en un solo movimiento, la aplicación de una lógica de contraposiciones diacríticas -entre "nosotros" y "ellos"- y la puesta en juego de criterios incontrolados e imaginarios de "autenticidad"/"tipicidad" que apelar n, irremisiblemente, a una selección en función de distinciones ficticias dominantes tales como tradicional/moderno; artesanal/industrial, lejano/cercano²⁰...

Así, la perplejidad de un docente ante la negativa rotunda de un alumno de origen ecuatoriano a pegar una foto de un grupo indígena, seleccionada por el propio profesor para que el niño realice una actividad "multicultural" sobre su país de origen, la reprimenda que suscita en el docente el comentario "racista" del niño en cuanto a que esos no son ecuatorianos, sino negros, y que él no es negro revela, en efecto, estereotipaciones exotizantes²¹. Pero, entre otras cosas, revela también algo puesto de manifiesto por la reacción del chico: el desconocimiento de las relaciones de jerarquización y desigualdad configuradas y legitimadas en las sociedades "de origen", en función, precisamente, de "diferencias" etno-culturalmente construidas²². Tramas de poder y jerarquía que los discursos interculturales educativos habitualmente escamotean en sus análisis y propuestas, ocult ndolos (ocult ndoselos) bajo categorías "englobantes". La multitud de ejemplos que pueden evocarse en relación a docentes que, "haciendo sus deberes" multiculturales (si se me permite la expresión), se encuentran de frente con el enfado o la no-identificación de los alumnos con lo que se les asigna como "cultura propia", no pueden resolverse, simplemente, acudiendo a su caracterización como t picas, estereotipadas o folclorizantes. Cuando, al mismo tiempo, ese profesorado está siendo expuesto a un discurso que -guste o no- se articula sobre la noción de diferencia etno-cultural y le impele a "reconocerla".

A este respecto, un último aspecto a plantear y que permanece frecuentemente soslayado, desde mi punto de vista es, y dado que la cuestión se formula en términos de reconocimiento de la diversidad/diferencia etno-cultural:  qu  criterios definen o determinan -y por tanto juegan en la inclusión/exclusión- lo representativo de una cultura?

En relación a este problema, algunas propuestas de acción interculturales sugieren la apertura a modelos donde sean "los protagonistas" quienes actúen en su organización o definición, para evitar simplificaciones y tipificaciones como las eventualmente emergentes de perspectivas exotizantes o más aún, se nos dice, esencialistas de las culturas de origen. Y apuntan la necesidad de incorporar a "sus representantes" -ie. mediadores culturales, asociaciones de inmigrantes, etc.- en la convicción de que actuarán de "puente" entre las comunidades. Tales propuestas parecen formularse, bien sea desde la idea de que nadie mejor que un nativo conoce su propia cultura y por tanto

puede retratarla para propio beneficio educativo -y el de su comunidad-; bien sea desde una convicción que añade a la anterior la dimensión propiamente "política" del reconocimiento: legitimar en el campo escolar, la presencia de los representantes de unas comunidades que en el panorama contemporáneo emergen como sujetos sociales activos, reivindicando derechos de participación, entre otros ámbitos, en la gestión del "reconocimiento" cultural.

En cualquier caso, e indistintamente, estos planteamientos por no examinar teóricamente sus fundamentos sociológicos renuncian al examen de las dificultades inherentes a, como suele denominarse, "la perspectiva del actor"²³. En primer lugar, con la antropología contemporánea que ha examinado la problemática derivada del papel del "actor" en la reconstrucción de sus comportamientos culturales, habrá que recordar que difícilmente cualquier agente social (provenza de donde provenza) eluda en tal descripción su presentación estereotipada, homogénea y hasta esencialista. Antes que nada, por cuanto se trata de acontecimientos discursivos, que necesariamente obligan a traducir una experiencia práctica "vívida" -elusiva a la captación, multicentrada, dispersa temporal y espacialmente, condicionada por contextos específicos- a formatos lineales y coherentes, donde se destacan algunos aspectos de un todo, y por tanto actúan necesariamente en forma selectiva (GARCÍA GARCÍA, 1998). La observación de Mijares (MARTÍN ROJO, ET. AL, Op. Cit: 128) en cuanto a que "en abstracto" los niños establecían divisiones entre españoles y extranjeros, referían

imágenes estereotipadas de unos y otros, para luego en los casos concretos no identificar a sus compañeros de actividades cotidianas como miembros de grupos, apunta en esa dirección²⁴.

Situaciones como estas, señalan la distancia existente entre, de un lado, la lógica de la experiencia práctica (BOURDIEU, 1991) -circunstanciada por el devenir de la acción/interacción, la no-reflexividad, y el espacio social en que se produce- y de otro, la lógica de su reconstrucción "discursiva". Al mismo tiempo, y por tanto, nos está hablando de los contextos específicos que, como tantos autores han señalado (desde COHEN, 1978 a PÉREZ AGOTE, 1986), actúan en la activación de "identificaciones": las definiciones del nosotros -en términos de comunidad de rasgos- se producen siempre en contraposición a "otros", así lo que se activa como contenido cultural propio es lo que se considera más distintivo. Además de objetivarse a través de rasgos diacríticos, esas definiciones se activan y desactivan, modifican sus contornos y contenidos variablemente: así no es de extrañar que en algunas condiciones (de las cuales habrá de dar cuenta quien intente comprender estas situaciones) los niños se perciban mutuamente como miembros de un "mismo grupo", y en otras, se activen las "distinciones diacríticas". Por tanto, como apunta Jociles (2003), ello convierte en problemática la equiparación de las definiciones étnico identitarias como diferencias culturales objetivamente existentes y utilizables por la escuela.

En segundo lugar, entre las condiciones "de activación" de los elementos diacríticos y/o distintivos,

5. Excursión escolar a Panamá la Vieja.



habrá que ponderar, como he sugerido en algunos casos anteriormente analizados, el problema de los instrumentos utilizados por el investigador. Incluyendo en ello el control -como nos recuerdan los autores del *Oficio del Sociólogo* (BOURDIEU, PASSERON, CHAMBOREDON, 1984)- de las consecuencias metodológicas derivadas del hecho de que las técnicas más habitualmente utilizadas por la sociología empírica, por su misma naturaleza, crean situaciones ficticias, esencialmente diferentes de las experimentaciones sociales, continuamente producidas por el devenir de la vida social. Tal el caso de las entrevistas o técnicas de recogida de datos como las analizadas, que al preconstituir su objeto en términos de extranjero/autóctono, además de anular la temporalidad de los intercambios reales y situados, ofrecen al entrevistado la única opción de la contraposición.

Así, por ejemplo, entre otras cosas que no analizaré por no aburrir al lector, la investigación mediante encuesta llevada a cabo por un equipo (BARTOLOMÉ PINA et. Al., 2000) para "diagnosticar la identidad étnica y la aculturación" de alumnado de origen marroquí, y aún cuando ha sido sometido a los rigores de la fiabilidad estadística, no puede menos que confirmar lo que el propio instrumento lleva implícito: una perspectiva diacrítica prefigurada que obliga a los alumnos encuestados a contrastar lo de "aquí" con lo de "allí", sobre distintos aspectos de la vida diaria -sus conductas lingüísticas, sus valores, sus preferencias culturales, el contenido de sus charlas familiares, etc.-. Obligándolos, además, a observarse a sí mismos en condiciones de laboratorio, donde por definición, el flujo del acontecer, las ambigüedades, las situaciones específicas, las interacciones, etc., han sido anuladas. Porque, en verdad, lo que el estudio nos presenta como "contexto" -familiar, grupal, entre iguales, etc.- no es sino una ficción del mismo, una representación deslocalizada contenida en una pregunta (ie: "¿Hablas con tu familia de cosas importantes, fiestas, personajes historia?")²⁵.

En suma, nos encontramos ante el problema de las representaciones elaboradas por los individuos y los grupos sobre sí mismos y "su cultura", y en tanto tales, ante generalizaciones abstraídas de una realidad procesual y multiforme. Y por tanto, habrán de tomarse en cuenta las advertencias -desde Geertz a Bourdieu-, en cuanto a los múltiples recaudos a arbitrar por el observador/investigador²⁶ social para no

confundir la "reconstrucción" del actor, ni la del investigador, con la experiencia vivida.

Relacionado con todo ello, pues, las circunstancias, contextos y constricciones que actúan en esas construcciones, tanto como sobre los criterios con arreglo a los cuales se movilizan, definen o defienden referentes culturales, no pueden dejarse de lado y han de ser restituidos por el analista si no quiere producir interpretaciones en el vacío, o dejar que la interpretación del agente, sustituya a la del investigador. En tanto las imágenes sobre lo propio y la identidad son "elementos en juego" en la intervención política, social, económica, educativa... (PAZOS, 1998), son asimismo resultado de estrategias de "objetivación" de lo común, de construcción del grupo/comunidad, y consecuentemente -y he aquí la mayor de las paradojas!- de una reducción interesada -estratégica- de la diversidad. Tal el caso destacado por García Canclini (2004) en relación a los pueblos indígenas. El uso sustantivo de la propia cultura se comprueba de utilidad estratégica para sostener reclamos: en algunos casos tiene sentido para los actores sociales hablar de su cultura -aymara, zapoteca- para diferenciarse de la "cultura nacional"; en otros, sostienen su cultura mexicana o brasileña, si la diferenciación estratégica hay que efectuarla en relación a lo extranjero. Las definiciones étnicas de la identidad se movilizan -como todas- y varían en sus contenidos según los contextos en los que los agentes sociales están implicados (JOCILES, 2003). En este sentido "localizado" y "relacional" es que son variables, y no sólo, como invitan a pensar los discursos analizados, como identidades que se suceden en el tiempo y/o como repertorios "agregados" o acumulativos.

La pregunta -de ingenua apariencia- formulada más atrás acerca de los criterios de identificación, remite, por tanto, a complejas dinámicas sociales implicadas en la producción, circulación y apropiación de lo que asignamos, o se nos aparece, ofrece o incluso reivindica expresamente como culturalmente distintivo de las comunidades o grupos "de origen". Su ausencia como interrogación pertinente, de un lado, y de otro algunas de las soluciones sugeridas, ponen de manifiesto, en mi opinión, una profunda renuncia teórica. Plantearse estas cuestiones en toda su complejidad socio-antropológica, conduciría a tomar en cuenta, entre otros asuntos y de forma semejante a como se ha hecho en el ámbito del patrimonio cultural

(GARCÍA GARCÍA, 1998; PAZOS, 1998; PRAT, 1998) o en el de las definiciones y actualizaciones identitarias, los contextos específicos donde se producen, las posiciones sociales y relaciones de fuerza entre los agentes sociales involucrados (no reductibles nunca a una simple dicotomía comunidad de origen/sociedad de acogida), las divergencias en la definición de la identidad y la tradición, los silencios, exclusiones y autoexclusiones dentro de los "colectivos": en suma las formas de construcción social y legitimación de aquellos referentes culturales considerados y/o exhibidos como "propios"...

La neutralización del denso entramado contextual que subyace a los discursos interculturales en educación conduce, a mi entender, a tomar las *representaciones* sociales sustantivadas por las realidades mismas, y en consecuencia a caer presa de la misma esencialización que ellas proponen.

Unicidad del sujeto

Vinculada íntimamente a la visión de las culturas como unidades sustantivas, otra figura de la unicidad reaparece sistemáticamente, de forma más o menos expresa, postulando el isomorfismo grupo-sujeto. Me refiero a la suposición, tributaria de las teorías clásicas de la enculturaci n²⁷, de un modelaje primordial del sujeto por el grupo de pertenencia. La impronta de las culturas particulares -adquiridas mediante procesos de socialización específicos- se dejaría sentir, no sólo en los "productos" culturales manifiestos y perceptibles, sino en el ordenamiento profundo de la conductas y la personalidad, es decir en modos de ser y en modos de comprender el mundo, valorarlo e interpretarlo, diferenciados (BESAL , 2002).

Al medio social básico en el que se desenvuelve y desarrolla el individuo -y en estos discursos parece circunscribirse a la familia y la comunidad de "origen"- se le atribuye una influencia decisiva, más cuanto que actúa en la primera infancia, la etapa concebida como cardinal y fundante en el proceso de configuración de las orientaciones individuales: en los sentimientos, percepciones, conductas, aptitudes y disposiciones de los individuos. La identificación ideacional de la familia con "la comunidad  tno-nacional, evoca la clásica imagen de la comunidad primitiva donde el grupo uniforma intelectual y moralmente a sus miembros, reduciendo al mínimo la variación y clausurando la "individualidad".

Así pues, del mismo modo que se lo planteaban aquellos antropólogos preocupados por esclarecer la relación cultura/personalidad, individuo/sociedad, cambio/continuidad sociocultural, se desprende de estos discursos una unicidad -psíquica- etno-culturalmente forjada, que llevaría a individuos enculturados en un mismo medio y ante iguales o semejantes estímulos, a producir comportamientos tendencialmente análogos.

Si en alguna ocasiones estas ideas son claramente formuladas, en otras se desprenden de las argumentaciones esgrimidas en diversas circunstancias. Así, por ejemplo, suele aludirse junto a las razones socio-pedagógicas del reconocimiento de la particularidades culturales de origen -relevancia de los aprendizajes, la igualdad de oportunidades y derechos, etc.-, otras que apuntan a neutralizar las consecuencias negativas de una "aculturación" asimilacionista sobre la integridad socio-emocional, normativa y referencial de los chicos y chicas de origen inmigrante.

El problema de estas imágenes, independientemente de que se desarrollen en el cuadro de una concepción general de los efectos de las relaciones de poder y dominación -mayorías/minorías, clases sociales, etc-, es cuanto menos doble.

De una parte, imagina la homogeneidad del universo familiar/comunitario, que dotaría a sus miembros jóvenes de un repertorio más o menos coherente y estable a lo largo del tiempo. Entre otros autores, Bernard Lahire (1995; 2004) a través de sus investigaciones centradas en las formas de socialización familiar en medios socioculturales populares, entre los que se incluyen familias de origen extranjero inmigrante, ha expuesto suficientes argumentaciones en contrario. En su trabajo, a partir de un cambio de escala de observación y de enfoque, observa de cerca -con instrumentos adecuados- las prácticas familiares cotidianas. En él, además de otros aspectos, nos revela la variabilidad de modalidades y situaciones en las cuales y por las cuales los niños y niñas son conducidos a construir competencias, saberes y "formas de hacer", también diversos, y que por tanto trascienden un estricta delimitación por origen social o  tnico²⁸. También ha considerado la incorporación, por parte de los agentes sociales, de esquemas múltiples de acción relativamente conectados, (de percepción, apreciación, evaluación, sensoriomotrices), de hábitos (de pensamiento, lenguaje, movimiento), construi-

dos-incorporados en el curso de la "socialización" en diversos marcos sociales delimitados, que se organizan y activan en los contextos pertinentes. Se trata de repertorios relativamente diversos a la "espera de los resortes que los pongan en movimiento" constituidos, junto al sentido de la pertinencia contextual, en el curso de la experiencia.

De otra parte, por utilizar un expresión de Menéndez (2002), estos discursos (se) niegan la posibilidad de separar a los sujetos de "su cultura", en términos de individuo y/o agente olvidando, en última instancia, que no se trata de un mero reproductor cultural sino de un "agente constituyente".

La reflexión de este autor en cuanto a las concepciones tradicionales de la antropología se aplica perfectamente al caso, puesto que en su fundamento último escasamente difieren:

La concepción dominante fue la de ignorar al sujeto o pensarlo en términos de identidad casi indistinguible de las características del grupo local, de la etnia, de la comunidad de pertenencia, de tal modo que el sujeto adquiría/expresaba los rasgos de esas unidades, consideradas como homogéneas, coherentes, integradas y auténticas, que caracterizaban simultáneamente a la cultura y su sujeto (MENÉNDEZ, op.cit: 48).

A este respecto, y para volver sobre los usos habituales de la noción de "asimilación", se advierte que se la concibe como el revés simétrico de la noción clásica de enculturación: se sostiene sobre el supuesto de que los sujetos -por efecto de la imposición, dominación o del mero contacto etc.- absorben pasivamente mensajes, valores, etc., previamente codificados, impregnándose de la cultura mayoritaria (sea para bien, o sea para mal). Las imágenes recurrentes del "choque cultural", "del vivir entre dos mundos", o del "desgarramiento" proyectadas sobre los niños y jóvenes, condensan un conjunto de prenociencias de las que vengo hablando. Presuponen, por reducción previa de lo cultural a patrimonio diferenciador de grupos y por efecto del isomorfismo grupo-sujeto, lo irremediable de una crisis que -de no actuar a tiempo- habrá de producirse en el encuentro de los "patrones" del que ellos son portadores, con los de la sociedad de acogida. Y, relacionado con lo anterior, en tanto de origen inmigrante/o inmigrante él mismo, se nos presenta, a menudo, un sujeto

escindido, inestable y en suma implícitamente inauténtico (MENÉNDEZ, op. cit.).

La expresión más esquemática de esta idea es la imagen de "elementos" culturales distinguibles (sean cuales sean) procedentes de los respectivos universos étnico/nacionales en contacto, de la que en verdad parten, y a la que indefectiblemente arriban estos discursos. Remito al lector, entre otros, a los resultados de la investigación ya citada (BARTOLOMÉ PINA Et. AL., 2000), donde se nos presenta la "identidad" de los chicos marroquíes como una suerte de suma o, mejor, yuxtaposición de elementos procedentes uno y otro "mundo" cultural, separables como realidades distintas.

El problema, en definitiva, es esencialmente teórico. Citaré nuevamente a Jociles:

[Y] radica en que se conceptúan como diferencias culturales unos "contenidos" que definen a los actores sociales por cómo son o, a veces, por lo que tienen o hacen, pero un tener o un hacer que - en último extremo- es remitido al ser, de manera que la cultura pasa a tratarse como un esencia (inmutable o sólo modificable por acción de otra esencia) cuando simple y llanamente no se la reifica en ocasiones en la forma paradójica de inconsistente cultural. Que no es otro que el modo en que los actores sociales manejan el concepto (...) El culturalismo o esencialización de la cultura consiste en tratarla en términos de una entidad, de algo a lo que 'se puede atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta instituciones o procesos sociales' (Geertz, 1986:27)" (JOCILES, 2003: 195).

En tal sentido, y por cerrar este apartado, cabe señalar el efecto teórico metodológico de ocultamiento que este modo de entender lo intercultural produce -paradójicamente- sobre la complejidad de los procesos de producción y recreación socio-simbólica que se dan en la escuela, así como sobre los contradictorios efectos de las relaciones de poder entre los agentes y grupos sociales que forman parte del amplio entramado de la producción y distribución del saber y la cultura. Alimentados por una teoría monolítica del poder que sitúa al mundo adulto (familia/profesorado) en una posición de determinación y configuración total de los niños y niñas, y por su reverso, la imagen de indefensión infantil (JAMES

Y PROUT, 2002; JENKS, 1996; WALKERDINE, 1983) no pueden sino construir un sujeto unitario, "cuya dependencia económica, falta de poder y debilidad física, se refleja en su producción como individuos pasivos, débiles y dependientes" (WALKERDINE, 1983: 112)

Por el contrario, una extensa literatura en sociología/antropología de la educación y de la infancia/juventud -sin renunciar a marcos analíticos que introducen las relaciones de poder y dominación, ni perder de vista los condicionantes contextuales e históricos macro y micro sociológicos- han proporcionado reiteradamente instrumentos para una conceptualización más compleja de las variadas, contradictorias, ambiguas y diversas formas de apropiación y resignificación prácticas, de negociación de roles e identidades y de combinación de elementos de clase, género, etnia, generación...²⁹

Visión escolar y patrimonialización de la "cultura de origen"

Retomar  brevemente, para concluir, mi interrogación inicial acerca del efectivo "despaisanamiento" de los discursos expertos en educación intercultural en relación con los hábitos de pensamiento, creencias, rutinas y evidencias compartidas propias del campo escolar-pedagógico.

El análisis de un conjunto de categorías y operaciones teórico epistemológicas puestas en juego por estos discursos en sus propuestas de reforma así como en sus prácticas de investigación y diagnóstico, ponen de manifiesto, en mi opinión, antes que un cuestionamiento del paradigma institucional escolar, una profunda coincidencia con su realidad formal.

Para decirlo en otros términos, participan de la misma lógica de procesamiento de la realidad socio-cultural -una lógica "burocrática" (DÍAZ DE RADA, en prep.³⁰)- la cual, contrariamente a la declarada intención de recuperar la diversidad experiencial del alumnado, en los hechos, anula sistemáticamente toda referencia a las prácticas socio-culturales reales, a su génesis, a los contextos en los que se desarrollan, al conjunto de constricciones y circunstancias sociales que actúan sobre aquellas, a las formas de negociación, a las temporalidades inscritas en la acción, a las semejanzas y paralelismos existentes entre situaciones sociales equivalentes. Anula a los sujetos, en

suma, como agentes socio-históricamente situados, inmersos en procesos constantes y abiertos de producción y circulación cultural.

Todo lleva a pensar que estos discursos tropiezan con las mismas dificultades que encuentra la escuela como institución para gestionar la diversidad. Con semejantes obstáculos para trascender, en definitiva, la discontinuidad existente entre su modalidad específica de conceptualizar la comunicación, el saber, la definición de roles y agentes de la enseñanza- aprendizaje, y los correspondientes a los modos ordinarios de producción y circulación cultural.

La vocación político-disciplinaria y el carácter "universalista" de escuela, institución que ha jugado un papel preponderante en la organización y difusión de la homogeneidad, en términos de lo propio y lo ajeno (del "nosotros" y lo "otro", respectivamente "uno" y unificado por lazos de pertenencia "nacionales culturales", en suma en la construcción y legitimación "la cultura común"³¹) reaparece aquí bajo la forma, igualmente general y abstracta, de "comunidad" etno-nacional y/o ling stica. Lejos de considerar las formas concretas que asumen las prácticas socioculturales, optan por subsumirlas a unidades orgánicamente singularizadas, imaginadas como culturalmente diferenciadas.

Como he señalado en otro lugar respecto a las prácticas escolares de inspiración intercultural (FRANZÉ MUDAN , 2002; 2003) se observa aquí la misma reducción y simplificación de la noción de cultura, al convertirla en objeto(s) acotado(s) (o acotables) exteriores, distanciados de los sujetos. Operación mediante la cual, como señala Díaz de Rada (en prep.) se sustituyen las convenciones y los códigos abiertos de comunicación puestos en práctica por los agentes -y sujetos siempre a negociación-, por sus "objetivaciones", bajo la influencia impensada del paradigma transitivo de la cultura tal como, claro está, se la concibe habitualmente en la escuela: "cosas" transmisibles y aprehensibles, o, en su caso, objeto de "exhibición".

Al remontar a los agentes a "sus" unidades de pertenencia "etno-nacionales" y configurativas, por efecto del isomorfismo sujeto-grupo étnico así como de la anulación concomitante de los contextos, tras la apariencia de restituir su "experiencia" vital-cultural, presentan un sujeto "desocializado", "sustituible" (DÍAZ

DE RADA, op.cit.³²). Lo que restituyen, en verdad, no es sino un simulacro de experiencia cultural.

Ciertamente, los discursos educativos en perspectiva intercultural se yerguen sobre la impugnación de la concepción académico-promocional de la cultura (BESAL , 2002), y en consecuencia de la escuela como institución por excelencia de distribución de conocimientos, habilidades, valores, saberes... (de "la cultura"). Pero, en sustitución, aquellas nociones clásicas de cultura abandonadas hace tiempo por la antropología, parecen haber encontrado un espacio de redescubrimiento.

En cierta medida, al discurso educativo intercultural le ocurre lo que a la museística etnográfica de inspiración culturalista (PAZOS, 1998). Frente al ideario ilustrado-evolucionista que somete a "la cultura" a un ordenamiento progresivo, -cuyos rasgos se dejan ver en la concepción "tradicional", académico/promocional, del "conocimiento" escolar- la concepción culturalista -museográfica y pedagógica- concibe y exhibe a "las culturas" como totalidades s stemicas y distintas, inteligibles en y por su diferencia, resistiéndose a pensar siquiera lo híbrido, lo inacabado, lo mixto de una cultura activa (PAZOS, op.cit).

Es preciso recordar que el patrimonio cultural -ese un conjunto de bienes materiales e inmateriales asociados a una identidad y una comunidad-, aunque se presente como teniendo una relación necesaria y esencial con ellas, es el resultado de un "trabajo" de representación -de descontextualización, selección y legitimación- que se niega como tal (PRATS, 1998). Como García García ha señalado (1998), el patrimonio cultural, así entendido, no es sino una metáfora de la cultura, construido con modos culturales estereotipados convertidos en siglos, guardando con ella una relación de sustitución y no de contiguidad: se trata, por tanto, de dominios diferentes de realidad.

Los discursos expertos en educación intercultural, al imaginar que restituyen la vida y experiencia "comunitaria", no son sino víctimas de un espejismo: al tomar una representación patrimonializada de la cultura por las realidades socioculturales concretas y "en acto", consagran una sustitución ficticia. Mientras no se sometan a interrogación los principios mismos de construcción de las "realidades" que se les proponen como autoevidentes, basadas en una "filosofía petrifi-

cada" (BOURDIEU, PASSERON, CHAMBOREDON, 1984) de lo social, cuyas equívocas significaciones -y por tanto consecuencias educativas- no pueden controlarse mediante meros cambios "terminológicos" o renovadas matizaciones, seguirán reapareciendo ficciones similares bajo otros ropajes e inspirando, igualmente, prácticas "petrificantes".

Notas

¹ A María Isabel Jociles Rubio, del Departamento de Antropología Social de la UCM, le agradezco el tiempo dedicado a la lectura atenta de este texto y, por supuesto, sus sugerencias.

² Para una visión global de las normativas y orientaciones a nivel europeo, estatal y de las diversas CCAA, entre otros, véase: AJA, Et. Al, 2000; GARRETA, 2003; MUÑOZ REPISO y GRA ERAS, 2002.

³ Para una revisión de los desarrollos de la Educación Intercultural en España a lo largo de la década de los 90, véase GARCÍA CASTAÑO, GRANADOS MARTÍNEZ Y GARCÍA-CANO TORRICO, 2000.

⁴ Entre otros, véase: AGUADO ODINA, 1999; BESAL , 2002; BARTOLOMÉ PINA, ET AL., 2000; BROTONS, 1994; DÍAZ AGUADO, 1993; DÍAZ AGUADO, 1996; GARRETA, 2003; MARTÍN ROJO, ET.AL, 2003; MUÑOZ SEDANO, 1997; MUÑOZ SEDANO, 1999; PUIG, 1991; SUGU N, 1998.

⁵ En estos planteamientos resuenan los ecos del llamado "marco de la continuidad-discontinuidad familia-escuela". Sin embargo, como se verá más adelante, se produce a mi entender una reducción de estos paradigmas en lo que respecta a las exigencias de sus marcos teóricos, analíticos y metodológicos. Para un esclarecimiento de estos aspectos, véase: CARRASCO, 2002 Y 2002B; MEHAN, ET. AL, 2001; MEHAN, 1992; OGBU, 2001; POVEDA, 2001 Y 2003.

⁶ Entre otros, véase: BESAL , 2002; MARTÍN ROJO, ET. AL, 2003.

⁷ A decir verdad la cualidad de productores de evidencias no deriva solo del carácter "inconsciente". Por citar algunos clásicos, Bachelard (1984), Bourdieu, Passeron, Chamboredon (1984); Geertz (1983) y Schutz (2003) han señalado el hecho de que las representaciones que conforman el saber vernáculo o de sentido común y el sentido común sociológico, al estar formadas en y para la práctica, derivan su "autoridad" y "credibilidad" de las funciones sociales que cumplen: básicamente la lógica del sentido común nos presenta un mundo sensato y ordenado, y aunque constituido históricamente, "(...) *representa la realidad con toda nitidez. {La} representa como algo familiar* (GEERTZ, op.cit: 94-97)

⁸ Al respecto del problema de la "distancia cultural" como garantía de acceso a la realidad, y de las confusiones y deslizamientos en torno al distanciamiento, véase especialmente: DEVILLARD, 2003; JOCILES, 1999.

⁹ Y por tanto también pueden interpretarse, erróneamente, como un deseo de reivindicar para la antropología y los antropólogos- legitimidad exclusiva para conocer, interpretar y actuar sobre las problemáticas emergentes en el mundo escolar.

¹⁰ Un análisis de la conceptualización de "la diferencia" desde la perspectiva de las fuentes en las que abrevan el discurso y la práctica en educación intercultural, véase: GARCÍA, CASTAÑO, GRANADOS y PULIDO MOYANO, 1999.

¹¹ En Europa la reflexión sobre la Educación Intercultural nace a partir de la presencia de minorías al genas, en EEUU, especialmente a partir de las reivin-

dicaciones sociopolíticas de las minorías "interiores". Al respecto, véase: DIETZ, 2003; GARCÍA CASTAÑO Y GRANADOS, 1999; BANKS, 2001.

¹² Para un análisis de la influencia epistemológica de las fronteras administrativas y sociales, véase: GARCÍA GARCÍA, 2001.

¹³ El discurso experto en El rara vez elude, actualmente, el problema de la desigualdad: pero, en todo caso, el reconocimiento de la diversidad cultural así entendida se presenta como una condición, no suficiente, pero necesaria, para lograr la igualdad de oportunidades.

¹⁴ Esta investigación a na el interés exploratorio sobre las realidades escolares multiculturales y el de realizar propuestas de mejora destinadas a todos los implicados. El estudio consta, además de los capítulos teóricos y analíticos del material producido en la investigación, de "estudios de caso" realizados en cuatro centros de primaria y secundaria de Madrid en los cuales me basará.

¹⁵ Además de formularse expresamente -en uno de los estudios de caso se afirma: "En un centro escolar, y concretamente en éste, los profesores y miembros del centro, junto con los alumnos autóctonos, conforman la sociedad mayoritaria, en la que los alumnos de origen extranjero est n inmersos" (MARTÍN ROJO, Et. Al, 2003:95)- este cierre se advierte en efecto en los instrumentos que orientan la obtención los datos (publicados en los anexos del trabajo). Aunque no quisiera extenderme en estas consideraciones, me parece necesario mencionar algunas de las guías de observación que ponen de manifiesto la "rejilla" que preconfigura los datos en torno a los "colectivos", dirigiendo la mirada del observador hacia ciertas distinciones y no a otras (los énfasis en cursiva son míos): " C mo se promueve el establecimiento de relaciones *intercomunitarias*?;  se crean espacios para la interacción?;  incorpora la escuela las lenguas, *conocimientos, valores y representaciones* de los estudiantes de *origen extranjero*?;  incorporan los *alumnos de origen extranjero* la lengua, valores y costumbres de la mayoría?;  incorporan los *alumnos autóctonos* conocimientos sobre la lengua, las costumbres y el país de las minorías?; (Realizar) un gráfico (del aula) mostrando la situación de los *alumnos de origen inmigrante*, segregación/integración en el espacio del aula...;  conoce el profesor *c  les son las lenguas de sus alumnos*?;  Valora el profesor los conocimientos lingüísticos de sus alumnos (*cuántas lenguas habla*, el que sea *bilingüe*, etc.);  Valora los *conocimientos culturales*?;  Se ala que el alumno puede conocer "otra" historia, "otra" literatura?..."

¹⁶ En otro de los estudios de caso contenidos en el mismo trabajo (MARTÍN ROJO, ET. AL, op.cit: 128) se menciona un hecho que sugiere una dimensión interesante al respecto: el aislamiento de un grupo de alumnos en clase en razón de "dificultades de aprendizaje" independientemente de su nacionalidad. Pero estas situaciones, agudamente registradas, sin embargo, se dejan fuera del análisis.

¹⁷ Es evidente que este es solo un caso, pero procesos similares tocan a las lenguas indígenas en Latinoamérica, a la situación de los dialectos en China, etc.

¹⁸ Tanto se neutraliza que en algunos estudios como el de Bartolomé Pina, Et. Al. (2000), cuando se intenta determinar mediante cuestionario entre los alumnos "magrebíes" el dominio de la lengua de su grupo étnico, la opción que se les ofrece es el " rabe".

¹⁹ Resulta ineludible preguntarse, por otra parte, qué habilita a (pre)suponer las preferencias de los niños y niñas en función de su origen:  por qué un niño de origen argentino ha de preferir el tango al hip-hop?,  por qué suponer la predilección de un niño de origen marro   por el ra  sobre la m sica barroca? Parecería, sin embargo, que hay algo de "natural" u obligado en el orden de las preferencias: (...) penas se da una adaptación en los temarios o dinámicas de las clases que incluya las distintas variedades del español (...) una visión de la historia y o de los contenidos que se estudian (...) menos centrado en la propia comunidad autónoma o en España (...). Un planteamiento de la diversidad que considerase la diferencia como algo positivo y que incorporara a los programas algunos puntos sobre las variedades del español y de la historia y

geografía de los países hispanoamericanos (...) disminuiría al menos la situación de desventaja con respecto a sus compañeros autóctonos, pues estarían sin duda más motivados para el aprendizaje. (MARTÍN ROJO, ET. AL, op.cit:79).

²⁰ Ariane Chebel señala agudamente: "En medio de la confusión creada, se abre paso la ideología de la autenticidad {lo que} pasa a ser un etnocentrismo clásico (...) Porque, en definitiva, la lógica de la identidad legitima una "lógica de la pureza" (1998:71).

²¹ Episodio descrito por Mijares, en: Marín Rojo, Et. Al., op, cit: 118.

²² Véase PEDONE, C., 2004.

²³ Para una clarificación y discusión de las diversas problemáticas asociadas al "punto de vista del actor", véase: DEVILLARD, 2003.

²⁴ Otra cosa es cómo en el contexto de dicha investigación se interpretan estos episodios.

²⁵ Entre otras cosas, el cuestionario no controla la multivocidad de las preguntas, ni de las respuestas: supone que la misma pregunta por cierto de un grado de abstracción y generalidad notables- tiene el mismo sentido para todos los individuos encuestados, y concibe las respuestas (en la mayoría de los casos precodificadas en forma gradual -nada, algo, mucho-) como unívocas. Probablemente esta suposición se funda en el "hecho" de que los encuestados están unificados por "una cultura".

²⁶ El discurso intercultural entremezcla, sistemáticamente, como señala Dietz (2003) el nivel normativo y el analítico, y también, agrega, apresuradas tomas de posición reivindicativas. En este cuadro, podría resultar "injuriosa" esta afirmación, en tanto parece despreciar la perspectiva del actor social, como así parecen intentar evitar quienes acuden a la opinión de los interesados para refrendar sus modelos. Me remito, en este particular, a lo dicho más arriba acerca de la distancia existente entre "experiencia" y "representación" de la experiencia.

²⁷ Para una recorrido crítico por estas teorías véase: GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO MOYANO, 1994.

²⁸ Un apunte más al respecto: la construcción de competencias, saberes y "formas de hacer", se producen sin que exista una intención pedagógica explícita, o acción expresa alguna de "transmisión" de conocimientos por parte de los progenitores. Estas características de las acciones implicadas en la transmisión familiar, las hace difícilmente captables a través de instrumentos tales como los cuestionarios o de las preguntas que, en una entrevista al uso, se dirigen intencionadamente sobre el particular a los padres y madres. Puesto que este tipo de instrumentos apuntan a registrar acciones "expresas" y/o "conscientemente" realizadas. Otros autores han puesto de manifiesto, a través de sus propios análisis empíricos, la importancia de tomar en cuenta la compleja articulación de un conjunto de factores en la explicación de las trayectorias escolares de los niños y niñas de las minorías -origen y trayectorias sociales, estrategias familiares, estrategias escolares, funcionamiento del aparato escolar, etc.-. Entre otras véase: Z ROULOU, 1988; BERTELY BUSQUETS, 2000.

²⁹ Véase: AMIT TALAI y KNOWLES, 1996; AMIT TALAI y WULFF, 1995; CORSARO, 1997; HALL y JEFFERSON, 1975; HAMMERSLEY y WOODS, 1984; WOODS y HAMMERSLEY, 1995; JENKS, 1996; JAMES y PROUT, 2002; KUCZYNSKI, EINSESTADT, BOUBACAR, y SARKAR, 1988; WILLIS, 1997).

³⁰ La argumentación debe a la lectura de los trabajos de Díaz de Rada (en prep. y 1996) su inspiración fundamental. La interpretación y "utilización" en este contexto de sus reflexiones, corre bajo mi responsabilidad.

³¹ Véase: HOBSBAWM y RANGER, 1983.

Bibliografía

AGUADO ODINA, M.T. *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE, 1999.

AJA, E; ET AL. *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa", 2000.

ÁLVAREZ DORRONSORO, I. *La negociación de la diversidad cultural en las sociedades multiétnicas y plurinacionales modernas* (Multicopiado).

AMIT TALAI, V. y KNOWLES, C. (Eds.) *Re-situating identities: the politics of race, ethnicity, and culture*. Ontario: Broadview Press, 1996.

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: SXXI, 1984.

BARTOLOMÉ PINA, Et Al. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE, 2000.

BANKS, J. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. EN BANKS, J. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002, pp 3-24.

BESALU, X. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 2002.

BERTELY BUSQUETS, M. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000.

BERTELY BUSQUETS, M. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*. México: Instituto Superior de la Educación, 2000.

BOURDIEU, P. *El oficio del científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

BOURDIEU, P. *El Sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, P. * Qu  significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C; CHAMBOREDON, J-C. *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI, 1984.

BROTONS, M. Educación intercultural en la escuela. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 97, 1994, pp. 129-145.

CARRASCO, S. Antropología de la Educación y Antropología para la Educación. En GONZÁLEZ, A; MOLINA J.L. (eds). *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Publicaciones de Antropología Cultural n 22,

Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

CARRASCO, S. Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu. En: CARRASCO, S.; JIMÉNEZ, C. Y SOTO, P. (Coord.) *Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas: de flexibilidades, permeabilidades y resistencias*. Actas del IX Congr s d'Antropología FAAEE [cd-rom]. Barcelona : FAAEE, 2002b

CHEBEL, A. *Los racismos cotidianos*. Barcelona: Bellaterra, 1998.

COHEN, R. Ethnicity: problem and focus in Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 7, 1978, pp. 117-145.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

DEVILLARD M.J. Notas sobre el proceso de conocimiento antropológico. Recerca. *Revista de pensament i an lisi*, Nueva  poca, N  2, 2003, pp. 85-134.

DÍAZ AGUADO, M.J. *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC, 1993.

DÍAZ AGUADO, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide, 1996.

DÍAZ DE RADA, A.  Qu  obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?. *Actas del Primer Encuentro Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania (en preparación).

DÍAZ DE RADA, A. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: SXXI.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003.

FRANZÉ MUDAN , A.  De qué hablamos cuando hablamos de integración educativa? Imágenes, discursos y prácticas interculturales en la escuela. En: GIL, S. Y DAHIRI, M. (coords.) *Movimientos de población en el Mediterráneo Occidental.  Un fenómeno o un problema?* Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba, 2003.

FRANZÉ MUDAN , A. *Lo que sabía no val a*. Escuela, diversidad e inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2002.

FRANZÉ MUDAN , A. Políticas educativas e inmigración: algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen. *Ofrim Suplementos*, Nov-dic, 1999, pp. 83-97.

GARCÍA CASTAÑO, FJ; GRANADOS, A., y

GARCÍA-CANO TORRICO, M. *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andal c a, 2000.

GARCÍA CASTAÑO, F.J; GRANADOS, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1999.

GARCÍA CASTAÑO, FJ; GRANADOS, A; PULIDO MOYANO, R. Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En **GARCÍA CASTAÑO, F.J. Y GRANADOS MARTÍNEZ, A.** *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1999, pp. 15-46.

GARCÍA CASTAÑO, J. Y PULIDO MOYANO, R. *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. Madrid: Eudema, 1994.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona: Gedisa, 2004.

GARCÍA GARCÍA, J.L. Fronteras administrativas y sociales: su influencia epistemológica en la antropología. En Cátedra, M (ed.) *La mirada cruzada en la Península Ibérica*. Madrid: Catarata, 2001, pp.21-36.

GARCÍA GARCÍA, J.L. De la cultura como patrimonio, al patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27, 1998, pp.9-20.

GARCÍA GARCÍA, J.L. (1998): Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural. Ponencia presentada en el *Curso Políticas sociales, intervención social e inmigración*. Universidad Internacional de Andal c a, 31/8-4/9 (multicopiado).

GARRETA, J. *El espejismo intercultural. Las escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE, 2003.

GEERTZ, C. *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós, 1983.

HOBBSAWM, E; RANGER, T. (Eds.). *The invention of Tradition*. Cambridge, CUP. The invention of Tradition. Cambridge: CUP, 1983.

JENKS, C. *Childhood*. Londres: Routledge, 1996.

JOCILES, M. Escuela, etnia, cultura. Crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos. En POVEDA, D. (Coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 185-210.

JOCILES, M. Observación participante y distancia antropológica. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LIV, 1999, pp. 5-58.

JULIANO, D. Antropología, educación e interculturalidad. Una historia de encuentros y

desencuentros. En CARRASCO, GIMÉNEZ Y SOTO (Coords.) *Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas: de flexibilidades, permeabilidades y resistencias*. Actas del IX Congr s d'Antropología FAAEE [cd-rom]. Barcelona: FAAEE, 2002.

HALL, S. y JEFFERSON, T. (Eds.) *Resistance through rituals. Youth subcultures in post war Britain*. Londres: Hutchinson, 1975.

HAMMERSLEY, M; WOODS, P. (Eds.) *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride: Open University Press, 1984.

JAMES, A. y PROUT, A. (Eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge, 2002.

JENKS, CH. *Childhood*. London: Routledge, 1996.

KUCZYNSKI, J; EINSESTADT, S; BOUBACAR, L y SARKAR, L. (Eds.) *Perspectives on Contemporary Youth*. Hong Kong: The United Nations University, 1988.

LAHIRE, B. *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard-Le Seuil, 1995.

LAPLANTINE, F. *La description ethnographique*. Paris: Nathan, 1996. (Versión castellana de María Isabel Jociles, multicopiada)

MARTÍN ROJO, L. Et.Al. * Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE, 2003.

MEHAN, H. Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, Vol 65, N  1, 1992.

MEHAN, H., Et. Al. Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools. En BANKS, J. (ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education. Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002, pp. 129-144.

MENÉNDEZ, E. El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico. *Revista de Antropología Social*, 11, 2002, 39-87.

MUÑOZ SEDANO, A. La educación intercultural: enfoques y modelos. En CHECA, F. Y SORIANO, E. *Inmigrantes entre nosotros*, Barcelona: Icaria, pp.205-244.

MUÑOZ SEDANO, A. *Educación Intercultural Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, 1997.

MUÑOZ REPISO, M; GRA ERAS, M (eds.).

Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad. Madrid: CIDE, 2002.

OGBU, J. Understanding Cultural Diversity and Learning. En BANKS, J. (Ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2001, pp. 582-593.

PAZOS, A. La re-presentación de la cultura. Museos etnográficos y antropología. *Política y Sociedad*, 27, 1998, pp.33-45.

PERDONE, C (2004). 'Tu siempre jalas a los tuyos'. *Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona (inédita).

PEREZ AGOTE, A. *La reproducción del nacionalismo*. Madrid: CIS, 1986.

PÉREZ GUZMÁN, T. Marruecos, un feudo de la palabra divina. En BARRERA, A. (Coord.) *Lenguas, identidades e ideologías*. Actas del VIII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela: FAAEE, 1999.

POVEDA, D. *Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural de la educación española*. En POVEDA, D. (Coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 9-30.

POVEDA, D. La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 2001, (s/p). <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>.

PRAT, LL. El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27, 1998, pp.63-76.

PUIG, G. Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp.12-18.

SIGU N, M. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós, 1998.

SHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

VELASCO, H. y D  Z DE RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997.

WALKERDINE, V. Sexo, poder y pedagogía. En VARELA, J. (Pres) *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid: ICE/UAM, 1983.

WILLIS, P. Producción cultural no es lo mismo que Reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. Y D  Z DE RADA, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 431-461.

WOLCOTT, H. El maestro como enemigo. En VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. Y D  Z DE RADA, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 243-258.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

Z ROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigr s. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp. 447-470.

WOODS, P; HAMMERSLEY, M. (Comps.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnogr ficos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1995.