

Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural

Alfonso García Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

En este trabajo pasamos revista a los análisis relativos a las diversas identidades que marcan las percepciones mutuas de los grupos sociales y culturales y tratamos de decodificar aquellas clasificaciones que no responden a realidades contrastables, ya que si los fraccionamientos identitarios son realidades palpables y, a menudo, patológicas en la organización de las relaciones entre grupos humanos, ello no significa que sean factores explicativos de una situación. Antes al contrario, las *identidades* son categorías que requieren continuamente ser explicadas. También se analizan algunos de los efectos que esta situación tiene en el desarrollo de la educación intercultural, en especial en los centros de enseñanza.

Palabras clave: Identidad, cultura, interculturalidad, escuelas interculturales.

Abstract

In this work we re-examine the relative analyses made out the diverse identities that mark the mutual perceptions of the social and cultural groups, and we try to decode those classifications that don't respond to contrastable realities. Although the divisions of identities are palpable realities and, often pathological, in the organization of the relationships among human groups, it doesn't mean that they are explanatory factors of a situation. Before on the contrary, the *identities* are categories that require to be explained continually. Also they are analyzed some of the effects that this situation has in the development of the intercultural Education, especially in the teaching centers.

Keywords: Identities, Culture, Interculturalism, Intercultural Schools.

1. Los fundamentos de la identidad cultural

Con frecuencia los grandes interrogantes sobre la identidad remiten, hoy en día, a la cuestión de la cultura. Se pretende ver cultura en todas partes y se quiere encontrar una identidad para todos. De hecho, todas las referencias identitarias la incorporan en mayor o menor grado en sus esquemas interpretativos. De un modo más preciso, la reciente proliferación de la “moda” identitaria no es sino la prolongación del fenómeno de exaltación de la diferencia surgido en los años ochenta del pasado siglo, y que ha estado en la base de movimientos ideológicos muy diversos, pero que podemos situar en los extremos de la amplia panoplia multiculturalista que va desde un cierto tipo de integracionismo diferencialista hasta una segregación extrema de los diferentes grupos humanos (que cada uno se queda en su lugar para seguir siendo uno mismo).

Sin embargo, si bien las nociones de cultura y de identidad cultural tienen, en buena parte, una fuerte vinculación, no deben ser confundidas. La cultura puede funcionar sin necesidad de que exista conciencia identitaria, mientras que las estrategias identitarias pueden manipular e incluso modificar una cultura, hasta el punto de hacerla irreconocible y sin nada en común con lo que era anteriormente. Así, mientras la cultura responde en buena medida a procesos inconscientes insertos en la actividad de los problemas que la crean, la identidad remite a una norma de pertenencia necesariamente consciente y explicitada, puesto que está sustentada por oposiciones simbólicas, la más simple de las cuales es la de “ellos” frente a “nosotros”.

En el terreno de las ciencias sociales, la identidad cultural se caracteriza por su polisemia y su fluidez, lo que ha originado multitud de definiciones y de reinterpretaciones. Su origen se sitúa en Estados Unidos de Norteamérica hacia los años cuarenta del siglo XX y fue conceptualizada en los dominios de la psicología social, en un intento de explicar y dar respuesta a los problemas de integración planteados por la inmigración. Desde esta perspectiva, la identidad cultural era considerada como un determinante, prácticamente estable, de la conducta de los individuos. Posteriormente, otras apreciaciones situaron la identidad en un terreno más flexible, sin convertirla en un dato independiente del contexto relacional; pero ello no significa que la primigenia orientación no haya tenido éxito, a pesar de sus evidentes limitaciones científicas y explicativas.

En realidad, quienes asimilan la cultura a una “segunda naturaleza” (cuando no a una primera), que se recibe como herencia y de la que nadie puede escapar, conciben la identidad como un dato que definiría de una vez por todas al individuo y que lo marcaría de un modo casi indeleble. Para éstos, la identidad cultural remite necesariamente al grupo original de pertenencia del individuo; con lo que el origen (o las raíces) sería el fundamento de toda identidad cultural, es decir, de aquello que define a un individuo de una manera inequívoca y auténtica. Esta representación casi genética (biológica) de la identidad, que sirve de soporte a las ideologías del enraizamiento, conduce a la *naturalización* de la pertenencia cultural. Lo que significa que la identidad *preexiste* al individuo, al que no le queda más opción que adherirse a ella,

o quedarse al margen, sin raíces. Aquí la identidad es una esencia incapaz de evolucionar y sobre la que ni los individuos ni los grupos tienen ninguna influencia. Dicho de otro modo, la identidad cultural –como la supuesta identidad racial o étnica– sigue inscrita en el patrimonio biológico y conduce a una racialización de los individuos y de los grupos (Van den Berghe, 1998). El individuo, a causa de su herencia biológica, nace con los elementos constitutivos de la identidad étnica y cultural y, por tanto, con los rasgos fenotípicos y las cualidades psicológicas que reproducen las esencias culturales del pueblo al que pertenece. Así, al descansar en un sentimiento innato de pertenencia, la identidad aparece como una condición inmanente del individuo, que lo define de manera estable y definitiva.

Aunque la visión culturalista generalmente pone el acento en la herencia cultural (y no en la biológica), vinculada a la socialización del individuo en el seno de un grupo cultural, el resultado viene a ser el mismo, puesto que el individuo se ve constreñido a interiorizar los modelos culturales que se le imponen, de modo que sólo puede identificarse con su grupo de origen. También aquí la identidad se define como preexistente al individuo, y toda identidad cultural se presenta como circunstancial a una cultura particular, con lo que la tarea consistiría en determinar las invariantes culturales que permitan definir la esencia invariable del grupo, esto es, su *identidad esencial*, lo que equivale a decir *inmutable*.

Para las teorías *primordialistas*, por su parte, la identidad cultural aparece como una propiedad inherente al grupo, ya que es transmitida en y por el grupo,

sin referencia alguna a otros grupos. La identificación es, en consecuencia, inevitable y predeterminada (Geertz, 1973). Lo que une entre sí a estas teorías diferentes es una misma concepción objetivista de la identidad cultural, ya que en todas ellas la finalidad es la de definir y describir la identidad a partir de un cierto número de criterios determinantes, considerados como *objetivos*, tales como el origen común (la herencia, la genealogía), la lengua, la cultura, la religión, la psicología colectiva (la *personalidad de base*), el vínculo con un territorio, etc. Por tanto, para los objetivistas, un grupo sin lengua propia o, para otros, sin fenotipo propio, no puede pretender constituir un grupo *etno-cultural*, con lo que no puede reivindicar bajo ninguna circunstancia una identidad cultural auténtica.

Pero la identidad cultural, como cualquier otra identidad, no puede ser reducida a una dimensión atributiva, porque no es algo recibido y asumido de una vez por todas; lo contrario significa considerarlo como un elemento estático, fijado, que remite a una colectividad definida de manera invariable y prácticamente inmutable. En esta crítica subjetivista de la identidad se pone de manifiesto una concepción que reduce la identidad a un sentimiento de pertenencia o a una identificación con una comunidad más o menos imaginaria. La identidad es un tejido que se construye sobre la base de las representaciones que los individuos se forman de la realidad social y de sus componentes. Lo que no significa que tales miembros no formen identidades relativamente estables, sean reales o imaginarias, en los contextos relacionales.

Por tanto, si la identidad es una construcción social y no un dato, ello no significa que se trate de una ilusión dependiente de la pura subjetividad de los agentes sociales, porque la construcción de la identidad se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los agentes y, a través de ellos, orientan sus representaciones y sus opciones. En todo caso, dado que la construcción identitaria tiene efectos sociales reales, no puede ser considerada como una mera ilusión, aunque sus componentes sean inventados y *reclamados* como elementos objetivos.

Esta dimensión relacional de la construcción identitaria, fundamentada por Barth (1995), implica que la identidad es un modo de categorización utilizado por los grupos para organizar sus intercambios, y que para definir la identidad de un grupo lo que importa no es realizar un inventario del conjunto de sus rasgos culturales distintivos, sino de delimitar entre éstos los que son utilizados por los miembros del grupo para afirmar y sostener una distinción cultural. Dicho de otro modo, la diferencia identitaria no es la consecuencia directa de la diferencia cultural; una cultura particular no produce por sí misma una identidad diferenciada; ésta sólo puede resultar de las interacciones entre grupos y de los modos de diferenciación que incorporan a sus relaciones.

En consecuencia, los miembros de un grupo no son percibidos como absolutamente determinados por su pertenencia cultural, o *étnica*, puesto que ellos mismos son los actores que le atribuyen un significado en función de las relaciones que mantienen. Lo que equivale a consi-

derar que la identidad se construye y se reconstruye constantemente en el seno de los intercambios sociales. Luego la identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad están indisolublemente vinculadas en una relación dialéctica en la que la identificación va de la mano con la diferenciación.

Ahora bien, si la identidad se forma y se transforma en el marco de las relaciones sociales, no todos los grupos que participan en ellas tienen las mismas posibilidades para ejercer el *poder de identificación*, es decir, no todos tienen la autoridad para nombrar o nombrarse a sí mismos. Solamente, como agudamente lo percibió Bordieu (1980), aquellos grupos que disponen de la autoridad legítima (la conferida por el poder) están en condiciones de imponer sus propias definiciones de sí mismos y de los demás. De este modo, el conjunto de las definiciones identitarias funciona como un sistema clasificatorio que fija las posiciones respectivas de cada grupo. La autoridad legítima tiene el poder simbólico de hacer reconocer como bien fundadas sus categorías de representación de la realidad social y sus propios principios de división del mundo social y, por ese medio, de hacer o deshacer los grupos. En los Estados Unidos, el grupo dominante (el WASP) clasifica a los otros norteamericanos en las categorías de *grupos étnicos* o *grupos raciales*, según sean descendientes de inmigrantes europeos o gentes de color (negros, asiáticos, sudamericanos). Sin embargo, tales categorías *étnicas* o *raciales* no son aplicables al grupo hegemónico que se sitúa por encima de toda clasificación.

El poder de clasificar a los otros conduce a la racialización o a la etnicización de los grupos subalternos, que son identificados a partir de características biológicas o *culturales* externas, que les son consustanciales y, por tanto, casi inmutables. Por este medio, la asignación de rasgos diferenciales a los grupos no dominantes significa menos el reconocimiento de especificidades culturales que la afirmación de la única identidad legítima: la del grupo dominante. Ésta puede proyectarse en políticas segregacionistas de los grupos minoritarios, tanto físicas como simbólicas, que les fuerzan a mantenerse en su propio sitio, es decir, el que se les asigna.

2. Multidimensionalidad de la identidad

En la medida en que la identidad es el resultado de una construcción social, participa igualmente de la complejidad de lo social. Querer reducir cada identidad cultural a una definición simple o *pura*, significa dejar de lado la heterogeneidad de todo grupo social. Ningún grupo o individuo está encerrado *a priori* en una identidad unidimensional. Lo que caracteriza a la identidad es su carácter fluctuante que se presta a diversas interpretaciones o manipulaciones; de ahí la dificultad de definirla. Pretender considerar la identidad como algo monolítico impide comprender los fenómenos de identidad mixta, presentes en toda sociedad. La supuesta *doble identidad* de los hijos de inmigrantes no es sino una identidad mixta. Contrariamente a lo que afirman ciertos análisis, no hay en ellos dos identidades enfrentadas y entre las que se encontrarían desgarrados; lo que

de paso explicaría su malestar identitario y sus situaciones de inestabilidad personal y social.

Esta apreciación, claramente descalificante, procede de la incapacidad para pensar la mezcla cultural y del temor obsesivo a que los inmigrantes tengan una doble lealtad, vehiculizado por las ideologías nacionalistas. Al igual que cada cual hace con sus diversas pertenencias sociales (de sexo, edad, clase social, grupo cultural, etc.), los individuos que participan de varias culturas fabrican, con materiales diversos, su propia identidad personal, en una síntesis original y única. El resultado es, por tanto, el de una identidad sincrética, no doble, entendiéndose por doble la suma de dos identidades en una sola persona.

Los contactos entre pueblos, especialmente a causa de las migraciones internacionales, han multiplicado estas situaciones de identidad simétrica, cuyos resultados desafían aquellas expectativas fundadas en una concepción exclusiva de la identidad. En realidad, cada individuo integra de manera sintética la pluralidad de referencias identificativas que se vinculan a su historia, generando una identidad de “geometría variable” según las dimensiones del grupo al que tome como referencia en cada caso que se produzca la relación. Este tipo de identidad multidimensional sólo se torna problemático para aquellos que pretenden hacerse con el monopolio de la referencia y, de hecho, sólo deja de funcionar cuando una autoridad lo prohíbe en nombre de una identidad exclusiva.

Este carácter multidimensional y dinámico es lo que hace tan difícil acotar y definir la identidad o, más bien, las identi-

dades, que se negocian y se convierten en formas localizadas gracias a determinadas *estrategias identitarias*, esto es, como medios para alcanzar un determinado objetivo, permitiendo al sujeto un margen de maniobra relativo a la hora de elaborar y organizar sus identidades, ya que nadie escapa al contexto social e histórico en que tal negociación se produce. La aceptación del carácter estratégico posibilita ir más allá del problema de la veracidad científica de las afirmaciones sobre la identidad, permitiendo explicar las variaciones identitarias o *desplazamientos de la identidad* y explicitando la relatividad de los fenómenos de identificación. La identidad, en esta perspectiva, se construye, se desconstruye y se reconstruye según las situaciones (Cucho, 2001).

Lo que inicialmente separa a los grupos culturales no es la diferencia cultural, como suponen equivocadamente los culturalistas. En realidad, una colectividad puede funcionar perfectamente admitiendo en su seno una cierta pluralidad cultural. Lo que genera la separación y establece fronteras identitarias es la voluntad de diferenciarse y la utilización de ciertos rasgos culturales como indicadores de su identidad específica. No obstante, participar de una cierta cultura particular no implica automáticamente tener una identidad particular. Son los mecanismos de interacción los que, en su caso, conducen a estrategias de establecimiento o eliminación de las fronteras colectivas. Lo que significa que las fronteras no son tampoco inmutables, sino una forma de demarcación social susceptible de ser modificada en función de los intercambios entre los distintos grupos socioculturales.

3. La situación educativa de los hijos de inmigrantes

La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre este tema (Merino, 1994; Colectivo IOÉ, 1994; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1994) hacen referencia a la situación marginal y de discriminación padecida por el *colectivo general* que conforma la inmigración en nuestro país. Una situación marcada por actitudes de rechazo, racistas y xenófobas. A la vez, estas investigaciones presentan las iniciativas adoptadas para favorecer la integración de estos niños y niñas.

En todos los casos, se resalta la dificultad de la escuela para hacer frente a las exigencias diversas que supone la presencia de niños hijos de inmigrantes en las aulas: falta de recursos y, sobre todo, falta de formación del profesorado para asumir las tareas que de esa situación se derivan, a pesar de la existencia de un *acuerdo generalizado* sobre que es necesario facilitar la inserción cultural y social de los inmigrantes, con la especificación adicional de que es preciso *respetar su propia identidad* en tanto que manifestación concreta del derecho a la diferencia. Un acuerdo que, sin embargo, empieza a resquebrajarse cuando hay que llevarlo a la práctica: buena parte de centros y profesores pretenden desentenderse y no saber nada acerca de la diversidad humana y cultural de sus alumnos a la hora de elaborar el proyecto educativo o de concretar los programas de aula.

La consecuencia es que el reconocimiento formal del derecho a la diferencia se traduce en la aplicación real de un enfoque asimilacionista, esto es, de adaptación (rendición incondicional) de los grupos minoritarios e individuos

de esos grupos a la cultura mayoritaria, y compensatorio (solucionar problemas concretos de aprendizaje, de los “retrasados”), en vez de favorecer su integración diversificada. Ésta, en efecto, requiere tener presente que los problemas educativos fundamentales de los hijos de inmigrantes, que han sido detectados por medio de las investigaciones realizadas, parecen ser los siguientes:

- a) de comunicación, por el desconocimiento de la lengua (lenguas)
- b) de desarraigo, a resultas del traumatismo migratorio y de las condiciones de “acogida”.

La constatación del considerable índice de fracaso escolar que estos niños y niñas experimentan no es sino el resultado combinado (en grados diferentes según su origen) de fenómenos previos que en ellos inciden, en especial, las distintas expectativas culturales y sociales respecto de la escuela, el distinto grado de integración en el grupo-clase, el contexto familiar (ideología, expectativas de movilidad social, apreciación del valor de la escuela, etc.), el mayor o menor dominio de la lengua, el origen familiar, el grado de escolarización anterior, etc., etc. Ante esta compleja situación, José Vicente Merino (1994) destaca dos categorías de necesidades educativas de los hijos inmigrantes:

1. La que deriva de la problemática sociocultural de los inmigrantes, caracterizados por:
 - a) una situación permanente de biculturalismo de estos colectivos. Así, mientras la escuela les exige un aprendizaje inmediato de las pautas sociales que ella representa y vehiculiza, las familias suelen in-

culcar otras muy distintas (cuando no contradictorias).

- b) la alta correlación entre inmigración y marginalidad. Situación ésta facilitada por el bajo nivel sociocultural de la mayoría de las familias inmigrantes.
2. La que responde a las necesidades generadas por las exigencias organizativas del sistema educativo formal, que chocan de continuo con las condiciones de vida de los inmigrantes: ilegalidad, cambios constantes de trabajo y vivienda, falta de conocimiento de determinados aspectos del funcionamiento social y administrativo en la vida cotidiana, etc., lo que ha conducido a un acusado *absentismo escolar* de los hijos de los inmigrantes impidiendo que se realizase un trabajo serio de integración diversificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es cierto, por otro lado, que la pluralidad de procedencias (magrebíes, latinoamericanos, balcánicos, rumanos, ucranianos y de otros países del Este europeo, así como de algunos países miembros de la Unión Europea como los portugueses) dificulta la asunción de la complejidad que ello comporta. A esto habría que añadir la negativa expresada por determinados sectores de padres españoles a que sus hijos convivan con otros de otras culturas o procedencias, si se trata de emigrantes pobres. El intento de evitar estas situaciones “dispersando” a los alumnos de las minorías (para facilitar la integración, se apunta) encierra dos elementos que la hacen poco creíble:

- 1) Los inmigrantes tienden a concentrarse en localidades geográficas

bastante compactas en función del trabajo al que acceden.

- 2) La voluntad de evitar el conflicto (supuesto umbral de presencia) parece, en la situación actual, de mayor peso que la de lograr una mayor integración. (Colectivo Ióe, 1994).

La integración de las minorías inmigrantes sólo puede tener efecto a partir de la comunicación intercultural y no de la asimilación cultural forzosa. Ello implica que tal educación ha de dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a las diferencias culturales compatibles con los derechos humanos. Es, pues, una educación “universal” que ha de capacitar para convivir en una sociedad pluricultural (Merino, 1994).

Debemos, en consecuencia, desenterrar el planteamiento compensador (alternativa liberal) que ve en los niños hijos de inmigrantes a “retrasados culturales” (García y Lomba, 1997) ya que la educación intercultural afecta y debe orientarse a toda la población escolar, independientemente de su procedencia. En este contexto, aunque la mayoría de las investigaciones se preocupan de describir la realidad, existe poca explicación de esta realidad y menos aún propuestas para su transformación.

4. La situación del sistema educativo ante la interculturalidad

Frente a las posiciones y análisis confusionistas y cerrados, como los de corte culturalista, pensar en la formación

en interculturalidad, equivale a afirmar la posibilidad de formarse en el conocimiento y la práctica de la propia cultura y de la cultura del otro, entendidas como campos y percepciones en permanente transformación. No cabe duda de que el otro, en la actualidad, se ha generalizado y aproximado. Formarse para afrontar esta situación, con los intercambios y los conflictos que de estos encuentros se derivan, es una tarea que afecta e implica progresivamente a más y más personas. En efecto, cualquiera que sean sus motivos y sus formas, los encuentros interculturales son y serán una parte creciente de nuestro entorno económico, político, religioso y de información. La formación en lo intercultural es, por tanto, una dimensión irreductible de las formaciones actuales y, sin embargo, sigue sin formar parte de los currículos obligatorios, ni públicos ni privados.

La interculturalidad ha de definirse en función de las situaciones en las que se manifiesta; y éstas son muy numerosas, siendo las más frecuentes las interpersonales y las intergrupales. Éstas movilizan ya tanto a profesiones viejas como más recientes, tales como las de negociador, diplomático, jurista, animador, agente de desarrollo, psicólogo, mediador, asistentes sociales y, desde luego, formadores y educadores de diversa índole. Estas situaciones interculturales se presentan, en efecto, en numerosos campos de actividad profesional: el trabajo social y la educación social relacionados con situaciones interculturales provenientes de la inmigración y con la lucha contra la xenofobia; los consejeros de las empresas que abordan problemas interculturales de origen económico; las relaciones internacionales en todos sus aspectos,

la enseñanza, etc. Por esa razón, sería un error limitar la extensión, la diversidad y la profundidad de los problemas interculturales. Está claro que cada cual, en la práctica, los limita al sector donde trabaja y en los niveles en que se encuentra, lo que no impide el reconocimiento de la necesidad de contar con la diversidad y la complejidad de las facetas de la interculturalidad. No obstante, es preciso subrayar que el centro de referencia de una formación en el campo intercultural es siempre *lo inter*, es decir, lo que se produce entre, con y sobre cada uno de los que participan de la percepción, de la acción, de la relación, sea ésta de cooperación o conflictiva.

En la escena escolar, lo intercultural se ha planteado como un problema fundamental, al tener que tratar con la heterogeneidad cultural de los alumnos a causa de la escolarización de los niños inmigrantes o pertenecientes a grupos socioculturales minoritarios (García, 1998). Además, como lo muestra la experiencia europea (previa a la española), cuando la maquinaria del empleo de la población inmigrante se estropea y la avería se prolonga, la escuela se convierte en el único depositario de la función integradora. Pero su función es paradójica, si no imposible, puesto que se trata de hacer creer a estos niños y jóvenes inmigrantes en la posibilidad de integrarse socialmente, cuando, en su mayor parte, corren el riesgo de ir al paro y, por esa vía, entrar en procesos de exclusión. Así, el doble mensaje que reciben éstos no puede menos que llevarles al desconcierto: por un lado, está la incitación a la integración; por otro, no encontrando puestos de trabajo accesibles, tienden a una doble marginalidad, la del gueto y la de la de-

lincuencia y la violencia (Michéa 2002). La paradoja de la escuela democrática de masas se da gracias a su apertura, que la hace más justa, pero que, al mismo tiempo, la lleva a seleccionar ella misma a los alumnos, creando desigualdades que no son únicamente una prolongación de las desigualdades sociales. Si bien la escuela no es responsable del paro y la precariedad, ella determina, en un amplio sentido, las oportunidades relativas de los alumnos a la hora de conocer el paro y la precariedad (Dubet y Duru-Bellat, 2000).

Ante estos jóvenes confrontados, tanto a la definición de su identidad como a su inserción social, la escuela no parece capaz de resolver por sí sola el problema, ni siquiera de actuar de acuerdo con su mítica imagen de integración y promoción social. Luego ya no se trata sólo de un problema pedagógico, el de enseñar y generar marcos de relación para públicos diversos y heterogéneos, sino de su papel en la estructura socio-económica más amplia. Pero, dicho esto, la escuela también ha de afrontar esa diversidad sociocultural y dar respuestas pedagógicas a la diferencia. Entre las propuestas más habituales y codificadas encontramos:

- a) Considerar la pluralidad cultural como un obstáculo que habría que eliminar. La diferencia cultural se identifica con una carencia, un hándicap que hay que reducir mediante medidas compensatorias (apoyo lingüístico, recuperación, ayudas para hacer los deberes, etc.). Poseer una doble referencia cultural se considera como una molestia, una dificultad añadida para el aprendizaje escolar. La diversidad, en esta apre-

ciación, es algo negativo que hay que eliminar y cuanto más rápido mejor.

- b) Tener en cuenta y reconocer las diferencias culturales. Éstas no pueden ser consideradas como un hándicap sino como identidades particulares que la escuela debe respetar y en las que puede apoyarse para combatir los prejuicios y estructurar la tolerancia entre visiones culturales diferentes. En esas condiciones, la escuela puede permitir el desarrollo de las culturas de las familias inmigrantes y colaborar con las asociaciones que defienden la identidad cultural de esas familias, promocionando incluso el aprendizaje de la lengua de origen de los niños. Las críticas sobre este “diferencialismo” y los riesgos de estigmatizar a los diferentes, nunca han tardado en aparecer.
- c) Una tercera opinión pone el acento en la noción central de *ciudadanía*: la institución escolar debe ser un lugar de aprendizaje de la igualdad de todos los alumnos, cualquiera que sean sus orígenes y sus religiones que, con el devenir del tiempo, tenderán a desdibujarse. De lo que se trata es de promover una ideología universalista, fundada en el respeto de los derechos humanos y acentuando los derechos y deberes de los ciudadanos en vez de los derechos culturales o nacionales. Se aprecia una voluntad uniformadora e integracionista en esta posición.
- d) Para otros, por el contrario, la escuela debe reconocer plenamente la pluralidad cultural y la equivalencia axiológica de cada cultura. Esta posición, de corte relativista moderado, sostiene que la escuela debe favorecer una apertura de los alumnos sobre la

diversidad de culturas y animar el acceso de los inmigrantes y sus hijos a las funciones docentes.

Probablemente, ciertos elementos de estas posiciones pueden combinarse en la práctica, en una perspectiva que combine la igualdad legal con la diversidad de manifestaciones culturales. En realidad, si la reflexión sobre la interculturalidad en la escuela ha estado fuertemente mediatizada por el problema de la integración de los hijos de los inmigrantes, hoy parece claro que no puede quedar limitado a ese aspecto. En efecto, bajo el impacto combinado de la creación de espacios supranacionales (por ejemplo, la Unión Europea), de la internacionalización creciente de la economía, de la información y los intercambios de todo tipo, la apertura de la escuela a las cuestiones interculturales debe ser mucho más amplia. No puede limitarse al aprendizaje de las lenguas, sino que deben tender a reconocer la diversidad de códigos culturales, a comunicar en un contexto intercultural, a tomar conciencia de la propia identidad cultural, sin prefigurar por ello su desarrollo, a ser capaces de ir más allá de los estereotipos y los prejuicios, a conocer mejor las instituciones y las características sociales, a negociar con lo poco conocido, etc.

Sobre todo cuando se entiende, tal y como hemos expuesto, que cualquier cultura no es sino el resultado de continuas negociaciones con el mundo exterior, mediante las cuales se afirma una identidad que sólo puede ser aprendida como algo que se crea continuamente. El nuevo estado de cosas lo que aporta, pues, no es otra cosa que un mayor espectro y un ritmo diferente en el desarrollo de tales

negociaciones, es decir, modelos más complejos (y más abiertos y transversales) de la construcción identitaria que se perfila más como horizonte que como hecho consumado.

Bibliografía

- ABOU, S. (1992): *Cultures et droits de l'homme*. París: Hachette.
- BARTH, F. (1995): «Les groupes ethniques et leurs frontières», en PONTIGUAT, PH y STREIFF-FENART, J.: *Théories de l'ethnicité*. París: PUF
- BAUGNET, L. (1998): *L'identité sociale*. París: Dunod.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968): *La construcción social de realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1980): «L'identité et la représentation». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-72.
- CERTAU, M. DE (1974): *La Culture au pluriel*. París: UGE.
- COHEN, L. y MANION, L. (1983): *Multicultural Classrooms*. Londres: Croom Helm.
- COLECTIVO IOÉ (1994). *Escolarización de niños marroquíes en España*. CIDE. Memoria de investigación. (Inédito).
- CUCHE, D. (2001): *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1994). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. CIDE. Proyecto de investigación.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- DUBET, F. y DURU-BELLAT, M. (2000): *L'hypocrisie scolaire*. París: Seuil.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1995): *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1994): «La Educación Intercultural en los ámbitos no formales». *Documentación Social*, 97, octubre-diciembre, 147-159.
- (1998a): «Posibilidades y dificultades del interculturalismo». *Surgam*. Segunda Época. Año XLIX, marzo-abril, 454, 3-22.
- (1998b): «La Educación Intercultural: una respuesta a la diversidad humana», en CAMPILLO, M. y DEL CERRO, J. (co-ords.), *Transversalidad y conocimiento social*. Murcia: D.M, 129-141.
- (2000): «Interculturalismo versus Multiculturalismo», en BUENO ABAD, J.R. (dir.), *Programas de Inserción y Exclusión Social*. Valencia: Reproexpres, 35-47.
- (2002): «La 'raza', la ciencia y el sentido común. Las lógicas de la exclusión y las alternativas socioculturales». *El Perezoso*, 2, 53-65.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y LOMBA, S. (1997): «¿Educación Intercultural o Educación Compensatoria?», en ARNAIZ, P. y RODRÍGUEZ, R. (eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 445-455.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y MADRIGAL, P. (1994): «Multiculturalidad y procesos de marginación». *Anales de Psicología*, Vol. 10, nº 1. Universidad de Murcia, 63-67.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- GEERTZ, C. (1973): *The interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- HANNOUN, H. (1992): *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic (Barcelona): Eumo.

- HUTTINGTON, S. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (coords.) (1997): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (Ed.) (1995): *The Rights of Minority Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- LINTON, R. (1968): *De l'homme*. París: Minuit.
- LYNCH, J. (1986): "Interculturalism and Multiculturalism: Educational Responses to Cultural Pluralism in Western Europe", en BANKS, J.A. y LYNCH, J. (Eds.): *Multicultural Education in Western Europe*. Easthorne: Holt Saunders.
- MASSIALAS, B. y COX, B. (1966): *Inquiry in Social Studies*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. CIDE. Memoria de investigación (Inédita).
- MICHÉA, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros.
- NAÏR, S. (1999): "La época de las identidades". *El País*, 24-07, 9-10.
- PHINNEY, J.S.S. y ROTHERAM, M.J. (Eds.); (1987): *Children's ethnic socialization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- TAYLOR, C. (1994): *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Mesnil-sur-l'Estrée: Aubier.
- VAN DER BERGHE, P. (1981): *The Ethnic Phenomenon*. Nueva York: Elsevier.

Dirección del autor:

Alfonso García Martínez.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Espinardo. Tf. 968-36.40.39. Correo electrónico: alfonsoh@um.es

Fecha de entrada: 25-02-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28-04-03