

Diversidad y Comunidad educativa

Elena Conesa Sánchez (Antropóloga)

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Abstract

We live in a society that is not monochromatic. Diversity is present in our family, in the school and the borough where we reside; however, education into diversity is still an utopia, in spite of the identity conflicts existing among religious, "ethnic-cultural", national majorities and minorities or among individual or groups with the same culture.

Some time ago, be different at school meant requiring a "special or compensatory" education, that is, differences were translated in terms of deficiencies (physical or psychological disabilities, social origin deficits, etc.). In recent years, the attention to diversity is broaden with Intercultural Programs, either elaborated by the Ministry of Education or carried by some townhalls (Cartagena), due to the rising inmigrants presence in the region of Murcia. But these "others", as well as the previous ones, and the gipsy children, keep on being troubled because their sociocultural differences are not being considered, or by treating these differences as a justification for their margination.

The following question is raised: if differences lie across the whole society, would it not be more logical to prevent children from every kind of exclusions in schools one curricular descentralization

with active participation of all the educational community?

Keywords

Interculturality, curriculum, educational community, diversity, inmigrants.

Resumen

Vivimos en una sociedad que no es monocolor; la diversidad está presente en nuestra familia, en la escuela y en el barrio donde residimos y, sin embargo, la educación en la diversidad sigue siendo una utopía, a pesar de los conflictos de identidad existentes entre mayorías y minorías nacionales, étnico-culturales, religiosas o entre individuos o grupos de la misma cultura.

Hasta hace poco, ser diferente en la escuela significaba requerir de una "educación especial o compensatoria", es decir, las diferencias se traducían en términos de deficiencias (discapitados físicos o psíquicos, déficits de origen socioeconómico, etc.). En los últimos años, la atención a la diversidad se amplía con los programas de interculturalidad, ya sean los elaborados por el MEC o los que han puesto en marcha algunos ayuntamientos como el de Cartagena, debido a la creciente presencia de inmigrantes en la Región de Murcia. Pero a estos "otros", al igual que a los anterior-

res, y a la población escolar gitana, se les sigue problematizando, al no tener en cuenta sus diferencias socioculturales o considerar éstas como un justificante para su marginación.

Lo que aquí se plantea es, en primer lugar, que las diferencias atraviesan a toda la sociedad y que, por tanto, lo lógico sería prevenir desde la escuela todo tipo de exclusiones; y, en segundo lugar, que la educación en la diversidad requiere de una democracia cultural que cuente con la participación activa de toda la comunidad educativa en las decisiones curriculares.

Descriptor

Interculturalidad, Currículum, Comunidad Educativa, Diversidad, Inmigrantes.

1. Desarrollo, democracia cultural y educación

Después de la segunda guerra mundial se configura un tipo de sociedad que ha recibido numerosas denominaciones: unos hablan de sociedad del conocimiento, otros de sociedad de la información o genéricamente se habla de sociedad posindustrial. Si bien los cambios profundos ya se habían generado a través de la ciencia, la tecnología, la economía y otras formas de vida; estas transformaciones moderaron el protagonismo que los estados-nación tuvieron durante la sociedad industrial frente a la conformación de bloques regionales y el peso que han adquirido las multinacionales. En este proceso, dominado por la mundialización de la cultura dominante en occidente, muchas culturas han sido despreciadas, dentro de cada país y en el panorama internacional, lo que ha

incrementado la polaridad entre ricos y pobres y la tensión entre identidad cultural y desarrollo. Por esta razón, la fuente principal del conflicto a nivel mundial no se puede reducir sólo a lo económico o ideológico, sino que ésta adquiere una dimensión cultural más amplia que nos plantea como reto el pleno reconocimiento de la diversidad cultural.

La cuestión que cabe preguntarse es, si puede haber un reconocimiento de la diversidad cultural, independiente del contexto político, legal o económico. La respuesta debe tener en cuenta ciertos condicionamientos, pero la realidad ha demostrado que los determinismos no funcionan. Hemos vivido el nacimiento de sistemas políticos autoritarios de derechas y de izquierdas, en ninguno de ellos se ha respetado la pluralidad cultural, pero tampoco la han hecho desaparecer. Igualmente, la globalización de la información está actuando en sentido contrario al de la homogeneización, al no poder esconder por más tiempo la realidad de la diversidad.

Uno de los errores que han cometido las políticas de desarrollo consiste en no saber interpretar que la cultura requiere de la economía y que la economía requiere de la cultura (acumulación de bienes materiales y especialistas formados en contextos culturales diferentes). Cuando dichas políticas se han aplicado a los países "subdesarrollados" o a sectores sociales que viven en una situación precaria, se cree que la prioridad social está en la satisfacción de las necesidades primarias como la alimentación, vivienda, etc., y que luego vendrán las otras, a las que califican de más espirituales. La cultura, bajo el enfoque desarrollista, tiene una importancia secundaria. Este, sin

embargo, es un criterio etnocéntrico, porque es así como algunos interpretan que ocurrió en las sociedades desarrolladas. Siguiendo esta lógica tecnocrática, ¿cómo nos explicaríamos, entonces, la presencia de televisores, radio, ropa de moda, etc., en los hogares más empobrecidos de la población gitana en los países desarrollados o de la población campesina en el resto del mundo? Evidentemente las prioridades han sido otras, aunque se deba a la fuerte influencia de los medios de comunicación, el turismo, etc. Con este razonamiento lo que se quiere resaltar es que, sean cuales sean las causas, ese ordenamiento histórico y racional de la satisfacción de las necesidades ya no sirve.

Otros enfoques desarrollistas han prestado mayor atención al negocio de lo cultural, haciéndonos creer que el turismo cultural o el etnoturismo es una fuente permanente de divisas que ayuda a revalorizar la cultura local y el medio ambiente. La realidad, sin embargo, ha sido otra; ya que, por una parte, la población nativa siente que se le ha convertido en un producto exótico, al mismo tiempo que sus gentes ven encarecerse todo tipo de productos básicos a los que no tienen acceso debido a los bajos sueldos y al trabajo estacional; y, por otra, el medio ambiente es transformado de tal forma con la construcción de carreteras, aeropuertos, caminos, hoteles u otros servicios, que supone una agresión hacia el mismo. En definitiva, el desarrollo, así entendido, no es más que otra forma de dominación cultural.

La cultura, sin embargo, no es un campo exclusivo de personas aisladas ni de grupos movidos por intereses poco loables, ni tampoco sólo del Estado o de

las autoridades públicas; la cultura es un asunto de todos, lo cual no quiere decir que las instituciones públicas tengan que abandonar ningún compromiso en la administración de lo cultural. La estrategia de la democracia cultural, en este sentido, se presenta como un modelo de desarrollo alternativo descentralizado y no autoritario que radicaliza la democracia, y que se fundamenta en el reconocimiento y el respeto hacia la *pluralidad de culturas*. Por lo tanto, no se trata sólo del reconocimiento de la herencia cultural de una nación (con estado o sin él) ni de la acción de una élite para su rescate, sino que esencialmente es una cuestión de *redistribución del poder cultural* a todas las personas y a todos los grupos socio-culturales. Sólo de esta manera se podrían superar los esquemas de desarrollo cultural dominante, al sostener que la valoración de cualquier manifestación particular de la cultura sobre las restantes es una forma de elitismo y de colonialismo.

Para superar esta situación, y reclamando una democracia cultural, organizaciones como la CEPAL o la UNESCO recomiendan la transformación de los sistemas educativos en busca de una mayor equidad social, entendiendo que “La adquisición de las destrezas necesarias para desenvolverse en la sociedad sólo podrá hacerse efectiva mediante la revalorización de la propia identidad cultural, lo que proporciona un punto de partida que permite asimilar de manera selectiva y útil los avances globales de la ciencia y la tecnología y aprovechar las respuestas que surgen de la propia acumulación cultural” (CEPAL, 1993: 157).

2. Los conflictos por la identidad

En el Estado español, al igual que en otros países, se vive un doble conflicto relacionado con la identidad. Como exponía Pujades en su libro sobre la etnicidad de los pueblos: “Por un lado, se da un confrontación entre “centro” y “periferias” nacionales y, por otro lado, entre “mayorías” y “minorías” étnicas (...)” (Pujades, 1993: 33).

El análisis que ofrecemos sobre la crisis del estado-nación y el auge del racismo diferencialista nos ayuda a entender gran parte de los conflictos derivados de la problemática de la identidad.

2. 1. La crisis del estado-nación

El mundo moderno está organizado en estados-nación. Este modelo -que nace en Europa y tiene su mayor momento de efervescencia en el s. XIX- se ha extendido de tal forma al resto del mundo (primero con el estado colonizador y más tarde con el estado nacional o “colonialismo interno”) que no hay ningún pueblo en estos momentos que no se encuentre bajo la tutela de algún Estado. En este proceso de formación de los estados, fueron menospreciados e ignorados muchos pueblos; unos eran originarios, otros llegaron después con los movimientos migratorios, fundamentalmente de carácter económico, pero también los hay de carácter político y cultural.

En un documento elaborado por grupos indígenas latinoamericanos, con el soporte del IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos) para su posterior discusión, se afirma: “Ni el Estado Unitario, ni el Estado Federal, ni

el Estado Regional, reflejan en sus principios y sus estructuras las complejas realidades étnicas de nuestros pueblos y de nuestra historia. En la práctica los estados que se reclaman unitarios albergan a varios pueblos, algunos de ellos subordinados; los estados federales responden a divisiones territoriales y administrativas arbitrarias; los estados regionales no tienen en cuenta los factores étnicos. Cada forma de organización del Estado viola de alguna manera el derecho de estos pueblos (...) La tendencia dominante de estos procesos es reconocer la naturaleza pluricultural y multiétnica de las sociedades y garantizar los derechos específicos en relación a la cultura, la tierra y la educación”.

Algunos discursos europeístas también inciden en la de crisis del estado-nación, a fin de justificar la consolidación de una organización supraestatal de las naciones europeas. Wallerstein señala que pocos gobiernos en la historia del mundo capitalista han dejado de esforzarse por descubrir el poder del patriotismo con el fin de que resurja la cohesión (Wallerstein, 1990: 47). Sin embargo, la misma Historia nos demuestra que cuando la cohesión se ha producido, a través de diversos pactos de tipo económico, político o militar, ésta se ha hecho sobre la base de nuevas exclusiones.

2. 2. El racismo diferencialista

El etnocentrismo que caracteriza a ciertos grupos de poder hegemónico en Occidente, tiene como objetivo político la exclusión social y/o la expulsión del “otro” cuando convenga económicamente. Dichas políticas se alimentan de un “nuevo racismo”, esta vez sin “razas”, bajo otros presupuestos: ya no se trata de

demostrar la inferioridad cultural de los "otros", sino la incompatibilidad entre las culturas. Es así como desde las posiciones más extremistas y conservadoras se hace un llamamiento a los miembros de otras culturas, generalmente a los inmigrantes del sur más empobrecidos, para que vuelvan a sus lugares de origen o se justifica el hecho de que los "otros" vivan en condiciones de desigualdad respecto a las mayorías nacionales, ya que no han sido capaces de adaptarse al nuevo contexto cultural de destino (visión estática de la cultura).

Pero el racismo diferencialista no es algo que se circunscribe sólo a Occidente, también está presente en otros contextos geopolíticos del mal denominado "tercer mundo" como en Centroamérica: es el caso de la ideología dominante en Costa Rica cuando racializa a los nicaragüenses que emigran a dicho país como refugiados económicos y a los que culpa de todos los males de la sociedad costarricense en lo referente al paro, abusos sexuales, etc.

La discriminación diferencialista o fundamentalismo cultural alimenta los conflictos étnico-religiosos que se están produciendo en estos momentos en Yugoslavia por parte del gobierno serbio y los criterios intervencionistas de la OTAN, al justificar la guerra y la elección de un contexto político, y no otro, para su intervención. En nuestro país, este tipo de discriminación la reconocemos cuando afloran los sentimientos antigitanos o en contra de las minorías nacionales, no necesariamente más pobres, lo que demuestra que el racismo funciona en muchas direcciones; y viceversa, cuando estas minorías ya no tie-

nen que reprimir su lengua y gobiernan las instituciones, es el caso de la ideología dominante en Cataluña, se proyecta hacia los inmigrantes del sur del país principalmente, a los que se les acusa de españolistas y atrasados, es decir, menos europeístas, a pesar de ser un contingente de personas que ha contribuido al auge de la economía catalana como mano de obra barata y en los trabajos más duros. Por esta razón, algunos inmigrantes andaluces y murcianos de segunda generación exageran el acento catalán para esconder su procedencia y facilitar, así, la integración. Y, es que los cambios políticos no tienen por qué conllevar, necesariamente, un cambio de mentalidad; simplemente la correlación de fuerzas ha cambiado.

En la base de la argumentación del racismo diferencialista se encuentra la creencia de que las culturas se pueden aislar fácilmente, porque sus fronteras están claramente delimitadas. Con este razonamiento se abre la posibilidad a la comparación y, por qué no, a establecer jerarquías entre las mismas, interpretando a unas como deficitarias frente a otras que no lo son. Así es como se legitiman las desigualdades (culturales, económicas, políticas, sociales, etc.) entre mayorías y minorías. Pero quienes elaboran los contenidos culturales, que nos separan tan claramente de los "otros", son una élite dentro de cada grupo cultural, justamente para el mantenimiento de dichos espacios de poder.

Las élites de las minorías étnicas, religiosas o nacionalistas, lo hacen desde otra perspectiva, construyen las diferencias como respuesta a la competencia por los recursos, a la dominación económica

y política (etnicidad). Sin embargo, tanto unas élites como las otras, se olvidan de reconocer la diversidad interna dentro del grupo, al seleccionar unos contenidos culturales determinados, y no otros, para definirse como grupo homogéneo. Por lo tanto, no son tanto las culturas las que compiten entre sí por espacios de poder en la sociedad, sino determinados grupos de poder que elaboran su discurso respaldándose en una supuesta cultura que les otorga legitimidad, justificando así la exclusión de algunos individuos dentro del grupo o fuera del mismo.

3. Las diferencias atraviesan a toda la sociedad

Hasta ahora hemos hablado sólo de la identidad. Para Lévi-Strauss la identidad, sin embargo, “es una especie de fondo virtual al cual nos es indispensable referirnos para explicar cierto número de cosas, pero sin que jamás tenga una existencia real(...)” (Lévi-Strauss, 1981: 369)

Como ya han puesto de manifiesto muchos investigadores en ciencias sociales, la cultura no es explicable desde una operación descriptiva, como si de una fórmula química se tratara, cuyo resultado es la generalización de una serie de contenidos étnico/culturales homogeneizadores de la sociedad. La cultura siempre es algo inacabado y en constante movimiento, que no siempre se utiliza como instrumento de diferenciación de la alteridad. Si ponemos énfasis sólo en lo que diferencia a unas culturas de otras, construiremos un concepto de cultura esencialista y unitario, al margen de las relaciones con otras culturas y de los procesos políticos y económicos más amplios (por eso se comete un error

al identificar cultura sólo con lo nacional o con el grupo étnico o religioso). Pero si observamos todas las culturas formando parte de un contexto económico y político más global para definir las, podemos crear otro concepto de cultura que observe los rasgos de una población como fruto de la combinación de dos procesos: por un lado su historia y su estructura política y económica propia y específica; por otro, los procesos políticos y económicos más amplios. Así, en vez de ver la cultura como algo establecido, la veríamos como un conjunto de relaciones, ligada a los procesos históricos, con sus diferencias y sus contradicciones internas, producto y productora de relaciones de desigualdad, dominación y subordinación, pero también de adaptación y cohesión; un concepto que nos alejaría tanto del determinismo estructural de los procesos globales como de la romantización de los sujetos y actores sociales.

Este asunto puede ser más esclarecedor si pensamos que muchas personas rechazan elementos de su cultura (de ahí que podamos hablar de conflictos entre individuos o grupos dentro de una misma cultura) o se identifican con otros elementos no pertenecientes a su cultura o simplemente, y creo que son las pautas más generalizables en cualquier sociedad, se sienten competentes en varias culturas, no sólo en estos momentos históricos sino en cualquier espacio y tiempo. Bastaría con que prestáramos mayor atención al comportamiento de los individuos, y no tanto a lo que dicen, porque lo que decimos suele ser más uniformizador o estereotipado que nuestras pautas de comportamiento.

La cultura, pues, es un proceso que nos permite identificarnos con uno o

varios grupos humanos y nos facilita los mecanismos de adaptación con uno mismo, con todos los demás seres humanos y con la naturaleza. En este sentido, todas las sociedades humanas son pluriculturales y poseen dichos mecanismos de adaptación que se han forjado a través del mestizaje cultural.

Amin Maalouf apunta aún más lejos: "(...) habría que animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión. (...)". (Maalouf, 1998: 191).

La identidad, así entendida, es algo mucho más complejo, no se limita a jerarquizar ciertos elementos de pertenencia (nación, clase social, etnia, religión, etc. ,) que varían en el tiempo y en el espacio, y que se despliegan cuando nos sentimos amenazados, convirtiéndonos hoy en víctimas y mañana en verdugos. Esta estrategia, derivada de la no jerarquización de los elementos de identidad, hace que todos los elementos de la identidad sean importantes y expliquen mejor la realidad de todas las exclusiones sociales. Por ejemplo, si una persona latinoamericana se define solamente como pobre (haciendo hincapié en las diferencias de clase), nos preguntaríamos: pero, ¿todos son igual de pobres?; ahora bien, si tenemos en cuenta las diferencias de género, entenderemos que más del 50% de la economía doméstica recae sobre mujeres solas (jefas de hogar) que tienen a su cargo una media de 3, 4 y 5 hijos, es decir, son más pobres que los hombres y soportan mayores cargas sociales. Si, además, esta persona no comulga con los presupuestos del

cristianismo, le sumaríamos otra diferencia que no es insignificante, ya que las encuestas sobre valores en Latinoamérica, sitúan el rechazo hacia valores no cristianos (diferencias religiosas) en un primer lugar; de hecho, hay constituciones que se definen confesionalmente como católicas, es el caso de Costa Rica.

La ideología política tampoco es despreciable, ya que si dicha persona es comunista y no vive en Cuba, tendría que asumir que es el segundo valor más rechazado (diferencias ideológico-políticas). Si, a pesar de tener hijos, cambia sus preferencias sexuales a lo largo de su vida (diferencias por la opción sexual), será rechazada por la ideología dominante, tanto en Cuba como en el resto de Latinoamérica. Su color de piel tampoco es insignificante; de ahí que el componente afroamericano de gran parte de la población caribeña sitúe a estas poblaciones al margen de los beneficios del sistema. Y, así, poco a poco, podríamos seguir sumando otras diferencias relacionadas con la desigualdad. Pero, supongamos que en algún momento de su vida esta persona llega a desclasarse, porque es promocionada políticamente o porque ha hecho algún negocio rentable; tampoco lo tendría más fácil: para las clases dominantes seguirá siendo negra y para los que siguen viviendo en la marginalidad, lo interpretarán como una traición a sus gentes o a su clase.

Seguramente, si todos hiciéramos un examen de identidad -como diría Maalouf- se nos cuestionarían muchas banderas que en estos momentos están compartimentadas.

4. Modelo escolar y políticas curriculares: ¿una cultura = La Cultura?

El nacimiento de la escuela como institución está ligado al contexto económico de la revolución industrial (era necesario crear mano de obra cualificada) y a la consolidación de la cultura nacional: una lengua, una historia, una geografía, una literatura, etc. Por este motivo, las élites de las diferentes nacionalidades - con o sin estado- se han servido de la escuela con el objetivo de uniformizar la cultura.

La escuela, en este sentido, practica generalmente un modelo de participación pasiva en la asimilación que la cultura institucional elabora; tenemos escuelas monoculturales en las que una élite decide la política lingüística, la política religiosa, los contenidos históricos, etc. , en definitiva, los contenidos culturales que deben impartirse en las mismas y las actitudes que han de tomarse ante la diferencia: unas veces se niega la diversidad por omisión (no se da a conocer la cultura gitana, por ejemplo, a pesar de que los gitanos son españoles), otras veces se trata con tintes racistas (los aspectos que se enseñan de las otras culturas son estereotipados y negativos) o simplemente abstrayendo modelos de convivencia que sólo existen los libros de texto.

Bajo estos presupuestos, parece ser que la cultura de la escuela se reduce a una cuestión de poder, al organizar la diversidad bajo el prisma de la "identidad nacional" con finalidades sociales, económicas y políticas precisas, aunque con frecuencia no demasiado explícitas;

por eso podríamos hablar en el caso del Estado español de una escuela catalana o de una escuela española.

La selección de los conocimientos que se consideran dignos de ser transmitidos en la escuela se hace a tres niveles:

- Compartimentando el conocimiento en asignaturas o disciplinas.
- Considerando unas asignaturas obligatorias y otras no. Por ejemplo, la antropología social y cultural no es valorada en la primaria y en la secundaria es optativa.
- El contenido de cada asignatura es seleccionado y los aspectos a tocar, también, según el paradigma dominante en la disciplina.

En la selección del currículum escolar se da, por tanto, una relación estrecha entre el sistema educativo (elaborado por los legisladores y especialistas al servicio de la ideología dominante) y la nación, al considerarse las disciplinas de la lengua, la geografía y la historia como elementos esencialistas en la construcción nacional. Esto es en lo referente a la escuela laica (modelo francés), porque en el Estado español hay que añadir otro elemento al currículum: la religión católica se ha introducido privilegiadamente en la escuela pública, con la paradoja de que ésta se nos presenta como laica.

Ante este panorama nos encontramos con las siguientes políticas curriculares

- a) Inclusión de programas de educación bilingüe y de conocimiento de la lengua y la cultura de las minorías, en tanto que son ciudadanos de pleno derecho (enfoque socialdemócrata).
- b) Rigidez en el currículum para estimular la incorporación de las minorías a

- los valores y a la Cultura (enfoque conservador).
- c) Privilegiar las diferencias de clase por encima de las de la cultura, con lo cual sus propuestas curriculares son prácticamente inexistentes (enfoque marxista).
- d) Inclusión en el currículum de las diferencias de género, cultura y clase (enfoque crítico).

5. Evolución del tratamiento dado a la diversidad en nuestras escuelas

Es un error pensar que es ahora - con los nuevos flujos migratorios- cuando encontramos diversas culturas en las escuelas. Como decíamos antes, la diversidad siempre ha estado presente en la sociedad y por ende en la escuela. La cuestión es cómo ha interpretado la institución escolar la diversidad y cuál ha sido su evolución hasta el momento.

La respuesta que ha dado tradicionalmente la institución escolar a la diversidad ha sido la asimilación o la segregación. La asimilación cultural es un proceso sociocultural mediante el cual los sujetos procedentes de un contexto cultural específico renuncian a su cultura de origen para asumir la que ofrece la escuela. La política de la segregación postula que para compensar ciertos déficits socioeconómicos en algunos niños (generalmente se esconde la diferencia cultural) debe haber un desarrollo separado del resto hasta alcanzar una supuesta nivelación. Los denominados programas de educación compensatoria responden, en cierta medida, a esta filosofía; para las diferencias de tipo físico o psíquico se habla de educación especial, a pesar de

que ya existen algunas voces reclamando para los disminuidos psíquicos el ser considerados como una cultura más.

El enfoque asimilacionista tiene como objetivo eliminar las diferencias; la segregación sólo conseguiría acentuarlas y hacer que se vivan en la escuela como un problema. Pero, ¿cuál es el problema?: despreciar la importancia de los aspectos socioculturales en la educación.

En el estado español se empieza a hablar con la LOGSE de Educación Intercultural en el contexto de la educación en valores (tolerancia, solidaridad, educación para la paz), entendiéndose como una materia transversal guiada por los principios de una democracia moral. A su favor hay que decir que no olvidan uno de los aspectos fundamentales de la educación en la diversidad: la necesidad de cambiar las actitudes hacia los otros. Nada se dice, sin embargo, sobre algunas cuestiones que son esenciales: qué se entiende por cultura o si esa democracia moral debería concretarse en propuestas curriculares concretas que tengan en cuenta la revisión de los contenidos etnocéntricos que impregna el discurso y la práctica escolar y el cómo hay que desarrollar la educación en la diversidad teniendo en cuenta los procesos culturales locales.

En la Región, los programas interculturales (producto del convenio del MEC/CARM) que se están aplicando a los niños inmigrantes, desde hace diez años, y a la educación de adultos, tan sólo desde hace cuatro años, tienen como eje esencial de actuación el aprendizaje del español para extranjeros de cara a la integración escolar y laboral. Otros pro-

gramas Interculturales, en el caso de Cartagena llevado a cabo por la Concejalía de Educación, se activan con la idea del “mito del retorno”, y así poder salvar a estos niños del desarraigo cultural y lingüístico de origen. Por esta razón, se enseña árabe en hora no lectivas en las escuelas a los niños magrebíes, uno de los colectivos de inmigrantes más numerosos en la Región. Sin embargo, lo deseable sería que todos los niños, no sólo los inmigrantes, pudieran disfrutar de la riqueza de la lengua y la cultura árabe y de toda su diversidad; pero la lengua árabe no es valorada en el currículum europeo (otra forma de exclusión), a pesar de que en Francia, por ejemplo, hay ya seis millones de personas que la hablan.

En cuanto al colectivo gitano, los programas de interculturalidad pretenden fomentar la historia y la cultura gitana en la escuela y la inserción laboral de los jóvenes gitanos, pero otra vez nos encontramos con unos contenidos culturales elaborados por sus élites que olvidan el protagonismo de sus propios jóvenes y el de las mujeres gitanas. La interculturalidad, desde nuestro punto de vista, no tiene nada que ver con el aprendizaje de la lengua nacional, ni es solamente cosa de extranjeros o de minorías étnicas, ni tampoco tiene en cuenta únicamente el posible desarraigo cultural, ya que la diversidad atraviesa a toda la sociedad. En todo caso, habría que preguntarse si el papel de la escuela es el de inculcar los valores de una o varias culturas o más bien facilitar los instrumentos de análisis que clarifiquen cómo interactúan las culturas en la sociedad. Por otra parte, si en la Región, además, los programas de interculturalidad no

tienen en cuenta los procesos socioculturales locales, ¿sabremos algún día qué culturas son las que están interactuando en nuestras escuelas?.

6. Algunos requisitos para el desarrollo de una “democracia cultural” en nuestras escuelas

6.1. La descentralización y la democracia participativa: los contextos socioculturales en la Región de Murcia

La mayor parte de los planteamientos institucionales sobre educación en la Región no tienen en cuenta el contexto más cercano en el que se vive: barrio, pueblo, ciudad, comarca o región. Los debates pedagógicos, las problemáticas en las que están inmersas la mayoría APAS, así como las propuestas que se hacen desde los sindicatos de enseñantes no aterrizan lo suficiente en las características socioculturales propias de cada contexto. Esta cuestión se agrava aún más, en principio, por el hecho de que en la Región de Murcia no se ha dado el traspaso efectivo de las competencias educativas.

Pero hay otro asunto que no hemos resuelto y que algunos historiadores y antropólogos de la Región ya han analizado. Me estoy refiriendo a que el hecho diferencial murciano está por construir, ya que la autonomía política no llegó a estas tierras como una conquista histórica, sino más bien como fruto del proceso de estructuración del Estado (recorremos que somos una comunidad autónoma calificada como no histórica). Por otra parte, si tenemos presente los senti-

mientos antimurcianistas en los ayuntamientos más importantes de la Región, este asunto se nos complica un poco más, porque igual sólo podemos hablar de identidades fraccionadas. A pesar de ello, ¿deberíamos renunciar en nuestras escuelas al estudio del proceso de formación de los diferentes contextos culturales locales y conformarnos con el reduccionismo al que nos someten los libros de texto sobre Conocimiento del Medio y la Historia (folklore y cuatro apuntes sobre nuestra historia relacionados con los literatos e inventores más insignes y algo de cultura material) o nos sumamos al carro del turismo cultural, porque hay que buscar otros “bienes” que retengan al viajero unos días más, sin que nuestros hijos puedan valorar en otros términos la riqueza cultural?

6. 2. Las necesarias transformaciones curriculares

La educación en la diversidad no puede estar compartimentada en asignaturas porque atraviesa todas las áreas de conocimiento. Es necesario una perspectiva interdisciplinaria inexistente en estos momentos en la escuela y la formación del profesorado y los padres en la diversidad.

Las aportaciones de la Antropología son vitales para la comprensión del proceso de formación de la identidad particular, colectiva y comunitaria; el contexto histórico y geográfico en la génesis de la cultura, de las religiones, las implicaciones económicas, ideológicas y políticas en la creación de las relaciones de fuerza entre las culturas; la existencia de una cultura dominante y otra minoritaria, de su sentido y el papel que juega, etc.

Los pilares sobre los que se sienta la educación en la diversidad son aquellos que pretenden acabar con la preponderancia de las tres líneas básicas de pensamiento que han caracterizado a ciertos grupos de poder en Occidente, y que se pueden resumir en un antropocentrismo y etnocentrismo (¿religiosidad laica?) presentes en el currículum oculto o explícito de la escuela:

- Una línea de pensamiento de raíz judeocristiana que nos informa de la existencia de un DIOS, masculino y todopoderoso, creador del cielo y de la tierra, y del hombre hecho a su imagen y semejanza; hombre masculino, blanco, todopoderoso, pero mortal y dueño de la creación.
- La segunda línea de pensamiento tiene como punto de apoyo las teorías históricas evolucionistas, al situar a la sociedad occidental en el eslabón superior de la cadena evolutiva y convertirla en el summum del progreso. Por esta razón, todo lo que no se acerca a los patrones de comportamiento occidental es considerado como tercermundista, es decir, se primitiviza o se infantiliza.
- La tercera línea de pensamiento prodiga una fe ciega en las maravillas de la exaltación del individuo, aunque sea a costa de ecocidios o genocidios diversos (físicos y culturales).

7. Conclusión

La educación en la diversidad tiene como objetivo el reconocimiento de la diversidad, pero reconocer la diversidad no significa aceptar las desigualdades sociales ni establecer jerarquías de pertenencia al grupo. Reconocer la diversidad es sentir un profundo respeto hacia las

otras identidades y hacia la propia y entender que cada cultura se ha forjado a través de múltiples procesos históricos en donde la diversidad siempre ha estado presente. La descentralización curricular hecha desde los presupuestos de la democracia cultural tendría como fin el que ningún individuo o grupo humano se sienta excluido en la escuela.

Bibliografía:

- Carrasco, S. (1995): *Curs de formació de formadors en educació intercultural*. Barcelona. Barcelona: ICE de la U. A. B.
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (1993): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Rev. 1-Serie E, n° 37.
- Expert Meeting on the Development of Cultural Policies in Europe. (1980): *The Development of Cultural Policies in Europe*. Helsinki: Finish National Commission for UNESCO, (pág. 24).
- García Castaño, J. Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997): *La educación multicultural y el concepto de cultura*: Revista Iberoamericana de de Educación, n° 13, (pp. 223-256).
- García Martínez, A. y Sáez Carreras J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad*. Madrid: Narcea, (pp. 197-207).
- Lévi-Strauss, C. (1981): *Seminario Interdisciplinario*. Barcelona: Petrel.
- Maalouf, A. (1999): *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial
- McCarthy, C. (1994): *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Ortega, P. Minguéz, R. , y Gil, R. (1994): *Educación para la convivencia*, Valencia: Nau Llibres.
- Perotti, A. (1995): *L'esperienza del Consiglio d'Europa nell'ambito dell' Educazione*

- Interculturale*, Campani. Nápoles: Ipermedia.
- Preiswerk, P. (1975): *Ethnocentrisme et histoire; l'Afrique, l'Amérique Indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Editions anthropos.
- Pujadas, J. J. (1993): *Etnicidad: Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- Rodríguez Llopis, M. (1998): *Historia de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia, (pág. 469).
- Wallerstein, I. (1990): *Culture as Ideological Battleground of the Modern World System*, en Featjerstone, M. (coord.), Londres: Sage.