

# VISIONES CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL<sup>1</sup>

## Critical views of the intercultural education

*Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ*

Universidad de León

*Raquel BECERRIL GONZÁLEZ*

Universidad de Valladolid

*Sonia ORTEGA GAITE*

Universidad de Valladolid

### RESUMEN

Este ensayo analiza cómo está afectando el contexto actual de crisis económica, en el que vivimos inmersos, a los discursos y las propuestas sociales, políticas y educativas sobre la interculturalidad en el ámbito español y europeo. Queremos indagar, más específicamente aún, si el proyecto de interculturalidad que se proclama en los discursos educativos es posible en el actual modelo de ciudadanía europea que se está construyendo. Si el miedo a la destrucción del relativo “estado de bienestar” que aún queda en los países europeos fomenta discursos y prácticas donde el inmigrante es convertido en chivo expiatorio. Reflexionar si la “integración cultural” que se proclama en el discurso educativo es un “problema” del alumnado denominado inmigrante, como manifiesta buena parte de las comunidades educativas “nativas” o, más bien, es un problema del modelo social, político y económico en el que se insertan las escuelas. En definitiva, nos planteamos si es posible construir real y efectivamente una sociedad mestiza como se proclama en los discursos públicos y de cara a la galería en una sociedad que está consolidando un “muro defensivo” estructural, mental, social, laboral, económico, político y legal frente a la diversidad y la diferencia.

**Palabras clave:** Migración, Educación Intercultural, Racismo, políticas públicas de migración, políticas escolares frente a migrantes, integración cultural.

### ABSTRACT

In this paper, we will analyse the influence of the present economic crisis on Spanish and European social, political and educational discourses and proposals referring to interculturality. More specifically, we will examine whether the interculturality project proclaimed in educational discourses is actually possible within the present model of European citizenship under construction, or whether the fear of destruction of the relative “welfare state”

---

<sup>1</sup> Recibido el 24 de noviembre de 2011, aceptado el 2 de mayo de 2012

which still survives in European countries is the source of discourses and practices where immigrants become framed as the scapegoat. We will also explore whether the concept of “cultural integration” expounded in educational discourse is a “problem” of those pupils classified as immigrants, as a considerable proportion of the “native” educational community maintains, or is rather a problem of the social, political and economic models within which schools are located. In short, we will discuss whether it is truly possible to effectively construct a mixed society, as asserted in public discourse and the public arena, in a society which is engaged in constructing defensive psychological, social, industrial, economic, political and legal “mental barriers” against diversity and difference.

**key words:** Migration, Intercultural Education, Racism, Public Migration Policies, School Policies on Migrants, Cultural Integration.

*Debemos salir de nuestro sueño Benetton en educación  
que hace de la educación intercultural  
una cómoda categoría puramente estética y cultural,  
eliminando por completo los conflictos económicos y políticos,  
ocultando que las diferencias culturales se constituyen  
dentro de relaciones jerárquicas de lucha y poder.  
Es precisamente la ausencia de referentes de resistencia,  
ruptura y crítica en la estética Benetton  
lo que permite convertir el proyecto intercultural  
en un espectáculo cómodo, no problemático  
(Giroux, 2011).*

## 1. EL CONTEXTO EUROPEO: UN FANTASMA RECORRE EUROPA, EL FANTASMA DEL RACISMO

“*Un fantasma recorre Europa: el fantasma del racismo*”. Hoy tendríamos que cambiar el comienzo del Manifiesto Comunista de Marx y Engels de 1848. Y, por desgracia, no podemos continuar como en el Manifiesto Comunista afirmando: “contra este fantasma se han conjurado todas las potencias de Europa”. Más bien al contrario. Resurge con fuerza, en este contexto de crisis, el fantasma del racismo institucional. Y se extiende lenta y sostenidamente por toda la geografía europea. Se está configurando así una Europa para los ricos y los blancos.

Las decisiones de los jefes de estado de la Unión Europea reflejan el estado de la democracia en sus respectivos países. Sarkozy y Berlusconi lograron en abril de 2011 contentar a sus bases y marcar la agenda europea para modificar el acuerdo común sobre la libre circulación de ciudadanos y ciudadanas en la Unión Europea (el tratado de Schengen firmado en 1985), mediante el uso populista de Lampedusa (25.000 norteafricanos refugiados en esta isla como consecuencia de las denominadas revoluciones árabes de 2011), buscando votos de la extrema derecha que cada vez está más fuerte en Europa. Estos dirigentes ya habían hecho de la “defensa de la identidad nacional” una prioridad en sus programas electorales, dando a la franja más derechista de sus partidos la oportuni-

dad de emprender una cruzada contra “el invasor musulmán y gitano”. La comisión europea contra el racismo y la intolerancia viene denunciando desde 2005 la preocupante persistencia de leyes discriminatorias en ambos países. En 2010 Sarkozy y Berlusconi iniciaron una cruzada contra los gitanos rumanos destruyendo sus campamentos y expulsándoles de las ciudades donde vivían. Estas actuaciones se hicieron con el consenso, o al menos el silencio cómplice, de la mayoría de la población y con la débil protesta de la Unión Europea. Igualmente la UE sólo se ha limitado a criticar a Grecia por blindar su frontera con Turquía contra la inmigración inspirándose en el modelo de la erigida por España en su frontera de Ceuta, con alambradas, cámaras térmicas y sensores de movimiento. Se inaugura así un plan para promocionar un “racismo desacomplejado” que cuestiona el proyecto europeo en materia de libertad y democracia, dejando claro que la libertad de circulación en Europa es esencialmente para los europeos blancos.

En este mismo sentido, el primer ministro británico, David Cameron, siguió los pasos de Angela Merkel en Alemania, al declarar fracasado el multiculturalismo en el Reino Unido. Cameron entonó este réquiem por la multiculturalidad en un discurso pronunciado en la Conferencia de Seguridad de Múnich en 2011. Para el primer ministro, se trata de dejar atrás la “tolerancia pasiva” para adoptar un “liberalismo muscular activo”. La vaguedad de la fórmula, apenas disimulada por su vistosa propagandística, muestra que el discurso de Cameron busca ocupar el espacio político al que aspira la ultraderecha británica, una de cuyas marchas había sido convocada el mismo día en que el primer ministro hablaba en Múnich. Con esta maniobra, Cameron, como en su día Merkel y también otros dirigentes europeos, legitiman el discurso de la ultraderecha.

La Unión Europea, una de las zonas con mayor nivel de bienestar del mundo, acoge a unos 24 millones de inmigrantes, entre ellos 3,8 millones de sin papeles, según las últimas estimaciones. Ambos grupos representan el 4,7% de la población de la UE, que ha adaptado paulatinamente su legislación para frenar la llegada de nuevos inmigrantes ante la crisis económica. Todos los países han endurecido su política migratoria. En España, se ha pasado de las regularizaciones extraordinarias al endurecimiento de las condiciones de reagrupación familiar y el fomento del regreso a los países de origen. En Francia, las autoridades han fijado un cupo de expulsiones de ‘sin papeles’, unas 28.000 anuales. En Italia, donde los extranjeros pagan más de lo que reciben en prestaciones y servicios sociales, la ley que convirtió en delito ser un inmigrante clandestino continúa suscitando críticas entre la comunidad internacional. Mientras, Alemania ha impuesto medidas como la superación de un examen previo como paso obligatorio para obtener la nacionalidad alemana. Y el Reino Unido, deseoso de reducir la inmigración a los niveles de los años 90, se dispone a restringir los visados a estudiantes y familiares de fuera de la UE. Los cónyuges que deseen reunirse con sus parejas deberán poseer un nivel básico de inglés como requisito

previo. A partir de abril, Gran Bretaña solo concederá un máximo de 21.700 permisos anuales para trabajadores, límite considerado arbitrario e incluso criticado por miembros del partido conservador en el poder (*El País*, 08/02/2011). El resultado (53%) del referéndum de iniciativa popular de noviembre de 2010 en Suiza, organizado a petición del principal partido del país, la Unión Democrática de Centro (una formación que ya había obtenido un éxito en 2009 al conseguir que se prohibiera la construcción de minaretes en las mezquitas), legaliza la expulsión –una vez purgada su pena– de todo extranjero condenado por crimen grave (homicidio, robo, proxenetismo, tráfico de drogas, robo con efracción) pero asimismo simplemente por haber "percibido abusivamente prestaciones de la Seguridad Social, o por no haber pagado una pensión alimenticia" (Ramonet, 2011).

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), en su informe anual de 2009, ha expresado su preocupación por el "aumento general" de la "estigmatización" a los y las inmigrantes acusándoles de ser "los responsables de la degradación de las condiciones de seguridad, el desempleo y los déficit de los sistemas de salud".

En Europa, la extrema derecha se ha consolidado en el Parlamento Europeo con un quinto de los 736 eurodiputados elegidos en junio. Estas posiciones cada vez se están infiltrando más en los discursos conservadores, liberales y social-liberales que, buscando no perder el voto de sectores conservadores, orientan sus discursos y sus posiciones ideológicas hacia discursos populistas en los que se reivindica el control de los propios espacios, los derechos para los nuestros, los "estilos de vida" propios a los que se tienen que adaptar los diferentes, todo con el lema de la defensa de la identidad amenazada por los de afuera. El extranjero, si no es un turista que paga, empieza a verse cada vez con mayor insistencia como un intruso "contaminante" en estos discursos.

De esta forma, paso a paso, escaño a escaño, ley a ley, norma a norma, en el ámbito de la Unión Europea se va consolidando un "estado de opinión" que, proveniente de la extrema derecha es asumido como propio por los partidos conservadores y liberales, en busca de espacios electorales a su derecha, pero que ha calado en la socialdemocracia que, en época de crisis deriva en social-liberalismo, rendido a los dictados de los mercados, y conjuntamente votan a favor de leyes europeas como la denominada "Directiva de la vergüenza". Esta normativa de repatriación forzada de los inmigrantes en situación irregular, es un ejemplo de la impunidad con la que se construye toda una legislación y normativa europea xenófoba y abiertamente racista, pues viola numerosos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y varios tratados internacionales, mientras se hacen simultáneamente declaraciones y normativas educativas y sociales de orientación intercultural e inclusiva en ese mismo espacio europeo. En esta "directiva de la vergüenza", por ningún delito, salvo la mera

falta administrativa de carecer de permiso en vigor, las personas migrantes pueden sufrir un triple castigo simultáneo: la detención o privación de libertad, la expulsión (a un país que no necesariamente ha de ser el suyo de origen) y la prohibición de acceso a territorio UE de hasta 5 años.

## 2. EL CONTEXTO ESPAÑOL: EL RACISMO SIN COMPLEJOS

En España Ayuntamientos catalanes, gobernados por el Partido Socialista, piden negar 'papeles' a los "incívicos"; considerando "incivismo" el consumo de alcohol en la vía pública, la venta ambulante ilegal o las molestias por ruidos, los cuales quieren que sean motivo para denegar la petición del permiso de residencia por arraigo o la reagrupación familiar. Todos los demás partidos, excepto Izquierda Unida, han respaldado estas iniciativas.

El Ayuntamiento de Vic (Osona) se unió a los de Salt, L'Hospitalet y Lleida y aprobó una moción para reclamar la capacidad de decisión de los consistorios en los procesos de arraigo y reagrupamiento de inmigrantes, que según la iniciativa podrían ser denegados según el criterio de cada municipio. Esta moción establece que los informes municipales sobre arraigo y reagrupamiento familiar de inmigrantes tengan carácter "vinculante" para todas las administraciones públicas en los casos en que sean desfavorables, es decir, que sus informes puedan impedir "dar papeles a inmigrantes". La moción fue aprobada por CiU, PSC y ERC, con el rechazo de ICV. Precisamente, hace poco más de un año el pleno del Ayuntamiento de Vic aprobó una normativa que impedía inscribir en el padrón a los inmigrantes que no dispusieran de permiso de residencia, escudándose en la ley de extranjería. Finalmente, tras una tormenta política, el consistorio decidió dar marcha atrás y acató un informe de la Abogacía del Estado que desvinculaba los permisos de residencia y trabajo del derecho a empadronarse y a obtener así las prestaciones sociales básicas. Los ayuntamientos de Salt, L'Hospitalet y Lleida ya anteriormente aprobaron mociones en las que demandan potestad para vetar a los "inmigrantes incívicos".

El candidato del PPC a la alcaldía de Barcelona, Alberto Fernández Díaz, denunciaba en febrero de 2011 que "cada vez más" los delincuentes son extranjeros, acusando a las administraciones de esconder datos sobre la procedencia de dichos delincuentes. La Audiencia de Barcelona investiga al futuro alcalde del PP de Badalona por xenofobia, tras su intensa precampaña electoral, en la que Xavier García Albiol afirmó que "los inmigrantes rumanos de etnia gitana sólo han venido a este país a delinquir".

En este contexto, no es de extrañar que las tesis xenófobas copen buena parte de las campañas electorales. El partido conservador ha cosechado sus mejores resultados electorales en las últimas elecciones y ello después de provocar sucesivas polémicas al relacionar inseguridad e inmigración, con el reparto de dípti-

cos criminalizando a la población rumana en Badalona o con videojuegos en los que la candidata del PP disparaba sobre migrantes ilegales. Ha sido significativo que el discurso abiertamente racista de Plataforma per Catalunya (PxC) de Josep Anglada, con 75.000 votos, se ha quedado a las puertas del Parlament catalán. Este partido ha aumentado su presencia en los ayuntamientos catalanes en las elecciones municipales de mayo de 2011 pasando de 8 a 47 regidores en el territorio, y cada vez con más voz en los plenos.

La investigación internacional, *Transatlantic Trends: Immigration 2010*, un macroestudio<sup>2</sup> de la Fundación estadounidense German Marshall que se hace cada año en Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Italia, Francia, Países Bajos y que en España coordina la Fundación BBVA, concluye que un 53% de los españoles y las españolas ha visto la inmigración como un problema durante 2010 (en el año 2009 llegaba al 58%). En España, al igual que ocurre en Reino Unido y EE UU, la mayoría de las personas encuestadas afirma que la inmigración es más "un problema" que una oportunidad en el estado actual de crisis económica.

En el caso español, el estudio revela que para la mitad de la ciudadanía hay demasiados inmigrantes en el país, en parte porque sobreestiman el porcentaje que suponen los extranjeros respecto de la población: la mayoría de los encuestados cree que suponen un 24% del total de habitantes, cuando la realidad es que no llegan al 12%.

En el informe de 2010 se dice que el 52% de las personas entrevistadas considera que los inmigrantes hacen bajar los salarios de la población española (en 2009, era un 62%). La responsable de la parte española del estudio, Chelo Perra, técnica del Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA, cree que esto sucede porque, "en general, los españoles parecen ser conscientes de que la crisis también ha afectado a los inmigrantes. Eso no ocurre en otros países tanto como en España. Por ejemplo, en EEUU, donde el 63% de aquellos cuya situación financiera empeoró durante 2010 ve en los inmigrantes una amenaza en el mercado laboral". El 67% de los entrevistados piensa que los inmigrantes se benefician más de los servicios de salud y Seguridad Social de lo que contribuyen en impuestos. La mayoría cree, sin embargo, que todos los inmigrantes, tanto los que están en situación regular como los que no, deben tener derecho a una atención médica gratuita. No piensan lo mismo cuando se les pregunta por la educación pública: la mayoría cree que debe ser sólo para los que tienen la documentación en regla. Hay, además, un alto porcentaje de los encuestados —el 70%— que cree que los "sin papeles" son una carga para los servicios sociales, escuelas y hospitales, el mismo porcentaje que sostiene que aumentan la delincuencia (GMF y Fundación BBVA, 2011).

<sup>2</sup> El estudio se basa en entrevistas con mil ciudadanos y ciudadanas de cada uno de estos países, relativas a la percepción del fenómeno migratorio, la consideración de los flujos legales e irregulares, los desafíos de la integración y la gestión de los distintos gobiernos.

Como vemos, la agenda está marcada por el discurso político y mediático que repiten continua y sistemática los mismos tópicos sobre los que se centran los mensajes, los estudios y las cuestiones sensibles. Por eso, no es de extrañar que los datos de las sucesivas encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en España, muestran que las expectativas y actitudes de la sociedad española en relación con la inmigración han evolucionado desde 1996. Si en ese año la postura mayoritaria era favorable hacia la inmigración (CIS, 1996), en la actualidad se aprecian actitudes mucho más desfavorables hacia los inmigrantes, en general, entendiéndolos que “son demasiados” (59,6%), y que sólo se ha de “permitir la entrada a aquellos que tengan un contrato de trabajo” (84,7%) (CIS, 2008). Aunque, como hemos visto, en el informe *Transatlantic Trends: Immigration 2010* la percepción global de los inmigrantes se mantiene estable desde 2008, pero anclada en una visión muy negativa y estereotipada de la inmigración<sup>3</sup>.

### 3. EL CONTEXTO DE LA “MIGRACIÓN”: LA CONCEPCIÓN DEL MIGRANTE COMO “HOMO ECONOMICUS”

Para el habitante del mundo enriquecido, se dismantelan las fronteras nacionales tal como sucedió para las mercancías, el capital y las finanzas mundiales. Para el habitante de la parte del mundo empobrecida, los muros de controles migratorios y leyes de residencia, se vuelven cada vez más altos. Las primeras personas viajan a voluntad, se les seduce para que viajen, se les recibe con sonrisas y brazos abiertos. Las segundas personas lo hacen subrepticia y a veces ilegalmente; en ocasiones pagan más por la superpoblada tercera clase de una patera que otros por los lujos dorados de la *business class*; se les recibe con el entrecejo fruncido, y si tienen mala suerte los detienen y deportan apenas llegan.

Y llegan, concebidos como “mano de obra barata”, destinados sólo a determinados sectores laborales. Porque gran parte de los trabajos de nuestras sociedades son repetitivos, tediosos, penosamente agotadores, mentalmente aburridos o socialmente degradantes y tienen una molesta connotación de inferioridad social. Para este tipo de “trabajos” es necesaria la gente pobre en las economías del Norte. Y es siempre necesario que haya un suministro y una reposición constante de esos trabajadores y trabajadoras, una “subclase” en continuo y respetuoso sometimiento (Kenneth Galbraith, 1992). Por eso el suministro de

---

<sup>3</sup> Esta estereotipación establece categorías de inmigrantes: aquellos que se considera son “adaptables” rápidamente, tienen buenos resultados en los colegios, no dan problemas de seguridad en los barrios, etc.; frente a otros que son expulsados de las fronteras de lo “integrable”: demasiado diferentes, demasiado musulmanes, demasiado negros, etc. (Timera, 1997). No tenemos más que observar cómo la población china es objeto de representaciones ambiguas que muestran que son cuestionados si se les toma como grupo aislado y revalorizados si se les define en relación con otros grupos.

trabajadores y trabajadoras extranjeros para las tareas para las que no hay ya disponibles trabajadores y trabajadoras nativos ha sido algo aceptado y perfectamente organizado a través de los denominados “cupos”.

La “gestión de la migración” desde los países enriquecidos se ha centrado así en una obsesión a caballo entre la perspectiva unilateral del beneficio de nuestro mercado y la perspectiva de seguridad policial (control de fronteras y orden público). Esto ha llevado años de construcción jurídica y social de una noción de migrante como persona trabajadora extranjera sometida a una condición de inestabilidad y vulnerabilidad, centrada en el reclutamiento de las personas migrantes “necesarias y convenientes”, lo que exige el rechazo o la devolución de quienes no entran en la categoría de los denominados “migrantes deseados”. Sólo admitidos en los nichos laborales en los que no se cuenta con mano de obra nacional; que sólo vienen para hacer su trabajo, y deben volver a su país de forma inmediata –por lo que todos los demás, que no están en esas condiciones, son ilegales–. Cuando resultan innecesarios, se les envía de regreso a su país o, como es más frecuente, se les niega la entrada<sup>4</sup>.

Lo cierto es que esta migración es la cara oculta de las políticas de libre comercio que se aplican con tanto ahínco. Las personas no hipotecan su futuro y se juegan la vida en el paso de las fronteras sólo porque ambicionan mejorar un poco. Lo hacen porque los cambios en su país los han dejado sin trabajo, sin tierras, sin oportunidades: tierras de cultivo convertidas en fábricas dedicadas a la exportación o en plantaciones de régimen industrial, o inundadas por presas gigantes (Díez, 2009). Muchas personas se sienten impulsadas a huir de su tierra devastada, atraídos por la llamada del mercado laboral y por el consumo del Norte, visto en la televisión, para acabar siendo sobreexplotados, obligados a vivir en situación irregular, criminalizados y acusados de quitar los puestos de trabajo a las personas autóctonas o de pervertir su identidad cultural.

A partir de los años 1970, cuando los gobiernos sucesivos decidieron detener la inmigración y reenviar fuera del país, por todos los medios, a los extranjeros convertidos en excedentes e indeseables, paradójicamente comenzaron a aumentar el stock de “sin papeles”<sup>5</sup> y, al mismo tiempo, cristalizaba la inmigración como un «problema», cuando en 1918 y 1945 había aparecido como una solución.

---

<sup>4</sup> Gary Becker, destacado neoliberal y Premio Nóbel de economía, propone vender el derecho a inmigrar subastando cierta cantidad de visas o permisos de trabajo, es decir, que las personas migrantes paguen por tener acceso al mercado de trabajo. En el siglo XVIII costaba trasladar a los esclavos y a las esclavas. Hoy no sólo se ahorran hasta el gasto de transporte, sino que incluso los esclavos y las esclavas tienen que pagar por poder trabajar como tales.

<sup>5</sup> Los “sin papeles” no deben considerarse como extranjeros aparte, sino como un caso extremo de la negación de derechos propia de la condición de extranjero en general.



Desde finales de la década de los años 1980 la representación de las personas migrantes en España se condensa en el icono de las pateras. Ésta y otras representaciones, en las que es dominante la iconografía de la desposesión y la desesperación, son resultado de estrategias discursivas de dominación que actúan con eficacia en nuestro imaginario colectivo colocando a cada uno “en su sitio”<sup>6</sup>. Pero en general, pivotan todas alrededor de la concepción del migrante como sujeto económico<sup>7</sup>, trabajador, productor, consumidor. La inmigración no es considerada más que como una variable económica. La representación de los migrantes como actores políticos es rara, si no inexistente.

Este hecho no es una casualidad. Ignorar la dimensión política de la presencia de los migrantes es parte de una retórica que trata de ocultar la existencia de algunas de las más vergonzantes limitaciones de la ciudadanía democrática, vigentes en la era de los derechos humanos. Como explicita Suárez Navas (2007, 16) “*que pueden vivir entre nosotros trabajadores de segunda fila, privados del reconocimiento legal de su mera existencia. Demasiado similar al régimen de esclavitud defendido por el gran filósofo Aristóteles*”. Porque el “nudo gordiano” de esta relevancia política, como explica esta experta, radica en la coexistencia de los límites y las contradicciones entre la ciudadanía nacional y el universalismo moral de los derechos humanos refrendados por las sociedades liberales, en donde el «derecho a tener derechos» es el más básico e irrenunciable (Arent, 2006). Los trabajadores y trabajadoras comprometidos en luchas políticas han descubierto que su presencia como extranjeros sólo es tolerada si permanecen sumisos y silenciosos<sup>8</sup>.

En el contexto actual de la crisis, marcada profundamente por una concepción neoliberal de la economía y de la sociedad, se acentúa una admisión de los migrantes simple y llanamente porque representan una ventaja de mano de obra barata y sometida en una economía globalizada y extremadamente competitiva. De hecho, los estados se mueven desde hace mucho tiempo en una contradicción: por un lado, intenta promover, organizar y controlar la importación de trabajadores y trabajadoras en función de las necesidades reales o supuestas de su país, mientras que, por otro, gasta muchas energías en tratarles como perso-

---

<sup>6</sup> Los que llegan, escondidos y amontonados, son construidos como víctimas desposeídas. Aunque en esta iconografía “victimista”, al lado del desposeído siempre encontramos al criminal y al delincuente. El bueno y el malo, que en la lógica dominante despiertan sentimientos «naturales» de compasión y solidaridad, por una parte, y de reprobación y justificación de las políticas de control y represión, por otra.

<sup>7</sup> La condición de migrante está asociada a que éste sea o bien un trabajador, asegurando con ello las relaciones de producción, o bien que haya sido reagrupado por un trabajador para asegurar las relaciones de reproducción, los cuidados, para una efectivo rendimiento laboral del mismo trabajador (Varela, 2007).

<sup>8</sup> Se tolera su presencia si sabe no sólo renunciar a los atributos de la ciudadanía (votar, sindicarse, asociarse, etc.), sino también adoptar un comportamiento conforme a su inferioridad estatutaria.

nas indeseables, cuya integración duradera es juzgada la mayoría de las veces como inoportuna o imposible. Este sustrato xenófobo nunca ha dejado de estar presente, explícita o implícitamente, en las políticas migratorias.

La función de las leyes migratorias no es la de expulsar al migrante que ha entrado de forma clandestina, sino organizar simbólicamente y realmente su precariedad tanto jurídica como psíquica y recordarle constantemente la precariedad de su situación, lo que se supone garantizar su sumisión al orden económico y social. La puesta en escena del paso organizado «clandestinamente» por vías evidentemente bien conocidas por la policía constituye una especie de prueba, un aprendizaje del consentimiento de la dominación: un conjunto de dificultades destinadas a anular los vanos deseos del extranjero de erigirse en ciudadano. De ese trabajador se espera no sólo la aceptación de pésimas condiciones de trabajo y de salario, sino también una mayor disponibilidad de horarios, desplazamientos, dedicación...

Como dice Kenneth Galbraith (1992) son necesarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen. Por eso el suministro de trabajadores y trabajadoras extranjeros en las tareas para las que no hay ya disponibles “nativos” ha sido algo aceptado y perfectamente organizado. Esto crea la necesidad de un reabastecimiento o de algo menos agradable: mantenerles en continuo y respetuoso sometimiento. Este sistema tiene otras claras ventajas: si resultan innecesarios, se les puede enviar a su país o, como es más frecuente, negarles la entrada. Y, sobre todo, estos trabajadores, al llegar de países y ocupaciones con ingresos muy inferiores, se quedan impresionados ante su nuevo bienestar relativo. No son, por tanto, tan exigentes en cuanto a salarios y otras condiciones como lo serían los trabajadores locales, y aplaca además sus exigencias el hecho de que, con algunas excepciones, no son ciudadanos que voten y que participen. Y si están en situación irregular, esto les impone un provechoso silencio<sup>9</sup>. La amenaza de ser expulsado, de perder la residencia, la precariedad de la condición de inmigrante, el temor a perder el permiso de trabajo y por lo tanto el de residencia, así como la presión de sus compatriotas deseosos de venir, constituye un valioso instrumento disciplinario para la patronal.

Esto genera una dependencia (dependencia respecto del funcionario que le da el pasaporte o el visado, o respecto del pasador clandestino), que le inferioriza, infantiliza, y sienta las bases de su propio crecimiento<sup>10</sup>. Para subsistir, para regularizar su

<sup>9</sup> Nuestro sistema actual ha hecho de la ilegalidad la norma. La irregularidad se crea jurídicamente con el fin de levantar fronteras internas a una inmigración inevitable, ciertamente necesaria y en gran medida deseada “ilegal” por las élites económicas de este país. La irregularidad (o «ilegalidad») de los inmigrantes está vinculada estructuralmente, además, con una de las tasas más importantes de economía sumergida de Europa (Suárez, Macià y Moreno, 2007).

<sup>10</sup> Un crecimiento marcado por el miedo al arresto y humillación por parte de la policía en un espacio público; a la denuncia, ya sea por parte de vecinos o de los agentes públicos; a ser víctima de la mirada culpabilizadora que les designa como “ladrones de empleo”. Un crecimiento marca-

situación, pero también para esconderse y mantener su equilibrio psíquico, depende de una serie de instancias: administraciones, abogados, asociaciones y ONGs, empleadores, miembros de su red étnica, etc. El tipo de relaciones que sobre esta base se instauran con la sociedad civil contribuye poderosamente a desplazar la lógica del derecho en beneficio de la lógica de los favores. Además, en una situación irregular o “sin papeles”, debe limitar sus desplazamientos y evitar todos los lugares (metro, estaciones, grandes ejes de circulación, ventanillas de administración) donde hay riesgo de que la policía le controle. Esta limitación de la libertad de manobra concierne a todos los aspectos vitales: la búsqueda de un trabajo, el empleo, el alojamiento, la escolarización de los hijos y las hijas, los servicios bancarios, el acceso a la sanidad (Morice, 2007).

Su vulnerabilidad se ve acrecentada en un contexto de crisis, pues su tradicional papel de amortiguador cíclico (primeros contratados en fase de crecimiento, primeros despedidos en fase de recesión) se acentúa. Esta crisis es aprovechada en la demagogia electoral que pone en marcha un dispositivo destinado a hacer de todo extranjero un sospechoso y un potencial “sin papeles”, y es el punto álgido de una constante escalada de la extrema derecha, que empujará a todos los gobiernos hasta hoy (sin excepción) a inspirarse en doctrinas xenófobas. Las reformas normativas tienen una progresiva orientación represiva y penalizante, en un creciente proceso de producción de irregularidad. A esto hay que sumar la continua inferiorización y etiquetamiento que sufren reiterando ecuaciones populares como «inmigrante=delincuente», sumada al deseo de ser considerado como un «asimilado» y a ese miedo mantenido intencionadamente a no renovar los sacro santos «papeles», que genera en ellos el sentimiento de lo que podríamos llamar *ilegitimidad estatutaria potencial*, definida como el sentimiento, difuso y virtualmente culpabilizante, que tiene el sujeto de “no estar en regla” y que alcanza incluso a sus descendientes (De Rudder, Poiret y Vourch, 2000; Fassin y Morice, 2001; Morice, 2007).

Europa se está convirtiendo así en una fortaleza blindada frente a la migración, que no quiere saber nada de su responsabilidad en el “juego” de relaciones internacionales de explotación que, desde los organismos internacionales (FMI, OMC, Banco Mundial) al servicio de sus multinacionales, esquilman a los países del Sur. Consideran que son “efectos colaterales” en el “juego del libre comercio”, donde los poderosos imponen sus reglas y blindan sus fronteras cuando los empobrecidos por ellos siguen la pista a las riquezas de sus países hasta

---

do por la vergüenza que les lleva a depreciarse a sí mismos y una tendencia a culpabilizarse. En particular, las mujeres migrantes, especialmente las que están en situación irregular, son a veces víctimas de una mala imagen de sí mismas, y se consideran «malas madres», más aún cuando la negación de la ciudadanía que sufren puede traducirse en una inversión desmesurada en sus hijos e hijas. A veces, al no poder arriesgarse para hacer un viaje a su país de origen, se atormentan también con la idea de no poder visitar a sus padres y vive con vergüenza la idea de enterarse de su muerte sin haberlos visto de nuevo (Morice, 2007, p. 60).

el Norte. Nos hemos relacionado históricamente, no desde la lógica del “encuentro” sino desde la lógica de la dominación y el saqueo; y miles de años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática del diferente, han configurado nuestra percepción del “otro” como inferior con el que sólo cabe la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo en igualdad. Así la cultura dominante sólo se admira a sí misma y transforma el diálogo milenario y enriquecedor en un monólogo cultural en el que el “otro” sólo es visto como un “menor” a proteger o un peligro a conjurar. Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible.

#### **4. EL CONTEXTO DE LA “INTEGRACIÓN” ESCOLAR: ¿INTEGRAR EN UN MARCO DE EXCLUSIÓN?**

Este es el marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No es de extrañar que las consecuencias de ese clima se trasladen, casi por ósmosis, al entorno educativo. No podemos seguir ignorando los “problemas” que “nosotros” les causamos a “ellos”. Sólo en el marco de este contexto podemos analizar los “problemas” de la convivencia intercultural.

De hecho la inferioridad y etiquetamiento, de la que antes hablábamos, es fundamentalmente transferida al imaginario colectivo en todo lo que concierne a los hijos y las hijas de los inmigrantes. Éstos últimos, en conformidad con uno de los elementos constitutivos del pensamiento racista –la herencia–, heredan la condición de inmigrante y de extranjero, sin ser ellos mismos ni inmigrantes ni extranjeros. Su condición se traduce, por medio de la segregación asociada a un conjunto de discriminaciones en todos los ámbitos importantes de la vida: escolaridad, vivienda, empleo, salud, ocio (Morice, 2007).

Las investigaciones recientes (Díaz–Aguado y Baraja, 1993; Núñez Mayán, 2010; Gairín e Iglesias, 2010) muestran que muy pocos profesores y profesoras proponen acciones interesantes para atender la diversidad. Una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como un “problema” añadido y una fuente potencial de conflictos, cuando no como un entorpecimiento de la marcha general de la clase (Ortiz Cobo, 2008; Sañudo, 2010). Muchos de los docentes emplean sustantivos como “incapacidad”, “frustración” para describir cómo se enfrentan en sus aulas a una nueva realidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la falta de preparación de los docentes para afrontar la realidad multicultural (Soriano, 2008; Leyva, 2008). Porque, lo cierto es que la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en

una sociedad culturalmente heterogénea (García y Goenechea, 2009; García Fernández y otros, 2010).

Martín Rojo (2003, p. 231) analiza cómo las normas que fija la administración educativa, si bien declaran la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente en la práctica por el modelo de compensatoria, y aunque manifiesta considerar la diferencia como una riqueza, parece mantener arraigada la idea del déficit en las estrategias de actuación que propone. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de educación intercultural, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras. La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), en su cuarto informe sobre España en febrero de 2011, criticaba el irregular reparto del alumnado de colectivos más desfavorecidos lo que está dando lugar a las aulas gueto, en donde acaban buena parte del alumnado denominado “inmigrante”. Esta misma autora constata que ésta es también la realidad cotidiana en la mayoría de los centros educativos, donde se encuentra arraigado el modelo de compensatoria en la práctica diaria. Que ni la legislación ni los centros han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Que es pequeñísimo el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato. Que los centros educativos constituyen comunidades monolingües o, en todo caso “bilingües” (con el inglés como idioma dominante), a pesar el multilingüismo de los estudiantes. Constata que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas de origen del alumnado, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

Más aún en el contexto actual que, ante los recortes económicos (1.800 millones menos de € en los presupuestos del 2011: *El País*, 12 enero 2011), los centros argumentan que no es posible atender a la diversidad cultural con menos recursos. Parece que en época de crisis quiebran los postulados de ciudadanía y convivencia intercultural anteriormente defendidos en los centros educativos “decreciendo el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural” (Calvo Buezas, 2008).

Los estudios sobre convivencia escolar en España (INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) constatan un aumento del racismo y la xenofobia en los centros educativos, que se ve agravado con la crisis económica actual. En el estudio sobre *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores* del CEMIRA (Calvo Buezas, 2008) se consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas migrantes en situación irregular (“sin papeles”) y un 51% pensaba que “quitan trabajo a los españoles”. En este

mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, realizado por el *Observatorio Estatal de Convivencia Escolar* (dependiente del Ministerio de Educación) entre 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

Parece pues que las cosas no han mejorado mucho, ni con una mayor profundización en el proceso democrático en España, ni con medidas en el ámbito educativo destinadas a potenciar una mayor convivencia y aprecio de la diversidad, ni con campañas de sensibilización ante la intolerancia. ¿Cuál es el problema, entonces?

El problema que aquí nos planteamos, es analizar si el proceso de convivencia e integración social y educativa de alumnado de diferentes etnias y culturas es un “problema” de ese alumnado o, más bien, es un problema de la sociedad y de las instituciones educativas. Una sociedad y unas políticas sociales y educativas que están consolidando un “muro defensivo” mental, social, laboral, económico, político, legal, en definitiva, estructural que impide real y efectivamente una sociedad mestiza como se proclama en los discursos públicos, en las introducciones de las normativas educativas o en las declaraciones oficiales.

## **5. ABORDAR EL CONTEXTO SOCIAL PARA SENTAR LAS BASES DE LA RESPUESTA ESCOLAR**

Entendemos que si no se aborda el contexto social y vital en el que se enmarca la acción educativa de nuestros centros, no tiene ningún sentido las proclamas teóricas de educación intercultural ni las prácticas que en ellos se hagan, pues la interculturalidad no es “un problema” estrictamente escolar, sino una cuestión de carácter sociopolítico (Besalú, 2002).

El proyecto intercultural es necesario en toda sociedad plural y no solo ahí donde aparece la inmigración, o ahí donde la diferencia cultural es particularmente visible. Las condiciones de ese proyecto son sobre todo económicas, jurídicas y políticas. La mayor parte de los supuestos conflictos de diferencia cultural tienen que ser abordados desde la perspectiva previa de conflictos de intereses sobre la distribución de la riqueza, la participación en el poder, las condiciones para esa participación y distribución, comenzando por la reparación de las situaciones heredadas de discriminación y dominación. Ese proyecto intercultural, hoy por hoy, máxime en un contexto de crisis, es inútil, estéril, poco viable porque le falta condiciones y eso no es responsabilidad de las instituciones y organizaciones que trabajan en él, sino de los responsables políticos, porque sin presupuestos es inviable (De Lucas, 2011).

Porque el desafío que nos plantea la inmigración no es cómo insertar en nuestro orden de las cosas (la lógica del mercado) a quienes vienen, lo que siempre se concreta en qué cambios deben realizar los inmigrantes, sino también y sobre todo que los flujos migratorios nos hacen comprender que es precisamente ese orden de las cosas el que tiene que cambiar. La respuesta a este desafío exige otra política, que se basa en profundas transformaciones en sus dos pilares, el internacional y el estatal.

Las dos condiciones básicas para ello es hacer posible y efectivo el reconocimiento del derecho a la libre circulación como derecho humano universal y, junto a ello, promover el establecimiento de relaciones internacionales equitativas, uno de cuyos instrumentos fundamentales debe ser la estrategia de romper las relaciones internacionales de explotación. De forma que la decisión de migrar no sea sólo el resultado de una necesidad imperiosa, de un destino fatal, sea para huir de la miseria o para mejorar las condiciones de vida, siguiendo el rastro de las riquezas que han sido expropiadas. Hacer posible que el hecho de migrar no sea o bien un privilegio de unos pocos (millonarios, trabajadores de excelencia científica o en el mundo del ocio) o bien un destino impuesto.

Dicho de otro modo, “¿por qué, en lugar de reivindicar eternamente la regularización de los recién llegados, no reivindicar mejor la abolición del estatuto de extranjero, estatuto necesariamente discriminatorio y excluyente y, de ese modo, la abolición de los «papeles»?” (Morice, 2007, p. 67). Como dice este autor, debemos y podemos abrir las fronteras y proclamar la libertad de circulación y de instalación. El cierre de las fronteras no sólo atenta contra los derechos humanos; es, por encima de todo, una medida que no puede funcionar, todos los países de la UE lo han comprobado. Los países enriquecidos tratan en vano de detener los flujos migratorios. En realidad no hacen más que exponer a los que intentan pasar a un peligro de muerte, y a los que lo consiguen a una situación de debilidad frente a los explotadores.

La libre circulación supone también la «libertad de permanecer en su país», lo que requiere un «saneamiento radical de las relaciones internacionales». Porque, lógicamente, la apertura de las fronteras, principio más realista de lo que parece, sería sin embargo un peligro si de manera simultánea los países de inmigración no renunciaran a fomentar guerras a través de terceros países, a apoyar regímenes políticos productores de miseria y a practicar el *dumping* social a través de la deslocalización de sus industrias de mano de obra, provocando así la competencia entre los países dominados por las producciones a bajo precio y haciendo de sus propios trabajadores las víctimas indirectas de ese *dumping*.

Se trata, nada menos, que de la revisión del contrato social y político, lo que afecta directamente al alcance del principio jurídico de igualdad (en lugar de ese subterfugio que es el constante, retórico y paternalista alegato de la tolerancia) y a la noción de ciudadanía, que debe ser objeto de una profunda reformulación.

Porque no se trata de integrar a los inmigrantes en nuestra sociedad (en todo caso, la integración social es una cuestión recíproca, de ambas partes, no unidireccional), sino de la integración de todos, de la participación política en la vida pública, es decir, de la profundización en la democracia participativa de todos los que forman parte de la comunidad política y en la sociedad civil: todos, también las personas migrantes.

## 6. EL PRINCIPIO JURÍDICO DE IGUALDAD

Siguiendo la propuesta de De Lucas (2011), la concreción de las exigencias del principio jurídico de igualdad para los migrantes implica no seguir aceptando la actual respuesta parcial, de segmentación de derechos, de creación de infraciudadanos, en contradicción con las elementales garantías del estado de Derecho, con la universalidad de los derechos humanos y con las exigencias de la extensión de la democracia en sociedades cada vez más plurales. No podemos seguir ignorando el déficit de legitimidad, la erosión de los principios del Estado de Derecho, que subyacen al dramático contraste entre nuestro proclamado universalismo de nuestra cultura jurídica y política y la institucionalización de la desigualdad jurídica y de la subordinación política de los inmigrantes que se traducen en la institucionalización de la exclusión.

La clave de la interculturalidad, “es la negociación razonable de las reglas de juego de la convivencia plural. Para ello, lo primero es reconocer la situación de asimetría, de desigualdad económica, de dominación, de acceso a la información y a los medios de difusión cultural y proponer medidas para reparar la desigualdad. Urge adoptar medidas para garantizar la igualdad en las posiciones de partida.

La condición de miembro de la comunidad política no puede ser un privilegio vedado a quienes no tuvieron el premio de la lotería de nacimiento. El modelo de democracia inclusiva exige un cambio en las oportunidades de alcanzar esa *pertenencia*. La primera reivindicación es el reconocimiento y satisfacción del derecho de acceso, de las vías que hacen posible el acceso a la condición de miembro de esa comunidad, de nuestras comunidades, y eso se ha de traducir en la adopción de un abanico de medidas que hagan posible ese reconocimiento y esa garantía. La clave de esta política, si quiere merecer el adjetivo no ya de integradora, sino de conforme a los principios de legitimidad que supone el respeto a los derechos, más incluso que el grado de reconocimiento de derechos (de huelga, de asociación, de reunión, etc.) son las condiciones de acceso a la comunidad, las vías para llegar a ser miembro. Y lo primero es cómo entrar: por lo tanto, las condiciones de entrada y permanencia, las condiciones de regularización y participación en la vida pública en términos de igualdad son condiciones sine qua non. Por esa razón, antes que los derechos políticos, el rasero para medir una política que dé la talla es si se inspira en el reconocimiento de un



derecho humano fundamental, el de libertad de circulación. Desde luego, ahí nos topamos con un primer problema de esquizofrenia jurídica, la ausencia de reconocimiento del derecho a inmigrar (ausente de los textos internacionales) como correlato del derecho a emigrar (el único reconocido: artículo 13 de la Declaración del 48).

## **7. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA PLURAL E INCLUSIVA**

Pero una vez que se entra, es necesario orientar el esfuerzo hacia iniciativas que impidan la existencia de un muro infranqueable para quien llega y quiere convertirse en miembro de esa comunidad. Ahora no se trata del derecho de acceso sino de las condiciones del derecho de pertenencia, que tampoco es reconocido como tal, ni aun como facultad (De Lucas, 2011).

Entre los requisitos que concretan el ejercicio de esa facultad y que ponen de relieve el objetivo de restricción se encuentran, evidentemente, algunos de los medios de acceso a la integración social: vivienda, educación y trabajo; y, obviamente, el reconocimiento en condiciones de igualdad de los derechos. De los derechos personales, de las libertades públicas, del acceso a bienes, servicios y cauces de participación ciudadana en condiciones de igualdad de oportunidades y trato, de los derechos económicos, sociales (a la salud, a la educación, al salario y la seguridad social, al acceso al empleo y la vivienda), de los derechos culturales y políticos (no sólo el sufragio activo y pasivo, sino también los derechos de reunión, asociación, manifestación, participación).

Se necesita un estatuto que reconozca y garantice esos derechos en todo el espacio de la Unión Europea. Es necesario un estatuto jurídico de igualdad de derechos de los inmigrantes no comunitarios en la UE, que acoja los principios propuestos y, junto a él, un nuevo modelo de ciudadanía.

Los límites de la ciudadanía, o —al contrario— de la ampliación del concepto de la ciudadanía, parecen estar, de algún modo, relacionados con los límites de la solidaridad en una sociedad de bienestar avanzada que, especialmente en un contexto de crisis, tiende a limitar y excluir a todos los que de alguna forma sutil se percibe que podrían amenazar los privilegios de ese bienestar (Hellgren, 2007). El concepto de ciudadanía participativa que sugiere Suárez (2005) es un paso más en una dirección postnacional, que funda la pertenencia social y los derechos asociados no tanto en una ciudadanía formal —y muchas veces pasiva— como en la participación activa en la comunidad donde uno vive.

Una ciudadanía múltiple o multilateral y local, como concreción de la democracia inclusiva y plural. Una ciudadanía entendida no sólo en su dimensión técnico formal, sino social, capaz de garantizar a todos los que residen en un determinado territorio plenos derechos civiles, sociales y políticos. La clave radica en

evitar el anclaje de la ciudadanía en la nacionalidad (tanto por nacimiento como por naturalización), una identidad que pone de relieve la incapacidad de la propuesta liberal para superar las raíces etnoculturales del pretendido modelo republicano de ciudadanía. Se trata de cuestionar el modelo de ciudadanía liberal, apuntando a la necesaria extensión de la ciudadanía a un verdadero modelo de ciudadanía postnacional y postcolonial (Suárez, Macià y Moreno, 2007).

La pregunta es si no debemos aprender “nosotros” de aquellos “transmigrantes”<sup>11</sup> que desobedecen fronteras externas, que desafían o aguantan cotidianamente las fronteras internas que les impone la «extranjerización permanente» (Benhabib, 2004). Nos tenemos que preguntar si estos “sujetos poscoloniales” nos aportan pistas fundamentales para repensar, desde un cosmopolitismo transcultural, el sistema político democrático al que aspiramos los pueblos o las comunidades políticas contemporáneas, pistas para contravenir el ideario democrático sobre el que se sostienen los contratos sociales que se quieren democráticos (Balibar, 2000). Quizá ponernos en su piel, entender sus prácticas, nos permite complicar las lecturas acerca de las formas de “gobernanza” contemporáneas, distanciándonos de las narrativas hegemónicas que o bien miserabilizan la inmigración o la instrumentalizan desde los discursos de la meritocracia (Santamaría, 2007)

Reclaman el derecho a la existencia jurídica y, con ello, el derecho a tener derechos, por ser personas venidas de territorios, antes pero también intensivamente ahora, expoliados por la expansión colonial y neocolonial de los países centrales. Porque, en síntesis y de manera muy general, estos sujetos políticos reclaman a las democracias europeas el derecho a decidir su lugar de residencia sin que para ello tengan que cumplir una función económica como recompensa (Varela, 2007, 221). Por eso la noción de ciudadanía debe regresar a su raíz y asentarse en la condición de residencia. De ahí la importancia de la vecindad, de la ciudadanía local, el modelo de ciudadanía plural e inclusiva que requiere la sociedad multicultural se juega sobre todo en este terreno: en el de la integración política (no sólo social) de la pluralidad.

Eso comporta el reconocimiento de que quienes se vieron obligados a migrar, ya sea por la desertificación de sus tierras, ya por la privatización de las economías antes estatales, ya por el cierre de las empresas transnacionales instaladas en sus «allá» o territorios de origen, o porque tenían preferencias «diferentes» en lo político o en lo afectivo o, simplemente porque sí, y han decidido residir entre nosotros como consecuencia de su proyecto migratorio, han de ser reconocidos en condiciones de igualdad como agentes de nuestras sociedades, protagonistas de la riqueza cultural, económica y política de las mismas en

---

<sup>11</sup> Transmigrantes, porque buena parte de los migrantes suelen haber pasado por uno o varios estados, antes de establecerse definitivamente.

igualdad con los nacionales de los estados en los que residen. Y también, como agentes de la negociación desde la que se construye el espacio público.

Además debe conllevar la adopción de medidas eficaces contra la discriminación por razones de nacionalidad, cultura, religión o sexo, en relación con los inmigrantes, sean o no trabajadores.

Esta propuesta es tan “utópica” como cuando las mujeres exigieron el voto, tan “absurda” como cuando los indios demandaban su reconocimiento jurídico como pueblo, tan poco “realista” como cuando los gays peleaban por el derecho a ser diferentes, tan “radical” como cuando los insumisos nos oponíamos a ser parte de los aparatos de guerra del Estado español.

Hemos de recordar lo que explica la antropóloga cubana Velia Bobes, además de muchos otros teóricos y teóricas de la ciudadanía, que “...la ciudadanía no es una condición ontológica ni estática, sino que se relaciona con la existencia de luchas y movimientos sociales que demandan al Estado el mantenimiento y la posible ampliación de los derechos ciudadanos” (2000, p. 50). Ante la transnacionalización del régimen de fronteras, debemos transnacionalizar las resistencias al mismo. Debemos pelear por un proyecto político común que haga posible el derecho a migrar y a quedarse, a circular y a permanecer, luchar por hacer efectivo el derecho que tienen todas las personas a tener derechos, por garantizar la desaparición de todo tipo de leyes especiales que establezcan diferencias entre los nacionales de un país y los extranjeros, desmontando la «extranjerización permanente» de personas que por motivos de etnia, género o clase son excluidas del contrato social vigente en las sociedades que se precian de democráticas (Varela, 2007).

## **8. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CUESTIÓN SOCIOPOLÍTICA**

Una educación intercultural no trata de “integrar” a “los diferentes” en “nuestra cultura”. La pretensión última, desde este enfoque, es educar en igualdad a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza, en la que tenemos todos y todas que aprender a convivir. Por eso las prácticas que se proponen no se dirigen a las minorías étnicas o culturales. Puesto que todos y todas somos sujetos de una educación intercultural, ya que es fundamental educar a toda la sociedad para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.

Todos y todas somos diferentes. Las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera “norma”, la auténtica realidad. Esto supone un cuestionamiento del etnocentrismo cultural, social, económico y político y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que

todas las personas se vean representadas. Lo cual implica unir indefectiblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión. Porque, la mejor educación intercultural es el reconocimiento social, económico y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas escolares distintas de las anteriores: la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículum escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual supone no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra; Supone que la escuela debe, por lo tanto, transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas; Necesita de una toma de posición clara a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también analizando las cuestiones de poder y dominación institucional y estructural, así como los métodos de resistencia a la opresión y a la ideología que conlleva que, subliminal y subrepticamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo (Alegret, 1992; Besalú, 2002).

Hemos de pasar, en definitiva, de los “añadidos curriculares” a estrategias más globales que posibiliten transformar las acciones centradas en los programas y el currículum, en acciones que incluyan a la escuela en su conjunto y al entorno social y político. Porque toda educación o es intercultural o no es educación. Desde esta perspectiva, educar interculturalmente es participar en la construcción activa de un mundo más justo y solidario. No es un fin en sí mismo, sino un requisito para avanzar en el respeto a unos Derechos Humanos construidos por todos y todas y válidos para todos y todas. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar no sólo conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Sino que implica también un cuestionamiento del etnocentrismo cultural, social y educativo y de las condiciones laborales, económicas y políticas en que situamos a las personas migrantes y de minorías. Este enfoque tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia

en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, p. 54). Requiere la *relativización* de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural, en la perspectiva de construir una cultura común y socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

Pero, como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005). *Inmenso estrecho. Cuentos sobre inmigración*. Madrid: Kailas.
- AA.VV. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- AGUADO, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, T. (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- AGUADO, T. y DEL OLMO, M. (coord.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramon Areces.
- AGUADO, T.; BERNAL, J.L.; BERNAT, A.; GARCIA, E. y SABIRON, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ALEMÁN, J. y otros. (2009). *Los otros entre nosotros: alteridad e inmigración*. Madrid: Círculo de Bellas Artes
- ARABI, H. (2001). La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado? Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI* celebradas en Murcia en diciembre de 2001. Disponible en [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=39](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=39).
- ARENDET, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BALIBAR, E. (2000). What we owe to the Sans Papiers, en L. Guenther y C. Heesters. (Eds.), *Social Insecurity* (pp. 42–43). Toronto: Anansi.
- BANKS, J.A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BELSUÉ, K. (2009). El rechazo invisible: integración que discrimina. En M. Catalá. *Miradas y voces de la inmigración* (pp. 65–77). Barcelona: Montesinos.
- BENHABIB, S. (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ COSTA, X. (2010). La Educación Intercultural y el Currículo Escolar. Ponencia en el *1<sup>er</sup> Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Disponible en <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>.
- BOBES, V. C. (2000). Ciudadanía, en BACA, L.; BOKSER, J.; CASTAÑEDA, F. *et alli, Léxico de la política* (pp. 50–53). México, DF: FLACSO.

- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- CARBONELL, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63–68.
- CATALÁ, M. (Coord.). (2009). *Miradas y voces de la inmigración*. Barcelona: Montesinos.
- CIS (1996). *Actitudes hacia la inmigración* (Estudio núm. 2.214). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en <http://www.cis.es>.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2010). *Indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León*. Disponible en [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images/?locale=es\\_ES&textOnly=false&iDmmedia=175035](http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images/?locale=es_ES&textOnly=false&iDmmedia=175035).
- COOK T.D. y REICHARDT CH. S. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DE LUCAS, J. (2011). El mito de la interculturalidad. *Jornades de Gestió de la Multiculturalitat, Drets Humans i Gestió de la Diversitat*. València 27 d'Octubre de 2010. Disponible en <http://mmedia.uv.es/buildhtml/22608>.
- DE RUDDER, V.; POIRET, C. y VOURCH, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. París: Presses Universitaires de France.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (Dir). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. Disponible en [http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf).
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70–95.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
- ESSOMBA, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En ÁLVAREZ, J. L., y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (177–212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESSOMBA, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- FASSIN, D. y MORICE, A. (2001). Les épreuves de l'irrégularité: les sanspapiers, entre déni d'existence et reconquête d'un statut, en Schnapper, D. (dir.) *Exclusions au coeur de la cité*, París: Economica.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.
- FLECHA, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 35–36). Madrid: FETE-UGT.
- GAIRÍN, J. e IGLESIAS VIDAL, E. (2010). The Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón* 62 (1), 61–75.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA PERMISÁN, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; MORENO HERRERO, I. y GOENECHEA PERMISÁN, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de educación*, 352, 473–493.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y ESCARBAJAL DE HARO, A. (Coord.). (2009). *Pluralismo socio-cultural, educación e interculturalidad*. Madrid: @becedario.
- GARCÍA-CANO, M. y otros. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de educación*, 352, 289–308.
- GMF (THE GERMAN MARSHALL FUND OF THE UNITED STATES) Y FUNDACIÓN BBVA. (2011). *Transatlantic Trends Immigration 2010*. Disponible en: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados\\_transatlantic\\_inmigracion\\_2010.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_transatlantic_inmigracion_2010.pdf).
- GORSKI, P. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87–90.
- HECKMANN, F. (2008). *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Informe presentado ante la Comisión Europea en nombre de la red de expertos Nesse. Disponible en <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- HELLGREN, Z. (2007). Los límites de la solidaridad. En Liliana Suárez-Navaz, Raquel Macià Pareja y Ángela Moreno García. *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos* (pp. 105–131). Madrid: Traficantes de sueños.
- INJUVE (Instituto de la Juventud). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2010) ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 352, 431–451.
- JORDÁN, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (65–73). Barcelona: Grao.
- JORDÁN, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En SORIANO, E. *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59–94). Madrid: La Muralla.
- KENNETH GALBRAITH, J. (1992). *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEYVA, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1–14.
- LÓPEZ, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou"* (11–52). Ajuntament de Torrent: Col·lecció Hort de Trenor 18.
- MARTÍN ROJO, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-CEIDE.
- MORICE, A. (2007). El difícil reconocimiento de los sin papeles en Francia. Entre tentación individualista y movilización colectiva. En Liliana Suárez-Navaz, Raquel Macià Pareja y Ángela Moreno García. *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos* (pp. 39–71). Madrid: Traficantes de sueños.
- NASH, M. (1999). Prefacio. En Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (pp. 9–17). Barcelona: Octaedro.

- OLMOS ALCARAZ, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469–493.
- RAMONET, I. (2011). La xenofobia sube en Europa. *Le Monde Diplomatique*, 183, 22.
- RINCÓN VERDERA, J.C. y VALLESPÍR SOLER, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415–441.
- SANTAMARÍA, E. (2007). Sobre la utilidad de los inmigrantes. Ponencia en *V Congreso de Inmigración en España*, Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.adeit.uv.es/inmigracion2007/index.php>.
- SANTOS, M. A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En VERA, J. (Coord.): *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (55–75). Madrid: Fundación SM.
- SORIANO, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En VERA, J. (Coord.): *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (pp. 57–84). Madrid: Fundación SM.
- SUÁREZ NAVAZ, L. (2005). Ciudadanía y migración: un oxímoron? *Puntos de Vista*, 4, 29–47.
- SUÁREZ, L.; MACIÀ, R. y MORENO, A. (2007). El Estado y las luchas de los sin papeles en España: ¿una extensión de la ciudadanía? En Liliana Suárez–Navaz, Raquel Macià Pareja y Ángela Moreno García. *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos* (pp. 185–213). Madrid: Traficantes de sueños.
- TIMERA, M. (1997). L'immigration africaine en France: regards des autres et repli sur soi». *La France et les migrants africains, Politique africaine*, 67, 41–47.
- VAN DIJK, T. (2010). *Racismo y la Prensa: Análisis Crítico del Discurso*. Ponencia en el Auditorium del Edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile el 3 de enero de 2010.
- VAN MAANEN, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- VARELA, M. (2007). ¿Papeles?, ¡para todos! Diez años de movimiento de migrantes sin papeles en Barcelona. Balance y perspectivas. En Liliana Suárez–Navaz, Raquel Macià Pareja y Ángela Moreno García. *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos* (pp. 215–235). Madrid: Traficantes de sueños.
- VELASCO, M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.