

# Diversidad y reconocimiento: propuestas para la confección de una guía para profesorado de secundaria con alumnado magrebí.

Francesc-Xavier Marín, Josep Manuel Ballarín, Cèlia Rosich,  
Angel-Jesús Navarro, Maïté Cabié, Gabriel Carrió, Ferran Amat

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport  
Blanquerna, Universitat Ramon Llull. España

[xaviermt@blanquerna.url.edu](mailto:xaviermt@blanquerna.url.edu)

EMIGRA Working Papers núm. 76  
ISSN 2013-3804



## Resumen/ Abstract

Nuestras sociedades son espacio de frontera, zona de confluencia de personas con identidades culturales múltiples, y esto reclama, como mínimo, un enfoque pluridisciplinario donde la dimensión ética actúe como eje vertebrador: las diferencias nos son constitutivas, pero las desigualdades se nos imponen. Por ello, la reivindicación de la justicia y de la igualdad está directamente vinculada al respeto, es decir, al reto de acoger e incluir la alteridad. Así, es especialmente urgente reflexionar sobre todo aquello que la sociedad necesita para canalizar y amortiguar la tensión que puede generar convivir en entornos de pluralidad cultural. Y nadie puede discutir que los Centros Educativos tienen una especial responsabilidad en este ámbito: se trata de educar en una ciudadanía de identidades culturales heterogéneas pero con unos valores comunes que favorezcan la cohesión social.

Precisamente porque el choque de civilizaciones ha sido construido socialmente, es irrenunciable tomar conciencia de los obstáculos y las limitaciones para dejar espacio al encuentro y al diálogo que, lejos de todo afán homogeneizador, favorece la integración y la participación.

Por ello, continuando, investigaciones anteriores, aquí proponemos una guía didáctica orientada al profesorado de Secundaria sobre los valores presentes en las diversas culturas que confluyen en un aula. A partir de entrevistas con miembros de los equipos directivos de los centros de Secundaria y con alumnado magrebí, aspiramos a analizar actitudes y comportamientos que optimicen las interacciones educativas.

Tratándose de una investigación aún en curso, no presentaremos aquí las propuestas concretas de guía didáctica sino el marco teórico y metodológico que sustenta nuestro proyecto: desde la importancia de la mirada en la configuración de la realidad circundante hasta el peso del etnocentrismo, pasando por la construcción social de la alteridad y el contrato social necesario para que tengan lugar las acciones educativas. Igualmente, presentaremos el proceso a partir del cual hemos agrupado los datos obtenidos de las entrevistas en cuatro grandes bloques temáticos que entendemos que son condición de posibilidades de la convivencia-conflicto en las aulas: la gestión del espacio, del tiempo, de las relaciones interpersonales y del lenguaje.

---

**Palabras clave / Keywords:** interculturalidad, alteridad, ética, tutoría

Cómo citar este artículo: **MARÍN, F.X. ; BALLARÍN, J.M. ; ROSICH, C. ; NAVARRO, A. J.; CABIÉ, M. ; CARRIÓ, G. I AMAT, F.** (2007) "Diversidad y reconocimiento: propuestas para la confección de una guía para profesorado de secundaria con alumnado magrebí". *EMIGRA Working Papers*, 76. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **MARÍN, F.X. ; BALLARÍN, J.M. ; ROSICH, C. ; NAVARRO, A. J.; CABIÉ, M. ; CARRIÓ, G. I AMAT, F.** (2007) "Diversidad y reconocimiento: propuestas para la confección de una guía para profesorado de secundaria con alumnado magrebí". *EMIGRA Working Papers*, 76. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



## Introducción

El proyecto que aquí presentamos deriva de la investigación titulada “Ética y convivencia con el alumnado magrebí: guía para profesorado de Secundaria”, dirigido por el Grupo de Investigación IDENTITAT I DIÀLEG INTERCULTURAL y subvencionado por la Càtedra ETHOS-Ramon Llull y la Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i l’Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Este proyecto (llevado a cabo entre septiembre de 2006 y julio de 2007), se inscribe como la continuación natural del proyecto “*Implicaciones éticas de la organización de los centros escolares con población inmigrada*” (curso 2004-2005). Si entonces entrevistamos a los equipos directivos de 133 centros docentes de Catalunya a fin de evaluar diversos ítems sobre 11 grupos etno-lingüísticos (lengua de uso en la escuela, reconocimiento de la autoridad del maestro, gestión de las restricciones alimenticias, aceptación de los valores democráticos o implicación en la dinámica escolar), ahora pretendíamos acotar el ámbito de investigación a los Centros de Educación Secundaria con el objetivo de redactar una guía didáctica.

## I. Justificación

### a.- Introducción

Cada vez más, un poco por todas partes, la globalización nos impulsa a tener que gestionar maneras de pensar, actuar y sentir culturalmente diferentes de la nuestra. Poco a poco, y de forma imperceptible, introyectamos valores que provienen de otras culturas o, por el contrario, los rechazamos tozudamente. De forma paulatina nuestras sociedades devienen cada vez más pluriculturales, con una gran diversidad de lenguas, religiones, expectativas y proyectos de vida. Sea como sea, cada vez queda más clara la absurdidad de quien intenta aislarse en un mundo donde potencialmente ya no existen límites a la comunicación, y donde todo contribuye a la permanente influencia de elementos exteriores que dejan en nosotros (tanto a nivel individual como colectivo) una huella cultural <sup>1</sup>.

Sabemos que todo ello es vivido de forma contradictoria ya que existe la tendencia a trabajar exclusivamente con los criterios que el sistema social proporciona o filtra: hoy como ayer, los motivos étnicos y económicos siguen encontrándose en la base de la geo-estrategia de los prejuicios, los estereotipos y la discriminación, facilitando que más de uno aporte una mirada sesgada que, de forma cruda, profetiza un futuro de confrontaciones entre civilizaciones. Sabemos que urge profundizar como nunca en la actitud crítica porque, fracasado el optimismo ilustrado que hacía de la educación y del progreso los ejes vertebradores de la lucha contra la marginación, el imparable proceso de globalización condena a la exclusión a personas, grupos e, incluso, países y continentes enteros.

---

<sup>1</sup> Stiglitz (2002); Ramonet (1997) y Giddens (2000).

Investigar sobre la diversidad cultural equivale a transitar por un territorio con paisajes cambiantes, imposible de reconocer si no se combinan las perspectivas globales y las locales. No tiene sentido simplificar arbitrariamente realidades complejas, como si debiese preocuparnos más categorizar que entender. Nuestras sociedades son ya espacios de frontera, zonas de confluencia de personas con identidades diversas<sup>2</sup>; y ello reclama, como mínimo, un enfoque pluri-disciplinar donde la dimensión ética actúe como eje vertebrador: las diferencias nos son constitutivas, pero las desigualdades se nos imponen. Por eso, la reivindicación de la justicia y de la igualdad está directamente vinculada al respeto, es decir, al reto de acoger e incluir a la alteridad (Colom, 2001) (Sartori, 2001). Efectivamente, nuestras sociedades se ven confrontadas a una serie de situaciones para las cuales parecen estar poco preparadas. Una línea directa une la aparición de actitudes xenófobas y discriminatorias con el desconocimiento que se guía por estereotipos y prejuicios, con la lentitud de reflejos de las administraciones que no saben (¿no quieren?) hacer políticas preventivas, y con los medios de comunicación que a menudo parecen dificultar la convivencia incrementando el recelo hacia la gente que proviene de diversas áreas culturales.

De este modo, es especialmente urgente reflexionar sobre todo aquello que la sociedad necesita para canalizar y rebajar la tensión que pueda generar convivir en entornos de pluralidad cultural. Se trata de educar en una ciudadanía de identidades culturales heterogéneas pero con unos valores comunes que favorezcan la cohesión social. El trabajo intercultural debe ser capaz de proteger la identidad cultural de cada ciudadano sin que se vea dificultada su integración social, ni a nivel local ni global. Por eso todas las culturas deben tomar consciencia de sus propias contradicciones si de verdad quieren adquirir el compromiso de dejar espacio al encuentro y al diálogo que, lejos de todo afán homogeneizador, favorecen la integración y la participación.

### ***b.- Una mirada respetuosa***

No comentaremos con detalle la importancia determinante de la mirada sobre el mundo a la hora de hacerse cargo de la realidad (Esquirol, 2006). Nos limitamos a constatar que los mapas (cartográficos o mentales, tanto da) permiten apropiarse la realidad proponiendo acotaciones e itinerarios. Forma de escritura codificada, la cartografía hace olvidar a menudo las opciones implícitas de su construcción y se convierte en un recurso subliminal de imposición de representaciones esencialmente ideológicas. Así como ningún sistema de proyección conserva todas las propiedades geométricas del planeta, tampoco ninguna representación mental sobre el mundo lo representa con fidelidad.

Pensar el mundo de otra manera exige un esfuerzo, si se nos permite la expresión, de descolonización mental para mostrar la relatividad de pautas de pensamiento consideradas durante mucho tiempo como absolutas<sup>3</sup>. Toda cosmovisión es, por definición, un reciclaje permanente de herencias; existe, pues, un hilo conductor que enlaza todos los intentos de implementación de la lógica clasificatoria que pretendía

---

<sup>2</sup> Lamo de Espinosa, E. (1995): "Fronteras culturales", en LAMO de ESPINOSA, E. (ed.) (1995: 13-79).

<sup>3</sup> No queremos obviar aquí los peligros de considerar el paso de una situación en que nuestra perspectiva es la de todo el mundo a otra en la que la mirada de los otros debe convertirse en la nuestra: las categorías que permiten a los *colonial studies* y a los *subaltern studies* denunciar la herencia imperialista de Occidente son precisamente herederas de tradiciones europeas. Véase Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989); Guha, Chakravorty y Said (1986-1995); Mignolo (2000) y Gruzinski (2004).

ordenar el mundo. Todo ello una hábil operación de bricolaje basada en la pervivencia cultural de los esquemas Nosotros vs Otros. De este modo, Occidente guarda distancia respecto de las demás civilizaciones a las que percibe como diferentes. Así como el etnocentrismo europeo queda bien manifiesto en los planisferios como un intento de legitimar en la naturaleza el orden impuesto al mundo, así también resulta evidente en la negativa occidental a reconocer la diversidad cultural. Y es que los límites del mundo no son tanto geográficos cuanto mentales: no existen fronteras naturales y, en este sentido, tampoco existen extranjeros que deban ser masacrados, esclavizados, asimilados o integrados. Es sólo nuestra mirada quien sobre-dimensiona la heterogeneidad.

Toda óptica etnocéntrica introduce una mirada sesgada: negar el valor de la cultura ajena (calificándola de inexistente, inferior o sub-desarrollada) conduce a considerarla negligible en los procesos de interacción social y, por tanto, a esperar que los Otros se desprendan de su cultura en favor de la nuestra. Todo ello, además de generar bastantes dificultades desde el punto de vista de las ciencias sociales, suscita también muchas reservas de tipo ético ya que siempre se acaba dibujando a las demás culturas como un conjunto deficitario, instituyéndolas como figura de la subalteridad inhábiles a la hora de orientar a sus miembros.

Esta construcción social de la alteridad (el “poder del discurso” y el “discurso del poder” que apelan sistemáticamente a medidas reguladoras y/o reparadoras) denuncia el mito de la inocencia o neutralidad del investigador: toda información recibida incluye siempre un juicio, un acto interpretativo que tiende a reproducir el propio sistema social. En último término conviene no olvidar que diseñar un grupo social como problemático es una forma de ejercicio de poder (Bourdieu y Passeron, 1990) (Van Dijk, 1997). El saber sobre el Otro no puede separarse del poder sobre él, ya que el conocimiento de la realidad social es una operación en la que a la vez reconocemos y desconocemos aquello que aspiramos a conocer.

La esencialización de la cultura establece la diferenciación entre los propios y los ajenos, exigiendo a estos últimos la asimilación si desean ser socialmente aceptados. De acuerdo con lo que se ha denominado “fundamentalismo cultural” se enfatiza aquello diferente en las identidades y tradiciones culturales, se crean nuevas fronteras de exclusión, y se invita a considerar a los demás como una potencial amenaza a la identidad<sup>4</sup>. Dado que existe la tendencia a “naturalizar” los fenómenos construidos socialmente, debe quedar claro que lo problemático no es la diversidad cultural sino el significado socio-político que se le asigna y el marco de las relaciones que se establecen entre grupos en situaciones de conflicto y dominación (Fernández-Rufete, 2004: 90-92). Así, el investigador no sólo forma parte del proceso que estudia, sino que también es influido por las expectativas que éste despierta y las identificaciones personales que se ponen en juego y devienen variables no controladas. En una palabra, como miembro activo de la sociedad, el investigador no lleva a cabo tanto una tarea de representación cuanto de (re)construcción.

---

<sup>4</sup> Stolcke, V. (1994): “Europa: nuevas fronteras retóricas de exclusión”, en VVAA (1994: 235-266).

Aquí es donde se encuentran el pensamiento crítico y el sentido ético. Nuestro horizonte de conocimiento se determina continuamente por la totalidad de una que lo es siempre de confluencia y conflicto, iluminación y encubrimiento. Dado que es imposible llegar a un conocimiento total, debe reconocerse la incertidumbre y la irreductibilidad (Morin, 1995 y 2000) (Vilar, 1997). No puede agotarse un tema desde un único enfoque, ni puede prescindirse del peso del “conocimiento tácito” contextualizado e implícito que incluye todo lo aprendido con anterioridad y que ya forma parte de la vivencia. Por tanto, debe defenderse que la lucha por el poder y las prácticas sociales son tan determinantes como los procesos socio-psicológicos de carácter cognitivo, las dinámicas inconscientes y las narrativas sociales <sup>5</sup>.

En este sentido, toda forma de choque de civilizaciones es básicamente un fenómeno de (in)comunicación entre grupos. Cada cultura es un sistema abierto que interactúa con su entorno; se precisa, pues, un potencial de interacción o de establecimiento de relaciones que haga frente a la tendencia a la separación defensiva y a la endogamia <sup>6</sup>. En caso contrario, el interés por mantener la ilusión de una homogeneidad cultural conduce a una atribución de diferencia y una exclusión activa por parte de la cultura más potente <sup>7</sup>, denigrando en los Otros aquellos aspectos temidos y reprimidos en la propia sociedad (Kristeva, 1991) (Grinberg y Grinberg, 1984). Así, la exclusión de los otros supuestamente diferentes sirve a la construcción y afirmación de la propia identidad: la cohesión interna implica la satisfacción de saberse perteneciente a un grupo superior con el complementario menosprecio hacia los demás grupos; al mismo tiempo, una mayor cohesión implica una mejor organización para excluir a los demás grupos de la participación en las estructuras de poder. Las diferencias entre los grupos, por tanto, no son la causa de la tensión sino que se crean socialmente para defender el monopolio del poder. Apelar a las diferencias es una estrategia para impedir la inclusión de los otros en los asuntos que afectan a todos. Es lo que la Psicología denomina los mecanismos de las “figuras de exclusión”, la alterofobia, el “temor a la contaminación” y a la “infección anómica”, la internalización del estigma o el uso interesadamente utilitario de la identidad <sup>8</sup>. En definitiva, la falta de reconocimiento positivo de la identidad de las demás culturas (“práctica de omisión”) es el gran problema de los que ejercen “violencia simbólica” sobre los Otros. Por ello, mientras los paradigmas interpretativos sigan siendo los de quienes defienden una concepción basada en el modelo de compartimentos separados, se seguirán ignorando los factores contextuales ligados a las ideologías y a las actitudes, a las normas y a los valores... Haciéndolo de este modo, nunca primarán las medidas que ayudan a entender la diversidad cultural como un enriquecimiento <sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Santamaría, E. (1997): “Del conocimiento de propios y extraños”, en Larrosa y Pérez de Lara, N. (eds.) (1997: 41-58).

<sup>6</sup> Boekstijn (1988) ; Bhagat, R. (1989): “Acculturative Stress in Immigrants. A Developmental Perspective”, en Beehar, T. y Bhagat, R (eds.). *Humans Stress and Cognition in Organizations*. New York, Wiley and Sons. (1989: 3-19) y Shuval, J.T. (1982): “Migration and Stress », en Goldberger y Bresnitz (eds.) (1982: 677-691).

<sup>7</sup> Todd (1996) y Zygouris, R. (1998): “De otras partes y de otros tiempos o la sonrisa del xenófobo”, en Viñar (comp.) (1998: 27-40).

<sup>8</sup> Goffman (1970); Elias y Scotson (1994); Cacciari (1996); Krau (1991) y Simmel (1967: 402-408).

<sup>9</sup> Hofstede (1994); Kim y Gudykunst (eds.) (1996); Rodrigo (1999); Samovar y Porter (eds.) (1991); Sarbaugh (1993) ; y Valle y Moreno (eds.) (2003).



### *c- Diversidad y tecnologías de la exclusión.*

Las palabras con las que interpretamos la alteridad están cargadas de valoración: no designan simplemente al culturalmente distinto sino a los pueblos considerados culturalmente retrasados, subdesarrollados, inferiores, tercermundistas (“emergentes”, en la terminología políticamente correcta). Nuevos “bárbaros” que deben ser tratados con cierta condescendencia, desconfianza, menosprecio o temor porque supuestamente ponen en peligro la civilización<sup>10</sup>. Justamente por ello, una de las primeras tareas consiste en denunciar la insuficiencia de la pura descripción sociográfica y ayudar a tomar conciencia de la dimensión dinámica y socialmente construida de nuestras cosmovisiones. El contacto con otras culturas no supone en absoluto una especie de irrupción de la anomía que interrumpiría un supuesto consenso social (la “normalidad social”). Al contrario, el análisis de las tensiones internas y de las interdependencias de la propia sociedad es clave para entender las condiciones de la convivencia/conflicto entre “nosotros” y los “otros”. Sin analizar las configuraciones discursivas de la alteridad (es decir, las maneras de mirarla, pensarla y tratarla) se pierde completamente de vista que la alteridad es una figura social a través de la cual (en contraposición con la cual) se construye también la figura del “nosotros”<sup>11</sup>. En este sentido, las retóricas y las prácticas de la exclusión no surgen espontáneamente en los márgenes sociales, sino que en gran parte son preformuladas y propagadas por los procesos de (re)producción de los prejuicios, creando nuevas formas de demarcación social y nuevas fronteras simbólicas<sup>12</sup>.

La percepción acrítica de las diferencias (con el aumento del rechazo social al Otro) acaba basándose en una lectura culturalista de la pluralidad social: la cultura como factor de segmentación social se presenta como única dimensión explicativa de las interacciones sociales, como si la heterogeneidad proviniese exclusivamente del exterior y fuese siempre perturbadora y disolvente. Una entronización que, si no se tiene mucho cuidado, destaca la inconmensurabilidad de las distintas culturas, cosificándolas como entidades bien delimitadas y compactas, y que tiene como corolario el convencimiento de que el contacto entre ellas sólo puede ser conflictivo (San Román, 1996).

Pero la reflexión ética nos muestra que las relaciones sociales no pueden basarse en la fuerza de quien impone a los Otros la asimilación. En realidad esta concepción paraliza el debate democrático y sacraliza aquello que debiera ser constantemente interrogado y reformado: las condiciones y las formas de una convivencia en la que cada individuo-grupo-cultura encuentre su lugar y reconocimiento. Sin embargo, a pesar de las porosidades de los límites sociales, cuando se exige a los demás desprenderse del sello de su origen para ser dignos de ser considerados interlocutores válidos, tenemos la prueba fehaciente de que demasiadas barreras mentales siguen hoy siendo infranqueables. El darwinismo social, excluyente por definición al apelar a la diversidad

<sup>10</sup> Bestard y Contreras (1987); Fernández Buey (1995); Todorov (1991); Santamaría (2002); Tabboni, S. (1996): “Sociologia dello straniero, sociologia del razzismo e dell’etnicità essenzialista”, en Finis y Scartezzini (coords.) (1996: 235-254) y Liazy (1992).

<sup>11</sup> Althabe (1985); Beck (2000) y Nair (1992).

<sup>12</sup> Rudder, V. de (1991): “Seuil de tolérance et cohabitation pluriethnique”, en Taguieff (dir.) (1991: 154-166); Valle Rojas (2005) y Amin (1989).



para mantener las desigualdades, se autoexcluye como componente de la convivencia solidaria <sup>13</sup>.

No debe perderse de vista que, desde una lectura ética, en cada sociedad existe más humillación de la que se percibe, más de la que se reconoce, y mucha más de la que se decide aliviar. Por eso el imperativo ético reclama la sensibilización y la protesta pública. La obligación de las sociedades éticas pasa indefectiblemente por el cultivo de la sensibilidad moral y la protesta pública contra todo aquello que favorece el aumento de los ubicados en los “márgenes de la humanidad” (Bauman y Tester, 2002: 93-98 y 176-178). En consecuencia, la lucha contra la magnificación de las diferencias supone promover la reivindicación de conceptos como equidad (enfaticando la diversidad de posibilidades humanas), justicia (para responder a las aspiraciones de todos) e igualdad (insistiendo en las posibilidades de acceso y oportunidades).

Cuando el constructo social de la diferencia cultural no la contempla como un valor aparecen automáticamente los procesos de exclusión. Como comunidades éticas, nuestras sociedades no pueden obviar la igualdad fundamental de todos los seres humanos, el imperativo de la acogida, la convivencia y la participación, el mutuo reconocimiento en el intercambio de opiniones, creencias, valores y prácticas con el objetivo de mejorar la comunicación (Ricoeur, 2005).

Ciertamente nos cuesta trabajar a la vez con la unidad y la diversidad ya que, si afirmamos con tanta pasión nuestras diferencias, es precisamente porque se han instaurado dinámicas que nos hacen percibir cada vez menos diferentes (Maalouf, 1999: 112). Ya no vale enmascararse en un “nosotros” plural que supuestamente nos reúne a todos sin exclusiones (Innerarity, 2005). Hay voces que no son fáciles de escuchar porque no se ajustan al criterio dominante o, simplemente porque no son invitadas a intervenir. La primera obligación ética es, pues, conceder la palabra a todo el mundo.

#### ***d. Conclusión***

La identidad cultural proporciona un anclaje para la autoidentificación de las personas, la seguridad de una pertenencia estable necesaria para la construcción de una identidad con sentido y de una capacidad de interacción saludable con el entorno. Pero, al mismo tiempo, esto significa que la imagen que uno se forma de sí mismo está directamente vinculada a la estima-rechazo que merece su grupo etnocultural (Esquirol, 2005) (Kymlicka, 1996: 129 y ss.).

Dada esta situación, las sociedades que se quieren éticas no pueden conformarse con la simple tolerancia capaz de coexistir con aquello que no se entiende e incluso con aquello que se menosprecia. A diferencia de la tolerancia, el reconocimiento presupone el esfuerzo de comprensión del Otro, la tarea de ponerse en su lugar e intentar ver el mundo desde su punto de vista. No se trata simplemente de un esfuerzo cognitivo sino básicamente de un trabajo afectivo fundamentado en la empatía. Por ello, el falso reconocimiento, el reconocimiento interesado o la falta de reconocimiento hacen daño porque son una forma de opresión que encarcela al Otro en una manera de ser falsa, deformada o reducida (Taylor, 1993).

---

<sup>13</sup> Moya (2003); Bessis (2001), Pérez, Moscovici y Shulvi (2002); Falomir, Mugny, Invernizzi y Muñoz-Rojas, (2001) y Kozakai (2000).



Para decirlo de forma resumida, la interculturalidad implica profundizar en las problemáticas de la interacción y asimetría entre culturas, la inconmensurabilidad de las culturas, la comprensión y el respeto a los demás, la explicitación de los valores y normas que están en juego cuando las culturas entran en contacto... (Berstein, 1991). No se trata simplemente de la apertura necesaria para el acuerdo recíproco, de la escucha mutua que reclama el respeto mínimo entre los interlocutores, sino de arriesgarse a entrar en una dinámica de mutuo condicionamiento y de análisis autocrítico que queda perfectamente reflejado en la expresión “reconstrucción” (Ferry, 1996).

Por eso la ética intercultural (una ética reconstructiva) exige un necesario y permanente ejercicio de aprendizaje para mirar la realidad, que podemos concretar en los aspectos siguientes:

1. La implementación de los mecanismos que favorezcan una auténtica comunicación entre las culturas, sin dominaciones ni subordinaciones, en plano de igualdad <sup>14</sup>. No es legítimo hablar de integración si los individuos-grupos-culturas están yuxtapuestos, sin vínculos verdaderos entre ellos; por eso, más que preguntarnos sobre cómo integrar a las demás culturas a nuestros modelos, deberíamos preguntarnos qué hacer para conseguir una humanidad verdaderamente integrada <sup>15</sup>.
2. Por tanto -dado que la empatía que reconoce las especificidades propias de cada cultura no tiene como objetivo el mestizaje sino la aceptación y la comunicación (Todorov, 1988)-, el tratamiento de la diversidad cultural debe enmarcarse dentro del reconocimiento de los derechos humanos como principios inexcusables, fundamentales y universales que han de dirigir la gestión del proceso de acomodación (An-Naam, 1992).
3. La salud de las sociedades plurales depende de su capacidad para articular el sentido de la propia identidad en proceso de adaptación permanente y, a un mismo tiempo, la disposición al desarrollo de una “alfabetización cívica” que promueva una consciencia ética orientada a defender la convivencia y a promover la participación de todos.
4. Esta propuesta de establecimiento de una “solidaridad moral” alrededor de la pluralidad cultural significa un cambio de percepción basado en la confianza depositada en las posibilidades de cada ser humano <sup>16</sup>. Y esta confianza básica está estrechamente vinculada a las condiciones que hacen posible la convivencia. Urgen agentes sociales con gran capacidad de empatía como forma deliberada de confianza o, para decirlo con la expresión técnica, capaces de reconocimiento.

<sup>14</sup> Ellul, J. (1993) : “Rôle de la communication dans une société pluriculturelle”, en Sfez (ed.) (1993 : 497-499) y Rodrigo (2004: 61-62).

<sup>15</sup> Álvarez, I. (2002): “La construcción del inintegrable cultural”, en Lucas y Torres (eds.) (2002: 68-195); Labat y Vermes (1994); y Suárez, L. (1999): “Fronteras y ciudadanía: nuevos desafíos de un viejo modelo desde una perspectiva antropológica”, en Martín y Obra (eds.) (1999: 165-200).

<sup>16</sup> Josipovici (1999); Luhmann (1996); Sarraute (1950); Naval (2001); y Medina y Rodrigo (2005).

## II. Metodología

### Objetivo general:

1. Proporcionar al profesorado de Secundaria orientaciones, pautas de actuación y referentes éticos destinados a la optimización de su tarea educativa con alumnado de origen magrebí.

### Objetivos específicos:

1. Identificar los retos educativos que genera la presencia significativa de alumnado magrebí en los centros de educación Secundaria.
2. Describir los ámbitos básicos (espacio, tiempo, relaciones interpersonales y lenguaje) de construcción de la identidad cultural.
3. Detectar las variables culturales significativas que puedan determinar y/o condicionar la convivencia y la aparición de conflictos éticos entre el profesorado de Secundaria y el alumnado de origen magrebí.
4. Elaborar una guía pedagógica sobre la gestión de las relaciones interculturales en los centros de ESO con alumnado magrebí.

### Hipótesis:

La transformación en positivo de las situaciones conflictivas depende de la comprensión más ajustada de la realidad en cuestión. Por tanto, proporcionar una guía con orientaciones, pautas y referentes éticos puede llegar a ser un instrumento adecuado para la mejora de la capacidad de reconocimiento mutuo entre profesorado de ESO y alumnado de origen magrebí.

### Método:

El presente comunicación pretende profundizar en la situación de los centros educativos con un importante flujo de población inmigrada. Si ya resulta compleja la tarea educativa en la franja de edad adolescente, debe añadirse el aumento exponencial del número de alumnado inmigrado en las aulas de Secundaria. En este proyecto nos centremos exclusivamente en el alumnado de origen magrebí por dos razones fundamentales:

- En Cataluña son la primera comunidad en número de inmigrantes
- En nuestro anterior estudio "*Implicaciones éticas de la organización de los centros escolares con población inmigrada*", constatamos que la comunidad magrebí era percibida por los equipos directivos como un colectivo en el que los factores culturales condicionan de manera determinante su implicación en la comunidad educativa.

Es por ello que el estudio que hemos llevado a cabo se basa en una metodología cualitativa de carácter básicamente etnográfico, ya que para comprender comportamientos y actitudes que afectan la dimensión ética deben tenerse respuestas



comprensivas de las visiones culturales. Esta orientación metodológica nos ha permitido hacer un análisis holístico de las relaciones que se establecen entre los agentes educativos estudiados: cinco centros de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña, con una presencia migratoria significativa, cuatro de titularidad pública y otro privada, en los que se han entrevistado 6 profesores (cargos directivos y tutores) y 6 alumnos magrebíes (chicos y chicas con menos de 5 años de residencia en Cataluña). Los centros en cuestión han sido IES Eduard Fontserè (L'Hospitalet de Llobregat), IES Santa Eulàlia (L'Hospitalet de Llobregat), IES Vallvera (Salt), IES Vedruna-Escorial (Vic), IES Can Peixauet (Sta Coloma de Gramanet).

En estas entrevistas (llevadas a cabo por expertos del Institut Opinòmetre) hemos obtenido información agrupada alrededor de 4 grandes ámbitos que ha sido tratada con el programa Atlas TI, versión 4.2:

- Gestión del espacio: público, privado y compartido.
- Gestión del tiempo: docente, libre y socio-religioso.
- Gestión de las relaciones interpersonales: autoridad, credibilidad y responsabilidad.
- Gestión del lenguaje: verdad, implícito/explicito y códigos lingüísticos.

En concreto, la guía de entrevistas estaba conformada por las cuestiones siguientes:

<b>ESPACIO</b>
¿Crees que la relación entre la escuela y las familias magrebíes inmigradas es fluida y satisfactoria?. Señala tres factores que influyan en esta relación?
¿Crees que la relación entre alumnos magrebíes y profesores es satisfactoria?. Señala tres factores que influyan en esta relación?
¿Crees que la relación entre los alumnos magrebíes y los demás alumnos es satisfactoria?. Señala tres factores que influyan en esta relación?
¿Te parece positivo que el alumnado se siente distribuido en el aula según el género?.
¿Crees que para realizar trabajos en grupo es preferible agrupar a los alumnos según su origen étnico?.
En el patio, ¿el alumnado se agrupa según criterios de amistad o según su origen étnico?.
¿Crees que es importante asistir a las salidas (excursiones, convivencias, colonias) que organiza el Centro?.
<b>TIEMPO</b>
¿Crees que en el Instituto se tienen en cuenta las festividades propias de la religión musulmana? (Ramadán, Fiesta del Cordero, Nacimiento del Profeta...).



¿Crees que en el Instituto deben tenerse en cuenta las restricciones alimenticias de origen religioso de acuerdo con la normativa “Halal”? (Se denomina “Halal” a la comida permitida por el Islam).

¿Crees que todos deben participar en fiestas tradicionales y autóctonas como Carnaval, Castañada o Sant Jordi?.

¿Crees que los alumnos deben dedicar tiempo al estudio también en casa?.

¿Crees que los profesores (si eres alumno) y los alumnos (si eres profesor) tienen la misma percepción del paso del tiempo que tú (entrega de trabajos, tiempo para realizar los deberes o estudiar, puntualidad...)?.

### **RELACIONES INTERPERSONALES**

¿Crees que existen diferencias/ similitudes en las relaciones afectivas entre chicos y chicas según sean de origen magrebí o catalán?

¿Crees que existen diferencias en las relaciones afectivas entre padres e hijos/hijas según sean de origen magrebí o catalán?.

¿Crees que el hecho de ser magrebí condiciona las relaciones de autoridad entre alumnos y profesores?.

¿A qué edad crees que los padres y los profesores han de considerar adulto a un alumno/a?.

### **LENGUAJE**

¿Crees que es importante poder mirar directamente a los ojos de tu interlocutor (profesor/a o alumno/a) cuando hablas con él/ella?.

¿Crees que es importante el contacto físico (abrazar, coger de la mano, poner la mano en la espalda) con tu interlocutor (profesor/a o alumno/a) cuando hablas con él/ella?.

¿Crees que es lícito que existan restricciones en la manera de vestir en el aula?.

¿Crees que debe decirse directa y abiertamente lo que se piensa?.

¿Qué crees que es más importante en una relación: decir las cosas directamente con el riesgo de estropear la relación establecida, o preferir el buen entendimiento con los demás?.

A partir de los datos obtenidos en estas entrevistas se propusieron unos criterios metodológicos de análisis que resumimos en los puntos siguientes:

- Estos datos responden a criterios de *cualidad* i no de cantidad; por tanto, lo importante no es tanto averiguar el pensamiento mayoritario entre alumnado-profesorado cuanto aquellos aspectos que indicant tendencias, problemáticas o perplejidades. Ello no es obstáculo, sin embargo, para tener presente y recoger aquellos datos cuantitativos que sean significativos.



- Urge un trabajo sobre las respuestas ya que, al tratarse de entrevistas, hay bastantes frases incompletas o inacabadas que responden a la espontaneidad de la técnica utilizada. En este sentido debemos aceptar estas limitaciones y conceder importancia a las respuestas que nos aportan valoraciones sobre la detección de dificultades de comprensión, prejuicios, estereotipos...
- Una vez realizado el trabajo directo sobre los datos se procederá a elaborar la guía, no partiendo tanto de las respuestas (que serán consideradas como ejemplos válidos) cuanto de los bloques temáticos en que estaban organizadas: espacio, tiempo, relaciones interpersonales, lenguaje.

### III. Elementos para una guía didáctica

La riqueza que genera la diversidad no debe ocultar las dificultades de la convivencia en un centro escolar y los posibles inconvenientes para llevar a cabo una acción educativa con garantías de éxito. A nadie se le escapa que la educación intercultural se mueve en un terreno de luces y sombras, en el que empezamos a tener dominio sobre los aspectos teóricos y metodológicos, pero no necesariamente sobran las estrategias a implementar.

Por ello, a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas al alumnado-profesorado se ha querido elaborar una guía didáctica que sea útil de una manera especial a aquellos profesionales de la educación que nunca han trabajado con alumnos marroquíes. Tratándose de una guía, no se pretende dar lecciones a nadie sino compartir conocimientos y reflexiones sobre aspectos culturales y éticos de la cultura magrebi que dejan su huella en la identidad de los alumnos.

Nos limitamos, a continuación, a apuntar algunos de los aspectos que formarán parte de la guía didáctica y que agrupamos en dos grandes bloques:

- Marruecos, como todas las culturas, es un Estado plural, formado por diversos pueblos, configurando aquello que en etnografía denominamos “heterogeneidades internas”: arabófonos-amazighen, habitantes de la ciudad-del campo...). A pesar de haber aprendido a reconocer esta diversidad, aún no se ha profundizado suficientemente sobre cómo estas diferencias actúan en un contexto migratorio. Quereos decir que la inmigración es un reflejo del carácter compuesto de la sociedad magrebí, definida por binomios opuestos pero complementarios. Los elementos que conforman esta sociedad compuesta coexisten y es refiriéndose a ellos como el individuo configura las diferentes expresiones de su identidad. Así, por ejemplo, si en Marruecos los amazighen representan el 35 % de la población, en Catalunya son algo más del 45%. Ello debería afectar, de este modo, los cursos de árabe que la administración de la sociedad de acogida programa para los alumnos inmigrados, sin tener en cuenta que para la mitad de ellos el árabe no es su lengua materna... Tenemos, así, dos colectivos que hablan lenguas diferentes, no necesariamente comprensibles para todos ellos, pero que comparten muchas otras pautas culturales. Ello exige que la guía incluya una rápida presentación de Marruecos, distinguiendo



especialmente las zonas de dónde proviene mayoritariamente la inmigración, y haciendo énfasis en aquellos aspectos culturales que construyen las identidades de los alumnos. Todos estos elementos deben ser vistos como una oportunidad: así, potencialmente, un alumno proveniente de Marruecos y que curse estudios entre nosotros podría acabar hablando 6 lenguas: árabe, amazigh, francés, catalán, castellano, inglés...

- Se da una mutua retroalimentación respecto de la inmigración marroquí: i existe alguna imagen con la cual se identifica la inmigración ésta es la figura del marroquí. De este modo, la conceptualización que hacemos del marroquí difícilmente se desliga de su condición estereotipada de inmigrante. Tratándose de una imagen elaborada históricamente a través de una intensa relación de vecindaje y, ahora, por su notable presencia en los espacios de proximidad (colegios, calles, mercados, plazas...) resulta complicado deshacer los tópicos. Sin embargo, esta misma presencia de la inmigración magrebina indica que su ciclo migratorio ha entrado en una fase de asentamiento aunque muchos la perciban aun desde la perspectiva de la provisionalidad. Ello se traduce tanto en una cuestión de lenguaje (¿cómo les denominamos?, ¿marroquíes, segundas generaciones, de origen marroquí, catalana-marroquíes?) como en una problemática de gestión de la pluralidad en las aulas. Por ello, en la guía se proponen pautas concretas que abarcan desde la concepción de la familia y la educación, hasta los hábitos alimenticios o la indumentaria, pasando por el calendario festivo o los acuerdos entre la Comisión Islámica de España y el Estado español. Toda la información será de utilidad a la hora de ayudar a comprender a nuestros alumnos de una forma diferenciada y respetuosa con su singularidad, contribuyendo a que la escuela sea, verdaderamente, un ámbito no sólo de aprendizaje sino un agente de socialización.

## Referencias

- ALTHABE, G. (1985): "Production de l'étranger, xénophobie et couches populaires urbaines". *L'Homme et la Société*, n.77-78, 1985, pp. 63-73.
- AMIN, S. (1989): *El eurocentrismo*. México, Siglo XXI.
- AN-NAAM, A.A. (ed.) (1992): *Human rights in cross-cultural perspectives: a quest for consensus*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. y TIFFIN, H. (1989): *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Londres, Routledge.
- BAUMAN, Z. y TESTER, K. (2002): *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2000): *La democracia y sus enemigos*. Barcelona, Paidós.
- BEEHAR, T. y BHAGAT, R (eds.) (1989): *Humans Stress and Cognition in Organizations*. New York, Wiley and Sons.





- BERSTEIN, R. (1991): "Una revisión de las conexiones entre conmensurabilidad y otredad". *Isegoría*, n.3, 1991, pp.5-25.
- BESSIS, S. (2001): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid, Alianza.
- BESTARD, J. y CONTRERAS, J. (1987): *Bárbaros, paganos, salvajes y primitivos. Una introducción a la Antropología*. Barcelona, Barcanova.
- BOEKESTIJN, C. (1988): "Intercultural Migration and the Development of Personal identity: The dilemma between maintenance and cultural adaptation". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 12, 1988, pp.83-105.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London-Beverly Hills, Sage.
- CACCIARI, M. (1996): "La paradoja del extranjero". Barcelona, en *Archipiélago*, n.26-27, 1996, pp. 16-21.
- COLOM, F. (ed.) (2001): *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona, Anthropos.
- ELIAS, N. y SCOTSON, J.L. (1994): *The Established and the Outsiders*. London, Sage.
- ESQUIROL, J.M. (2005): *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona, Herder.
- ESQUIROL, J.M. (2006): *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona, Gedisa.
- FALOMIR, J.M., MUGNY, G., INVERNIZZI, F. y MUÑOZ-ROJAS, D. (2001): "Influencia social y disociación: elaboración interna vs. externa de la amenaza de la identidad". *Revista de Psicología Social*, 16(3), 2001, pp.331-348.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1995): *La barbarie. De ellos y de los nuestros*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ-RUFETE, J. (2004): "Las voces silenciadas de la inmigración. De la producción de conceptos a la sobredeterminación de las prácticas", *Sphera Publica*, n.4, 2004, pp.87-100.
- FERRY, J.M. (1996): *L'éthique reconstructive*. Paris, Cerf.
- FINIS, G. de y SCARTEZZINI, R. (coord.) (1996): *Universalità & differenza. Cosmopolitismo e relativismo nelle relazioni tra identità sociali e culture*. Milano, Franco Angeli.
- GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- GOFFMAN, E. (1970): *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOLDBERGER, L. y BRESNITZ, S. (eds.) (1982): *Handbook of Stress*. New York, The Free Press.
- GRINBERG L. y GRINBERG, R. (1984): *Psicoanálisis de la emigración y el exilio*. Madrid, Alianza.

- GRUZINSKI, S. (2004): *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris, De la Martinière.
- GUHA, R., CHAKRAVORTY, G. y SAID, E. (1986-1995): *Selected Subaltern Studies*. 5 vols. New York, Oxford University Press.
- HOFSTEDE, G. (1994): *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- INNERARITY, D. (2005): "¿Quiénes somos "nosotros"?". Preliminares para una política de la identidad". *Doxa*, n.3, 2005, pp.34-43.
- JOSIPOVICI, G. (1999): *Confianza o sospecha*. Madrid-México, Turner-FCE.
- KIM, Y.Y y GUDYKUNST, W.B. (eds.) (1996): *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, Sage.
- KOZAKAI, T. (2000): *L'étranger, l'identité*. Paris, Payot.
- KRAU, E. (1991): *The Contradictory Immigrant Problem*. New York, Peter Lang.
- KRISTEVA, J. (1991): *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona, Plaza y Janés.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Paidós.
- LABAT, C. y VERMES, G. (1994): *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. Paris, L'Harmattan.
- LAMO de ESPINOSA, E. (ed.) (1995): *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza.
- LARROSA, J. y PÉREZ de LARA, N. (eds.) (1997): *Imágenes del Otro*. Barcelona, Virus.
- LIAZY, C. (1992): *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale, anthologie historique*. París, Syros.
- LUCAS, J.de y TORRES, F.(eds.) (2002): *Inmigrantes, ¿cómo los tenemos?. Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa.
- LUHMANN, N. (1996): *Confianza*. Barcelona, Anthropos.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN. E. y OBRA, S.de la (eds.) (1999): *Repensando la ciudadanía*. Sevilla, Fundación El Monte.
- MEDINA, P. y RODRIGO, M. (2005): "Las emociones como barreras y accesos a la diversidad cultural". *Redes.com*, n.2, 2005, pp.19-28.
- MIGNOLO, W.D. (2000): *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, Princeton University Press.
- MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MORIN, E. (2000): *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- MOYA, A.A. (2003): "Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)". *ESE*, n.004, 2003, pp.23-34.

- NAIR, S. (1992): *Le regard des vainqueurs*. París, Grasset.
- NAVAL, C. (2001): *Confiar: cuna de la sociabilidad humana*. Costa Rica, Promesa.
- PÉREZ, J.A., MOSCOVICI, S y SHULVI, B. (2002): “Natura y cultura como principios de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas”. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 2002, pp.51-67.
- RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo*. Madrid, Debate.
- RICOEUR, P. (2005): *Caminos del reconocimiento*. Madrid, Trotta.
- RODRIGO, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- RODRIGO, M. (2004): “Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad”, *Sphera Publica*, 4, 2004, pp.53-68.
- SAMOVAR, L.A. y PORTER, R.E. (eds.) (1991): *Communication between cultures*. Belmont, Wadsworth.
- SAN ROMÁN, T. (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid, Tecnos/UAB.
- SANTAMARÍA, E. (2002): *La incógnita del extraño*. Barcelona, Anthropos.
- SARBAUGHT, L.E. (1993): *Intercultural communication*. New Brunswick-London, Transaction Publishers.
- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalidad y extranjeros*. Madrid, Taurus.
- SARRAUTE, N. (1950): *L'ère du soupçon*. Paris, Gallimard.
- SFEZ, L. (ed.) (1993): *Dictionnaire critique de la communication*, 1. Paris, PUF.
- SIMMEL, G. (1967): *The Stranger*. New York, The Free Press.
- STIGLITZ, J.E. (2002): *El malestar en la globalización*. Madrid, Taurus.
- TAGUIEFF, P.A. (dir.) (1991): *Face au racisme. Vol.2: Analyses, hypothèses, perspectives*. París, La Découverte.
- TAYLOR, Ch. (1993): *El multiculturalismo y la política de la diferencia*. México, FCE.
- TODD, E. (1996): *El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona, Tusquets.
- TODOROV, T. (1988): *Cruce de culturas y mestizaje*. Madrid, Júcar.
- TODOROV, T. (1991): *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México, Siglo XXI.
- VALLE, C.del y MORENO, J. (eds.) (2003): *Comunicación intercultural. Genealogía, crítica y perspectivas*. Sevilla, Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo.
- VALLE, C.del (2005): “Mediacentrismo e invisibilización de lo étnico como objeto de estudio: una genealogía crítica de la comunicación intercultural”. *Signo y Pensamiento*, n.46, 2005, pp.51-64.
- VAN DIJK, T.A. (ed) (1997): *Discourse as social interaction*. Vol.2. London, Sage.



VILAR, S. (1997): *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, Kairos.

VIÑAR, M. (Comp.) (1998): *¿Semejante o enemigo?. Entre la tolerancia y la exclusión*. Montevideo, Trilce.

VVAA (1994): *Extranjeros en el Paraíso*. Barcelona, Virus.

