

Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad*

Dolores Juliano
Universidad de Barcelona

Parte de la demanda social de apoyo antropológico para solucionar los problemas de la convivencia multicultural se basa en el supuesto de que ha aumentado significativamente la diversidad cultural en las escuelas y se apoya en una concepción funcionalista de la cultura. A su vez la antropología no ha desarrollado un interés suficiente por el tema, al no incluir una formación sistemática de sus estudiantes al respecto y no esforzarse en estar al tanto de las propuestas teóricas y prácticas que surgen desde el ámbito educacional. Así no se han creado en la medida deseable ámbitos de diálogo con los educadores, ni la discusión conjunta de los trabajos desarrollados desde las dos vertientes.

Palabras clave: migración, identidad, antropología de la educación, etnicidad, interculturalidad.

Some of the social demand for anthropological support for the solution of problems of multicultural coexistence is based on the assumption that cultural diversity in schools has significantly increased, and is supported by a functionalistic conception of culture. At the same time, anthropology has failed to develop sufficient interest in this topic, given that it has not systematically trained its students in it, and that it has not taken the trouble to stay up to date with the theoretical and practical suggestions that emanate from the educational sector. Fora for dialogue with educators have thus failed to emerge to the extent that we might regard as desirable. The same can be said of joint discussions of the work of these two sources.

Key words: Migration, identity, educational anthropology, ethnicity, interculturalism.

* Una primera versión de algunos apartados de este artículo fue presentada en el IX Congrés d' Antropologia FAAEE Barcelona setembre 2002 con el título «Antropología, educación e interculturalidad. Una historia de encuentros y desencuentros».

Correspondencia: Departamento de Antropología. Facultat de Geografia e Historia. C/ Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

La educación de los hijos e hijas de la migración extracomunitaria, tipificados como inmigrantes de segunda generación, se ve desde la escuela como un problema o un desafío. ¿Cómo transmitir los contenidos curriculares respetando al mismo tiempo el derecho de los educandos a mantener la propia especificidad cultural? ¿Qué tipo de sentimiento de identidad deben desarrollar los hijos e hijas de inmigrantes? ¿Llega el respeto a la diferencia a las prácticas respecto a las cuales tenemos diferente valoración moral, o que chocan con nuestras costumbres? ¿Abandonar el objetivo de asimilarlos a nuestra cultura implica separarlos y marginarlos? o en un plano más concreto ¿Cómo salvar la diferencia de formación y lograr que estos niños y niñas alcancen el rendimiento escolar de sus compañeros de clase? Están también los temas relacionados con la xenofobia y el racismo: ¿Cómo evitar que las familias autóctonas emigren hacia otras escuelas cuando ven un elevado número de hijos de inmigrantes entre el alumnado? ¿Cómo impedir que estos alumnos y alumnas sean marginados por sus compañeros, sufran agresiones o se transformen en el blanco de las burlas del grupo?

Para responder a estos desafíos se recurre a los aportes de las ciencias sociales, pero muchas veces la demanda no resulta contestada de forma que responda a las expectativas.

Por su parte, las investigaciones llevadas a cabo desde la antropología muestran un panorama con subrayados diferentes, cuyas principales propuestas serían:

Los hijos de los inmigrantes no son parte inmutable y permanente de una cultura de origen, sino portadores de una experiencia intercultural que les permite moverse fluidamente en el mundo de sus antepasados y en la sociedad de acogida. Como estrategia de supervivencia desarrollan normalmente identidades fluidas, en que pueden privilegiar uno u otro de los ámbitos de pertenencia y enriquecerse con esa experiencia vital diversificada. La función de la escuela no consiste entonces en mantenerlos apegados a la especificidad cultural de sus padres (ni en separarlos de ella) sino en brindar un marco respetuoso, en que no se sientan estigmatizados y donde puedan desarrollar libremente sus opciones identitarias.

El respeto a la diferencia puede ocultarnos las múltiples semejanzas entre las distintas concreciones culturales. Suele ser más productivo para la convivencia subrayar lo que tenemos en común, en lugar de enfatizar lo que nos separa.

Todas las culturas (incluso la propia) tienen algunas prácticas con las que no estamos de acuerdo. La convivencia implica el diálogo y el respeto, no la aceptación indiscriminada.

Los alumnos y alumnas extranjeras suelen tener problemas de comprensión y comunicación, cuando provienen de ámbitos en que se hablan otras lenguas. Si se les brinda apoyo en este aspecto, mantienen un nivel de aprendizaje aceptable. En realidad su experiencia multilingüe es un factor que facilita su escolarización.

Los problemas en la escuela suelen ser previos a la llegada de los hijos de los inmigrantes: falta de equipamiento, habitat degradado, bajo nivel económico y social del conjunto del alumnado. Los recién llegados se transforman en el símbolo visible de esta situación que ellos no generan.

En las siguientes páginas trataré de fundamentar algunos de estos supuestos, al tiempo que procuro analizar el porqué de las dificultades que se presentan para lograr una comunicación fluida entre educadores y científicos sociales.

Parto de un tema que creo crucial, que es el de la identidad individual y étnica.

Una o muchas identidades

La baronesa Blixen (1999) que había vivido muchos años en África y que conocía bien la experiencia de repartir identidades entre mundos diferentes, proponía en un cuento la ventaja de asumir distintas personalidades a lo largo de la existencia:

«Tú tienes que ser más que uno, tienes que ser muchas personas, tantas como puedas soportar. Yo creo, que todas las personas del mundo deberían ser más de una. Y también tengo la convicción de que de ese modo gozarían de más libertad, mucha más alegría, más deleite de la vida» (*Los soñadores*, p. 314).

Ella creía que multiplicar las identidades y hacerlas fluidas permite superar las distorsiones egocéntricas que provienen de conocer y apreciar una única manera de vivir y abrir las puertas a una mejor aceptación de los demás, al tiempo que relativiza nuestras preocupaciones y problemas.

Otra escritora, la nicaragüense Gioconda Belli, también con una historia de migraciones y exilios, concluye en sus memorias constatando la necesidad de:

«Vivir no una sino varias vidas a la vez. Aceptarse como un ser múltiple en el tiempo y en el espacio, es parte de la modernidad y de las posibilidades actuales de quienes vivimos en una era en que la tecnología puede usufructuarse como liberación en vez de rechazarse como alienación. Las aspiraciones humanas han perdido sus confines geográficos» (pp. 408-409).

En un plano más académico y menos voluntarista, es lo mismo que defiende Agustín (2002) con su concepto de «cosmopolitismo», cuando señala que la experiencia migratoria, aun aquella que se realiza en malas condiciones y cercada de dificultades, permite una ampliación del horizonte vital y una comprensión de las realidades diferentes, que están vedadas a la persona que permanece atada a un único modo de vida, a un universo cultural estable.

El estado de cambio territorial o cultural no sería, entonces, el resultado aberrante de la carencia de un lugar fijo, sino una alternativa válida e incluso deseable. Como decía Sutcliffe (1998) más que preguntarnos por qué un dos por ciento de la humanidad abandona su lugar de origen, tendríamos que preguntarnos cuáles son las carencias y limitaciones que impiden a la restante población hacerlo. Él subraya:

«Es un error suponer que lo que hace la mayoría no necesita explicación. Centrar las teorías en las características de minorías es contribuir muy sutilmente, aun sin intención, a la impresión de que su conducta es anormal» (p. 15).

Aportes de este tipo desvictimizan la situación de migración y dejan sin asidero la opinión según la cual todas las personas tienen una identidad única y permanente, que las estructura como tales, al mismo tiempo que las liga a sus antepasados. Así el problema de las segundas generaciones no es su necesidad de optar por adscribirse al grupo de sus ascendientes o integrarse despersonalizadas en la sociedad de acogida. La escuela no necesita ayudarlas a responder a este dilema, porque es una falsa disyuntiva. Los niños y niñas pueden hacer opciones identitarias múltiples y complejas, a veces incluso contradictorias entre ellas, en el juego de las interacciones sociales y sin que esto les genere demasiado malestar (salvo por la incomodidad de responder a demandas exigentes al respecto, planteadas desde el exterior).

La hipótesis de la normalidad de las opciones identitarias fluidas se apoya en análisis teóricos como los de Douglas (1995) en los que se señala que la presunta unicidad y permanencia de la identidad individual es en realidad una construcción social más útil para mantener el orden dentro de la estructura, que para describir las vivencias y los deseos de las personas.

Sin embargo, la opción cultural de considerar que las personas tienen una identidad fija a través de toda su existencia, y que incluso se alargará para los creyentes en una continuidad inmóvil por toda la eternidad, tiene una larga tradición académica y cuenta con consenso social. Esta arraigada idea, no sólo nos hace ver como carentes o aberrantes a quienes cambian de rótulos identificatorios a lo largo de su vida —los que cambian de nombre o se desligan de su pasado— sino que además se toma como modelo de las otras identidades aceptadas como legítimas, fundamentalmente la sexual, la étnica y la nacional, con lo que se mira con recelo a los que modifican su opción sexual, cambian de nacionalidad o de pertenencia étnica. Estos modelos fijos y excluyentes han sido analizados y criticados, para la dicotomía sexual por Rich (1986, 2001), Kitzinger y Wilkinson (1994) y Butler (2001) y para las construcciones de etnicidad por los seguidores de Barth (Vermeulen y Govers 1994).

La escuela de la identidad y sus demandas

Pero ya vimos que la arbitrariedad de la concepción de la identidad individual como forzosamente estable y acumulativa no ha sido un obstáculo para que se generalizase. A partir de la construcción de los estados nacionales, el impulso ha sido claramente en el sentido de crear imaginarios según los cuales se consideraban deseables estas identidades fijas y homogéneas (Verdery 1994), y se encargó a la escuela transformar este imaginario en realidad.

La gran reestructuración social que acompañó a la revolución industrial implicó el desarrollo de nuevas formas de control (Foucault 1980) fundamenta-

das en nuevos modelos de adscripción. Así los estados nacionales surgentes se apoyaron en dos pilares: la idea de que la homogeneidad de conductas y valores (una identidad nacional conjunta asumida) era un prerrequisito de la organización, y la convicción de que este resultado podía conseguirse a través de la implantación de un sistema educativo eficaz.

Escuela y modelos identitarios fijos y excluyentes nacen entonces de la misma demanda y se complementan mutuamente. Si se trata de conseguir buenos ciudadanos, que primen su identidad patriótica por encima de cualquier otra opción identitaria, y que excluyan a los extranjeros de su sistema de solidaridad, hay que fabricarlos, y la escuela se diseñó como la herramienta adecuada para lograr ese objetivo.

Pero dado que este propósito no es natural ni forzoso, implica aplicar técnicas específicas y desarrollar negociaciones en diferentes ámbitos. La propuesta metodológica de Barth (1976) es considerar las opciones identitarias como estrategias construidas a través de distintos niveles (micro, mediano y macro) que se materializan en diferentes arenas. Simplificando mucho se puede decir que el nivel micro es el de las opciones individuales, realizadas a través de las interacciones personales y las influencias recibidas; el nivel medio es el de las movilizaciones políticas y sociales, y el macro el de las directivas estatales.

Si se acepta esta propuesta, se puede ver que la escuela está en el eje de cada uno de esos niveles. Ambito de interacciones preferente en la época de las primeras opciones identitarias, es también el lugar de la concreción de los modelos ideológicos y la ejecutora de políticas específicas al respecto. Está encargada de conseguir que sus educandos se desarrollen «normalmente» y por consiguiente asume la tarea de reafirmar los signos de inmovilidad identitaria y desalentar los cambios y las innovaciones. Claro está que si ese es el modelo, cuanto más eficacia demuestre, más lejos estará de conseguir generar ambientes de libertad y de opciones individuales satisfactorias, como dice Le Guin (1980):

«No sirve de nada tener una respuesta cuando la pregunta está equivocada» (p. 68).

Y en este caso las respuestas técnicas y metodológicas sólo pueden agravar los problemas, si los interrogantes teóricos están mal planteados y se parte de la idea de que las identidades son fijas y excluyentes, con lo que la opción referente a los descendientes de los inmigrantes estaría en asimilarlos compulsivamente dentro de la cultura del país receptor o mantenerlos insertos dentro del sistema cultural de los progenitores, visto como irreductiblemente otro.

Realmente podemos preguntarnos qué es lo que anda mal, cuando vemos que los países que más han avanzado en escolarizar a los hijos e hijas de los inmigrantes, como es el caso de Francia, son los que tienen más problemas con sus «segundas generaciones». La escuela se desconcierta entonces y tiende a ofrecer más de lo mismo. Rechazadas las viejas propuestas asimilacionistas, piensa que el problema reside en que quizá no ha sido suficientemente multicultural y respetuosa de la diferencia. En un círculo vicioso, sigue repitiendo su receta (que se parece peligrosamente a la fundamentación teórica del *apartheid* sudafricano)

como muestra de su progresía, creyendo que la opción alternativa es un asimilacionismo, que nadie quiere ni defiende.

De esta confusión resultan víctimas los niños y niñas rotulados como *segundas generaciones*, que, como señala el estudio de Franzé, a menudo se sienten incómodos ante esta presión por identificarlos con los modelos de sus antepasados. La escuela tiende a ver sus fluctuaciones identitarias como un «peligroso rechazo de sus orígenes» y en realidad los enajena de su experiencia polivalente, que implica una construcción irreductiblemente personal, móvil, compleja y fluida de su identidad.

Las demandas de apoyo

En el desasosiego ante la evidencia de que persisten los problemas derivados de la inadecuación del servicio escolar a lo que es visto como inquietud social, en las últimas décadas se ha ido configurando una fuerte demanda de aportes antropológicos al sistema educativo y una valorización social consecuente del campo de la antropología de la educación y sus posibles contribuciones a la solución de los problemas derivados de la convivencia multicultural en las escuelas.

Esta demanda tiene dos vertientes, por una parte una sociedad que comienza a percibirse como multiétnica se enfrenta con la dificultad de la transmisión de sus contenidos culturales y con un cuestionamiento de la base misma de su proyecto de autorreproducción en el tiempo. Esto genera peticiones constantes de soporte teórico a los científicos sociales y delimita un ámbito de investigación, pero además el paso de los modelos macros de investigación a los modelos micro genera una demanda de tecnología investigadora centrada en la observación participante.

La antropología de la educación puede dar satisfacción a ambas demandas. En muchos ámbitos, como el anglosajón y su zona de influencia, constituye un campo de estudios consolidado en el que trabajan un número considerable de antropólogas y antropólogos profesionales, con una larga tradición de publicaciones y encuentros internacionales. Algunos de los nombres destacados en este campo son tan tempranos y conocidos como Margaret Mead y Jules Henry o tan actuales como Elliot, Giroux o Ogbu. Pero aun en este contexto favorable queda mucho por hacer, así puede lamentar Bruner (1997):

«Es alucinante el poco estudio sistemático que se dedica a la antropología institucional de la educación, dada la complejidad de su carácter situado y su exposición al clima social y económico cambiante» (p. 51).

En España la situación es aún peor, porque en este aspecto nuestra universidad (tan dependiente en otros aspectos del modelo USA) ha seguido la tradición francesa que asigna este ámbito a la sociología, con una historia prestigiosa que va de Durkheim a Bourdieu. Por tal motivo aquí los estudios sobre las interac-

ciones entre escuela y sociedad han estado preferentemente en manos de sociólogos, desde el trabajo pionero de Lerena. De todas maneras, aunque los departamentos de sociología de la educación proliferan, tampoco ha faltado interés desde la antropología. Pero con todo, la respuesta académica sigue siendo claramente insuficiente con respecto a la demanda.

Los malos entendidos

Hay algunas razones que pueden explicar el relativo distanciamiento de la antropología con relación al sistema educativo en las universidades españolas, pese a la demanda escolar al respecto. Simplificando un poco podríamos decir que el desencuentro se produce porque la demanda ha estado mal planteada, y a su vez ha sido mal contestada.

Ha sido mal planteada, porque desde el sistema educativo se ha partido de la concepción de la antropología como una disciplina centrada en el estudio del «otro», del extraño, y sólo se han solicitado sus servicios cuando la sociedad ha comenzado a verse como plural a partir de los procesos de migración extracomunitaria. Coherente con la visión del antropólogo como especialista en mundos lejanos, la sociedad comienza a demandar su colaboración cuando ella misma empieza a sentirse exotizada por la presencia de los inmigrantes del tercer mundo. Independientemente de lo imaginario de esta construcción mental que agranda las distancias culturales y difumina las semejanzas para delimitar a los inmigrantes como «otros» sin importar sus niveles de occidentalización, es innegable la coincidencia temporal entre la demanda de apoyo antropológico en los establecimientos escolares y el surgimiento de la problemática multicultural que ha acompañado a la inmigración desde la década de los 80¹.

En realidad, la antropología no se dedica preferentemente al estudio de culturas lejanas, puesto que ya hace décadas que centra su atención en las sociedades complejas, estudios institucionales y antropología urbana, constituyéndose como un ámbito de estudio de la complejidad y mutabilidad social.

Por otra parte, tampoco la sociedad que reclama sus servicios es actualmente más multicultural que lo era hace treinta años. El principal trasvase de modelos culturales en España se dio a partir de la migración interna, que movilizó grandes masas de población de una zonas a otras y del campo a la ciudad. Una encuesta del CIS de 1997 señala que en esa fecha casi el 90% de los jóvenes entrevistados habían nacido en la comunidad en que residían, mientras que seis años antes, sólo el 60% estaban en esa situación. Esto nos habla de un proceso de creciente homogeneización social, que el 2% de población de origen extranjero, prácticamente no modifica.

La conciencia multicultural actual entonces es más el resultado de un proceso de visualización social de un imaginario diferencialista, que un término

1. De todas maneras sólo una quinta parte de las investigaciones sobre interculturalidad financiadas por el Ministerio de Educación y Cultura desde esa fecha han sido dirigidas por antropólogos, lo que nos muestra que aún en este ámbito queda mucho camino que andar.

descriptivo de la realidad. Si tenemos en cuenta además que estos inmigrantes presuntamente diferentes suelen venir de áreas como la mediterránea, con la que hay una larga historia compartida, o de zonas como América Latina, donde la expansión colonial impuso rasgos culturales comunes, podemos pensar que se trata de un imaginario que sustancializa como presuntas diferencias culturales lo que preferentemente son diferencias raciales o de clase social. Un ejemplo de ello nos lo da la misma encuesta donde se considera más distantes culturalmente a los grupos que tienen más pigmentada la piel (por ej. los senegaleses).

También puede considerarse parte de la construcción diferencialista la idea de que la presencia de hijos de inmigrantes del Tercer Mundo (y no la de los que provienen del mundo rico) constituye una fuente de problemas escolares. Estudios como los de Franzé en barrios pobres de Madrid, o los de Serra en la provincia de Girona, muestran que en el imaginario se invierten causa y efecto. Los niños y niñas de las familias inmigrantes tienden a asistir a las escuelas de los barrios en que residen, y en virtud de sus escasos recursos económicos tienden a acumularse en zonas degradadas, con pocos servicios y alto nivel de conflictividad. La presencia de los nuevos llegados no empeora estas circunstancias negativas, pero suele ser un elemento que las visibiliza. Como señala Franzé:

«El fenómeno de concentración de minorías no es más que un aspecto de un proceso más amplio de repartición diferencial, a partir del cual las diferencias sociales se transforman en significativas al nivel de la educación» (p. 118).

Tampoco a nivel macro estadístico existe ninguna correlación entre empeoramiento del rendimiento escolar y presencia de población inmigrante. En realidad, según los últimos informes², las comunidades que acumulan más inmigrantes, que los atraen porque son las más ricas, están entre las que tienen tasas más bajas de fracaso escolar.

Pero esta demanda mal planteada no ha sido suficientemente discutida o reformulada desde el ámbito académico de la antropología. También aquí han influido diversos factores. Uno de ellos es que implicarse en el sistema educativo supone la negación más extrema del modelo del antropólogo como explorador de mundos lejanos. Y aunque ese modelo ya no está vigente, influye aún algo en el imaginario. El sistema educativo no sólo pertenece por definición a la propia experiencia vital occidental, sino que constituye en su sentido más profundo la verdadera patria, la tierra donde han echado raíces investigadores e investigadoras. Si Margarita Yourcenar podía decir en las *Memorias de Adriano* que la verdadera patria son los libros, para los intelectuales profesionales, herederos de la tradición ilustrada, la institución educativa ha sido la cuna de las inquietudes intelectuales y políticas, el ámbito privilegiado de la formación sistemática y por supuesto la destinataria preferente de las críticas y la depositaria de las frustraciones. Esa experiencia imprime carácter. Tiene razón entonces Elena Achilli cuando señala que

2. El informe del Ministerio de Educación, analizado en *El País* del 7 de setiembre de 2002 dice que las comunidades autónomas con menos fracaso escolar son Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia y Madrid, seguidas de cerca por Andalucía, Cataluña, Canarias y el País Vasco, todas ellas por debajo de la media nacional. Entre ellas Madrid y Cataluña son las que tienen mayor porcentaje de población inmigrante.

uno de los obstáculos que se encuentran para realizar etnografías de aula es la dificultad para separarse de una realidad que se tiene tan naturalizada que cuesta objetivarla como área de investigación, y otra es el sentimiento de culpa por espiar o fisgonear dentro de un ámbito, del que de una manera profunda se forma parte.

Los otros obstáculos parecen menos significativos y tienen que ver con la imagen misma de científico social, como alguien dedicado a la investigación pura, sin compromisos en el campo de la aplicación. Esta posición, que constituyó en su momento una reacción saludable contra la dependencia administrativa de los antropólogos en el mundo colonial, a través de la antropología aplicada, se refuerza perversamente en el caso de los establecimientos escolares con el rechazo de los científicos sociales críticos de la década de los setenta a implicarse en transformaciones cosméticas o supra-estructurales, como se catalogaba todo lo que se refería a instituciones. Así para evitar compromisos políticos o porque se consideraba que no implicaba un compromiso político suficiente, la pedagogía, con su demanda sedienta de medios para la acción, quedaba igualmente fuera de la línea principal de los proyectos de investigación antropológicos.

Unos últimos obstáculos están configurados por la desconexión entre los ámbitos académicos y por la deficiente formación de los antropólogos en las polémicas teóricas de la pedagogía social. Así son frecuentes en este campo los vacíos informativos sobre las corrientes críticas dentro de la pedagogía y se suelen ignorar, incluso en trabajos de investigación centrados en el tema, todos los aportes posteriores a los reproductivistas, y en especial las corrientes teóricas productivistas y las propuestas metodológicas de investigación-acción.

Pero la realidad es obstinada, y la escuela (elemento clave de la conservación social para los reproductivistas o pieza fundamental para su renovación según los constructivistas) demanda modelos teóricos para la comprensión de su funcionamiento y herramientas metodológicas para desentrañar sus secretos. El análisis institucional y la observación participante brindan desde la antropología un caudal de estrategias del que hacen uso todos los que se dedican a la investigación en el sistema educativo, preferentemente los sociólogos. A su vez la antropología contemporánea, centrada en el análisis de las sociedades complejas, no puede hacer encajar las piezas del puzzle si no parte de la comprensión de la institución que desde hace más de doscientos años se ha configurado como ámbito especializado para la generación de la continuidad cultural y la pertenencia étnica. Si tenemos en cuenta además que el concepto de educación abarca no sólo las prácticas institucionales (incluidas las menos visibles, tipificadas como *curriculum oculto*) sino también las informales, e incluye el análisis de los medios de comunicación masivos, veremos que abre un amplio horizonte, fundamental para entender las estrategias sociales y las formas de articular y legitimar el poder.

La responsabilidad de la antropología

La convergencia de ambos campos de interés sólo puede ser fructífera. Dado que la visión exotizante de la antropología hace décadas que ha sido re-

emplazada por estudios de ámbitos cercanos, y que las sociedades complejas son el eje de las investigaciones actuales, parece el momento de centrarse en sus instituciones de autorreproducción y control social, acortando la ventaja que llevan sociólogos, historiadores y filósofos.

Pero la antropología tiene además ciertas deudas y compromisos históricos y morales con la institución escolar, ya que algunas de las conceptualizaciones más problemáticas de las usadas en ese ámbito provienen de su arsenal de conceptos. El caso más claro es la incorporación a la escuela, en las últimas décadas, del concepto de multiculturalidad, a través de una versión simplificada del relativismo cultural antropológico. Esta conceptualización implica considerar las culturas como delimitables, homogéneas, consensuadas y permanentes, y a las personas como ligadas de manera permanente al ámbito cultural de origen. La tarea de reemplazar esta conceptualización por las actuales elaboraciones críticas de cultura y de identidad (vistas como fluidas, variables e internamente contradictorias) debe asumirse por consiguiente desde la antropología.

El hecho de que la inclusión de los conceptos antropológicos de multiculturalismo y «respeto a la diferencia», entre las preocupaciones escolares, haya servido comúnmente para esencializar los contenidos culturales, homogeneizar la imagen de las culturas de origen, y asignar a los jóvenes una pertenencia unívoca descartando las posibilidades de elección, es motivo de la preocupación de Barth (1994) en su último trabajo y la situación ha sido también denunciada en España por Jordán, Grignon y Franzé Mundanó entre otros.

Escasas conclusiones

Los conceptos que se manejan tienen significación política y consecuencias sociales, esto implica una responsabilidad de clarificación y actualización teórica, a la que las personas interesadas en los problemas actuales no pueden permanecer ajenas.

A partir de la globalización y su explotación sistemática de personas y de recursos, masas significativas de personas emigran hacia el mundo rico en búsqueda de nuevas posibilidades. Aquí los rotulamos, esencializamos, ilegalizamos y en muchos casos expulsamos. Desde la escuela intentamos a su vez asimilar compulsivamente a sus hijos, o convencerlos (también compulsivamente) para que se mantengan leales a la identidad étnica que hemos asignado a sus padres. Como señala Bruner (1997), esto plantea problemas:

«¿Deberían las escuelas aspirar simplemente a reproducir la cultura, a asimilar, usando una palabra ahora considerada odiosa, a los jóvenes a las formas de ser pequeños americanos o pequeños japoneses? Sin embargo la asimilación era la fe no cuestionada en un momento tan reciente como principios de este siglo. ¿O harían mejor las escuelas... en preparar para el mundo cambiante en el que vivirán? ¿Y cómo decidiremos cuál será ese mundo cambiante y qué les exigirá?» (p. 11).

Corresponde al trabajo conjunto entre la escuela y los científicos sociales diseñar y difundir las aproximaciones teóricas que permitan desarrollar diferentes estrategias. Un mundo múltiple no puede ya verse como un mosaico de culturas, sino como un ámbito complejo de interrelaciones y de mutaciones, donde las experiencias diversas enriquezcan a todos. Un mundo que acepte como un valor la mutabilidad identitaria y la movilidad espacial. Un mundo donde sepamos que la mirada aprende cuando cambia de paisaje.

Quedan muchos cabos sueltos, pero quizá sea mejor así. En realidad lo que las ciencias sociales pueden ofrecer, no son respuestas a los problemas, sino la posibilidad de diversificar las miradas que volcamos sobre ellos. El cambio de los paradigmas fuertes a los débiles que acompaña a la posmodernidad deja sin respuestas únicas, pero abre las puertas a los tanteos y a las reflexiones individuales. Y es en ese camino en el que se ejercitan las formas más fructíferas de la convivencia. Como decía Maalouf (1993):

«Siempre he pensado que el Cielo había inventado los problemas y el Infierno las soluciones. Los problemas nos zarandean, nos maltratan, nos desconciertan, nos hacen salir de nosotros mismos. Saludable desequilibrio, ya que por los problemas todas las especies evolucionan, y se petrifican y se extinguen por las soluciones. ¿Es una casualidad que el peor crimen que recordamos se llamara solución final?» (p. 12).

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (1988). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social: Antropología y educación*, 2. Fac. Fil. y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Agustín, L. M.^a (2002). Cuestionar el concepto del «lugar»: La migración es algo más que una pérdida. *Development. Society for International Development. Rome*, 45.
- Barth, F. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barth, F. (1994). Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity. En Verneulen, Govers (Ed.), *The anthropology of ethnicity* (pp. 11-33). Amsterdam: Het Spinhuis.
- Belli, G. (2000). *El país bajo mi piel. Memorias de amor y guerra*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Blixen, K. (Isak Dinesen) (1999). *Siete cuentos góticos*. Madrid: El Mundo Millenium.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Butler, J. (2001). La cuestión de la transformación social. En Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (Ed.), *Mujeres y transformaciones sociales* (pp. 7-31). Barcelona: El Roure.
- Caravantes, C. (1992). Análisis institucional de un establecimiento educativo. *Rev. Antropología*, 2, marzo. Asociación Madrileña de Antropología.
- Douglas, M. (1995). The cloud god and the shadow self. *Social Anthropology*, 3 (2), 83-95.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. (1922) Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Elliot, J. (1989). *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Franzé Mundanó, A. (1998). Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. *Ofrim. Publicación Especializada en Inmigración*. Comunidad de Madrid.
- García Canelini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Editorial Paidós.
- García Castaño, J., Pulido Moyano, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: EUEMA.
- García Castaño, J., Pulido Moyano, R. y Montes (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- Giroux, H. y Flecha (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. London: Routledge.
- Grignon, C. (1993). Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y Sociedad*, 12.

- Henry, J. (1963). *Culture against man*. England: Penguin Books.
- Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Lerena Aleson, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Juliano, D. (1989). Estrategias de elaboración de la identidad. *Realitat*, 13. (pp. 9 a 23). Barcelona. El mismo artículo fue reproducido en 1990 en *Wiñay Marka*, 12, y en 1992 en *Etnicidad e Identidad* (Hidalgo y Tamagno Comp.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-11.
- Juliano, D. (1992). Educación y pluriculturalismo (pp. 69-72). *Sobre interculturalitat*. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: FEDEMA.
- Juliano, D. (1994). *La construcción de la diferencia: los latinoamericanos*. *Papers*, 43, 23-32. Barcelona.
- Juliano, D. (1994). Migraciones extracomunitarias y sistema educativo: el caso latinoamericano. En Contreras (Comp), *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad* (pp. 147-161). Madrid: Talasa.
- Juliano, D. (1994). Educación y pluriculturalismo. *Sobre Interculturalitat*, 2. (Carbonell Coord.). Girona: Fundac. Sergi.
- Juliano, D. (1996). Antropología de la educación. En Prat y Martínez (Ed.), *Ensayos de Antropología cultural. Homenaje a Esteva Fabregat* (pp. 278-286). Barcelona: Ariel Antropología.
- Juliano, D. (1998). Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. En E. Santamaría y González Placer (Coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- Juliano, D., Bergalli, V. & Santamaría, E. (1996). Global and local identities in Catalonia. Towards an anthropology of identity processes. En D. Provansal y Szanton (Coord.), *Identities, Transnationalism and Cultural Reterritorialisation*.
- Kitzinger & Wilkinson (1994). Virgins and queers. Rehabilitating Heterosexuality? *Gender & Society*, 8 (3), 444-463.
- Le Compte, Milory & Preissle (Ed.) (1992). *Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Le Guin, U. (1980). *La mano izquierda de la oscuridad*. Barcelona: Minotauro.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Mc Laren (1986). *Schooling as ritual performance*. London: Routledge.
- Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Molina, A. (2001). *Sefarad*. Madrid: Alfaguara.
- Ogbu, J. (1985). La etnografía escolar como un método de niveles múltiples. *Dialogando*, 8. Buenos Aires.
- Provansal, D., Juliano, D., Bergalli, V., Muñoz, M. & Santamaría, E. (1993). Identité nationale et production sociales de l'étranger en Catalogne (p. 27). Colloque International Sur l'Image de l'Autre. Tunisie: Hammamet.
- Provansal, D. (1998). La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo. *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- Rich, A. (1986). Notes toward a politics of location. *Blood, Bread and Poetry: Selected Prose 1979-1985*. New York: Norton
- Rich, A. (2001). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida 1979-1985*. Barcelona: Icaria.
- San Román, T. (1995). *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*. Barcelona: Edic. Univ. Autónoma.
- San Román, T. (1996). La educación ante la marginación y la diferencia cultural. *Sobre interculturalitat*, 3, 127-135. Varios autores. Girona: Fundació Sergi.
- Stucliffe, B. (1998). *Nacido en otra parte. Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Bilbao: Hegoa. Facultad de Ciencias Económicas.
- Velasco, H., García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Verdery, K. (1994). Ethnicity, nationalism, and state making. En Y. Vermeuten, Govers (Ed.), *The anthropology of ethnicity* (pp. 33-59). Amsterdam: Het Spinhuis.