

Repensando la diversidad en la escuela

En el presente artículo, nos acercamos a la diversidad, en tanto que característica constitutiva de las aulas educativas y fundamento de las Medidas de Atención a la Diversidad implementadas en el mismo. Desde el análisis de discursos y prácticas, en dos IES de la CAM, problematizamos el uso más frecuente que de este término se da en el ámbito educativo, tendente a identificar la diversidad con el “alumnado diferente”, delimitando a éste mediante la aplicación de categorías como nacionalidad o etnia.

El marco teórico-metodológico de aproximación es la Antropología de la Educación, desde una perspectiva constructivista crítica. La recogida de información se realiza mediante la aplicación de herramientas cualitativas y participativas de la investigación social.

Transformando en praxis las conclusiones de las investigaciones, proponemos la construcción de una noción de diversidad crítica y abierta, que cuestione la esencialización de las diferencias entre el alumnado; explorando el cotidiano de los y las jóvenes en tanto que agentes políticos creativos.

Palabras clave: diversidad, identidades, participación, jóvenes, institución educativa

Introducción

Identificando el contraste entre un discurso institucional integrador de las diferencias y garante de la *equidad*(1) y unas prácticas estructurales reproductoras de desigualdades y segregadoras de una parte del alumnado, proponemos un acercamiento a los diferentes modos en los que la *diversidad* se entiende y gestiona en la institución escolar. Esta aproximación hace especial énfasis en la *participación* (tanto en el diagnóstico como en la génesis de propuestas) de los distintos miembros de la comunidad educativa, también reivindicada por el discurso institucional(2).

El punto de arranque de la reflexión, son dos procesos de investigación en torno a la *diversidad socio-cultural* del alumnado, en dos centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid: El IES Virgen de la Paloma y el IES Rosa Chacel. A la exposición de estas dos experiencias, precede un marco teórico-metodológico en el que introducimos los conceptos fundamentales que articulan el posterior análisis de la información recogida durante el trabajo de campo.

Finalmente, expondremos las principales conclusiones extraídas de esos procesos en relación a cómo se concibe y gestiona la *diversidad* en la institución educativa; así como las consecuencias que esta organización social de la atención a la *diversidad* tiene sobre las trayectorias educativas y vitales de una parte del alumnado; y algunas propuestas participadas para su mejora.

(1) LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Plan Estratégico Ciudadanía e Integración (2007/2010) Ministerio de Trabajo e Inmigración.

(2) La Ley concibe la participación como “un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos”, (LOE, “Preámbulo”).

Marco teórico-metodológico

Las investigaciones aplicadas, que a continuación exponemos, son fruto de un marco teórico pragmático que contempla el sincretismo de diferentes corrientes teóricas de la investigación en ciencias sociales, desde una perspectiva cualitativa, como modo de ir dando respuesta a los problemas teórico-metodológicos que nos hemos encontrado a lo largo del proceso.

Nuestro trabajo de investigación parte de la observación participante, tratando de contraponer discursos y prácticas de los diversos agentes que componen la comunidad educativa. Entre los discursos analizados se encuentran textos legislativos (LOE, BOCM); documentos oficiales de los centros educativos referidos al tratamiento de la *diversidad*; y entrevistas, formales e informales, realizadas a orientadores, docentes y alumnos/as de dichos centros. La observación participante la hemos realizado en espacios más reglados (aulas docentes, reuniones de profesores) y más informales (cafetería y recreos), lo que permite establecer una comparativa entre discursos y prácticas de un mismo agente en distintos contextos.

De entre todas las influencias recibidas, destacamos aquellas corrientes, autores y nociones que han supuesto un punto de inflexión en nuestro proceso de investigación:

El constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu y la noción de *campo*

Del constructivismo tomamos tres ideas fundamentales: En primer lugar, el intento por superar las parejas de conceptos dicotómicos heredados de la filosofía social (materialismo/idealismo; objetivo/subjetivo; individual/colectivo; etc.)⁽³⁾; segundo, la aprehensión de las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos; tercero, una concepción del proceso histórico según el cual las realidades sociales son, a la vez, objetivadas e interiorizadas.

Bajo este enfoque, la *diversidad* no es sólo una realidad social abordable desde la situación de posiciones e identidades marginalizadas; sino que ha de ser abordada desde una teoría general que dé cuenta de la forma en que acontecen los procesos de subjetivación, como ejercicios articulatorios transidos por desiguales y jerarquizadas relaciones de poder. A su vez, la *identidad* se articula como un ejercicio de narración, más que de designación; destacando la importancia de las prácticas de producción subjetiva.

El *espacio social* cobra especial relevancia al ser el lugar donde se da el doble juego de objetivación e interiorización de las realidades sociales que permiten el ordenamiento de lo real. Para Bourdieu, según Giménez, el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras (v.g., autoridad / súbdito; jefe / subordinado; patrón / empleado; hombre / mujer; rico / pobre; distinguido / popular; etc.). El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas (“la distinción”!) en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. (Giménez, 1999, pág. 13).

⁽³⁾ En el caso que nos ocupa, la pareja autóctono/extranjero, referida al alumnado, estructuraba la separación entre aquellos/as alumnos/as considerados “normales” en su trayectoria por el sistema educativo y aquellos/as otros/as con “necesidades educativas especiales” candidatos/as para ser incorporados a las Medidas de Atención de la Diversidad.

En este sentido, rescatamos de los estudios que Pierre Bourdieu realiza en relación a la institución educativa, su concepción de la escuela como campo de confrontación en el que agentes autónomos se juegan la reproducción social.

En la institución educativa, en tanto que *campo*(4), la estructura vendría definida por las relaciones de fuerza que se establecen entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa. Según explica Giménez, Bourdieu hace explotar la noción vacía de sociedad para sustituirla por las de *campo* y *espacio social*. Un *campo* no sería simplemente una estructura muerta o un sistema de «lugares vacíos» como en el marxismo althusseriano, sino un espacio de juego que sólo existe en cuanto tal en la medida en que existan también jugadores que entren en él, que crean en las recompensas que ofrece y que las busquen activamente. (Giménez, 1999).

De Bourdieu, tomamos, por último, la necesidad de realizar una ciencia social reflexiva, es decir, una investigación que pretende objetivar, en el mismo movimiento de su proyección hacia un objeto, sus condiciones de posibilidad, sus límites y los presupuestos inconfesados, ligados a la posición del investigador en el campo científico social. Según sus palabras "una de las principales fuentes de error en las ciencias sociales reside en una relación incontrolada con el objeto que conduce a proyectar esta relación no analizada en el objeto de análisis" (Bourdieu, 1992).

Esta objetivación del sujeto objetivante nos ha llevado a plantearnos preguntas en torno al lugar que ocupábamos, dentro de un sistema jerarquizado, como la institución educativa, en tanto que investigadoras externas a los centros; financiadas por la administración pública; e interviniendo tanto con profesores como con el alumnado. Tales cuestionamientos profundizaban en la distinción entre la finalidad de la subjetividad investigadora y los objetivos de aquellas personas cuyos discursos y prácticas tematizamos. Esta distinción es explicitada por Bourdieu mediante el ejemplo del sociólogo que estudia el sistema escolar haciendo un «uso» de la escuela que nada tiene que ver con el de un padre que busca una buena escuela para su hija (Bourdieu, 1992).

Adela Franzé y la antropología de la educación crítica: De la construcción del/de la "otro/a cultural" a la revalorización de saberes, pasando por la noción de extrañamiento

Para la antropóloga de la educación Adela Franzé Mudanó, la cuestión de la producción y reproducción de *desigualdades sociales y culturales* en la escuela señalada por Bourdieu, aparece, en el contexto actual de incremento de la población inmigrante o hija de inmigrantes en los centros escolares públicos, íntimamente ligada a la mirada sobre el/la "otro/a" constituida en función de su "cultura de origen". Haciéndonos eco de las palabras de Franzé, podríamos entender la *diversidad cultural* en la escuela como un enmascaramiento de desigualdades económicas y sociales entre los/las diferentes alumnos/as (y sus familias), tal y como se explicita en el siguiente fragmento:

Así, las desigualdades socio educativas, las causas estructurales y los sutiles artilugios que las animan, se diluyen, puesto que aparecen primordialmente como diferencias culturales que se «traen» de fuera. Igualmente, la sociedad de «acogida» y el sistema escolar se eximen de objetivar los mecanismos, patrones y criterios a través de los cuales colaboran aún sin saberlo en su perpetuación. (Franzé, 2008, pág. 121)

(4)

"En sentido riguroso, el campo se define - como todo espacio social - como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan". (Bourdieu, 1992).

Esta autora problematiza la construcción del/de la “otro/a” en función de una supuesta “cultura de origen”, señalando que las pre-nociones sobre la *diferencia cultural-étnica* o *cultural-lingüística* que circulan en el discurso social, académico e institucional tienen importantes consecuencias en las trayectorias académicas y vitales de una parte del alumnado. Asimismo se denuncia la incertidumbre que determinados discursos culturalistas/diferencialistas que acompañan la incorporación del alumnado extranjero a la escuela, han introducido en el profesorado, legitimando científicamente “un diferencialismo culturalista construido a partir de estereotipaciones culturales convertidas en signo” (Franzé, 2005). “Estas imágenes que anclan actualmente en la diferencia cultural, no dejan de aunar la diferencia a la carencia: se define a los «otros» por la «penuria», [...] por un catálogo de insuficiencias culturales, instruccionales, actitudinales, motivacionales” (Franzé, 2008, pág. 121).

La construcción del/de la “otro/a cultural” de una manera esencializada, homogénea y estática es acompañada de la traducción de la *diferencia en desigualdad social*. De este modo, las posibilidades de éxito en el sistema educativo resultan inversamente proporcionales a la distancia existente entre el *capital cultural cotidiano* del/de la alumno/a y el *capital cultural escolar*.

La concepción deficitaria de los *capitales culturales* del alumnado tiene como consecuencia la negación o invisibilización de los que los alumnos y las alumnas “saben” y de los recursos que manejan para desenvolverse en su práctica cotidiana. La distancia dada entre una parte del alumnado y la escuela es vivida como *extrañamiento* recíproco entre aquellos y aquellas jóvenes cuyas experiencias extraescolares se alejan del conjunto de destrezas y hábitos acuñados por la escuela y la institución escolar que se resiste a reconocer a éstos/as como *agentes de cultura*. Este *extrañamiento* no se limita a los colectivos de jóvenes de extranjeros, ni siquiera a aquellos y aquellas considerados/as diferentes por su *cultura étnica*; sino que el espectro se ensancha, incorporando a todos aquellos alumnos y alumnas cuyas experiencias vitales se alejan de lo premiado por la *cultura escolar* (Franzé, 2003).

Son dos las propuestas de esta autora que, de forma más directa, incorporamos en nuestro trabajo: Por un lado, el énfasis en la consideración de los sujetos sociales como *agentes productores de cultura* (profesores, alumnas, investigadoras) y en la importancia de desvelar y denunciar las jerarquías simbólicas establecidas entre diferentes *capitales culturales* que conllevan la invisibilización o no reconocimiento de algunos de ellos. Por otro, el interés en explorar el entorno escolar para profundizar en la *diversidad socio-cultural* del alumnado, problematizando nociones reificadas de *identidad* y revalorizando saberes vinculados al desenvolvimiento práctico de los sujetos en su cotidianidad.

La concepción antropológica de la cultura y las dinámicas identitarias en Manuel Delgado

Frente al significado más frecuentemente atribuido al término *cultura*, proveniente del romanticismo alemán, según el cual las culturas son totalidades cerradas, que contienen la cosmovisión y el talante de un grupo étnico (Delgado, 1999); desde la antropología social y cultural, podemos entender la cultura como “un sistema de códigos que permite a los humanos relacionarse entre sí y con el mundo. En todo caso cultura debe ser

considerado como sinónimo de manera, estilo... de hacer, de actuar, de decir, etc.” (Delgado, 1999, pág. 20). La crítica que desde las ciencias sociales se erige contra la concepción metafísica de la *cultura* conlleva la denuncia del proceso de homogenización de las identidades culturales, basado en aspectos considerados “objetivos” (como es el país de nacimiento y la lengua oficial) que la hegemonía de los Estado-nación ha supuesto. Según ciertos autores y autoras, como el anteriormente citado Manuel Delgado, la *diversidad cultural*, entendida en términos nacionales, no sólo adolece de una simplificación de los citados fundamentos “objetivos”; sino que, al mismo tiempo, reduce al mínimo la multiplicidad de elementos en juego en los *procesos identitarios*.

Nos encontramos ante un error teórico cuyas consecuencias prácticas analiza este antropólogo aplicado, ya que la pervivencia en el discurso y las prácticas institucionales de dicha acepción dominante de cultura tiene importantes repercusiones sociales en el actual contexto de inmigración. Al vincular la “diferencia cultural” al sistema de derechos institucional, se privilegia a los y las nacionales, frente a aquellos/as considerados/as “extranjeros/as”(5), convirtiendo la *diferencia* en desigualdad. Según explica Delgado, la diferenciación se produce al distribuir unos atributos que implican la adscripción de cada grupo a unas actividades u otras, de forma que a menudo la “pluralidad cultural” oculta lo que, de hecho, es una organización social jerarquizada. (Delgado, 1999, pág. 24)

La crítica saca a la luz el olvido del carácter histórico y situado de todo proceso de *construcción de identidades*, así como su ser relacional. Parfraseando, una vez más, a este autor señalamos que sometidas a un conjunto de choques e inestabilidades, las identidades modifican su naturaleza, cambian de aspecto y de estrategia. Su evolución es con frecuencia caótica e imprevisible. Las identidades no deben sólo negociar permanentemente las relaciones que mantienen entre sí; ellas mismas son esas relaciones. (Delgado, 1999, pág. 22)

Desde esta concepción dinámica y relacional, la *diversidad* se entiende como una función de la *cultura*: “búsqueda de unas señas capaces de dar contenido a la exigencia de diferenciación de un grupo humano”. (Delgado, 1999)

Una estrecha vinculación entre el contexto particular y los procesos de conformación de las identidades, llevan a este autor a presentar el *espacio público* como el horizonte privilegiado desde el cual repensar la diversidad en nuestras sociedades modernas. Entendiendo por espacio público el marco compartido que no niega la *diversidad cultural* sino que la hace posible, éste puede comprender un universo tan amplio como la calle, pero también la escuela, el mercado, la participación democrática, los sistemas de comunicación, la información, la ley, etc. (Delgado, 1999). Lo público se concibe, desde esta perspectiva, como un equilibrio inestable entre el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad.

En este trabajo, utilizamos una noción abierta de *culturas*, entendidas como modos característicos de relacionarse, pensar, decir y hacer, etc. Rescatamos la importancia de ahondar en los aspectos subjetivos de la construcción de *identidades* a través de la reflexión colectiva y la escucha de los sujetos implicados. Por último, nos centramos en la escuela como *espacio público* que privilegia la confluencia de *diferencias*, pero también los procesos y *dinámicas identitarias* colectivas.

(5) El entrecorillado remite a la diferente y desigual consideración de extranjería de sujetos en función de si su país de origen se inscribe en la periferia económica mundial.

Investigación Acción-Participante: Conocimiento colectivo que permita el autodiagnóstico de los sujetos implicados y la autoorganización para una transformación crítica de la realidad

A los autores y la autora anteriormente citados, añadimos otras influencias cuyo origen supone la interacción entre determinadas perspectivas heterodoxas de la investigación cualitativa en ciencias sociales con nociones y formas de intervención provenientes de los movimientos sociales.

Si bien inicialmente planteamos la investigación desde una perspectiva antropológica más clásica, fundamentalmente centrada en el trabajo de campo; nuestro interés por poder aplicar el conocimiento generado en el propio proceso de investigación y la demanda de intervención de las personas con las que estábamos trabajando, nos fueron acercando a enfoques relacionados con la socio-praxis; y más en concreto, al marco teórico-metodológico de la Investigación-Acción Participante (IAP).

Aunque en este artículo no se abordan de manera fundamental cuestiones directamente relacionadas con la puesta en marcha de un proceso de investigación-Acción Participante, consideramos que la exposición de determinados aspectos relativos a esta perspectiva teórico-metodológica, permitirá comprender mejor el planteamiento del problema de investigación en torno a las Mediadas de Atención a la Diversidad del estudio realizado en el IES Rosa Chacel desde un acercamiento estructural y participado.

La IAP puede entenderse como un enfoque de intervención social que persigue recoger las perspectivas e intereses de los sectores implicados mediante un proceso de acción social, que otorga el principal protagonismo a los colectivos afectados. La intención de este proceso sería potenciar los recursos disponibles en estos sectores, tanto a nivel del conocimiento -difusión y aplicación de técnicas de autodiagnóstico e investigación colectiva- como de la acción -promoción de iniciativas y autoorganización-. (Pereda, De Prada, y Actis, 2003, pág. 6).

La IAP supone un replanteamiento de la política social en relación al ejercicio activo de la ciudadanía. Este salto cualitativo de la “ayuda asistencialista” a la socio-praxis se fundamenta en la identificación de las *necesidades sociales* como productos construidos, a partir de la dinámica entre grupos sociales desiguales, con intereses divergentes. Desde esta perspectiva, la “no inocencia” de los instrumentos utilizados en ciencias sociales para captar las *necesidades* subjetivamente experimentadas por los y las destinatarios/as de las intervenciones, contribuye a la jerarquización de las *necesidades*, realizada desde las instancias de poder, y a su segmentación; legitimando la dependencia del/de la “necesitado/a” y la intervención institucional.

La IAP, como enfoque alternativo para establecer y abordar las *necesidades* en el campo de la política social, persigue dos objetivos: Por un lado, intervenir en la génesis social de los problemas, no sólo en sus efectos (aprender a hacerse preguntas sobre lo que nos está pasando, lo que queremos, lo que podemos hacer...). Por otro, replantear la relación entre los y las agentes implicados.

La IAP se caracteriza por tratar de pasar de la relación sujeto/objeto (propia de las investigaciones sociales clásicas) a la relación sujeto-sujeto. Es decir, se parte de las percepciones y conocimientos de las personas afectadas para tratar de lograr su máxima participación a lo largo de todo el proceso. Mediante la unión de reflexión (teoría) y acción (praxis), la realidad social es

comprendida como una totalidad concreta y compleja, susceptible de ser transformada; contribuyendo a la emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia.

Dos experiencias de Investigación-Acción en IES

Contextos y demandas

El IES Virgen de la Paloma pertenece administrativamente al distrito de Moncloa-Aravaca, habitando la mayor parte del alumnado en el distrito vecino de Tetuán, con un alto porcentaje de población inmigrante⁽⁶⁾.

La investigación se desarrolló, a lo largo del curso escolar 2006-2007, en un aula de 4º de la ESO, de diversificación. Este grupo lo conformaban nueve estudiantes y un profesor-tutor. El alumnado presentaba cierta uniformidad socio-económica y generacional, ya que pertenecían a la clase media-baja y tenían entre 16 y 18 años. Por otra parte, el alumnado era heterogéneo según su origen, aglutinando estudiantes de cinco nacionalidades distintas: Ecuatorianos (tres chicos); españoles (una chica y dos chicos); una chica dominicana; un chico brasileño; y un chico rumano.

Percibiendo tensiones entre los “grupos nacionales”⁽⁷⁾ presentes en el aula, el tutor, apoyado por el Departamento de Orientación del centro, nos propuso analizar las “barreras culturales” que se interponían en las interacciones entre los y las jóvenes, con el objeto de implementar medidas que las contrarresten.

El IES Rosa Chacel se encuentra en la localidad de Colmenar Viejo. En 2007, un 15,2 % de la población del municipio era de origen extranjero⁽⁸⁾.

En el 2008, este centro educativo contaba con aproximadamente 900 alumnos/as, de los/as cuales 160 eran extranjeros/as. De éstos/as, aproximadamente un tercio, se concentraban en el primer curso de la ESO⁽⁹⁾. El alumnado extranjero en el IES venía incrementándose en torno a un 5% por curso, en los últimos años.

Ante el progresivo aumento de jóvenes inmigrantes (o hijos/as de inmigrantes) en las aulas, desde el IES se demanda la puesta en marcha de una investigación aplicada a la evaluación y mejora de las Medidas de Atención a la Diversidad y Compensación Educativa funcionando en el centro.

En este centro desarrollamos un proceso de Investigación-Acción Participante, durante el curso 2007-2008.

Análisis de casos

Las problemáticas respecto a la *diversidad* del alumnado, identificadas por el personal docente de ambos IES, eran de orden académico y convivencial, materializándose: de un lado, en el fracaso escolar y acomodación de los y las extranjeros/as en Medidas Compensatorias; y del otro, en la formación de “guetos”⁽¹⁰⁾.

En ambos casos, la demanda de los y las profesionales del centro señalaba la *diversidad* como fuente de estas problemáticas. “Lo diverso” era entendido en términos de *grupos culturales* ligados a un “origen diferente”. Estas

⁽⁶⁾ Según el *Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid*, Tetuán es uno de los distritos madrileños con más porcentaje de extranjeros/as, siendo este del 21,49%, en enero de 2008. Según datos ofrecidos por el IES Virgen de la Paloma en 2009, el porcentaje de estudiantes en la ESO de origen extranjero se sitúa en torno al 65 % en este centro.

⁽⁷⁾ Entendemos por “grupos nacionales” la socialización de los/as alumnos/as en colectivos, según su nacionalidad de procedencia.

⁽⁸⁾ Según información extraída del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, la mayor parte de los y las inmigrantes vienen de América Latina (especialmente, de Ecuador). Otras procedencias significativas son el Magreb (Marruecos) y Europa del Este (Rumanía)

⁽⁹⁾ Información facilitada por el IES Rosa Chacel

⁽¹⁰⁾ Por “guetos” entendemos aquellos grupos de alumnos/as, relativamente pequeños, en los cuales los y las jóvenes extranjeros/as tienden a socializar de manera casi exclusiva con miembros de su propia nacionalidad. La observación participante nos permitió ver como estos grupos, cuya manifestación era apreciable en el aula, se fortalecían (mediante la incorporándose a los mismos de miembros de diferentes clases y cursos) en espacios menos reglados como el recreo o las entradas y salidas del IES.

identidades se circunscriben teniendo en cuenta tanto aspectos más subjetivos (sentimientos de pertenencia) como otros más objetivos (nacionalidad o etnia⁽¹¹⁾). Sin embargo, mientras en el primer caso, se ponía el énfasis analítico-transformador de la misma en los sujetos (el alumnado); en el segundo, se focalizó en las Medidas de Atención a la Diversidad. Es decir, si en el primer caso, se trataba de estudiar el imaginario del “alumnado diverso” para intervenir sobre los individuos (perspectiva *emic*); en el segundo, se proponía analizar las estructuras escolares que acogen la *diversidad* para adaptarlas a las características o necesidades de la comunidad educativa en general.

En el IES Virgen de la Paloma⁽¹²⁾, las primeras preguntas de investigación intentaron desvelar los patrones de socialización de los alumnos y las alumnas, evitando dar por sentado el protagonismo de la *identificación cultural-nacional* señalada por el tutor.

La observación participante permitió constatar la realidad de una clase en la que la categoría *cultura*, entendida como “origen nacional”, desempeñaba un importante papel en la designación de la organización de grupos de sociabilidad entre los y las jóvenes. Las entrevistas al alumnado y al profesor permitieron un acercamiento a los puntos de vista de los y las estudiantes respecto a las *identidades grupales* presentes en el aula: Identidades explícitas e implícitas en el alumnado y aquellas enfatizadas por el contexto escolar.

En primer lugar, son reseñables las contradicciones entre un primer discurso que refleja un ideal comunitario y ciudadano, y una pluralidad de discursos subyacentes que sacan a la luz la fragmentación de las relaciones en función de la identificación nacional. Afirmaciones como: “todos somos amigos” o “todos somos iguales”, aparecen en un primer momento. Sin embargo, posteriormente, se van precisando diferentes niveles de amistad, confianza e interacción.

La *nacionalidad* era, según el conjunto de los y las entrevistados/as, el principal criterio de agrupación social en el instituto y en el aula; siendo “los españoles” y “los ecuatorianos” la máxima expresión de la confrontación.

Las diferencias entre estos dos grupos, manifiestas en el aula, se refuerzan en los recreos: “Los españoles” son “los de aquí”, y su actitud hacia otros colectivos es considerada como falta de interés:

Es que como que a los españoles no les gusta mucho hablar y a mí no me gusta decirles que se vengán conmigo...me da vergüenza” (...) porque los españoles sólo andan con españoles”;
(Entrevista a alumna de 4º ESO diversificación, febrero de 2007)

o como desconfiada o racista:

La gente, por la calle, si les pisas o estas metiendo bulla... dicen “vete a meter bulla a tu país. (Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

Sin embargo, esta brecha, no se experimenta, de manera tan clara, en el aula:

No, aquí no. Habrá gente que me quiere ver a parte, pero no me lo hace sentir. (Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

El denominado grupo de “ecuatorianos”, formado por dos chicos ecuatorianos y la chica dominicana, era mirado con desconfianza por sus compañeros de origen español:

(11)

Entendemos *etnia* como agrupación humana en la cual los miembros se identifican entre ellos/as, normalmente con base en una real o presunta genealogía y ascendencia común y a unas supuestas prácticas culturales, de comportamiento, lingüística o religiosas comunes. “La noción de etnia, en un sentido estricto, sirve para designar un grupo humano que se considera diferente de los demás y quiere conservar su diferencia”. (Delgado, 1999).

(12)

Las citas incluidas en este apartado han sido extraídas de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron, de manera individual, a cada uno/a de los/as alumnos/as y al profesor-tutor de 4º ESO diversificación.

Uno no te dice nada, pero cuando van tres o cuatro se ponen chulos.
(Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

Opiniones de alumnos y alumnas, como la anteriormente citada, tampoco se fundan en experiencias directas. Prueba de ello es el reconocimiento, por parte de este mismo alumno, de no mantener una relación conflictiva con ninguno de sus compañeros ecuatorianos:

Con ellos no he tenido problemas, pero con otros chavales así, como ellos, sí. (Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

Ante las preguntas orientadas a descubrir las *diferencias culturales* identificadas por los alumnos y las alumnas, aparece la lengua como barrera en la interacción entre los colectivos “ecuatoriano” y “español”. Los chicos “ecuatorianos” afirman que la comunicación es difícil porque los “españoles” no les entienden y esto les resulta cansado. Por su parte, un chico español afirma, aludiendo al argot que éstos manejan: “Hablar como ellos hablan es faltar al respeto”. Aclarando esta frase, afirma no entender bien lo que le querían decir cuando le hablaban, lo que experimentaba como una provocación. Los alumnos ecuatorianos y la dominicana también reconocen no entender algunas palabras del argot usado entre los y las jóvenes madrileños/as.

Este ejemplo muestra que el antagonismo entre “españoles” y “ecuatorianos” no es sólo de un conflicto lingüístico, sino una confrontación de identidades reivindicadas a través del argot. Las *identidades idiomáticas* funcionan entre los y las alumnas de esta clase como síntoma de la *diferencia cultural*. Esta *identidad* se refuerza en la relación, frente a un/una “otro/a” que la rechaza en tanto que extraña y desconocida.

Los *grupos culturales* -y excluyentes- “ecuatoriano”/“español” conforman identidades homogéneas y estáticas, que se refuerzan por la falta de interacción personal en el aula. Como señala Delgado, tanto la definición del “nosotros/as” como la del/de la “otro/a” se realiza, de manera relacional, mediante un *proceso de diferenciación*. La justificación de la formación del grupo propio se localiza en la actitud y/o acción del/de la “otro/a”. Sin embargo, las definiciones que estos dos colectivos barajan sobre ese y esa “otro/a” no se basan en experiencias con sus compañeros y compañeras en el marco del ámbito escolar.

Un tercer grupo conforma la clase. Sus integrantes, provenientes de diferentes países (Brasil, Rumania y España), no señalan dificultades idiomáticas con “los ecuatorianos” o “españoles”; y sus relaciones con el resto de la clase se revelaban cordiales. Las *identidades* que se barajan en este grupo son flexibles y cambiantes; adaptadas a un entorno en el que predominan las interacciones entre miembros de diferentes *grupos cultural-nacionales*.

No obstante, la homogeneización identitaria, predominantes en los otros dos grupos, cala en el “imaginario colectivo” generando disrupciones entre las percepciones (ideales, expectativas, deseos) de los y las componentes del tercer grupo y la realidad normativa en la que se encuentran insertos/as. Éste es considerado por el resto, no como colectividad cohesionada, sino como conjunto fragmentado⁽¹³⁾.

Como consecuencia de esta percepción de falta de *identidad colectiva*, los y las integrantes de este tercer grupo tratan de adecuarse a ciertas imágenes

(13)

En todas las entrevistas de alumnas/os se identifica de manera individualizada a los integrantes de este grupo, refiriéndose al mismo por los nombres de sus integrantes.

sociales predominantes. El caso del chico español es significativo, ya que define a sus dos compañeros como españoles, reconociendo después, que no se refería a lo que ellos “son”, sino a “cómo le gustaría que fueran”. El chico brasileño critica la tendencia predominante de “grupitos” por países”, a la vez que define a su grupo ideal como conjunto de brasileños/as.

Los y las integrantes de este grupo, experimentando la *identidad* de manera compleja, se encuentran con la falta de reconocimiento social y con las barreras de otros grupos más claramente definidos por sus *identidades nacionales*. Su experiencia pone en cuestión el marco maniqueo de *identidades hegemónicas* e *identidades minoritarias* marginales, imperante en el aula: La “española” y la “ecuatoriana”, jerarquizadas y estereotipadas, están catalogadas, existen porque son reconocidas. El mestizaje, en cambio, es “lo extraño”, “lo inquietante”. Este grupo se encuentra desposeído de un discurso que legitime su práctica reivindicando la pertinencia de otras *identidades cohesionadoras*.

En el transcurso de la investigación, observamos otras identificaciones menos explícitas. Ejemplos de estas *identidades* ocultadas por el discurso hegemónico son: el alumno español que reconoce llevarse bien con los ecuatorianos en gimnasia; la chica dominicana y la española que valoraban especialmente sus amistades con chicas; el chico rumano que puso de manifiesto en la entrevista su opinión respecto al abuso cometido por un profesor que lanzó un borrador a un alumno español. Todos ellos constituyen ejemplos de *identidades compartidas* por los y las jóvenes, ya sea en tanto que deportistas, mujeres, alumnos/as.

Otras características compartidas por los y las estudiantes del aula se relacionan con sus aficiones (escuchar música, bailar, practicar deporte) intereses (las/os amigas/os, la familia, viajar) y preocupaciones (aprobar el curso, encontrar trabajo, inquietudes ligadas a la sexualidad; etc.)(14). No obstante, al no ser identificadas y revalorizadas en el espacio del aula o en otros contextos cotidianos, quedan relegadas a un segundo plano, sin llegar a poner en cuestión los límites impuestos por las *identidades* reificadas, como aquellas vinculadas a la nacionalidad.

Como conclusión de lo hasta aquí analizado, queremos llamar la atención sobre el papel que la escuela desempeña en la socialización de la población inmigrante más joven. Siguiendo los análisis que Bourdieu realizada en la institución educativa, consideramos que el espacio escolar, por sí mismo, no construye relaciones integradas(15). La co-presencialidad en el aula no garantiza más que coexistencia. El discurso sobre la “igualdad de oportunidades” parece resultar insuficiente si no va acompañado de una *praxis* que fomente la comunicación y las interacciones cotidianas; un intercambio entre sujetos sociales complejos que ponga en cuestión las clasificaciones socioculturales uniformizadoras imperantes en el “imaginario colectivo”.

En el IES Rosa Chacel implementamos un proceso de Investigación-Acción Participante atendiendo a las estructuras institucionales del ámbito escolar en las que se producen y reproducen los sujetos sociales. La formación de grupos de trabajo – objeto-sujeto de estudio- para abordar de manera colectiva las problemáticas del centro, no tomó el patrón de la *diferencia nacional-cultural*, sino que se basó en las distintas funciones atribuidas a los agentes que componen la institución educativa (profesores y profesoras, alumnos y alumnas y familias).

(14) Información extraída de las entrevistas.

(15) Bourdieu, 1964.

Asimismo, focalizamos la investigación en las estructuras escolares de compensación educativa (Aula de Enlace y Compensatorias), en las que se concentra el grueso de la población inmigrante. Este alumnado es considerado “diverso” por los y las docentes, en función de su “origen nacional” y de su “desfase curricular”.

La IAP se inició con el grupo de docentes del Departamento de Orientación, encargado de organizar, poner en marcha y supervisar el desarrollo de los programas encaminados a la gestión de la diversidad cultural en el centro. La investigación se desarrolló a través del análisis de documentos oficiales del centro, la realización de entrevistas individuales y grupales, grupos de trabajo con docentes y talleres con alumnos, en los que analizamos la construcción social de la *diferencia* y su traducción en estructuras institucionales (Aula de Enlace, Compensatoria...) destinadas a la *acogida* del “alumnado diverso”(16).

El concepto de *diversidad cultural* se utilizaba, tanto en los documentos oficiales del centro como en el discurso de los diferentes actores sociales, para referirse exclusivamente a la realidad del alumnado inmigrante, expresándose en términos étnicos y lingüísticos:

Son alumnos muy diversos ya que coexisten orígenes distintos, etnias diversas y lenguas que aún lo son más. (IES Rosa Chacel, *Programa de Minorías*(17)).

Esta *diversidad* se entendía a la vez como problema y como riqueza potencial. La *diversidad* como “problema” se relaciona con la previa escolarización en otros sistemas educativos y, con especial énfasis en aquellos cuya lengua vehicular no era el castellano. En la práctica cotidiana de los y las docentes, esto se traduce en dos problemáticas específicas: a) Bajo nivel académico: el alumnado extranjeros, a menudo, no domina las materias instrumentales (lenguaje y matemáticas) b) Ingovernabilidad. Los y las docentes explican los problemas de sociabilidad con este tipo de alumnado vinculándolos tanto a las dificultades relacionadas con la experiencia migratoria, como al “choque cultural” derivado de su supuesta *diferencia*.

Medidas de Atención a la Diversidad como el Aula de Enlace se proponen atajar estas problemáticas priorizando la inmersión lingüística del alumnado no hispano hablante recién llegado a los centros(18) en espacios separados de su grupo de referencia.

En este sentido, observamos que la competencia lingüística en el sistema escolar aparece ligada a la aptitud en una determinada *cultura escolar*, antes que a la relación comunicacional que las alumnas y los alumnos pueden tener con el habla. Parafraseando a Adela Franzé, entendemos que el aprendizaje del *lenguaje*, en tanto objeto analizable y aprensible por sí mismo, se separa y prioriza al aprendizaje del *habla*, que es el intercambio verbal de la sociabilidad(19). Estructuras como el Aula de Enlace privilegian la capacidad de reflexión sobre el lenguaje (conocimiento metalingüístico) antes que la relación experiencial con el mismo, confinando a los y las jóvenes no hispanohablantes a un espacio separado del resto del alumnado, la mayor parte del tiempo que pasan en la escuela.

Paralelamente, se entiende la *diversidad* como “riqueza” potencial vinculada a la *identidad étnica*: Los y las alumnos/as inmigrantes son considerados representantes de una “Cultura exótica” por la que se siente curiosidad.

(16) El análisis realizado a continuación, se basa en notas tomadas durante el trabajo de campo y en fragmentos extraídos del *Programa de Minorías*, documento del PCC del IES Rosa Chacel.

(17) Programa contemplado en el PCC del IES Rosa Chacel en el que se establecen las líneas directrices para la Atención a la Diversidad en el centro.

(18) Son derivados al Aula de Enlace aquellos/as alumnos/as extranjeros/as que no se manejan en castellano. En este Aula, permanecerán por un periodo máximo de nueve meses, compartiendo con su grupo de referencia las materias denominadas “de código universal”: Tutoría, Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual y Tecnología. Los alumnos que integran el Aula de Enlace del IES Rosa Chacel eran mayoritariamente marroquíes, y, en segundo lugar, rumanos/as.

(19) Franzé, 2002

Desde el instituto se manifiesta el interés por divulgar las diferentes “culturas”, como se explicita en el *Programa de Minorías* del centro:

Tras ellas está la historia de sus países, en muchos casos milenarios; su cultura, tradición, etc., que son la base del empaste “intercultural” necesario como para que estas poblaciones no tengan, simplemente, que olvidarse de quiénes son sino, “enriquecerse enriqueciendo”. (IES Rosa Chacel, *Programa de Minorías*).

Esta noción de *identidad étnica* o *cultura tradicional* presupone la existencia de sistemas de valores, creencias, costumbres, autopercepciones; compartidas por determinados grupos de alumnos/as, organizados según su origen nacional o pertenencia a un “grupo étnico” diferente, en oposición a las de otros “grupos culturales”. De este modo, mientras que la *diversidad* entendida como “problema” derivaba en actuaciones que clasifican al nuevo alumnado en función de criterios deficitarios (falta de competencia lingüística); la *diversidad* como “riqueza” contribuía a la construcción de un/a “otro/a” esencializado/a y exótico/a.

Sin embargo, encontramos voces de docentes que problematizan el discurso dominante, enfatizando diferencias dentro de los “grupos culturales-nacionales”, visibilizando otros aspectos de la *diversidad*, en función de: el género; la procedencia (rural/urbana); la posición en la estructura familiar (hermanos/as mayores o menores); el capital económico y cultural de las familias; etc.

[Habla el profesor del Aula de Enlace] “Había tres alumnos árabes, dos chicas y un chico”. Comenta que las chicas eran la noche y el día, una muy tradicional, con velo y convencida de ello. La otra muy “pizpireta”, sin velo y con novio. “Las chicas suelen ser más aplicadas y, en el caso de este chico, el desfase es mayor al ser el mayor de varios hermanos y haber asumido responsabilidades con ellos que le distraen de sus tareas”. (Diario de Campo, 18 de mayo de 2008).

Estas diferencias alcanzan incluso a resquebrajar la clasificación cultural-lingüística dominante determinada en términos de adscripciones étnicas (árabe/bereber).

Los alumnos marroquíes nos cuentan que no se entienden entre ellos porque tres son de Alhucemas y hablan bereber, un dialecto del árabe marroquí. (Diario de Campo, 9 de marzo de 2008).

Medidas de Atención a la Diversidad como el Aula de Enlace y la Compensatoria devuelven a los alumnos y las alumnas una imagen que, frecuentemente, genera *extrañamiento* o autopercepciones negativas de sí mismos, como se muestra en el siguiente fragmento, recogido durante una clase de Compensatoria, de 4º ESO:

A partir de un ejercicio bien hecho, una de las chicas marroquíes presume de lo lista que es y la otra le dice “si fueras tan lista no estarías aquí”. Ambas se ríen. (Diario de Campo, 24 de abril de 2008).

O esta otra, en la que se recoge la opinión de un profesor de Compensatoria:

[Habla Car] Comenta que los chavales bereberes se aplican mucho al llegar, pero que, poco a poco, van desentendiéndose (Diario de Campo, 4 de abril de 2008).

Consideramos que medidas de inserción socio-educativa como el Aula de Enlace y las aulas de Compensatoria, tal y como se fundamentan y plantean, no siempre están contribuyendo al que, según la legislación educativa, debiera ser el principal de sus objetivos: abordar la Atención a la Diversidad a través de una aproximación que incluya al conjunto de la comunidad educativa, posibilitando la normalización, individualización e integración, para lograr el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

Conclusiones

El análisis realizado en ambos centros, nos permitió identificar una cadena de problemáticas ligadas a la concepción de la *diversidad* dominante en el sistema educativo. Entendemos este uso reificante de la *diversidad* como una respuesta, del propio sistema educativo, ante la percepción del rápido incremento que, en los últimos años, la población escolar inmigrante o hija de inmigrantes ha conocido en las fases correspondientes a la educación obligatoria.

Las Medidas de Atención a la Diversidad, destino de una parte significativa de del alumnado considerado “extranjero”, se basan en concepciones de la cultura estáticas y homogeneizantes. Las nociones culturales que legitiman la derivación de estos y estas jóvenes a Medidas de Atención a la Diversidad remiten en la práctica, antes que al origen nacional de los y las estudiantes, a una separación entre su cotidianidad fuera de la escuela y la *cultura formal* o *institucional* propia del sistema educativo. Tal distancia conlleva un desconocimiento o menosprecio de los saberes y prácticas que forman parte del bagaje cultural de los y las jóvenes de otras nacionalidades, pero también de los autóctonos.

Es preciso que la reconceptualización de la *diversidad* en la escuela pase de una clasificación del “nuevo alumnado” en términos deficitarios al reconocimiento de que tanto el derecho a la diferencia como el derecho a la igualdad son conquistas sociales que, en gran medida, se juegan en la institución educativa. En este sentido, destacamos la importancia de aquellos discursos de docentes que señalan potencialidades o competencias de los alumnos del Aula de Enlace no reconocidas institucionalmente: el bilingüismo en el país de origen (árabe-francés; rumano-inglés); la facilidad de l@s rumanos para las matemáticas; o la aplicación de los jóvenes bereberes recién llegados que se disipaba al cabo del tiempo en el Aula de Enlace.

La valoración de estos saberes y aptitudes, por parte de la escuela, permitiría la incorporación de estos/as alumnos/as al grupo de referencia en otras materias, además de las consideradas de código universal y las tutorías. Aumentar el número de horas que actualmente comparten los y las alumnos/as no hispano hablantes con el resto de sus compañeros/as fomentaría la conformación de grupos diversos y el aprendizaje a través de la socialización cotidiana. Sólo desde el reconocimiento de los y las jóvenes en tanto que agentes sociales y (potenciales) constructores de proyectos compartidos en su entorno se podrá lograr, a través de su implicación, la transformación crítica de la realidad escolar cotidiana.

Medidas de Atención a la Diversidad como el Aula de Enlace dividen al alumnado académicamente, pero también convivencialmente; dificultando el encuentro e intercambio de saberes y prácticas socio-lingüísticas valoradas

en la escuela y socialmente (aprendizaje del castellano como materia instrumental del sistema educativo; pero también, como herramienta para el desenvolvimiento en la vida cotidiana; incluyendo el argot juvenil como instrumento para la socialización del alumnado).

En este sentido, cuando acudíamos al Aula de Enlace, el profesor se mostraba interesado en nuestra presencia, dado que suponía una interacción con el alumnado en castellano, facilitadora y motivadora del aprendizaje de la lengua.

[Habla el profesor del Aula de Enlace] dice alegrarse de que vengamos porque: "lo que necesitan los chavales es relacionarse con más gente y hablar español". (Diario de Campo, 9 de marzo de 2008)

Entendiendo la institución escolar en tanto que *campo social* en el que se producen luchas de poder (discursivas y prácticas) entre agentes desigualmente posicionados, proponemos algunas líneas para reflexionar sobre la *diversidad* en el sistema educativo público, que posibiliten el camino hacia una noción de escuela como aquella acuñada por Delgado: un espacio público y democrático en el que la diferencia, lejos de ser esencializada, invisibilizada o traducida en desigualdad, pueda contribuir a la construcción de un común participado.

Como eje vertebrador de este proceso reflexivo proponemos la *participación* del conjunto de actores involucrados en el proceso educativo. Enfatizando la agencia de los y las jóvenes como actores sociales complejos en los que confluyen múltiples *identidades*(20), proponemos repensar la diversidad desde las experiencias cotidianas de los y las jóvenes en su relación consigo mismos/as y con los otros y las otras; así como la función del sistema educativo público en la reconceptualización, atención y cuidado de esta *diversidad*. En este sentido, el ejercicio crítico del preguntar y la problematización del "sentido común" pueden ser herramientas de las que partir.

Así, los y las estudiantes de 4º de Diversificación del IES Virgen de la Paloma, ante una pregunta orientada a ordenar un conjunto de categorías, en función de las que consideraban más relevantes, en la configuración de su propia identidad y en la de sus compañeros/as, entre las que se encontraban: género, edad, origen nacional, extranjería/ autoctonía, aficiones, posición en la estructura escolar, etc.; el conjunto de los preguntados elegía aquellas relacionadas con el género, la edad y la posición en la institución escolar; y, en el caso, de la población de "origen extranjero", la extranjería y no la categoría de nacionalidad como cabía esperar.

En las propuestas de mejora de los y las estudiantes de 4º de Diversificación del IES Virgen de la Paloma, recogidas tras la intervención realizada en este centro, encontramos como común denominador el interés por el aprendizaje colectivo. Todos/as los/as entrevistados/as señalaban su deseo de fomentar el trabajo grupal en el aula para contribuir al aprendizaje individual y al desarrollo de la sociabilidad, como se muestra en los siguientes comentarios:

[En grupo] puedes decir tu opinión así y otro otra y así se puede hacer más...si uno entiende y el otro no entiende que el que entiende explique al otro (Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

Con el grupo puedes hacerlo más rápido y si te equivocas lo ven los demás y no sólo el profesor. Y bueno, que hablas con la gente y no estás

(20)

"Identidades individuales y grupales, en tanto que múltiples y cambiantes, cuya construcción se produce de forma relacional y colectiva". Delgado Ruiz, M. Dinámicas identitarias y espacios públicos, Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 43-44.

todo el rato solo (Entrevista a alumno de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

Si por ejemplo tengo una duda, pues si lo hago con el compañero, pues me la puede aclarar” (Entrevista a alumna de 4º ESO diversificación, febrero de 2007).

La implicación crítica del alumnado respecto a la comunidad local, y muy en especial, respecto al resto de jóvenes del barrio/municipio necesita, a su vez, de la resignificación de valores como: la cooperación entre iguales, el interés por “el/la otro/a” (tanto en lo diferente como en lo compartido), el cuidado entre iguales, etc.; que fomenten el fortalecimiento de las redes. Otra propuesta en dirección, que forma parte de las medidas de Atención a la Diversidad contempladas por multitud de centros educativos, sin llegar a ser sistemática su aplicación, es la implementación de figuras como “el alumno/a tutor/a”.

Se le asignará [al/ a la alumno/a recién incorporado/a al centro] igualmente un “tutor-alumno” para que acuda a él siempre que tenga algún problema de desenvolvimiento con el medio. (Modelo de Intervención, Proyecto de Minorías del IES Rosa Chacel).

Entendemos la puesta en marcha y desarrollo de procesos de transformación social participados como una oportunidad para promover la corresponsabilidad entre el alumnado y los diferentes actores que componen la comunidad educativa (docentes, equipos directivos, AMPAs, etc.), fomentando su autonomía y compromiso con la realidad que les atraviesa. La participación implicada requiere de la puesta en marcha de procesos que contribuyan al desarrollo de los agentes como sujetos críticos con herramientas, tanto para problematizar sus “naciones comunes” relacionadas con “el/la otro/a” y con ellos/ellas mismos/as; como para crear propuestas situadas y colectivas transformadoras de la realidad que les rodea.

En este sentido, la investigación participante realizada en el IES Rosa Chacel visibilizó la importancia concedida por el personal docente dedicado a la Atención a la Diversidad de que ésta se realizara desde una aproximación que incluyera al conjunto de la comunidad educativa.

Desde su creación, en 1992, hemos intentado constituir una comunidad educativa cimentada en la participación democrática de padres, alumnos y profesores. Una comunidad integrada en su entorno social, plural e innovadora, cuya finalidad es alcanzar una educación de calidad para todos sus alumnos y alumnas, mediante una formación integral y el desarrollo de todas las capacidades personales (Presentación del IES Rosa Chacel⁽²¹⁾).

Así como facilitar el conocimiento de espacios y recursos a nivel local:

Jornadas de Acompañamiento dentro del pueblo, frecuentando los lugares más habituales de la vida cotidiana: mercados y zonas semejantes, Casa de la Juventud, etc. Ambulatorio, parque y jardines (Modelo de Intervención, “Proyecto de Minorías”).

Desde la perspectiva constructivista crítica a la que nos adscribimos, la realidad no nos vendría dada, sino que la construimos cotidianamente con nuestros discursos y prácticas. Repensar la *diversidad*, partiendo del sentimiento de ajenidad que caracteriza la experiencia cotidiana de muchos y muchas jóvenes en su relación con la escuela, también incorpora el interés

⁽²¹⁾
Para más información:
<http://ies.rosachacel.colmenarviejo.educa.madrid.org>

por explorar y revalorizar el cotidiano lingüístico, relacional y creativo de los y las jóvenes como base para el aprendizaje significativo.

Las preguntas, reflexiones y propuestas contenidas en este trabajo son fruto del encuentro con las personas, grupos y contextos de los que hemos participado, tratando de contribuir a procesos colectivos de construcción de conocimiento crítico transformador.

Agradecemos la implicación del alumnado y profesorado, con los que venimos aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura". Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu, P. "Réponses". Seuil, París.

Delgado Ruiz, M. (1998-1999). "Dinámicas identitarias y espacios públicos", Revista CIDOB d'Afers Internacionals, (43-44), 17-33.

Franzé Mudanó, A. (2002). "Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración". Consejo económico y social, Madrid.

Franzé Mudanó, A. (2003). "Imágenes y prácticas: de los usos de la interculturalidad en el campo educativo" en García García, J.L. y Barañano, A. (Dir.) *Culturas en contacto: encuentros y desencuentros*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid, 271-277.

Franzé Mudanó, A. (2005). "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'", en Gema Carrera Díaz, Gunther Dietz (Coords.) *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad*. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Junta de Andalucía, 297-315, Granada.

Franzé Mudanó, A. (2008). "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas". Revista de Educación (345), 111-132.

Giménez, G. (1999). "La sociología de Pierre Bourdieu". En *Proyecto Antología de teoría sociológica contemporánea*. UNAM/FCPyS, 151-171.

Pereda C., De Prada, M.A. y Actis, W. (2003). "Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía". Conferencia. Encuentro de la Consejería de Juventud, Córdoba.