

## Pensar la diversidad desde la interculturalidad

**Núria Planas**

Hasta hace pocos años, la mayoría de escuelas con un porcentaje significativo de alumnos inmigrantes se encontraban en zonas económicamente deprimidas, de modo que la educación intercultural se asociaba a contextos de conflicto social y marginación. En la actualidad, la escuela es multicultural.

Hay una primera multiculturalidad inmediata, visible en el patio de la escuela sin necesidad de conversar con los alumnos. Podemos tratar de adivinar los países de procedencia de los alumnos o de sus familias viendo cómo visten, el color de su piel, cómo se agrupan entre ellos o qué desayunan. La multiculturalidad dada por la inmigración convive con otra multiculturalidad mucho más compleja, no siempre visible de inmediato y que ha existido siempre en el aula bajo las denominaciones clásicas de "diversidad" y "heterogeneidad". Prácticamente cualquier episodio de aula donde haya una conversación entre alumnos o entre alumnos y profesor sugiere la existencia de importantes diferencias en las formas de vida y de interpretación del mundo. La comprensión del fenómeno multicultural, por tanto, va más allá de la identificación de diferencias físicas, la asignación de estereotipos a los alumnos en función de sus países de origen o el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Para ilustrar la complejidad del fenómeno multicultural, he seleccionado un caso en torno a una alumna inmigrante. Nora es una alumna de origen argentino-israelí escolarizada en un centro de primaria de la ciudad de Barcelona. Habla perfectamente catalán y castellano y tiene un aspecto físico parecido al de muchas de sus compañeras de origen catalán. Aun habiendo pasado un año desde su incorporación al sistema escolar local, Nora sigue sin escribir su nombre en los trabajos y fichas individuales; en su lugar, se esfuerza por escribir parte del nombre de su clase de P5, los delfines, o dibuja un delfín. Cada vez que la maestra le recuerda que debe poner su nombre, Nora insiste en que ha recibido ayuda de otros alumnos y que, por tanto, el trabajo no sólo le pertenece a ella. La experiencia de conflicto llega cuando Nora ayuda a algún compañero y éste acaba escribiendo únicamente su nombre. A pesar de tener poco más de cinco años, Nora argumenta su opción con gran claridad. La alumna hace inequívocas referencias a su cultura familiar sin mencionar cómo se firmaban los trabajos en su anterior escuela de Argentina: "En casa siempre decimos que es importante trabajar juntos y darnos las gracias", "Cuando mis padres me ayudan, yo nunca digo que lo he hecho sola". Firmar con el nombre de la clase es una expresión cultural que Nora no está dispuesta a sustituir por la práctica habitual en el aula. En este caso, la maestra recomienda, pero no impone ni tampoco habla abiertamente con el grupo-clase sobre la diferencia introducida por Nora.

En la cultura escolar local, como en cualquier cultura, hay una respuesta preferida para cada cuestión o tarea. El conjunto de respuestas preferidas refleja los valores dominantes que la escuela pretende transmitir y que se espera que los alumnos asuman a lo largo de su proceso de escolarización. En nuestra escuela, por ejemplo, desde parvulario hasta niveles de educación superior, se acostumbra a los alumnos a firmar sus trabajos con su nombre, de modo que la respuesta preferida está basada en la individualidad. Desde los principios de la lectoescritura, se argumenta que la asociación del alumno con las letras de su nombre es un elemento motivador fundamental para el aprendizaje del grafismo. Hay muchos otros argumentos para justificar las continuas correspondencias entre el alumno y la palabra que designa el nombre del alumno. En cualquier caso, la situación de preeminencia de unos valores (lo individual) por delante de otros (lo colectivo) se plantea en un contexto de multiculturalidad que sugiere la posibilidad de muchas respuestas válidas ante una misma tarea. Con su actitud, Nora nos enseña que hay otras respuestas posibles. Sin embargo, la diferencia expresada por esta alumna no se aborda, ni siquiera cuando se muestra molesta por el comportamiento de otros alumnos que, según ella, esconden las ayudas recibidas al firmar únicamente con su nombre ("¿por qué no explicáis que os han ayudado?", "¿dónde vais a poner que os han ayudado?"). No se aprovecha un episodio concreto de aula para que la realidad multicultural pase a formar parte de lo aprendido.

En la escuela de Nora, los alumnos de la clase de los delfines destinaron una semana a construir conjuntamente animales de granja a partir del reciclaje y la manipulación de materiales diversos. La experiencia de aula se planteó como un proyecto colectivo para la decoración de un espacio de la escuela. El último día, cuando sólo faltaba pintar cada animal de un color, se repartió una pieza por alumno y, tras haber sido pintados todos los animales, se colocó una en cada mochila para que cada alumno mostrara su animal en casa. Luis escribió su nombre en el cerdo rosa, Eva hizo lo mismo en el burro gris; Mauro, en la oveja blanca, y así hasta otra oveja con el nombre de Nora escrito por la maestra. Durante la experiencia de construcción de los animales, todos los alumnos opinaron sobre cómo construir el cerdo, el burro, la oveja, etc. Todos intervinieron de algún modo en el diseño de los animales y la maestra alabó la capacidad de trabajo en grupo. Durante toda la semana se reconoció el valor de la colectividad, pero se asignó un único nombre de alumno a cada animal al finalizar la tarea. La maestra se anticipó a Nora y escribió su nombre cuando vio que la alumna estaba intentando convencer a un compañero, Manel, para que dibujara un delfín en el dorso de uno de los animales. Manel no dibujó el delfín ni tampoco se inició ninguna conversación en torno a los motivos que podían estar justificando las demandas de Nora. En el proceso de organización del trabajo, la maestra pensó la participación de los alumnos primero como miembros de un grupo y después como personas individuales.

Desde nuestra cultura académica y profesional, no hay contradicción de valores en el ejemplo de los animales de granja. La colaboración, la solidaridad, la ayuda y el respeto por los otros son valores prioritarios de la escuela que no impiden considerar las tareas y los alumnos de forma individual. Estamos acostumbrados a entender la colaboración como un valor con límites necesarios. En nuestra sociedad, lo colectivo es excesivamente anónimo y, en tanto que anónimo, de difícil valoración y evaluación. Existen, no obstante, concepciones distintas de las ideas de colaboración y colectividad, como presumiblemente las de Nora, que dan lugar a interpretaciones distintas del ejemplo. La alumna ha de aprender cuál es la respuesta preferida en cada momento y contexto, superando las posibles contradicciones que pueda experimentar. Nora debe entender que el valor de lo colectivo es adecuado durante el diseño y la construcción de los animales, deja de serlo en el momento de comunicación del trabajo hecho a las familias y vuelve a serlo cuando los animales se recuperan para la decoración de la escuela. Aun sin ser contradictoria, esta situación requiere una gran flexibilidad por parte de la alumna y, sobre todo, una comprensión muy clara de la cultura escolar, de la cultura del aula y de lo que se espera de ella. En el caso de Nora, es razonable pensar que los esfuerzos de comprensión son especialmente costosos, porque se dan en un entorno donde no se habla abiertamente de *su* diferencia.

A pesar de la falta de discusión, la diferencia de Nora no ha pasado desapercibida ante sus compañeros. Algunos comentarios fuera del aula, en una conversación informal con alumnos del grupo de los delfines, muestran el proceso de etiquetaje de Nora como "diferente": "Siempre quiere dibujar delfines" (Luis), "Ya has visto que tiene muchas manías" (Marta), "Hace las cosas al revés" (Ahmed). Se trata de comentarios que establecen una cierta distancia entre la alumna y sus compañeros, y cuya repercusión en las relaciones dentro del aula no debe ser minimizada. Ahmed es un alumno de origen marroquí con dificultades en el aprendizaje de las lenguas castellana y catalana. Cuando se refiere a Nora para decir que "hace las cosas al revés", explica lo siguiente: "A Nora le gusta ser diferente; yo digo las cosas al revés muchas veces, pero a mí no me gusta ser diferente". La percepción de dibujar delfines como una excentricidad contrasta con la experiencia de conflicto vivida por Nora y expresada con enfado por ella en otra conversación informal fuera del aula: "¿Tú cómo lo harías? Si muchos han hecho una cosa, ¿tú dirías que lo has hecho tú sola?". El etiquetaje como diferente influye inevitablemente en la identidad de Nora como alumna, como compañera, como amiga..., del mismo modo que influye en sus formas de ver a los otros y de aprender. De Ahmed, Nora nos dice: "Es el que más ayuda recibe siempre de todos y el que menos ganas tiene de dibujar delfines. No se porta bien".

La experiencia de distancia con los valores dominantes del aula no es exclusiva de los alumnos inmigrantes. Las demandas de Nora para que sea reconocido el trabajo en colaboración no deben interpretarse como una señal de identidad argentina-israelí, pero tampoco deben entenderse como una peculiaridad de la alumna sin ningún tipo de fundamento cultural. El comportamiento de Nora es el resultado de la confluencia de características psicológicas (personalidad, historia de vida, motivación, creatividad, escenarios emocionales, etc.), socioculturales (valores, creencias, tipos de socialización, códigos de lenguaje, contextos de pertenencia, etc.) y cognitivas (formas de percepción, pensamiento, asociación y análisis, estrategias de aprendizaje, ritmos de desarrollo, conexiones entre conocimientos, etc.). Nora sólo destaca la influencia de la socialización familiar en la interpretación de la firma única e individual para los trabajos de aula. Aun así, otra persona con una personalidad distinta, con un escenario emocional asociado a \*cepción del entorno distintas podría comportarse de otro modo. El fenómeno multicultural no es exclusivamente cultural, porque las condiciones culturales no viven aisladas de quien las vive, de donde se plantean, de cuando ocurren, ni de como se gestionan e interpretan.

En el aula, la multiculturalidad se expresa por medio de diferencias entre alumnos que no son exclusivamente de tipo cultural, pero que no pueden explicarse ni entenderse sin considerar características socioculturales. Algunas de estas diferencias son de naturaleza cultural muy marcada, como las dadas por la diversidad lingüística. A dos alumnos con lenguas maternas distintas se les suponen prácticas culturales distintas y es muy probable que desarrollem interpretaciones significativamente distintas del mundo. Otras diferencias tienen un componente cultural aparentemente menor. No hay dos alumnos, por ejemplo, que tengan la misma forma de estudiar. Los hay que leen varias veces sus apuntes, que escriben y rescriben lo que pretenden memorizar en silencio y solos; otros subrayan, hacen esquemas y resúmenes con el televisor encendido y acompañados. También hay alumnos sin hábitos de estudio, que estudian en condiciones ambientales de espacio, tiempo e interacción cambiantes. Unos y otros usan estrategias de aprendizaje distintas que responden a ciertas características psicológicas y cognitivas. Estas características están, a su vez, fuertemente relacionadas con características de tipo sociocultural (estudiar en silencio, con música o con el televisor encendido son variantes que sugieren diferencias en las historias de vida y que han sido interiorizadas en entornos sociales distintos donde la práctica de estudiar recibe valoraciones distintas).

Un ejercicio interesante es pensar en la situación de Nora como alumna dentro de unos años: ¿continuará evitando firmar con su nombre en la educación secundaria?, ¿vivirá las experiencias de contradicción y conflicto con la misma intensidad?, ¿hasta cuándo mantendrá sus intentos de convencer a los otros alumnos?, ¿encontrará un modo de expresar resistencia sólo en momentos concretos que no interfieran en su reconocimiento académico? Es probable que Nora aprenda a desarrollar mecanismos de integración en la cultura escolar local que contribuyan a la aceptación de un doble sistema de valores o que incluso la lleven a sustituir total o parcialmente algunos de los valores defendidos por ella en las etapas iniciales de su escolarización. En Planas (2003) se comentan posibilidades de adaptación a las demandas de una cultura distinta a la propia. En cualquier caso, el ejemplo de Nora no sólo nos habla de la identidad de la alumna y de su proceso de no adaptación a aspectos concretos de las normas del aula. La insistencia de la maestra y la del entorno escolar por hacer prevalecer la firma única e individual, sin haber sido argumentada la conveniencia de esta norma en los momentos en que se origina un conflicto, sugieren la falta de interculturalidad.

Estas reflexiones nos llevan a replantear el papel de maestros y educadores en la escuela multicultural. ¿En qué consiste la buena práctica intercultural? Recientemente, Sonia Nieto (2005) ha liderado un proyecto, *Why we teach* (¿Por qué

enseñamos?), con un grupo de veintiún maestros de escuelas altamente multiétnicas y multilingües en Estados Unidos. El objetivo del proyecto es contribuir a transformar la formación profesional para una mejor atención a la diversidad cultural en las aulas. Algunos resultados preliminares del trabajo señalan que el maestro ha de ser alguien capaz de reconocer la posibilidad de diferencias culturales en tareas escolares aparentemente sencillas y rutinarias. El perfil definido por Nieto habla de un maestro capacitado para ejercer de mediador entre sistemas de valores distintos y con argumentos suficientes para justificar la asunción de unos valores en detrimento de otros. De acuerdo con esto, es aceptable que la maestra de Nora combine los valores de lo colectivo y de lo individual en las distintas tareas del aula. Sin embargo, la maestra no ha de suponer que el uso contextualizado de unos y otros valores es trivial para todos los alumnos. Tampoco ha de hacer invisibles otros comportamientos alternativos, especialmente cuando hay indicios de experiencias de conflicto. Para Nieto, la práctica educativa es una buena práctica intercultural si hay comunicación e intercambio en torno a la multiculturalidad, aun cuando la comunicación y el intercambio sirvan para mantener los valores dominantes. En otras palabras, no se trata de respetar la diferencia de Nora haciendo que todos los alumnos del aula firmen los trabajos con dibujos de delfines. Lo importante es discutir esta posibilidad y ser capaz de argumentar la opción finalmente escogida.

La interculturalidad no consiste en cambiar lo existente -aunque algunas veces puede llevar a ello-, sino en interpretar lo existente desde la diversidad y gestionarlo desde el respeto.

#### **Hemos hablado de:**

Educación  
Pedagogía  
Enseñanza  
Atención a la diversidad  
Multiculturalidad

#### **Bibliografía**

Nieto, S. (coord.) (2005): *Why we teach*. Nueva York. Teachers College Press.

Planas, N. (2003): "Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes". *Aula de Innovación Educativa*, 119, pp. 71-75.

#### **Dirección de contacto**

Núria Planas  
Núria Planas  
[nuria.planas@uab.es](mailto:nuria.planas@uab.es)