



Colección ESTUDIOS CREADE

# La Razón mestiza

Agenda  
Intercultural



# LA RAZÓN MESTIZA

## Agenda Intercultural



Centro de  
Investigación y  
Documentación Educativa

c i d e

Estudios  CREADE

Colección Estudios Create N° 2

Coordinación de la Colección:  
Montserrat Grañeras (MEC-CIDE-CREADE)  
Martina Tuts (colaboradora del CREADE)

## **LA RAZÓN MESTIZA**

Agenda Intercultural

Autor:  
Manuel García Guerra

Corrección de estilo:  
Juana Savall



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-106-9  
ISBN: 978-84-369-4428-0  
Depósito Legal: M-30215-2007

Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

*[www.map.es/publicaciones](http://www.map.es/publicaciones)*

# **LA RAZÓN MESTIZA**

Agenda intercultural

**Manuel García Guerra**

# La razón mestiza



Agenda Intercultural





# Índice

# ÍNDICE

## **PRESENTACIÓN** ..... 13

### **Primera Parte**

### **ESPACIOS DE DIVERSIDAD**

1. POBLACIONES .....	25
1.1. La población total y extranjera en la Ciudad de Madrid y en su distrito Puente de Vallecas .....	25
1.2. La población escolar .....	39
1.2.1 Evolución del alumnado en Enseñanzas de Régimen General .....	39
1.2.2 La población escolar en la Ciudad de Madrid .....	40
2. EL TRABAJO DE CAMPO .....	51
2.1 Encuestas y destinatarios .....	53
2.2 Actitudes ante la diversidad cultural .....	61
2.2.1 Actitudes ético/noéticas .....	61
2.2.2 Actitudes sociopolíticas .....	66
2.3 El trato cotidiano y las preferencias .....	73
2.4 Lengua, costumbres, religión y grupo étnico .....	83
2.4.1 La lengua .....	86
2.4.2 La religión. ....	87
2.5 Agentes de socialización .....	93
3. PERTENENCIAS .....	105
3.1 En-redados .....	109
3.2 Zonas mestizas .....	121
3.3 Juntos, pero no disueltos .....	130

4. LA ALTERIDAD. RAZONES Y SENSIBILIDADES . . . . .	137
4.1 Lógicas ante la alteridad . . . . .	139
4.2 ¿Etnocentrismo inevitable? . . . . .	143
4.3 Del relativismo a la comprensión . . . . .	146
4.4 Materias culturalmente sensibles . . . . .	153

## ***Segunda Parte***

### **ENFOQUES Y PROPUESTAS**

1. CONECTO, LUEGO EXISTO. . . . .	161
1.1 Diversidad genética e igualdad humana . . . . .	163
1.2 La coevolución genes/cultura . . . . .	166
1.3 Culturas e identidad personal . . . . .	180
1.4 ¿Algo en común? . . . . .	187
1.5 Posibilidad de acuerdos y conflictos . . . . .	199
1.6 Condiciones para “escuchar los otros ecos que habitan el jardín” . . . . .	204
2. DIFERENCIA Y DEMOCRACIA. . . . .	225
2.1 El modelo asimilatorio y sus variantes . . . . .	230
2.2 Reconocimiento, tolerancia y ciudadanía . . . . .	232
2.2.1 La agregación cultural, ese problema . . . . .	233
2.2.2 Del reconocimiento . . . . .	236
2.2.3 Diferencias e identidades . . . . .	249
2.3 Propuestas para la interculturalidad en la <i>res publica</i> . . . . .	257
3. CONTRA LA ENTROPÍA MORAL . . . . .	285
3.1 ¿Una ética intercultural? . . . . .	287
3.2 Agendas y mínimos morales . . . . .	297
3.3 ¿Mínimos y obligatorios? . . . . .	301
3.4 Condiciones procedimentales para una ética intercultural . . . . .	306



3.5	La conversación intercultural . . . . .	315
3.6	Acerca de la responsabilidad . . . . .	319
3.7	El pluralismo interactivo. Contra relativismos . . . . .	325
4.	LA ACCIÓN EDUCATIVA . . . . .	335
4.1	La educación intercultural: noción y contexto . . . . .	339
4.2	La escuela y los inmigrantes . . . . .	341
4.3	Modelos para la educación . . . . .	357
4.4	Los prejuicios en el imaginario escolar . . . . .	364
4.5	Las zonas INTER . . . . .	378
	<b>EPÍLOGO</b> . . . . .	397
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> . . . . .	405



# Presentación

## PRESENTACIÓN

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser constituyen, según el Informe Delors<sup>1</sup>, las prioridades para la educación en el siglo XXI. Coincidir en la excelencia y en la oportunidad de tales objetivos resulta más fácil que concretar su alcance y establecer las implicaciones que existen entre ellos.

Escribo estas páginas con el propósito de abordar uno de los fenómenos que más condiciona aquí y ahora la consecución de las dos últimas prioridades. Algunos, subrayando lo que tiene de encuentro, de intersección, han apodado 'encrucijada' a este fenómeno. Sólo por recalcar el interés que en mí despierta, prefiero llamarle 'la cuestión mestiza'.

Es tópica la afirmación de que aprender a vivir juntos forja la manera de ser de los humanos. Lo relevante de nuestra situación es que resulta tan excepcional como notables son las exigencias que comporta, ya que en un mundo globalizado las relaciones se mestizan sin cesar siendo los flujos migratorios uno de los condicionamientos de esta circunstancia. La presencia de inmigrantes introduce un factor de cambio en las sociedades receptoras que ven cómo se incrementa su pluralidad gracias a la incorporación de grupos definidos a partir de ciertos rasgos etnoculturales.

España es decididamente un país receptor. Sin llegar aún a los niveles de otros países europeos, la población extranjera constituye un fenómeno creciente en todos los lugares del territorio nacional, resultando especialmente significativa su concentración en zonas

---

<sup>1</sup> Informe realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación.

como la Ciudad de Madrid que ha evolucionado desde los 100.527 extranjeros censados en enero del 2000 a los 481.162 inscritos en el padrón cerrado a 1 de enero de 2005. Entre el 1 de Enero de 2004 y 2005 la población extranjera en Madrid pasó de 432.470 a 481.162, un incremento absoluto de 48.692 personas (11,26%), de las cuales 20.257 (7,4%) procedían de América Latina y Caribe, de Europa del Este vinieron 13.186 más (30,05%), de la Unión Europea llegaron 3.245 (+10,19%), 3.956 provenían del continente africano (+10,70%), 6.971 arribaron desde Asia y Australasia (+25,50%), y 1.092 (+12,82) eran oriundos de Estados Unidos, Rusia, Japón, Suiza, Canadá y otros países.

Si ahora enfocamos nuestro interés hacia el ámbito escolar para centramos en el período comprendido entre los cursos 2000/01 y el 2004/05, las cifras revelan que la recepción de alumnado inmigrante en la escuela madrileña ha seguido dos tendencias, una de aceleración, y otra, simultánea, de diversificación. Este hecho está originando una mutación de los centros educativos, y, lo que es más relevante, exige algún tipo de intervención en el aspecto pedagógico, psicológico, organizativo y académico de los mismos, vicisitud ésta ante la que nadie, ni la administración a la hora de garantizar derechos y distribuir responsabilidades, ni la comunidad educativa “a pie de obra”, debería escabullir el bulto.

De esa preocupación real surgió este estudio. La cosa comenzó con una ingenuidad de cuya onda expansiva no supe protegerme a tiempo. Uno detecta que el lugar donde trabaja se ha convertido en un max-mix poliétnico. Entonces se pregunta si ese mismo mestizaje sonará en todos los centros escolares de la zona, y, así, sin darse cuenta, al trabajo de campo para detectar la diversidad cultural del distrito madrileño Puente de Vallecas, se une la preocupación por los actores, por los gestores y por los investigadores de

dicha diversidad. Metido ya en harina, y dado que en la definición de un colectivo tiene tanta importancia el sentimiento de conformar un grupo específico (autopercepción) como la forma de ser percibidos por los otros, confeccioné dos cuestionarios, uno para las personas autóctonas, otro para las inmigrantes. Detectar a través de este método qué actitudes genera en el alumnado el entorno pluricultural, tipificarlas luego para, finalmente, establecer si tales actitudes se aproximan o se alejan de los estándares de la construcción social del extraño, constituyeron, pues, la prenda de mecha. Luego vino el apremio de sopesar cómo influye la Red en la percepción que los adolescentes tienen de ese mismo fenómeno, qué tipo de lógicas se establecen en torno a la alteridad y cuáles son las emociones que las acompañan y los sentimientos que las alimentan. La primera parte de este escrito (Espacios de diversidad) recoge toda esa labor, básicamente analítica. La segunda (Enfoques y Propuestas) es más reflexiva, también más práctica. Unos apuntes de Razón Práctica desglosados en cuatro movimientos, me atrevería a decir. El que dichos apuntes arranquen con la investigación de la diversidad cultural llevada a cabo por los sociobiólogos no tiene otro propósito que indagar las condiciones para posibles acuerdos teóricos y prácticos entre los seres humanos. En un segundo momento, se abordan los modelos para gestionar la diversidad cultural en la esfera pública. De ese repaso y examen de la res publica me vino el interés por diseñar un boce-to de ética intercultural, para, tras el periplo por los campos de la política y de la ética, recalcar de nuevo en el ámbito escolar, donde la vertiente especulativa y la intención práctica se aproximan con más nervio.

Habitamos la diferencia cultural, y aunque uno no puede por menos de asombrarse ante la capacidad humana para la adaptación, es preciso que aprendamos cuanto antes no sólo a coexistir sino, sobre todo, a convivir en ese retablo, rico e inquietante, de creencias,

de formas de vida, de costumbres y de lenguas diferentes. La escuela, por su parte, ha de convertirse en un espacio donde se practiquen las actitudes y se fomenten los valores sobre los que se fundamenta la sociedad democrática. Urge, pues, precisar entre todos un nuevo paradigma, un modelo interactivo e integrador que supere la tolerancia y el reconocimiento de quienes no desean asimilarse a la cultura central de nuestro país, y favorezca, a pesar de las objeciones y las dificultades, la apertura, el diálogo y la interacción entre las culturas y el consiguiente enriquecimiento mutuo.

Ahondar en la configuración de una sociedad plural, de democracia ampliada y de ciudadanos y de ciudadanas, sería el primero de los pilares sobre los que se sustenta la perspectiva intercultural por la que abogo en este escrito, un pilar sostenido a su vez por dos contrafuertes: un *consenso* para que puedan coexistir cosmovisiones diferentes, y una *actitud crítica* con respecto a las estrategias aislacionistas, de rechazo, de asimilación o de indiferencia ante y hacia los otros. El segundo pilar tiene que ver con lo que el senegalés Leopold Sedar Senghor entendía como civilización de lo universal. Los puntales, por seguir con la metáfora, estarán constituidos en este caso por el *respeto a la diversidad* y por la necesidad de tomar conciencia de que el mundo pierde las posibilidades de supervivencia en la medida en que se estrangulan los *espacios comunes de diálogo* y se reducen las *intersecciones de aceptación y de respeto mutuo*. Un mundo único y globalizado necesita un talante ético común; establecer, en suma, la responsabilidad del ser humano en una situación "planetaria". Pero hay que ser realistas para atrevernos a imaginar lo utópico. Existe un notable desconcierto entre los agentes socioeducativos de países de mayor tradición que el nuestro en acoger migraciones. No podemos, sin más, incorporar las dilucidaciones y las experiencias que en tales países se están llevando a cabo, tampoco ignorarlas. Entre nosotros, esa falta de modelos de intervención y de referentes

teóricos han sido suplidos en ocasiones con más voluntarismo que otra cosa. Por otra parte, las propuestas didácticas y las recomendaciones pedagógicas al uso pasan como gato por ascuas sobre las condiciones sociopolíticas que las entorpecen o las posibilitan. Otro déficit común reside en la tendencia, entre paternalista y etnocéntrica, a creer que la diversidad es enriquecedora por sí misma, y que la sola tolerancia bastará para garantizar la convivencia. En realidad la cuestión no radica tanto en aceptar la diversidad como en identificar y desactivar los prejuicios y las actitudes que la utilizan como pretexto y legitimación de la exclusión. Si tuviera que formularlo en positivo diría que el núcleo de la perspectiva intercultural lo constituye el hecho de ser iguales en dignidad y en derechos, lo que lleva aparejado el convencimiento de que somos más iguales que diferentes siendo la diferencia, no obstante, lo que nos enriquece. En ocasiones, insistir demasiado en la aceptación de la diversidad comporta la complacencia tácita con la desigualdad social. La diversidad es susceptible de ser aprendida por medio de la percepción, la palabra y la argumentación; la igualdad, en cambio, es una convicción que requiere además poner en juego los canales afectivos y los emocionales. A través de esa inclusión de procesos cognitivos, emocionales, actitudinales, conductuales y normativos, la promoción educativa tratará de impedir que la diferencia social, cultural y étnica se constituya en condicionante del fracaso escolar y éste en antecedente de la exclusión social. El objetivo de la educación no es, por tanto, la inserción cultural, sino la inclusión social y la integración cívica, lo que equivale a rechazar que la promoción educativa sea exclusiva de la escuela. Toda sociedad democrática que se precie debe practicar esta prevención inteligente. La tarea es, pues, más educativa que instructiva, y su éxito o fracaso no es responsabilidad exclusiva de los centros escolares. A la pedagogía del aula habrá que unir una pedagogía social que modele las actitudes y las actuaciones de la ciudadanía y que movilice recursos y estrategias. La aceptación de la igualdad debe materia-

lizarse, hacerse visible<sup>2</sup>, de modo que los diferentes sigan siendo distintos, si así lo deciden, sin permanecer, no obstante, desiguales. Lo diré una vez más para que valga siempre a la hora de acertar con la intención de las páginas que siguen: hacer depender la transformación de la escuela únicamente del cambio de actitudes y valores de los integrantes de la comunidad educativa y olvidarse de los factores ideológicos, políticos y económicos que generan una estructura social asentada en relaciones de poder desiguales, constituye una falacia peligrosa. Mi propuesta de pluralismo interactivo consiste no sólo en formar e informar al alumnado, sino en transformarnos con él en la persecución de una convivencia enriquecedora. Nada más estimulante que preguntarse por los hábitos mentales y por las actitudes que fomentan el más amplio y libre despliegue de la capacidad de reflexión, de emoción y de crítica; y nada más gratificante que percibir cómo, en las zonas de posible conflicto, se ponen en marcha procedimientos de diálogo y de interacción para localizar y desactivar de forma pacífica los prejuicios y los mecanismos que legitiman la exclusión de los "otros".

Aprender a vivir juntos en contextos de diversidad cultural es una forma de aprender a ser.

Debo a las lecturas, comentarios y correcciones del manuscrito llevadas a cabo por Juana Savall Ceres y Gilberto Canal más de lo que ellos mismos sospechan. La colaboración del sociólogo Miguel Ángel de Prada, y la eficiencia de Montserrat Grañeras han hecho posible esta publicación. Muchos centros educativos del distrito madrileño Puente de Vallecas me facilitaron el acceso a sus aulas para llevar a cabo el trabajo de campo.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

---

<sup>2</sup> Uso este término con la intención de emparentarlo con "inaudible", "ausencia de nombre", "ausencia de rostro", es decir, con la familia de los que denotan identidad borrosa o perdida, y a los que alude Erikson, E. H.: (1980 : 258).



*Primera parte*

**ESPACIOS DE DIVERSIDAD**

“Todos somos potencialmente hombres-cigüeña  
o hijos y nietos de ellos”  
*(Juan Goytisolo)*

La constante y creciente incorporación de estudiantes originarios de diversas culturas ha transformado los centros educativos. ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿Cómo afecta la nueva situación de la que, en parte, son protagonistas, a su identidad, a su forma de percibir la realidad, a sus emociones, a sus comportamientos? ¿Qué formas de pensar y qué actitudes provoca en el alumnado autóctono su presencia, su lengua, sus costumbres, valores y creencias? ¿Cómo están distribuidos en los centros de enseñanza? ¿Cuáles son las causas estructurales que inducen ese reparto y las consecuencias que del mismo se derivan? Estas y otras inquietudes han sido el motor del trabajo de campo cuyos resultados recoge el apartado 2 de esta primera parte y que tiene como telón de fondo el estudio previo de dos tipos de poblaciones (apartado 1): [a] la de la ciudad de Madrid, desglosada por distritos y por barrios con especial atención a la demarcación de Puente de Vallecas, y [b] la población escolar, analizada ésta utilizando el “efecto zoom”: la mayor apertura de lente examina la evolución del alumnado total y extranjero en Enseñanzas de Régimen General por nivel educativo, para luego ir cerrando el objetivo hasta enfocar el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en cada uno de los centros, tanto públicos como privados concertados, de Puente de Vallecas, ya que éste es precisamente el nivel en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo a fin de analizar la diversidad existente en las aulas y las actitudes que el alumnado adopta ante la manifestaciones de la misma.