



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**En los márgenes de la educación intercultural. Orden
institucional de la escuela, diversidad cultural y atención
a la singularidad**

**In the margins of intercultural education. Institutional
order in the school, cultural diversity and attention to
singularity**

Ester Caparrós Martín

Departamento de Educación. Universidad de Almería

J. Eduardo Sierra Nieto

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de
Málaga**

Resumen

Lo que presentamos en este texto es una reflexión pedagógica acerca del tratamiento que la escuela da a la diversidad cultural, a partir de un estudio reciente sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas (Caparrós, 2014). En él nos planteamos la posibilidad de reflexionar sobre lo que hay detrás de la pregunta por las voces silenciadas dentro de un estudio que habla de alumnas inmigradas con éxito. Como hemos podido conocer, la diversidad cultural parece tenerse en cuenta únicamente cuando genera problemas de rendimiento escolar y/o de convivencia, o sea, problemas de adaptación a la cultura escolar en sus diferentes concreciones prácticas y simbólicas. Cuando la diversidad cultural, como ocurre para los dos casos estudiados, no significa un lastre para el progreso escolar, parecen importar poco los entresijos biográficos y los bagajes culturales de las estudiantes. Algo que entendemos como una señal de alerta para volver a pensar el modelo de atención a la diversidad que pervive en los centros; un modelo más cercano a planteamientos *multiculturales* (cuando no *asimilacionistas*). Bajo esta óptica, la escuela parece tener una mirada etnocéntrica que se ampara en un orden institucional más preocupado por la igualdad que por las diferencias. Ante este análisis que une el éxito escolar a la diversidad cultural, nos parece más adecuado hablar de *voces desatendidas*, en lugar de *voces silenciadas*: el



matiz está en cómo aun siendo buenas estudiantes la escuela es incapaz de apreciar en cada una de las alumnas sus singularidades (incluida ahí su diversidad cultural). Lo que planteamos entonces es la posibilidad de desplazarnos de las etiquetas, los tópicos, los temas, para ir hacia lo que la experiencia vivida nos dice acerca de “lo intercultural”. Así pues, la investigación de la experiencia nos abre y nos expone hacia la alteridad, una tarea exigente pedagógicamente. Es por ello que la consideramos rica en posibilidades de transformación en lo que respecta al estudio de la(s) cultura(s) en la escuela.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación intercultural, singularidad, experiencia

Abstract

What we present in this text is a pedagogical reflection on the treatment given by schools to cultural diversity, based on a recent study of successful school experiences of female immigrant students (Caparrós, 2014). What we are proposing here is the ability to reflect on what is behind the question about the *silenced voices* in the study of immigrant students who school success. As we have come to understand, cultural diversity seems to be taken into account only when it affects academic performance and / or coexistence, that is, problems adjusting to school culture in their various practical and symbolic coalescences. When cultural diversity, as occurs in the two cases studied, does not result in being a impediment to school progress (to be successful), biographical intricacies and unique cultural backgrounds of the students seem to matter little. Something we should take as a reminder to rethink the model of attention to diversity closely approaching a multicultural model (if not assimilation), that survives in educational centres. In this light, the school seems to have a twisted view (in that it is ethnocentric), protected by a institutional order more concerned about equality than differences. Given this particular analysis linking school success with cultural diversity, it seems more appropriate to speak of neglected voices, instead of silenced voices: the subtle difference in while being good students, the school is unable to assess in each one their singularity (including their cultural diversity). What we are proposing here is the possibility of shifting the labels, clichés, subjects, to what experience tells us about "the intercultural". Thus, the research of the experience opens and exposes us to the otherness, a demanding and complex task. That is why we consider the possibilities of transformation rich in regard to the study(ies) of culture(s) in school.

Keyword: Cultural diversity, intercultural education, singularities, experience.



1. La investigación educativa como una experiencia que mira la experiencia¹

José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), en un texto que se ha convertido rápidamente en un referente para la investigación educativa, plantean lo que significa afrontar la indagación en este campo *desde la experiencia y como una experiencia*. Abordar la investigación de ese modo significa experimentar desde la propia subjetividad el “misterio de lo que no se conoce, lo que no se comprende, e intentar ver cuáles son las preguntas que en tal situación se nos abren” (p. 67). Y continúan,

“En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, de implicarse subjetivamente para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. Es preguntarse por el sentido que a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que se extraen, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogante pedagógico aquello que le llega de quienes le cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella” (opus cit.).

Estas líneas, que nos sirven de introducción, abren la reflexión en, al menos, dos sentidos. De un lado, en cuanto al contenido que da soporte y trasfondo a este texto, un estudio reciente sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas (Caparrós, 2014). De otro, en cuanto a lo que la experiencia en sí de investigar ha podido suponer. Comenzaremos por esto último.

Unas líneas más adelante, Contreras y Pérez de Lara (opus cit.) señalan que, así entendida, la investigación tiene más que ver con “mostrar las relaciones entre lo experimentando, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que han abierto” (p. 68), que con evidenciar los resultados y presentar las conclusiones de un modo inerte.

A nosotros nos parece que *todo* cuanto (nos) sucede al investigar no es *todo* cuanto se pueda llegar a narrar y comunicar; pues el sentido de lo vivido está abierto a modificación y responde a la experiencia de aprender de un sujeto singular. De ahí que los frutos de la indagación, sus hallazgos, además de expresar siempre las inquietudes de alguien, resultan ser *cierres parciales o puntos y seguido*. A veces porque el espacio y/o el formato de que disponemos para (re)presentar los resultados constriñen las posibilidades de exploración y de expresión. Otras, porque hay tensiones que, en el momento de tener que cerrar un estudio (por ejemplo, llegado el momento de presentar un informe de investigación) no han fructificado, es decir, necesitan reposar. No necesariamente por la falta de evidencias, sino porque hay inquietudes que demandan espacio y necesitan de distancia y respiro.

Expresado como venimos diciendo, vivir la investigación como una apertura a la experiencia (a lo que ésta pueda dar de sí, a lo que acabe fraguando en una, en uno), nos invita a explorarla, a interrogarla (que es una forma de decir, a *explorar-nos*, a *interrogar-nos*). Y hacer esto demanda aprender a estar *disponible*, que es algo más complejo (y complicado) que estar *dispuesto*. Hablamos de explorar e interrogar al

¹ Tomamos este título de Nuria Pérez de Lara (2010:123).



indagar el sentido de lo vivido para otras, para otros; y también de lo que va resonando y quedando como fruto del pensar reflexivo, orientado y sistemático. Lo que se (nos) revela en la investigación a partir de esta colocación, son los frutos de una relación viva entre *ser y saber*; por lo que investigar es siempre un aprendizaje sobre lo que acontece y hay en juego en la vida de alguien; sobre aquello que una, que uno, alcanza a identificar, y de lo que todo esto puede *darnos a pensar*.

Sobre ese telón de fondo, lo que queremos pasar a comunicar es una *inquietud* latente, algo que fue resonando y que fue viendo la luz como consecuencia de practicar y experimentar la investigación. Una *inquietud* que podemos expresar como la certeza de que las otras y los otros (igual que lo pensamos para nosotros mismos), son siempre más de lo que alcanzamos a *re-presentar-nos*.

Cuando la investigación pone su foco en los asuntos de la *diversidad cultural* y la *educación intercultural*, esa certeza se manifiesta con una mayor intensidad. Esto es algo que hemos podido aprender a partir de la relación con las alumnas que protagonizan el estudio que nos sirve de referente para pensar aquí. La relación con ellas nos ha ido mostrando cómo se resisten a encajar en lo ya dicho, en lo ya pensado; no por su actitud abiertamente beligerante, sino porque en el decir-se, en el narrar-se, cuando trataba de ser acogido como posibilidad para el pensamiento pedagógico (como decíamos con Contreras y Pérez de Lara), iba revelándose aquello que adelantábamos: que las otras, que los otros, son siempre alguien más de lo que prevemos, de lo que proyectamos, de lo que esperamos (incluso alguien más para sí).

Pero abrirse a la investigación como una experiencia de exposición a la alteridad es una tarea exigente y compleja, y quizá por ello rica en posibilidades de transformación en lo que respecta al estudio de la(s) cultura(s) en la escuela. Como sucede para el estudio de *otras diferencias*, nos encontramos con que se pone a funcionar lo que Jorge Larrosa (2009, citado por Nuria Pérez de Lara, 2010) ha llamado una *operación de desdoblamiento*, según la cual

“[...] cualquier real, y por tanto singular y, por tanto, incomprensible, inidentificable, irrepresentable e imprevisible se convierte en una especie de doble de sí mismo en tanto que es construido como representante de alguna categoría genérica que no es sino la encarnación de un estereotipo” (p. 120).

Para la investigación, como para la educación, la sustitución de los sujetos por su *doble discursivo* significa desencarnarla; una operación que deshace sus posibilidades antes incluso de su comienzo. Para la investigación educativa se hace preciso que ésta se haga cuerpo y que, por tanto, ponga su foco sobre las vivencias particulares de alguien. Así, *lo intercultural* habría de dejar de ser *un tema, un tópico, un epígrafe*, para desplazarse -fruto del desplazarnos- hacia la experiencia vivida (van Manen, 2003). Al investigar vidas concretas, la experiencia releva al tema o al asunto -en cuanto que objeto de investigación-, convirtiendo las particularidades de la vida (de quien la vive o la experimenta y la comparte en la relación de investigación) en aquello que merece nuestra atención.

Para estos temas ocurre algo más. La óptica escolar sobre la *diversidad cultural* es, por así decir, *monocular* o *tuerta* (¡!). Nos referimos a que es una óptica que proporciona una mirada *torcida* (en cuanto que etnocéntrica), amparada en un orden institucional más preocupado por la igualdad que por las diferencias (Contreras, 2002). Un orden escolar que, además, se nutre de una conexión interesada entre



interculturalidad e inmigración, como ha hecho notar Abdallah-Preteille (2001). Conexión que ha debilitado la capacidad para pensar con profundidad en las tradiciones culturales como sustrato de la educación (Stenhouse, 1997; Blanco, 2006); y que viene alimentando una representación sesgada sobre la inmigración (sobre quienes emigran, cabría decir), exclusivamente asociada a la pobreza.

Tenemos por tanto una *escuela* que tiende a considerar como *diverso* aquello que resulta notablemente *diferente*. Lo que para los asuntos de educación intercultural, suele vincularse a las diferencias que llevan aparejadas situaciones de desventaja. Así que tanto para los discursos académicos como para las políticas y las prácticas educativas, lo intercultural tiene sentido y recorrido cuando, en efecto, se asocia a quienes siendo designados como *diferentes culturalmente*, además, tienen problemas en/con la escuela. Ahí es cuando los límites entre diferencia y desigualdad se desdibujan.

Entonces, tras lo planteado en este apartado introductorio, cabe preguntarse: ¿qué podemos esperar de una investigación que se interesa por la experiencia escolar de alumnas inmigradas?

2. Un estudio en los márgenes de la *intercultural*²

Cuando se aborda un estudio que toma como protagonistas a chicas procedentes de otros países, y cuyas trayectorias escolares son, en cierto modo, exitosas³, la primera prueba a la que se le somete es que justifique esta opción. Justificar cuando no defender, pues como venimos expresando, nos hemos habituado, también en la investigación, a tratar en exclusiva la diferencia como desigualdad. Una tensión, creemos, que cobra especial relevancia cuando se piensa para las mujeres, hablando así de una *doble discriminación*⁴.

² Nos valemos del término “*intercultural*” de la profesora Rosa Marí (2007), concepto con el que vincula dos nociones que la modernidad se esforzó en diferenciar: *la de identidad y la de cultura*; en un intento de abordar el concepto de interculturalidad desde una perspectiva pedagógica. Consideramos, al igual que plantea la autora, que la cultura es algo dinámico, y que se va recreando en cada vida, por cada quien; lo que nos aleja de una concepción estática que atribuye a la identidad particular, rasgos generales y arbitrarios de una “cultura”, que al ser explicada como acabada, corre el riesgo de convertirse en un estereotipo radical de las diferencias.

³ Entendemos el éxito escolar, más que relacionado con las altas calificaciones y los buenos resultados académicos, como un proceso ligado a las vivencias que cada estudiante experimenta en su trayectoria académica. Consideramos que la noción de éxito escolar es un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que se entrelazan los aspectos de las biografías (la historia personal y la trayectoria escolar), con los socio-históricos e institucionales (la consideración de los distintos niveles de enseñanza o la idea de qué es ser un buen estudiante); es por ello que entendemos que el éxito se construye en un proceso que es singular, no extensible y muchos menos generalizable para todos los estudiantes (Blanco et al., 2014). Según esto, la idea de éxito que hemos manejado es la de quien manifiesta una actitud de vinculación positiva con los estudios, la institución y el profesorado.

⁴ En nuestra propuesta no puede haber una defensa, pues no trata de ser contraria a aquellas que se interesan por las formas en que las mujeres inmigrantes encuentran barreras, muy diferentes, en sus vidas. No hay defensa como no hay justificación, sino opción. Una opción que busca aferrarse a la verdad de lo que cada quien vive y experimenta, lejos de someternos a las situaciones de desventaja y desigualdad como único horizonte de sentido.



Como hemos explicado más atrás, esta es una inquietud que ha ido resonando a lo largo de la investigación, fruto de abrirnos a la imprevisibilidad en la que nos sitúa el propio acto de ir a conocer la experiencia de/junto a alguien. Una resonancia que no nos ha dejado indiferentes por el carácter pedagógico que encierra y por las posibilidades que nos abre el pensar la interculturalidad en la escuela más allá de los habituales análisis sobre la desigualdad. Así pues, investigar con jóvenes inmigradas cuyas trayectorias académicas son reconocidas por tener éxito, no ha sido una defensa en contra del paradigma que intenta comprender la inmigración desde sus implicaciones problemáticas (concretamente, por la exclusión que puede llegar a generar); sino muy al contrario, una decisión comprendida desde tres premisas:

(1) El hecho de investigar desde una *mirada pedagógica acerca de la inmigración*. Ésta ha requerido tener en cuenta que la inmigración no es algo cosificado (ni es un colectivo, ni un grupo homogéneo). El acto migratorio siempre está ligado a la experiencia de alguien: a sus decisiones, a lo que le empuja a dejar su país, las condiciones que tiene y a las que aspira; experiencias que son siempre singulares, únicas e irrepetibles, respecto de lo que éstas hacen con uno, es decir, en cuanto que configuración de la subjetividad. La mayor parte de la literatura que aborda el tema de la inmigración hace hincapié en “atenderla” siempre desde el lugar de quien llega a nuestras ciudades, a nuestros pueblos, en una posición *nosotros-los otros* que desemboca, en la mayoría de los casos, en un intento de que sean los que llegan lo que se tienen que adaptar (*asimilacionismo*). Sin embargo, *la experiencia de investigar la inmigración como experiencia* es una decisión que nos coloca en relación de alteridad, experimentando lo que nos provoca que esa otra u otro piense y narre lo que ha supuesto para sí esa vivencia concreta. En el caso de las jóvenes inmigradas del estudio, pasa lo mismo. Por experiencia podemos decir que mirar y estar atentos a sus biografías nos ha permitido ir más allá de lo que creíamos que significa ser una niña o una adolescente inmigrante en la escuela: atendiendo a sus recorridos singulares, a sus retos académicos personales, a sus choques culturales concretos, a sus manifestaciones, a las siempre particulares tomas de postura ante la propia vida, etc.

(2) El hecho de *tomar en serio a las alumnas (Jaramillo, 1998)*; en el sentido de dar crédito a su palabra, a sus deseos, a sus puntos de vista y a sus aspiraciones; acoger lo que tienen que decir no sólo como estudiantes sino, también, en cuanto que mujeres. Desde la confianza en aquello que están dispuestas y preparadas a expresar acerca de sí. La escuela, como espacio de recreación de saberes y de cultura, necesita tener una actitud solícita para acoger lo que tienen que decir quienes a ella acuden; y en ese caso, el patriarcado nos ha enseñado durante muchos siglos, el reconocimiento de una sola voz: la masculina. En este caso, la opción de investigar con chicas es una decisión eminentemente política, como una manera de hacer presente el corte de la diferencia sexual en la educación (Blanco 2001, Piussi, 2006) y en la investigación (Mañeru, 2004; Arnaus, 2010). El corte de la diferencia sexual no implica hacer una distinción entre mujeres y hombres sin más, sino que es una manera de estar en el mundo haciendo presente nuestro ser mujer y nuestro ser hombre. Asimismo, Rivera (2005) señala como la diferencia sexual no es un dato biológico fijo, sino que se trata de



un dato interpretable “que impregna la relación de cada ser humano con la realidad, sexuándola” (p. 15). A lo que añade,

“[...] el hecho de nacer hombre o mujer es susceptible de historia, porque los cuerpos femeninos y los cuerpos masculinos, aunque compartan muchas facultades, son distintos y generan, por tanto, historias distintas” (Ibídem.).

(3) El hecho de que *todo lo que ocurre en la escuela no es negativo* (Lelario, Cosentino & Armellini, 2010); la opción de mirar en positivo la vida de la escuela nos permite conocer y explorar todas las posibilidades que en ella hay. Preguntarnos por el tipo de relación que establecen con la escuela las estudiantes con experiencias exitosas, así como, los sentidos que cada cual ha ido construyendo acerca de estudiar y aprender, nos abre un sinfín de oportunidades desde las que empezar a pensar y a construir nuevos sentidos sobre las prácticas escolares y la profesión docente. Esta visión positiva sobre lo que también ocurre en la escuela deja de lado los análisis que se centran en quienes tienen problemas -en sentido académico- o, mejor dicho, sobre quienes “dan problemas” en la escuela (una visión que ha sido y es recurrentemente adoptada). En ese caso, dicha opción no solo no nos ayuda a entender la complejidad y las particularidades del alumnado, sino que pone de manifiesto que quienes no se “adaptan” en términos académicos al sistema educativo, no tienen cabida; perpetuando la imposibilidad que acarrea atender la diversidad, por encima de las posibilidades que ofrece el respeto a las singularidades. Y es que *problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos* (Contreras, 2002, p. 62).

Dentro de esta opción de nombrar lo positivo de la escuela se encuentra la idea del éxito escolar; idea sobre la que hemos de afinar, en el sentido de que el éxito, tal y como se entiende en la escuela (como la obtención de resultados brillantes, notas altas, calificaciones sobresalientes, etc. y la finalización de estudios posobligatorios) acota las diversas formas en las que los y las estudiantes pueden experimentar sus trayectorias académicas; cerrando la idea de ser estudiante de éxito exclusivamente al plano académico. Sin embargo, atender el éxito escolar desde sus implicaciones pedagógicas, conlleva saber mirar a quién sí tiene una buena vinculación con la escuela, a quién muestra deseos por aprender y encuentra sentido para sí al hecho de estudiar y formarse; respetando y atendiendo los diferentes caminos transitados y las cualidades de los mismos.

Esto que venimos argumentando no es una respuesta a la cuestión de definir unos criterios para la selección de informantes (que podríamos expresar como el pasar de *estudiar a chicas “excluidas”* a *estudiar a chicas “integradas”*); sino que pretende ser una manera pedagógica desde la que mirar y estudiar la diversidad cultural en la escuela. Una visión que, a su vez, nos lleva a plantearnos qué puede acarrear el estudio de la experiencia escolar de alumnas inmigradas desde la idea de *voces silenciadas*.



3. Lo que hay tras la pregunta por las voces silenciadas

Quizá el aspecto más difícil de articular para nuestra investigación sea el de dar por descontado que la investigación biográfica y narrativa asume un encargo emancipador. Según expone Rivas (2010), desde este enfoque se persigue atender a las voces propias de los sujetos dado que son estos quienes se convierten en la fuente de información y significados, en el camino por construir conocimiento público (pp. 19-20). Y continúa:

“En los últimos 15 años esta perspectiva política de la investigación biográfica se ha hecho más evidente en la medida en que la han incorporado a su praxis grupos sociales minoritarios, colectivos marginales, grupos étnicos tradicionalmente sometidos y, de forma más generalizada, los colectivos feministas. Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que se hace pública de este modo para contribuir a un cambio sustancial de su situación de opresión” (p. 21).

Creemos que resulta difícil hacer coincidir las diferentes apropiaciones de la relación entre voz y experiencia desde opciones investigativas heterogéneas, así como desde diferentes tradiciones de pensamiento⁵. Sí que nos parece claro que, como un camino de narración original, lo biográfico y narrativo viene sosteniendo e impulsando otras formas de hacer investigación acordes a lo planteado por Rivas. Sin embargo, y para este estudio, nos ha interesado explorar, además, los límites de las preguntas *qué narrativa y para qué lo narrativo* (Conle, 1999; 2000). De ello hablábamos en las líneas que cerraban el anterior epígrafe cuando decididamente hacíamos notar el carácter pedagógico de la investigación; exponiendo el desplazamiento de la reiterativa mirada sobre la interculturalidad como desigualdad, hacia otros focos y, sobre todo, abiertos a nuevos sentidos. Ahí el sentido político descansa en una política de las relaciones y no en una política de lo social (Rivera, 2005).

Tomando este hilo, y recogiendo el planteado más atrás acerca de las posibilidades de enfocar un estudio sobre la experiencia escolar de alumnas inmigradas, esta vez, desde lo que marcha bien en las escuelas e institutos, nos parece pertinente plantearnos si de lo que hablamos es de *voces silenciadas* o de *voces desatendidas*. Para lo que volvemos a hacernos la pregunta de: ¿qué se espera que nos diga una investigación sobre estudiantes inmigrantes?

Lo que habitualmente se espera es que nos hable de chicos/chicas, provenientes de países en situación de empobrecimiento y que emigran por problemas económicos junto a toda la familia (o escalonadamente), en busca de un trabajo (para sobrevivir, para progresar, para alcanzar un porvenir de mayor bienestar). Así, cuando pensamos en inmigrantes, nos imaginamos a personas marroquíes, subsaharianas, de Europa del Este. Y les colocamos la etiqueta de “pobres” y en dificultades, y desde ahí los

⁵ Por ejemplo, dentro del feminismo, son notables las diferencias entre la colocación política de una tradición más *igualitarista*, donde la reivindicación de una voz propia encaja con la reivindicación de derechos en un plano político-social; y, de otro lado -aunque sin que necesariamente estemos hablando de un enfrentamiento entre dos opciones sino entre opciones de distinta naturaleza- el feminismo de la *diferencia sexual* y la reivindicación de la experiencia y los saberes femeninos, que son reconocidos dentro de relaciones políticas de autoridad femenina.



nominalizamos. Los atendemos desde lo que imaginamos que necesitan en tanto que colectivos que se encuentran en situación de marginación y en condición de desventaja social, económica y cultural. Bajo la idea de que hay que atender la diversidad cultural por los problemas que acarrea, por lo difícil de su condición; la condición que supone ser diverso, ser diferente, pero ¿diferente con respecto a quién?

Esta visión que se sostiene sobre la inmigración como “los otros” diferentes culturalmente, y que se encuentra vinculada -desde un carácter sociológico- a la interculturalidad, “ha supuesto la ocultación de otras formas de diversidad”, como bien nos explica Abdallah-Preteuille (2001, p. 34). A lo que se refiere la autora es a cómo la diversidad cultural se ha cosificado, en el sentido de que cuando hablamos de ella lo hacemos de *una cosa* (lo que marca lo diferente) y no de la variedad (en cuanto que multitud de particularidades). En ese caso, destaca también cómo la interculturalidad ha sido considerada siempre desde el fenómeno migratorio, por lo que la mayoría de los análisis se realizan bajo el mismo paraguas desde el que se plantean las actitudes alarmantes y catastrofistas características de los discursos sobre la inmigración (Opus cit.)

Dando una vuelta a este planteamiento, rescatamos la idea que plantea Marí (2007) acerca de lo que significa la cultura para las diferencias humanas, destacando que

“Las diferencias culturales no se pueden entender como «un problema» que hay que gestionar y resolver, pues en realidad responden a la necesidad de ordenación de la identidad y del sentido de pertenencia de los individuos y los grupos. Por ello, las diferencias son creadas y recreadas individual y colectivamente para estructurar la identidad y favorecer la cohesión social.”

Así entendida, la cultura resulta una recreación continua -individual y colectiva- de los diversos modos de vida, que nos señala cómo la cultura *no está constituida por otra cosa que por diferencias*. Por lo que, visto así, el reto de incorporar la diversidad a lo educativo *no sería entonces otra cosa que incorporar la cultura* (Opus cit.).

Estos planteamientos sobre la inmigración entendida y atendida desde la noción de diversidad cultural, y que se ampara en el *nosotros-los otros*, ha generado una visión única y homogénea, sostenida por unas creencias (las nuestras) acerca de quiénes (creemos que) son los inmigrantes. Una visión, fundamentalmente, generalista, estática y concluyente, en la que no parecen tener cabida las diversas formas en la que la vida se manifiesta y cobra sentido para cada quien.

La pregunta que habla sobre las voces silenciadas para referirse a los inmigrantes como aquellos quienes están en desventaja social, cultural, económica y política, es, por tanto, una pregunta enclaustrada en una imagen acabada acerca de quienes vemos como desventajados; sobre aquellos quienes consideramos son diferentes por el hecho de migrar. Una mirada que, a su vez, redundante en una atención sobre las desventajas y las dificultades que padecen los inmigrantes en la escuela; especialmente las chicas. No deja de ser, pues, una opción etnocéntrica.

Se puede considerar a las estudiantes inmigradas desde la óptica de la *voces silenciadas* en cuanto que no son reconocidas ni habitualmente son nombradas dentro del sistema educativo hegemónico, y que muestran ahí el correlato entre riesgo de exclusión y pobreza escolar. Pero, ¿qué ocurre con las estudiantes que, además de ser inmigrantes, son buenas estudiantes en cuanto que tienen éxito en la escuela?



Dentro del prisma de la desigualdad, el éxito escolar no tiene lugar ya que tener éxito en sí, es algo que se reconoce en la escuela como importante e imprescindible para no ser considerado un fracasado: por lo que vemos que el sentido del éxito es, de manera plana y oblicua, el reverso del fracaso (Sierra, 2013; Blanco et al., 2014). Ahora bien, siguiendo este planteamiento, cabría preguntarse también desde dónde y cómo se reconoce el éxito en las y los estudiantes (ya sean autóctonos o inmigrantes). Y es ahí donde encontramos una paradoja: cómo a pesar de que el éxito escolar es algo que se reconoce en la escuela como positivo, éste es solo reconocido en términos académicos (en los resultados y el rendimiento); centrar solo la atención en los resultados buenos, sin reparar en lo que ocurra en cada trayectoria escolar, escinde el éxito de quién lo vive, lo que provoca que en la mayoría de los casos se desatiendan las biografías y se perpetúe la idea de que lo academicista está por encima de quien una o uno es; de cuanto siente y experimenta en la escuela.

Al igual que ocurre para estudiantes autóctonos que progresan satisfactoriamente por el sistema, la cultura escolar nos transmite la ficción de que se trata de vivencias carentes de conflictos y de tensiones. Una ficción que parece sorda y ciega ante las resonancias subjetivas que para cada quien tiene la vida en las escuelas e institutos. Como la escuela atiende preferentemente a los aprendizajes y al progreso académico, el desarrollo personal y emocional de las criaturas no suele estar entre sus prioridades; como no lo está la preocupación por la diversidad cultural cuando ésta no acarrea problemas de aprendizaje o de adaptación a la cultura escolar.

Con este planteamiento lo que hacemos es poner en cuestión diferentes aspectos de la cultura escolar: su marcado carácter propedéutico; la ficción que transmite respecto de creer que los estudiantes con éxito tiene una vida escolar exenta de tensiones (Hargreaves et al., 1998; Hernández, 2013); la falta de conocimiento personal y la sordera pedagógica para considerar a las y los estudiantes desde quienes son; la perspectiva multicultural *de trazo grueso* que predomina y que homogeniza las formas de ser y estar en la escuela, entre otras.

3.1 La escuela que silencia

¿Qué nos muestra la escuela cuando atiende a las estudiantes inmigradas como voces silenciadas? Como hemos ido exponiendo, en la escuela hay una tendencia que, aun siendo cada vez menos explícita, se sigue manteniendo de manera subterfugia; ésta es: la propensión a homogeneizar la voz del alumnado como si fuera una única voz (estática o definitiva). Esto, en la mayoría de los casos, nos lleva a atender únicamente la voz que es hegemónica, la que predomina, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela; y a ignorar o a desoír a quienes no se ajustan a este patrón establecido de lo que debe ser una alumna o un alumno (Torres, 1994). Es por ello que quedan en silencio las culturas minoritarias, quienes están en los márgenes o quienes no llegan a cumplir los requisitos o las normas señaladas.

Si centramos la atención en los estudios que tratan sobre la escolarización de alumnado inmigrante, especialmente los referidos a las chicas, hemos podido observar cómo la mayoría se interesan por las situaciones de desventaja y exclusión educativa que se pueden dar como consecuencia de las relaciones entre empobrecimiento y/o orígenes socioculturales y la propia construcción de la identidad de género. Estos



análisis que intentan revelar las dificultades y las problemáticas con las que se encuentran las estudiantes inmigradas que las hace ser y estar silenciadas en el sistema educativo, es un intento de repensar la escuela dirigiendo los esfuerzos hacia la construcción de un lugar más democrático, en el sentido de que no excluya. Una idea que aboga por el fomento de la emancipación de estas voces que no tienen voz, o que no encuentran soporte para ser escuchadas.

Un ejemplo para hablar de como la cultura hegemónica de la escuela “silencia” lo podemos ver en las narraciones que las alumnas gitanas puedan elaborar acerca de sus experiencias escolares, que aun sin ser inmigrantes, la escuela las coloca ante ese colectivo entendido como diverso culturalmente, y por lo tanto, como “problemático”. En este caso, las tradiciones gitanas y sus costumbres -que consideran a las mujeres como tales cuando tienen unas determinadas características o cumplen una serie de cualidades o requisitos-, entran en contradicción con lo que la escuela pretende que lleguen a ser en cuanto que estudiantes. Ese choque cultural entre esta minoría étnica (poco reconocida socialmente) y la visión de la escuela hegemónica, les hace a las estudiantes gitanas estar en ella sin presencia reconocida. Lo que muestra la imposibilidad de la escuela actual para reconocer la diversidad cultural en sus más diversas formas.

Planteado esto, consideramos que el análisis que aboga por la emancipación de las y los -así denominados- *sin voz* por el hecho de que se les excluye del sistema, nos da para pensar un poco más, sobre todo en relación a nuestro estudio. Porque, aunque es necesario poner de manifiesto aquello que discrimina y no les permite tener voz a ciertas personas o colectivos, creemos que eso tiene que ver con el hecho de *no ser escuchadas y no saber escucharlas*, y no tanto por sus condiciones o patrones culturales.

3.2 De las voces silenciadas a las “voces desatendidas”

Lo que hemos ido viendo hasta ahora tiene que ver con la manera en la que se conciben los estudios de las alumnas inmigradas y minorías culturales desde la idea de voces silenciadas. Sin embargo, a pesar de que esto ocurre -y no es posible obviarlo-, consideramos que el reto de atender las voces que son acalladas tiene más matices que dan color al par *oprimido-opresor*. Es por ello que nos planteamos: ¿qué pasa cuando lo que hacemos es situar la mirada en estas estudiantes atendiendo la experiencia singular, atendiendo a quienes son y no tanto a lo que les condiciona o les falta?

Dentro del marco de nuestro planteamiento, consideramos que la discusión sobre las *voces silenciadas* necesita ser matizada, pues, en el caso de ser alumna inmigrada con éxito académico, hemos podido observar cómo la escuela borra el interés por la diversidad cultural atendiendo fundamentalmente a sus rendimientos y resultados académicos por encima de sus biografías -tal y como hemos mencionado ya-. Es en ese cambio de mirada que nos parece más adecuado hablar de *voces desatendidas*. Ya que el matiz no está en el hecho de que se les “ignore” por ser inmigradas, aun siendo alumnas de éxito, sino en cómo aun siendo buenas estudiantes y reconocidas como con éxito escolar, la escuela es incapaz de apreciar en cada una de las alumnas sus singularidades (incluida ahí su diversidad cultural).



Decimos esto en el sentido de que, a pesar de ser inmigrantes y ser estudiantes de éxito, en las biografías se puede apreciar cómo ambas chicas han manifestado vivir la escolaridad de manera distinta (respecto a los aprendizajes de los contenidos académicos, a las relaciones con el profesorado, a los intereses hacia las materias); recorridos que hemos podido percibir están estrechamente ligados a las particularidades de sus historias -a cómo es cada una como chica adolescente-, y a sus vivencias migratorias -a cómo es cada una en la experiencia de la migración.

Con esto no queremos desconsiderar que pueda haber estudiantes que por sus orígenes socioculturales y sus posiciones socioeconómicas puedan estar experimentando algún tipo de exclusión en la escuela. Pues no rechazamos el sentido que pueda tener el hecho de atender a las voces que son silenciadas, en cuanto que “no se les considera”, a quienes “se les calla”; sino abrir la mirada a otras formas de hacer, decir y pensar sobre la escuela que están siendo y que están más ligadas a este planteamiento que hacemos sobre las voces desatendidas y en relación al estudio de las alumnas inmigradas de éxito.

Hemos podido aprender con este estudio cómo las trayectorias escolares necesitan ser miradas desde perspectivas amplias, que contemplen las diferentes facetas que envuelven cada vida. Al igual que la escuela mira solo a las criaturas por quienes son como estudiantes, en nuestros estudios corremos el peligro de verles solo por quienes son como *oprimidas*.

Por todo esto, el planteamiento de las *voces desatendidas* nos lleva a hacernos preguntas como las siguientes: ¿Qué tiene en cuenta la escuela cuando dice atender la diversidad cultural? ¿Qué desatiende cuando desoye a quienes, aun siendo marcadamente diferentes en términos culturales, no dan problemas en la escuela? ¿Qué diferencias culturales reconoce y cuáles les permanecen veladas? ¿Qué escuela es esta que parece atender la diferencia cuando conlleva desigualdad, y que fuerza al sujeto a sentirse diferente desde su desigualdad? ¿Qué escuela es esta que se pierde la mayor parte de la riqueza que traen las chicas y los chicos porque tiene dificultades para ver más allá de lo que su visión academicista le permite?

4. La atención a la diversidad desde la singularidad

“Debería estar claro desde el principio, y sin embargo eso es lo que tendremos que intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero. (Contreras, 2008, p. 1)”

Hemos podido observar como la escuela entiende la diversidad cultural como un problema cuando se hace difícil llevar a cabo y desarrollar con normalidad las prácticas escolares. Por el contrario, cuando no acarrea dificultades de adaptación al sistema, aun no considerándolo un impedimento, se obvia la singularidad de cada uno de los estudiantes. En el sentido que sus historias, quiénes son y lo que traen (diferencias culturales, idioma, formas de relaciones, maneras de pensar, etc.) no supone un problema para su plena adaptación al sistema educativo, por lo que se ignoran los procesos singulares y las vivencias particulares (del mismo modo que podríamos hacer este análisis para quien, siendo autóctono y “no dando problemas en clase”, pasa por un



centro sin acaparar más miradas que la que constata su progreso). En este caso, aunque no supone un problema, tampoco supone una atención⁶.

Y el problema es que en la escuela, la palabra “atender”, solo a lugar para aquellos que “de algo carecen”, o para “los que no se adaptan” porque no se ajustan a las exigencias de la institución; y porque no se ajustan se dice que tienen problemas, y porque tienen problemas, *crean problemas* (Contreras, 2002). Se les “atiende”, como venimos diciendo, según lo que dice en la Orden de atención a la diversidad (2008)⁷, en el que se expone el programa o el recurso adecuado para que -con ese sentido bienintencionado de atender a quien se considera “diverso”-, se le pueda ayudar de alguna manera, a sobrevivir entre el marasmo de normas, acciones, intereses y tareas de un sistema escolar que, a la vez que se autodenomina “comprensivo”, se muestra inamovible e hierático frente a las singularidades⁸.

La realidad escolar muestra que existe gran desatención por la vida de los chicos y de las chicas que, independientemente de sus necesidades, dificultades, imposibilidades, motivaciones y recursos, necesitan ser tenidos en cuenta, necesitan ser considerados desde quiénes son y desde lo que dan y ofrecen al mundo. Necesitan que los adultos -las personas que nos ocupemos de ellos y ellas (profesorado, padres y madres, educadores, etc.)-, estemos “atentos” a sus vidas, para enseñarles a estar en el mundo con las dificultades y con las particularidades que comporta vivir siendo quien se es. Y es que si hablamos de singularidades, nadie mejor que una madre sabe -acerca de sus hijos- que “no hay dos iguales” (Contreras, 2002).

Planteamos la necesidad de repensar el modelo de atención a la diversidad que se ofrece y se respira en las escuelas y que aparece en el pensamiento y el discurso del profesorado: la diversidad como los otros, a los que algo les ocurre, a los que no tienen, a los que carecen, a los que algo les impide estar en el sistema educativo como se planea que es lo deseable. En este sentido Contreras (2002) hace una profunda reflexión sobre lo que significa este concepto, afirmando lo siguiente:

“[...] creo que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe ‘atención a la diversidad’. Porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). Se ha dicho, más bien, que hay que atender a ‘la diversidad’. Y ello parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el ‘diverso’, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje,

⁶ Nos referimos a que no supone una atención en un sentido pedagógico del término: de tenerlas en cuenta, tener solicitud y disposición pedagógicas para con ellas, que permita entenderlas desde quienes son (en toda su amplitud), desde sus subjetividades; y no como pertenecientes a- un colectivo o grupal que finalmente “atender” (en el sentido más de intervenir y aplicar para paliar).

⁷ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>.

⁸ Lo que pretendemos con estas reflexiones no es, ni mucho menos, criticar el sistema educativo comprensivo planteado para atender las dificultades de quienes sobre todo necesitan ser atendidos y ayudados con especial atención; pero no queremos dejar pasar la oportunidad de hacer reflexionar sobre el sentido que marcadamente se viene dando a la “diversidad” desde un sentido más pedagógico.



de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales desfavorecidos', de los 'discapacitados'(p. 61).”

Estamos de acuerdo con que esta “atención a la diversidad” lo que realmente encierra es la legalidad de un proceder lleno de etiquetas, prejuicios y atenciones derivadas a quienes parecen no tener cabida en el sistema educativo “normalizado” por el hecho de ser “diversos”. Este discurso deja en muchos casos, ciertas secuelas en los que sí que se adaptan y finalizan exitosamente sus estudios en los tiempos y ritmos considerados adecuados. A lo que nos referimos es cómo la escuela, al centrarse exclusivamente en el rendimiento y en los resultados académicos y no tener en cuenta las biografías de los y las estudiantes, va generando fricciones entre el sentir y el vivir de los propios chicos y chicas dentro y fuera de la escuela.

Ese no reconocimiento de las biografías en las estudiantes inmigradas de éxito lo hemos podido observar en el discurso del profesorado, quien reconocía no saber la nacionalidad de las estudiantes, y mucho menos, saber de que eran inmigradas, por el simple hecho de que eran, tal y como sostenían los y las profesores “alumnas estupendas, que no dan problemas, que tienen interés por las asignaturas y que obtienen buenos resultados”. En este caso, el problema del discurso del profesorado no radica en que sepan o no si son inmigradas, sino la mirada academicista sobre los procesos educativos vividos por éstas u otras alumnas.

5. Para seguir pensando

Hemos podido observar en el estudio como en ambos casos, aun habiendo finalizado adecuadamente los estudios, los recorridos escolares que han ido experimentando han sido distintos; caracterizándose cada cual por un sentido propio de vivir y sentir la escolaridad, y que estaba profundamente ligado a sus biografías. Es posible señalar también, como ambas eran reconocidas como alumnas con éxito escolar, aun recogiendo las diferencias vividas en las trayectorias académicas. Es por ello que nos planteamos qué mirada sostenemos cuando pretendemos analizar la vida de la escuela, o más concreto aun, la vida de los y las estudiantes. Y es que no hay dos vidas iguales, por lo que no hay dos estudiantes iguales, ni maneras de vivir la escolaridad iguales.

Asimismo, cuando hablamos de las situaciones de vulnerabilidad que padecen algunas personas por sus condiciones culturales, sociales y/o económicas, y sólo nos centramos en atenderlas desde lo que no son (una visión nuestra) o de lo que carecen, corremos el riesgo de “envolver a los otros, sin apenas contar con lo que han de poder decir acerca de sí mismos y sus vidas” (Sierra, 2013, p. 52). Porque cuando las situaciones que se nos presentan se muestran con más crudeza de lo normal, es más importante aprender a sostener nuestros miedos. Sobre todo, para no cerrarnos y paralizarnos ante la imposibilidad, sino para abrirnos y movernos hacia lo que sí que podemos hacer.



Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.
- Caparrós, E. (2014). Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre. Universidad de Almería.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? *Curriculum Inquiry*, 29 (1). Pp. 7-32.
- (2000). Thesis as narrative. *Curriculum Inquiry*, 30 (2). Pp. 189-214.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Cuadernos de pedagogía, nº 311, pp. 61-65.
- (2008). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? FLACSO - ARGENTINA. Inédito.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia y la investigación educativa”. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata. Pp. 21-86.
- Blanco, N. (Coord.) (2001). Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Mañeru, A. y Piussi, A. M. (Coords.). Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro. Pp. 158-180.
- Blanco, N. (Coord.). (2014). Factores Pedagógicos que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes de Enseñanza Postobligatoria. Informe de Investigación. Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/8035>
- Hernández, F. (2013). “Yo me considero una víctima del éxito académico”. *Cuadernos de Pedagogía*, 430. Pp. 66-68.
- Hargreaves, A. et al. (1998). Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona. Octaedro.
- Lelario, A., Cosentino, V. & Armellini, Guido (2010). Buenas noticias de la escuela. Madrid: Sabina Editorial.
- Mañeru (2001). “La diferencia sexual en la educación”. En: Blanco, N. (coord.), Educar en femenino y en masculino (pp.131-143). Madrid: Akal.
- Marí, R. (2007) ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, C. (1998). Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual. *Duoda*, 14. Pp. 107-121.
- Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia de la diferencia en la investigación”. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), Investigar la experiencia educativa (pp. 117-135). Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (Coord.). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro. Pp. 17-36. Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/16038.pdf>
- Rivera, M^a M. (2005). La diferencia sexual en la historia. Valencia: PUV.



Sierra, J. E. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739>

Stenhouse, L. (1997). Cultura y educación. MCEP: Sevilla.

Torres, X. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea-Books.