



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://recei.hipatiapress.com>

Un Análisis de los Marcos Educativos de la Interculturalidad

Eva Martín Coppola
UNED. Spain

Date of publication: Date of publication: October 1st, 2015
Edition period: October 2015- April 2016

To cite this article: Martin, E. (2015). Un Análisis de los Marcos Educativos de la Interculturalidad. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 1(1), 4- 31.
doi: [10.17583/recei.2015.1181](https://doi.org/10.17583/recei.2015.1181)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/recei.2015.1181>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Educational Framework of the “Multiculturalism”

Eva Martin Coppola
UNED, Spain

Abstract

This paper analyses the educational frameworks of multiculturalism produced in school through two perspectives. First, analysing teaching materials as cultural texts about the construction and representation of diversity and cultures: how is the “other perceived”? What kind of story and visual metaphors are present? What are the main cultural features in the materials? The analysis of visual images in parallel with the use of language allows to understand the frameworks from which we think and project cultural diversity. Secondly, we observed students’ reactions inside the classroom, where the different cultural representations are faced with the subjects represented: what are the consequences? Through these two perspectives we have had the chance to observe the cultural representations of different cultural groups and observe the meeting between subjects and their categorisations.

Keywords: frameworks, multiculturality, school, ethnographic documentaries, identity

Un Análisis de los Marcos Educativos de la Interculturalidad

Eva Martín Coppola
UNED

Resumen

Este artículo analiza los marcos de la interculturalidad que emergen en centros educativos con un alto porcentaje de población extranjera matriculada desde una doble perspectiva. En primer lugar, analizando los documentales utilizados como material didáctico en las clases para explicar la interculturalidad como textos culturales, visualizando el proceso de construcción y representación que se realiza de la diversidad y de otras culturas: ¿cómo se representa al “otro”?, ¿qué tipo de narrativas y metáforas visuales se presentan?, ¿qué elementos y características son destacados? El análisis de las imágenes visuales en paralelo con el uso del lenguaje permite acceder a los marcos a partir de los cuales se piensa y representa la diversidad cultural. En segundo lugar, observando las reacciones que provocaron en la clase, donde las representaciones entran en colisión con la mirada de los sujetos representados: ¿qué efectos producen? A través del contenido de los documentales podremos observar las representaciones culturales existentes de los distintos colectivos y la identificación de los alumnos con dicho contenido, una oportunidad para observar el encuentro entre los sujetos y sus categorizaciones.

Palabras clave: análisis de marcos, interculturalidad, escuela, documentales etnográficos, identidad

6 *Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad*

La llegada de inmigrantes a las aulas españolas y la progresiva consolidación de escuelas segregadas, ha convertido la interculturalidad en la principal herramienta de lucha contra los efectos perversos de la gestión de la diversidad cultural. Las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, no como un hecho o fenómeno, sino como propuesta de actuación, surgen en el campo educativo. La convivencia armónica, la tolerancia y el respeto hacia las personas culturalmente diferentes aparecen como una necesidad y un deseo explícito por parte de los agentes educativos, como modo de prevenir las situaciones de conflicto social, los procesos de discriminación, y en último extremo, el racismo y la xenofobia (Banks, 2006; Ballesteros Velázquez & Gil Jaurena, 2012).

La puesta en marcha de proyectos interculturales en la escuela como forma de gestión de la diversidad supone una variedad de tareas, formación del profesorado, sensibilización social, intervención educativa a través del material didáctico, etc. Todas ellas con una apuesta clara por trabajar la diversidad cultural como positiva y enriquecedora, no sólo no hay que rechazarla tratando de hacer homogénea la sociedad, sino que hay que respetarla, aprovecharla y celebrarla: la denominada y defendida “celebración de la diferencia” (Giménez Romero, 2003). Estos proyectos interculturales van a edificar una determinada representación de los colectivos, tanto a través del desarrollo de espacios y actividades comunitarias, como a través de la implementación de servicios y programas específicos.

Esta preocupación asociada a la interculturalidad queda recogida en el actual Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) del Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011) que incluye, dentro de sus principios vertebradores el principio de interculturalidad y la escuela como lugar de promoción y desarrollo del mismo¹. Asimismo, la creación de nuevos organismos públicos y privados dirigidos a trabajar esta problemática como el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación -parte del Ministerio de Educación y Ciencia-, o las numerosas asociaciones u ONG que han orientado su actividad a la atención de población extranjera en edad escolar, reflejan la importancia social e

institucional que adquiere la interculturalidad en el ámbito educativo (Arriba González, Moreno Fuentes & Moreno Fernández, 2007).

Representantes de los distintos grupos de interés, asociaciones de vecinos, ONG, mediadores interculturales y la propia Administración Pública, han tomado posiciones y puesto en marcha diversos mecanismos de intervención convirtiendo los centros educativos en auténticos laboratorios de experimentación social. Una multitud de organizaciones se presentaban cada año frente a la Consejería de Educación de las distintas Comunidades Autónomas para optar por una financiación que les permita implementar proyectos relativos a la interculturalidad desde sus distintas facetas: la educación intercultural, la resolución de conflictos interculturales, la convivencia intercultural, etc. Las directrices de la Consejería, en el caso de la presente investigación la Comunidad de Madrid, son claras: frente a la creciente importancia del fenómeno migratorio en las aulas se torna imprescindible trabajar en esta realidad y promocionar la interculturalidad como proyecto educativo integrador. La interculturalidad al no quedar reconocida como modelo en nuestro sistema educativo –que se rige por el principio de normalización- es externalizado a determinadas organizaciones educativas que intervienen en las escuelas para trabajar por la interculturalidad (Martín Coppola, 2010). ¿Qué significado adquiere y de qué manera es comunicada la interculturalidad en las escuelas?

Con el fin de capturar la manera en que dicha interculturalidad toma forma en las escuelas, realicé una investigación de campo durante un curso escolar en una decena de centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid con colaboración de una de las ONG encargadasⁱⁱ –a través de un programa financiado por la Consejería de Educación- de implementar y desarrollar la interculturalidad en las escuelas. Mediante el uso de técnicas de observación participante, a través de la cooperación establecida con una ONG de larga trayectoria en la intervención en el mundo educativo, fui la encargada de implementar el programa intercultural en los horarios de tutoría de las clases de 1º a 4º de la ESO en aquellos centros cuyo porcentaje de población extranjera matriculada superara el 50%.

La observación participante en las aulas como herramienta de investigación tiene una larga trayectoria en todos aquellos estudios que buscan una recolección de las evidencias acerca de los aspectos involucrados

en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las brechas que se producen entre la propuesta curricular de la institución educativa y la implementación del currículum que se realiza (Putney & Frank, 2008; Olmo Pintado, 2010). La observación participante como herramienta de investigación me posibilita, por un lado, el acceso al material y directrices del proyecto intercultural y por otro, el impacto que producen dichas actividades en los estudiantes. En este artículo presento los resultados obtenidos de una de las actividades realizadas que mejor captura el significado y construcción de la interculturalidad en las escuelas pero sobre todo, evidencia los problemas de interiorización de la misma por parte de los estudiantes, cuestionando las bases y significados otorgados a la misma.

La Interculturalidad Contada a través de Documentales Educativos

El proyecto *“Miradas del Mundo: la participación infantil, un camino para lograr el encuentro de culturas”*, forma parte del programa sobre interculturalidad puesto en marcha por la ONG con el fin de “abordar de manera enriquecedora la diversidad cultural en las aulas a partir del conocimiento de las diferentes culturasⁱⁱⁱ” y “promover la interculturalidad en las escuelas^{iv}”.

Proyecto *“Miradas del Sur”*: Material Audiovisual y Desarrollo de la Actividad

Para la realización de estos objetivos, las escuelas contaban con la producción de una serie de documentales^v que versan sobre las distintas culturas provenientes de los países del sur con un fin pedagógico: mostrar la vida de niños y jóvenes de otros países y culturas. Los documentales venían acompañados por guías didácticas sobre “las culturas” -estructuradas en bloques temáticos y con actividades- y guías para el vídeo-forum con el fin de fomentar la reflexión y el debate. Se trata de un material audiovisual de carácter etnográfico: “aquellos que pretenden representar una cultura de forma holística, a partir de la descripción de los aspectos relevantes de la vida de un pueblo o grupo social” (Ardévol Piera, 2006, p. 2).

Cada uno de estos documentales versa sobre la cultura de un país concreto y pretende acercar la realidad cultural de éste a través de los testimonios de niños, niñas y adolescentes que narran sus vivencias y expectativas mostrando su estilo de vida. A través de sus vidas y aspiraciones se realiza un retrato de la sociedad a la que pertenecen. Se busca, a través de las narraciones de otros niños, facilitar la empatía de los estudiantes y que éstos comprendan mejor la situación social y especificidades culturales de los mismos desde una perspectiva juvenil compartida.

La actividad se desarrolló de la siguiente forma: cada semana se emitía un documental con una duración aproximada de 15-20 minutos en clase. Con posterioridad al desarrollo del documental, se realizan los debates y ejercicios contenidos en la guía didáctica. Finalmente, se pedía a los alumnos presentes de la cultura correspondiente al documental que era proyectado, que intervinieran en clase y dieran su punto de vista sobre el documental enriqueciéndolo, a través de sus propias experiencias, y estableciendo un vínculo entre el “allí” y el “aquí”. ¿Qué había cambiado en sus vidas? ¿Qué recuerdos tenían de su país de origen? Se les brindaba la oportunidad de compartir sus experiencias, hablar sobre su percepción acerca al contenido del documental, y a partir del mismo, hablar de su país, sus costumbres, etc.

Se trataba, por tanto, de una actividad que pretendía sentar unas bases mínimas de conocimiento teórico -a través del documental y de las guías didácticas- y que serían enriquecidas a partir de las diferentes experiencias de los sujetos. De esta forma, a través de la teoría y de la práctica, se transmitiría al resto de los alumnos un conocimiento general sobre las diferentes “culturas” con el objetivo de profundizar en los siguientes aspectos: (1) reconocer que habitamos en un entorno intercultural, (2) profundizar en el conocimiento de las distintas culturas, (3) cuestionar los tópicos culturales y los estereotipos y (4) promover el encuentro intercultural entre chicos y chicas de distintas procedencias.

Si bien los objetivos de la actividad eran los expuestos, mis objetivos de investigación consistían, en una primera fase, en el análisis de los documentales como modo de representación y categorización cultural. Para realizar un análisis de los documentales es fundamental hacerse las

10 Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad

siguientes preguntas: ¿Quién lo cuenta? ¿Qué cuenta? ¿Qué no cuenta? ¿Cómo lo cuenta? ¿Qué efectos pretende producir? ¿Qué efectos produce? Mirar un documental no sólo nos da información de las personas representadas, sino del propio *mirar*.

Los documentales pueden verse como un medio de comunicación, es decir, un sistema de transmisión de información. En este sentido, son utilizados para comunicar una determinada realidad socio-cultural a un público que, al ver el documental, adquiere cierto conocimiento sobre cómo son, cómo viven, cómo piensan o cómo se comportan otras personas. Las teorías más extendidas sobre el cine como método pedagógico se basan en la creencia de que la imagen es superior a la palabra, que el cine motiva más a los jóvenes porque están más acostumbrados a este medio que a la lectura, lo que permite una implicación emotiva del alumno con el tema tratado (Ardèvol Piera, 2006). Sin embargo, precisamente debido a este último factor cognitivo, los documentales pueden no tener como único objetivo la transmisión de un determinado conocimiento, sino también el de promover determinadas visiones o ideales.

Un Análisis de los Marcos Culturales

El contenido de los documentales supone por tanto adentrarnos en los marcos interpretativos que dan significado a la construcción de las diferencias culturales. "Los marcos son los principios de la selección, el énfasis y la presentación integrada de la pequeña teoría acerca de lo que existe, lo que sucede, y lo que importa" (Gitlin, 1980, p.6). Los marcos no son descripciones simples de hechos objetivos, sino que tienden a ser una "representación estratégica" conformando un principio de organización que transforma la información en representaciones específicas que dan significado a dicha realidad, estructuran la comprensión de la misma y guían la acción de los actores sociales (Entman, 1993; D'Angelo & Kuypers, 2010). El análisis de marcos se concibe por tanto como el estudio de las interpretaciones que se utilizan en la construcción y negociación de la realidad por parte de los actores sociales. ¿Qué marcos interpretativos utiliza la escuela a través de los documentales para explicitar la interculturalidad como proyecto educativo?

La utilización de estos vídeos como producción cultural y técnica para la representación del “otro” es muy usual: imágenes sobre la diversidad cultural, en especial, sobre culturas etiquetadas como no occidentales (Carreño, 2005; Ardèvol Piera, 2008). El simple hecho de titular estos documentales bajo la rúbrica de “cultura” es ya en sí mismo una forma de representación. La cultura pasa de ser un concepto teórico a convertirse en una realidad visible y concreta, con rostros, situaciones reales y escenarios que familiarizan con su existencia. Los protagonistas de los documentales son jóvenes de edades muy cercanas a las de los alumnos, facilitando la comparación e identificación de éstos.

El uso de la imagen de otras gentes para la construcción de un discurso sobre ellas supone un ejercicio de poder, ya que el realizador, generalmente impone su punto de vista sobre las sociedades representadas:

“¿Quién tiene el poder para representar a quién? ¿Cuáles son los efectos de esas imágenes en la formación de nuestras actitudes y nuestras memorias sobre otros grupos? Estas preguntas son fundamentales en un mundo donde las representaciones visuales perpetúan las ideologías dominantes” (Kuehnast, 1992, p.183).

Frente al planteamiento que defiende la idea de que el proceso de categorización social y cultural constituye uno de los procesos cognitivos indispensables para organizar y simplificar la realidad, encontramos el planteamiento según el cual el proceso de categorización implica en sí mismo una elaboración y reconstrucción de la información más que una reducción de la misma (Hamilton & Trolie, 1986; Fiske & Neuberg, 1990; Jenkins, 2000).

A través del contenido narrativo de los documentales se produce un interesante proceso de construcción de categorías que producen un efecto espejo respecto de los propios estereotipos sociales en los que se anclan dichas categorías. Una vía de poder es la apropiación de las imágenes de otras culturas por nuestro propio orden simbólico. En este sentido, el cine etnográfico puede entenderse como un producto de la industria cultural a través del cual se transmiten los valores de la sociedad dominante y la visión que ésta tiene de la diversidad cultural (Ardèvol Piera, 2008). ¿Qué aspectos

12 Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad

destacan, a través de los documentales, de las diferentes culturas? ¿Cómo son representadas y bajo qué pretextos?

Existen dos importantes elementos de análisis, aquel basado en la representación del otro, -cómo los documentales caracterizan el sujeto culturalmente diferente-, pero también el contexto y pretexto en el que ese otro culturalmente diferente adquiere relevancia, es decir, qué intereses son asociados a la voluntad de conocer las distintas culturas. Si bien los títulos de los documentales hablan de “culturas” de manera abstracta, su posterior visualización muestra como éstas están ancladas en un contexto bien determinado: el retrato de unos países del sur, económica y socialmente en situación de gran vulnerabilidad, que fuerza a su población a buscarse la vida en un lugar mejor. Las “culturas” están por tanto asociadas a un proyecto migratorio y a una caracterización que pone en contraste las diferencias entre el “allí” y el “aquí”.

Las “Culturas” que Migran

Estos documentales han sido elaborados con la voluntad de mostrar, a los países receptores de inmigrantes, las distintas realidades de donde provienen quienes hoy están sentados en los pupitres de las escuelas. No se trata por tanto de un documental neutro que simplemente pretende trasladar una realidad sino que quiere trasmitirla y sensibilizar a un determinado público con ella. No sólo nos informan sobre aspectos de un determinado grupo social, sino que la información está construida de una forma muy concreta dando lugar a un *inmigrante imaginado* culturalmente diferente a partir del cual trabajar sobre la interculturalidad.

Los inmigrantes se convierten en los representantes máximos de dichas culturas siendo portadores de sus especificidades y particularidades. La intención de asociar las “cuestiones culturales” a los alumnos extranjeros del aula queda evidenciada, no sólo a través del contenido de los documentales como tendremos ocasión de comprobar a continuación, sino a través del desarrollo mismo de la actividad donde deberán de participar en el documental relativo a su cultura de origen.

Detenerse en el contenido y análisis de cada uno de los documentales resulta repetitivo ya que, a pesar de representar diferentes culturas, y aquí es donde reside precisamente la paradoja, los patrones de la construcción de la

diferencia y los marcos en los que se anclan acaban por repetirse. Dicho de otro modo, aunque se retraten diferentes culturas, éstas se contextualizan a partir de unos mismos elementos. Por ello, sólo me detendré en los dos primeros documentales –Marruecos (cultura árabe) y Colombia cultura andina)- utilizando como criterio de elección el número de niños de dichas nacionalidades presentes en el aula y la oportunidad que nos brinda para comprobar las reacciones que la proyección produce entre éstos.

Ambos documentales tienen varios elementos en común: una situación de clara desventaja socioeconómica, la inmigración como marca estructurante de ambos países, y las diferencias culturales como elementos de enriquecimiento. A través de estas caracterizaciones, el documental apunta una serie de elementos asociados a las culturas y por tanto a los sujetos culturales que migran a España, que pasaremos a analizar en el siguiente apartado.

Representaciones del “Otro” como Elemento Necesario para la Construcción de la Interculturalidad

Voy a analizar los distintos marcos que subyacen en estos documentales en la representación de la interculturalidad. Son principalmente dos: el marco del miserabilismo y el marco de la alteridad exótica. El primero hace referencia a la necesidad de pensar “las culturas” a través del inmigrante pobre como máximo representante de una cultura no adulterada. La segunda estrategia de representación tiende a establecer categorías estereotipadas en las que ciertas culturas pueden o deben existir, -lo exótico y lo folklórico-.

Herederos de la Miseria

A través de una descripción miserabilista y negativizadora, los países del “sur” son descritos como expulsores de personas que tienen que dejar su país para poder sobrevivir o mejorar su condición. La referencia al territorio, a los pueblos o barrios de los que provienen los jóvenes del documental son representados o bien como zonas sin ley, entregadas a la economía paralela de los tráficos y a la delincuencia -Colombia-, o como reductos de casas

14 *Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad*

tradicionales perdidas en medio de la naturaleza, con calles sin asfaltar, animales sueltos, viviendo casi en un “estado de naturaleza” –Marruecos-.

La presencia e importancia que se otorga al territorio y sus características marca la idea de una identidad asociada al mismo que define y configura al sujeto. Los desequilibrios territoriales son un reflejo más de los desequilibrios sociales que afectan a las poblaciones retratadas (Belarbi, 2004). El inmigrante es originario por tanto de un país subdesarrollado, huye de la pobreza, la delincuencia y el paro en busca de mejores oportunidades. Es precisamente a partir de la imagen de estos países como se construye la idea del inmigrante como poco formado, carente de normas sociales o laborales, asemejado a la idea de bárbaro, palabra que ha tendido a ser utilizada para referirse a los pueblos que se consideran culturalmente atrasados, subdesarrollados, ignorantes o desviados (Santamaría, 2002).

Esta imagen se construye sin embargo desde una mirada condescendiente, de pena y cierta compasión, en la que los sujetos son víctimas de unas condiciones socioestructurales que limitan el desarrollo de una vida digna. La emigración es planteada como uno de los pocos caminos para recuperar la dignidad y alcanzar un nivel de desarrollo personal y social aceptable. Esto genera inevitablemente una asociación entre inmigración y pobreza que repercute en la mirada que se proyecta sobre ellos. Sin desmentir esta relación, el problema aparece cuando se reduce la multicausalidad del proyecto migratorio a una única variable^{vi}. Las razones para salir de sus países de origen son muy variadas y muestran situaciones de partida muy heterogéneas. Sin embargo, éstas son reducidas a cuestiones de miserabilismo social; la razón por la que los hijos de inmigrantes se encuentran en las aulas españolas es porque sus padres son pobres, no cabe otra interpretación a tenor de los documentales.

“En Marruecos, la mayoría de trabajadores contratados en las empresas de producción, trabajan unas 10h al día durante seis días a la semana, con salarios mensuales inferiores a 150 euros al mes. Muchos de estos trabajadores son niños menores de 15 años, y para ellos, la situación es todavía peor. Sus salarios mensuales no suelen llegar a los 60 euros. Hay 600.000 niños menores de 15 años que trabajan en

Marruecos, la mayoría de ellos en explotaciones agrícolas familiares”.

[Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

“El narcotráfico, ha generado múltiples problemas como el deterioro del tejido social, la violencia en la familia, el desempleo, la desconfianza, la resolución violenta de los conflictos y un débil desarrollo de organizaciones de la sociedad civil. Situación de conflicto entre los actores armados, las guerrillas paramilitares, y las políticas del Estado de represión social y económica contribuye para que la situación de sus habitantes sea difícil”. [Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

Esto sitúa al proyecto de interculturalidad en una cierta posición de vulnerabilidad puesto que las “culturas que migran” lo hacen en una situación de clara desventaja social que les concede una posición de fragilidad con respecto al país de acogida. En efecto, si las “culturas” son contextualizadas en un ambiente de miseria y peligrosidad, éstas, al emigrar, se verán sustraídas de las estructuras básicas en que se sustentan, y por tanto, deberán de adaptarse al nuevo entorno. De lo que surgirán inevitablemente conflictos culturales, entre las “culturas subdesarrolladas” con las “culturas desarrolladas”. Por tanto, la interculturalidad como proyecto de gestión de la diversidad aparece como una herramienta engañosa en cuanto a que no sitúa en términos de igualdad las distintas culturas.

El documental además otorga el protagonismo del proyecto migratorio a los propios jóvenes, mientras que la mayoría de éstos se encuentran en Madrid por una decisión familiar en la que ellos en muchas ocasiones no han participado. La problemática de las “segundas generaciones” queda así dibujada: los hijos de inmigrantes son considerados como una prolongación de la problemática de sus padres sin concederles la autonomía necesaria como para hacer de ellos sujetos con nuevas o diferentes problemáticas. La importancia de los orígenes, económicos y culturales, de los lugares de procedencia, de sus familias, convierte en verdaderos herederos a este grupo social, beneficiarios y prisioneros de la trayectoria recorrida por la primera generación. Las culturas no quedan solamente ancladas por lo tanto en un contexto económico desfavorable sino que además es transmitida generación tras generación.

Sin embargo, como se ha demostrado en más de un estudio (Aparicio, 2007), la situación que caracteriza a esta segunda generación es completamente heterogénea: una pequeña minoría ha nacido ya en España, otros han llegado siendo muy pequeños, por lo que apenas tienen recuerdo de su país de origen, y algunos, en la puerta de la adolescencia, han pasado más tiempo “aquí” que “allí”. El documental silencia esta heterogeneidad y los vincula a todos de la misma forma y con la misma intensidad a la problemática de sus orígenes, no sólo desde una perspectiva de clase social, sino, como veremos a continuación, desde una perspectiva culturalista.

Herederos del Exotismo

Junto a estos discursos más economicistas, convive la representación de los lugares, culturas y gentes como curiosidades, presentadas bajo el signo de lo pintoresco y lo diferente: las celebraciones públicas de festividades, ritos y demás van edificando una idea de exotismo y romantización de la alteridad. En efecto, el “otro” no sólo se presenta como económica y socialmente desaventajado, sino también como culturalmente diferente. La presencia de imágenes que tratan de destacar los aspectos más folklóricos y llamativos asociados a una cultura, en su faceta más amable, es una constante a lo largo de los documentales.

“El espíritu solidario está presente en la religión y la cultura árabe que fomentan la hospitalidad y la caridad con quién más lo necesita. El ayuno del mes santo del ramadán cumple estos criterios. El ayuno comienza cada día en el amanecer y termina cuando se pone el sol. Durante el ayuno los musulmanes tienen prohibido comer, beber o fumar”. [Documental, Marruecos- Proyecto Miradas del Sur-]

La folclorización de la cultura tradicional forma parte de las estrategias empleadas para la normalización de la diversidad (Zubero, 2004). (a) *La naturalización de las diferencias culturales*, las culturas son concebidas como entes internamente homogéneos y externamente delimitados. Tal ejercicio sólo puede resolverse mediante dos procedimientos. Uno, a través de su utilización como un concepto de significado “suave”, es decir, incidiendo en su carácter múltiple, fluido, fragmentado y construido. El otro

procedimiento consiste en la utilización de su significado más “fuerte”, esencializando y acordando unas características indudables que convierten la cultura en una jaula de oro. Este último es el procedimiento utilizado en los documentales que presentan las distintas culturas como monolitos identificables que permiten su diferenciación a través de elementos altamente caricaturizables. (b) *La folclorización del otro y su exotización*, cuando lo extraño se vuelve exótico se inserta en categorías culturales que permiten su manejo, denominado como “multiculturalismo”. Un buen ejemplo lo encontramos en el contenido de los documentales. Este elogio casi estético de la diversidad cultural es entendido como folclore de singularidades altamente caricaturizadas.

El documental hace una apuesta clara por esta representación folclórica y amable de las diferencias culturales invisibilizando de alguna manera las posibles identificaciones religiosas, ideológicas y sociales que abarcan las distintas culturas y que definen en parte la forma de entender e interpretar la vida social y política de los sujetos. Frente a los festejos religiosos como el ramadán, los rezos, la comida y los velos que tratan de caracterizar la cultura árabe, se encuentra la cultura andina caracterizada por dos tipo imágenes: las primeras repletas de personas de distintos lugares del planeta, con vestimentas típicas, gente sonriente, fiestas, niños jugando, etc., pero rápidamente le suceden imágenes de guerras, bombardeos, pobreza y tristeza en el rostro de la gente.

Ambas perspectivas (a y b), hacen de la cultura, no sólo un elemento más, presente en la problemática de la inmigración, sino el elemento a partir del cual se justifica la existencia misma de la problemática del extranjero. Tanto en los países de origen como en los países de recepción, la cultura se convierte en aquello a partir de lo cual pivotan el resto de problemáticas. Existe un acuerdo en considerar la “cultura” asociada a la población del “sur” y por tanto mal avenida, el origen de un posible desorden social, relegando las explicaciones de carácter político, económico y social a un segundo plano. Esta lógica política es igualmente aplicable en la escuela donde el fracaso escolar, los problemas de convivencia, la segregación, la desigualdad, se tiñen de “problemas culturales” provocando la necesidad de reconocimiento y gestión de los “entes” culturales.

18 Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad

“Estos tiempos no sólo significan la dispersión, tolerancia, derecho de las etnias y la diferencia, también significa la insensatez y amenaza de algunos individuos en privatizar y homogeneizar el planeta al costo de su propia deshumanización”. [Documental, Colombia- Proyecto Miradas del Sur-]

La filosofía que subyace de estos documentales es una muestra ínfima de la multitud de “cuentos multiculturales”, parafraseando la expresión utilizada por Manuel Delgado, de la que está siendo objeto nuestra sociedad. Y así, entramos de lleno en la lógica interculturalista que domina el panorama educativo, lógica presuntamente apolítica, ahistórica y asocial de la cultura (Bergalli, 2006). Las identidades, los conflictos culturales o el racismo desplazan del panorama social los intereses, las necesidades o las desigualdades que dominan la convivencia social y educativa. Este antirracismo bien pensante, señala Pierre-André Taguieff (2013), suele reproducir la retórica estigmatizadora que precisamente trata de desenmascarar.

En el siguiente cuadro quedan resumidos los marcos de la interculturalidad, sus objetivos, las imágenes visuales asociadas a cada uno de ellos y las expectativas subyacentes:

Tabla 1

Los marcos de la interculturalidad

	<i>La Miserabilidad</i>	<i>Alteridad Exótica</i>
Objetivos	Identificar las causas del asentamiento de los inmigrantes en España y la formación de una sociedad multicultural	Establecimiento de categorías e “identidades habladas”
Imágenes visuales	Pobreza, explotación infantil, analfabetismo	Música, vestimentas, ritos, festejos, rezos, mezquitas.

Expectativa subyacente	Asociar las migraciones con situaciones de miserabilidad y vulnerabilidad	Reconocer y celebrar la diferencia cultural desde su aspecto más caricaturizable
------------------------	---	--

Elaboración propia

Si bien dichos presupuestos –la miseria y el exotismo- quedan deducidos del análisis de contenido de los documentales, es en su encuentro con los sujetos representados donde toman verdadero significado. En efecto, la producción, uso y difusión de este material no recoge los efectos suscitados por los sujetos representados. La oportunidad de someter a juicio el contenido de los mismos se convierte en una oportunidad sin precedente. La acogida de estos documentales fue excelente en todas aquellas escuelas donde el número de extranjeros era irrisorio o donde no se hallaban personas de las nacionalidades implicadas -lo que viene a demostrar que la realización de estos documentales iba dirigida a un público de “países del norte”. Sin embargo, a la hora de difundirlo en aulas con escolares provenientes o cuya procedencia se asignaba a alguna de las “culturas” representadas, las reacciones no se hicieron esperar.

Las Reacciones

El contexto donde se proyectan estos documentales hace que existan varias miradas y, por tanto, varias lecturas acerca de los mismos. El interés por el documental no está por tanto sólo en la representación que realiza del sujeto a través de las imágenes y narrativas, sino en el reconocimiento que de él hacen las distintas miradas y en el descubrimiento de subjetividades compartidas o desiguales (Ardévol Piera, 2006).

Separar a los alumnos por nacionalidades y asociarlos a las imágenes transmitidas a través de estos documentales fue vivido con una gran tensión en el aula. Los alumnos de la nacionalidad reflejada en el documental, se vieron obligados a posicionarse frente a sus compañeros, y tuvieron que hacerlo a través de unas lentes muy particulares, las de la culturización de los sujetos. Esta práctica se convirtió en la pauta de interacción entre el conjunto de los alumnos a partir de ese momento. Esta actividad fue por tanto realizada bajo muchas tensiones, desencuentros y demostraciones de rechazo. Verdaderas o falsas, estas imágenes tenían un efecto reduccionista y

situaban al sujeto frente a la propia estigmatización que la sociedad receptora proyecta sobre ellos: pobres, analfabetos, folclóricos, etc. pero buenas personas. Paternalismo y miserabilismo se mezclaban para dar paso a una particular construcción social del extranjero y de la interculturalidad.

La presentación de la actividad produjo cierta inquietud entre los alumnos hijos de familias inmigrantes que sentían cómo se convertían en el centro de interés de la clase y pasaban de ser considerados meros estudiantes a convertirse en agencias culturales. Mientras un gran número de profesores parecían entusiasmados por este acercamiento a las distintas culturas desde una perspectiva pedagógica, los alumnos, en concreto aquellos asignados a la cultura en cuestión, mostraron en su mayoría una clara reticencia. Alguno de ellos llegó incluso a negar su nacionalidad con tal de no ser asociado a las imágenes que proyectaban los documentales y ponerse en evidencia delante de sus compañeros. Ante la demanda del profesor para que salieran a la pizarra, todos aquellos que venían, ellos o sus padres, del país retratado, guardaban un gran silencio. Una vez superado este problema -resuelto principalmente por el principio de autoridad que es concedido al profesor- y reunidos con su “grupo cultural” en la pizarra, éstos se manifestaban avergonzados, mostrando un malestar que era interpretado por los profesores como simple timidez. La comunicación corporal de los alumnos, su actitud y miradas esquivas reflejaban lo incómodo de la situación.

Estrategias Identitarias

Frente al conjunto de imágenes atribuidas por los documentales a las distintas “culturas”, los “extranjeros” presentes en el aula descubrían una identidad simbólica negativa, o al menos no acorde con la que ellos pudieran o quisieran desarrollar. Según Camilleri (1990), el individuo realiza operaciones cognitivas o estrategias identitarias que le permiten actuar sobre las construcciones simbólicas de sus identidades para modificarlas, mantenerlas o matizarlas. En las reacciones observadas en clase, se puede observar parte de las estrategias que estos alumnos desarrollan frente al proceso de categorización. Algunos parten del rechazo más absoluto de las imágenes y categorías asociadas a su supuesta cultura de origen, tratan de negarlas o desplazarlas hacia lugares o colectivos minoritarios. Otros

aceptan cierta singularidad pero intentan reconstruirla en términos positivos, es decir, no buscan ser reconocidos como “iguales” a los jóvenes de la sociedad receptora pero sí asociados a una imagen diferente y valorizada. Sin embargo, muchos ni aceptan ni rechazan, juzgan desde la lejanía de quien no comprende por qué se le asocia con un país o una cultura que él o ella ni siquiera conoce. Cada una de estas reacciones se enmarca en una estrategia identitaria que choca con los marcos interpretativos a partir de los cuales se han construido los documentales.

En los siguientes fragmentos extraídos del cuaderno de campo quedan reflejados dichos comportamientos:

(1) La aceptación de la diferencia cultural pero no de las imágenes asociadas, proponiendo su propia visión y experiencia como contrapartida a las narraciones del documental, modificando el contenido mismo de la categoría cultural transmitida:

“¿De dónde habéis sacado a estas personas? ¡Ninguna de la gente que yo conozco hablaría así! ¿Y dónde está hecho? Porque en donde yo vivía las cosas no eran así...Qué fuerte. [Girada hacia sus compañeros] De verdad, ni caso, ya os contaré yo luego si queréis, nada que ver con esto, es todo mucho más interesante”. [Alumno de clase]

En estos casos, los alumnos asociados a una cultura reconocen como buena dicha asociación pero no el contenido de la misma. Aceptan sus “orígenes extranjeros” pero quieren ser dueños de la construcción de su significado, personalizando de alguna forma su caso y extrapolándolo al resto de compatriotas.

(2) El rechazo a la explicación cultural de las diferencias, proponiendo razones económicas o generacionales para la comprensión de las imágenes, negando por tanto la existencia misma de esta categoría:

“Hace mucho que me he ido de Colombia, no me acuerdo de las cosas que pasaban ahí. Mis abuelos sí que hacían eso pero porque son viejos, pero no los demás” [Alumno de la clase]

22 *Martín – Marcos Educativos de la Interculturalidad*

“En parte es verdad lo que dicen pero yo no lo interpreto para nada así. No es un problema cultural, es económico. Sólo los más pobres viven así”. [Alumno de la clase]

Estos alumnos anteponen a las explicaciones culturalistas de las diferencias otro tipo de explicaciones, haciendo uso de otras características sociodemográficas. No es la cultura lo que diferencia a las personas, sino su edad, clase social, si viven en el campo o la ciudad y otros tantos elementos que explican los distintos estilos de vida.

(3) La incomprensión más absoluta sobre su consideración como actores participantes de dicha categoría y por tanto su rechazo de pertenencia a esa supuesta cultura de origen:

“¿Pero esto qué es? Yo no tengo ni idea de lo que dicen en el documental, yo nunca he visto lo que ponen. ¡Y yo qué sé! [Ante la insistencia del profesor...] No tengo nada que decir. ¿Además, para qué sirve hacer esto?” [Alumno de la clase]

“Profe, ¿por qué tengo que salir yo a la pizarra si no sé nada de ahí?” [Alumno de la clase]

Estos alumnos niegan sus “orígenes extranjeros”, se sienten clasificados en una categoría que no les corresponde, con la que no se identifican y de la que no disponen de mayor información. O bien por falta de interés o comunicación por parte de sus padres, no conocen mucho de los lugares dónde han nacido sus padres y tampoco parecen mostrar interés por conocerlo.

4) Por último, en más de una ocasión el alumno se rebeló descalificando el documental e incluso abandonando el aula. Un grupo de alumnos de segundo de ESO hizo la siguiente observación: “Y si hubiera que hacer un documental sobre la cultura española, vosotros [dirigiéndose al profesor y a mí] ¿Qué destacaríais? Yo lo sé, a los gitanos y chiquito de la calzada”. [Alumno de la clase]

Esta reacción es calificada como estrategia propia de una “identidad-defensa” (Camilleri, 1990), y consiste en construir un discurso negativo del

contexto social del país receptor atribuyendo unos juicios desvalorizantes y atenuando así las marcadas diferencias jerarquizantes establecidas entre un “nosotros” positivo y un “otros” negativo.

Las Identificaciones Frente a las Identidades Culturales

Esta última intervención produjo un estallido de risa generalizada en la clase y aplausos. Mostraron de esta forma su disconformidad con el contenido de los documentales y ridiculizaron, como sentían que se estaba haciendo con ellos, la idea de cultura. Por primera vez en clase surgió un “nosotros”. Este no hacía referencia a ninguna categoría cultural o nacional sino más bien a quien su condición de “extranjero” para la sociedad le relegaba a una determinada posición. Comenzaron entonces a desplegar una batería de contra-argumentaciones de todos aquellos prejuicios que circulan, mostrando hasta qué punto eran conscientes de éstos y se negaban a aceptarlos. El estigma de la pobreza de sus padres, la existencia de las bandas latinas, las tradiciones ancestrales, todo aquello que les acusaba de pertenecer a una “clase social peligrosa” (Chevalier, 1958).

Este tipo de reacciones crearon una tensión en el ambiente que fue contagiando al resto de compañeros. El resto de alumnos, atentos a las reacciones de sus compañeros y ante el miedo de que pronto les tocara a ellos, decidieron quitar importancia a la situación, mirando por la ventana o preguntando todo tipo de cosas: “¿Cuál va a ser la siguiente actividad? ¿Para qué sirve esto que estamos haciendo? La semana que viene tenemos exámenes, ¿Vas a venir de todas formas?” [Alumno de la clase]

Frente a la reacción de los alumnos decidí reconvertir la actividad y dar la vuelta al desarrollo de la clase. Les pedí que comentaran en qué no estaban de acuerdo con las imágenes que los documentales proyectaban y por qué, lo que me permitiría conocer, de un modo más preciso, dónde se situaban respecto al mismo. Este enfoque crítico, fruto del acuerdo alcanzado por las distintas miradas en la descalificación del documental, relajó un poco el ambiente de tensión emocional que se respiraba en el aula y permitió, además de un claro desahogo para muchos de los presentes, una interesante declaración de la autopercepción/autorrepresentación de los estudiantes.

Frente al marco de la identidad como pertenencia a una cultura –tal y como sostienen los documentales-, surge por parte de los estudiantes el

marco de la identidad como vinculación a una geografía íntima (Alegre Canosa, 2008; Martín Coppola, 2014). Muchos aprovecharon este momento para compartir lo que verdaderamente echaban de menos de su ciudad: los amigos, la abuela, el *juego del pique*, su habitación, salir a jugar con sus vecinos de siempre, una serie de televisión, su hermano mayor, la playa y un gran etcétera de personas, objetos, vivencias y rutinas. ¿Qué tenía que ver todo eso con los marcos de los documentales? Nada o muy poco. Cada uno de ellos, siempre y cuando hubiese vivido el tiempo suficiente en su país de origen como para recordarlo, aportaba sus experiencias y vivencias construyendo su propia realidad y significado de aquello que le era propio. En este compartir los niños no buscaban la mirada de otras personas de su misma nacionalidad, conscientes de que se trataba de sus recuerdos y autobiografía.

Conclusiones

La forma de encarar la integración de los hijos de familias inmigrantes y desarrollar la interculturalidad como herramienta de gestión de la diversidad en las escuelas en España es sin duda uno de los mayores retos del sistema educativo actual. La interculturalidad como proyecto educativo es implementado a través de programas y talleres en las aulas, del material didáctico y de un lenguaje técnico-ideológico muy concreto que he tratado de reflejar en este artículo. Si bien existe cierto consenso en la comunidad académica sobre los peligros derivados de la culturalización de la diversidad (Ladson-Billing, 2000; Casals, 2012), son muchos los proyectos de intervención con la población de origen inmigrante que siguen utilizando dicho patrón. No obstante, existen otro tipo de categorizaciones y trabajos más inclusivos sobre la interculturalidad que parten de la igualdad de las diferencias y de tener en cuenta las voces de los hijos e hijas de la inmigración o minorías étnicas, aunque no sea el caso de este proyecto educativo (Ball & Tyson, 2011).

El análisis de marcos realizado a través de los documentales sobre la cultura árabe y la cultura andina muestra el modelo de producción, reconocimiento y apropiación de la interculturalidad, dónde no hay verdaderos sujetos (contradictorios, internamente diversos, capaces de crítica, resistencia y lecturas alternativas de los discursos proyectados sobre

ellos), sino categorías culturales. Si bien estas categorías culturales pretenden ser revalorizadas, aludiendo a la puesta en valor de aspectos culturales habitualmente silenciados, se produce a través de una patrimonialización de la cultura de origen de los inmigrantes resultante de un trabajo de representación y categorización que silencian otras identificaciones y prácticas socioculturales.

A través de los documentales, analizados como textos culturales sobre la representación del “otro”, emergen las categorías culturales asociadas a los hijos de familias inmigrantes. Así, el inmigrante imaginado por estos documentales aparece como un heredero de la miseria y exotismo de su país de origen cuya única salida para la supervivencia es la emigración. Una vez en el país de instalación, el inmigrante imaginado consigue la integración según los patrones de bienestar propios del país de acogida pero mantienen como rasgo diferencial su cultura. Según se narra en el propio documental, la escuela es la encargada de valorar esta diferencia cultural como positiva e incorporarla en la sociedad receptora como elemento de enriquecimiento. Un pacto políticamente correcto donde aparezca la idea de intercambio: “nosotros” os proporcionamos bienestar, “vosotros” nos enriquecéis culturalmente, aunque para ello sea necesario crear unas categorías culturales amables para la sociedad receptora con las que poder empatizar.

Se genera como consecuencia un proceso de etnificación de la realidad social, de las relaciones y problemáticas escolares, las categorías nacionales y culturales se imponen a los alumnos como dimensión en la percepción de sí mismos y de los demás. *Esta identificación por categorizaciones impone a los individuos la manera en la que deben contemplar sus propias vidas. Se les asigna un lugar, aunque no sea el que desean o reivindican (Dubois, 2003, pp.18-19).* Los marcos de la interculturalidad construyen modelos de afiliación nacional o cultural *pasando por “reales” cuando no son más que construcciones formales (De Rudder, 1997, p. 21).* Ésta no se limitan por tanto a dar respuesta a demandas sociales preexistentes, sino que es un agente constitutivo de los procesos en que se producen determinando parte de su contenido (Ruiz Ballesteros, 2005).

Este proceso de categorización no podría haber sido identificado como tal si no se hubiese tomado en consideración, en paralelo, las resistencias reveladoras de los estudiantes ante las categorías manejadas por los

documentales, mostrando otros mecanismos de identificación que permitieron analizar la discordancia entre las categorizaciones y las posibles identificaciones de los adolescentes en un contexto de multiculturalidad. El análisis de la actividad relativa a los documentales mostró las distintas reacciones de los alumnos cuando éstos eran asociados a una determinada cultura de origen en función de su nacionalidad. El rechazo, la vergüenza o la sorpresa fueron algunos de los sentimientos que mostraron los alumnos frente a la representación social y cultural que los documentales realizaban de sus países de origen. Una vez más surgieron distintas formas de interpretar la categoría cultural que era utilizada: (1) algunos aceptaban su diferencia cultural pero consideraban que las imágenes y narraciones no eran representativas de la percepción que ellos tenían de sus países de origen, (2) otros rechazaban la explicación culturalista de las diferencias que la ONG realizaba atribuyéndolas a razones de otra índole, económica o generacional, y (3) otros no entendían por qué se les asociaba con esos países que apenas conocían y consideraban simplemente como un lugar de vacaciones.

El contexto en el cual los sujetos desarrollan su cotidianidad, está por lo tanto gobernado por una paradoja. De un lado, los estudiantes, en su condición de jóvenes experimentan un proceso de construcción de la identidad en un entorno caracterizado por la diversidad. Por otro, el proyecto intercultural de gestión de la diversidad trata de ordenar y clasificar esa diversidad a partir de categorías culturales. Las paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención en las escuelas y la aplicación de “categorías sin identidad” demandan un cuestionamiento del proceso de categorización que se está realizando de los hijos de familias inmigrantes y la búsqueda de nuevas medidas de intervención.

ⁱ “Este Plan Estratégico se guía por el principio de interculturalidad entendiendo el interculturalismo como un modelo sociopolítico y ético de gestión incluyente de la diversidad. Además de la igualdad de las culturas y del necesario respeto y valoración positiva de la diversidad, el interculturalismo pone el énfasis – a diferencia del multiculturalismo y de forma complementaria pero también crítica y alternativa a éste- en lo común y lo que une, en la interacción positiva entre los diferentes, de cara a desarrollar relaciones no solo de respeto sino de aprendizaje mutuo, cooperación y regulación pacífica y preventiva de la conflictividad.”

ⁱⁱ Mantengo el anonimato de la misma por expresa voluntad de la organización.

ⁱⁱⁱ Reproduzco el vocabulario utilizado por la organización, al igual que los títulos de los documentales y guías, propio de la representación técnica-ideológica en la que se sustenta.

^{iv} Este programa se ha venido implementado en los centros públicos de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2004-2005 hasta el 2010-2011 cuándo los recortes presupuestarios en educación sufrieron un fuerte recorte.

^v Proyecto Miradas del Sur. La cultura árabe, Marruecos. La participación infantil: un camino para lograr el Encuentro de Culturas. Save the Children. Proyecto Miradas del Sur. La cultura Andina, Colombia. La participación infantil: un camino para lograr el Encuentro de Culturas. Save the Children.

^{vi} No olvidemos que una serie de trabajos han intentado indagar sobre las principales causas de migración. Teniendo en consideración la encuesta del CIS realizada en 1996 como marco general, se identificaron al menos cinco razones que motivaron la emigración: (1) tener más libertad; (2) buscar trabajo; (3) ampliar los estudios y la formación; (4) ganar más dinero y (5) reunirse con la familia.

Referencias

- Alegre, M.S. (2008). Geografías adolescentes y contacto intercultural. Una visión desde el ámbito escolar. *Papers*, 90, 33-98.
- Aparicio, R. (2007). The integration of the Second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1169-1193. doi: [10.1080/13691830701541713](https://doi.org/10.1080/13691830701541713)
- Ardèvol, E. (2008). Cine etnográfico: relato, discurso y teoría. In Jordi Grau; Elisenda Ardèvol; Gemma Orobitg (Eds.). El medio audiovisual como herramienta de investigación social. *Documentos CIDOB, dinámicas interculturales*, 12, 31- 50.
- Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada: antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arriba, A., Moreno, F.J., & Moreno, L (2007). *Migración, gestión de la diversidad y tercer sector social*. Cuadernos de Debate, 4. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Ball, A.P., & Tyson, C.A. (2011). *Studying diversity in teacher education*. Lanham, M.S: Rowman and Littlefield.
- Ballesteros, B., & Gil, I. (Eds.). (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos nº 3.
- Banks, J.A. (2006). Improving Race Relations in Schools: From Theory and Research to Practice. *Journal of Social Issue*, 62(3), 607-614. doi: [10.1111/j.1540-4560.2006.00476.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00476.x)
- Belarbi, A. (2004). La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 81-97.
- Bergalli, R. (2006). *Flujos migratorios y su (des)control. Puntos de vista pluridisciplinarios*. Barcelona: Antrhops.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.

- Carreño, G. (2005). Pueblos indígenas y su representación en el género documental: una mirada al caso Aymara y Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 85-94.
- Casals, J. (2012). Ramón Flecha: “La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 20- 27
- Chevalier, L. (1958). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris: Plon.
- D’Angelo, P., & Kuypers, J.A. (2010). *Doing new framing analysis: empirical and theoretical perspective*. New York: University California Press.
- De Rudder, V. (1997). Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance. In F. Aubert, M. Tripier & F. Vourc’h (Eds.), *Jeunes issus de l’immigration* (pp. 17-44). Paris, France: L’Harmattan.
- Dubois, V. (2003). *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris: Economica.
- Entman, R.M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. doi: [10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x)
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1- 74. doi: [10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 11-20.
- Gitlin, T. (1980). *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley, CA, Los Angeles, CA & London, UK: University of California Press.
- Hamilton, D.L., & Trolie, T.K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. Dovidio & S. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). Orlando, FL: Academic Press.

- Jenkins, R. (2000). Categorization: identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), 7-25. doi: [10.1177/0011392100048003003](https://doi.org/10.1177/0011392100048003003)
- Kuehnast, K. (1992). Visual imperialism and the export of prejudice: an exploration of ethnographic film. In P. Crawford & D. Turton (Eds). *Film as Ethnography* (pp. 183- 195). Manchester: University of Manchester Press.
- Ladson-Billing, G.T. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition) (pp. 183- 193). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Didáctica y Tradiciones Populares*, LXIX, 1, 113-131. doi: [10.3989/rdtp.2014.01.006](https://doi.org/10.3989/rdtp.2014.01.006)
- Martín, E. (2010). Actores y mecanismos de categorización de los hijos de familias inmigrantes en las escuelas. *Revista Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 41-48.
- Olmo, M. (2010). Conflicto de Intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. In M. Pintado (Eds.), *Dilemas éticos en antropología: las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (pp. 77-92). Madrid: Trotta.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014* (PECI). Madrid: Dirección General de Integración de los Inmigrantes.
- Putney, L., & Frank, C. (2008). Looking through ethnographic eyes at classrooms acting as cultures. *Ethnography and Education*, 3(2), 211-228. doi: [10.1080/17457820802062482](https://doi.org/10.1080/17457820802062482)
- Ruíz, E. (2005). *Intervención social: cultura, discursos y poder: aportaciones desde la antropología*. Madrid: Talasa ediciones.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Taguieff, A. (2013). *Dictionnaire historique et critique du racisme*. Paris: Presse Universitaire de France

Zubero, I. (2004). ¿Qué significa integrarse? De la integración como fin a la integración como proceso. *Documentación Social*, 132, 7-34.

Eva Martín Coppola is a professor at the faculty of sociology and social policies at University Complutense, Madrid.

Contact Address: Dirección postal. E-mail: evamc79@gmail.com