El lugar del Otro en el discurso educativo reformista del Estado español contemporáneo

Cathryn Teasley
Universidade da Coruña

Departamento de Pedagoxía
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
Campus de Elviña s/n,
E-15071-A Coruña, Spain
cathryn@udc.es

Title: **The place of the Other in the discourse on educational reform in the contemporary Spanish State**

Abstract

This work presents a critical exploration of some of the ways in which the most marginal of multicultural students of Spain have come to be represented through the current educational reform, or LOCE. The essay thus has three major aims: to identify the legitimating ideology behind this policy; to reveal the presence of other less evident and countervailing ideologies in both the discourse and the broader social and historical context of this law; and finally, to suggest some strategies for democratizing, from the school base, the production of official narratives on education, in an attempt to decenter their most biased of tenets.
Key words: ideology, educational policy, Gypsies, immigrants, crosscultural justice, performative interpretation of discourse.

Resumo

Este traballo presenta unha exploración crítica dos procesos de representación do alumnado multicultural máis marxinado do Estado español, tal e coma se proxecta dende a actual reforma educativa (a LOCE). O artigo tén tres obxectivos principais: identificar a ideoloxía lexitimadora desta reforma; revelar a presenza doutras ideoloxías menos evidentes e a contracorrente tanto no discurso coma no contexto social e histórico máis amplo desta lei; e finalmente propor algunhas estratexias para

democratizar dende a base escolar a produción de narrativas oficiais sobre o ensino, para así procurar descentrar os seus fundamentos máis sesgados.
Palabras clave: ideoloxía, política educativa, xitanos, inmigrantes, xustiza intercultural, interpretación performativa do discurso.

1. Introducción

Este trabajo ofrece una exploración crítica de la representación institucional de la alteridad cultural, tal y como se proyecta desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.[1] Este estudio persigue la búsqueda de la justicia intercultural en la educación, una meta particularmente relevante para el alumnado gitano/romanó[2] e inmigrante de España, pero también para cualquier grupo minorizado en cualquier país. Numerosos estudios han identificado procesos educativos que reproducen la marginación de grupos socioculturales oprimidos en su vida diaria. Algunas etnografías en este sentido –Willis (1988) y Troyna (1995), en el Reino Unido; McLaren (1995) en Canadá, o Foley (1990) en Estados Unidos– vinculan el fracaso escolar a la subordinación cultural (según etnia, lengua, raza[3] o género) y con la estratificación socioeconómica en las sociedades capitalistas. De hecho, la escolarización, como institución e instrumento de un "sistema cultural mundial", "está entrelazada con los procesos de producción de la desigualdad social de cada estado-nación" (Ladwig, 2000: 61; traducción del inglés original), porque en estos procesos subyace una relación sesgada entre poder, *curriculum*, diferencia cultural, capital y participación cívico-social. Todo ello informa de la envergadura de este problema en la educación institucionalizada: existe la evidencia de que *determinados colectivos* de alumnado tienden a experimentar niveles más elevados de fracaso escolar que otros.

---

[1] Ley Orgánica 10/2002, *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 24 de diciembre de 2002: 45188-45220.

[2] Mientras el término 'gitano/a'constituye la autodenominación más extendida entre la población gitana española, el uso de 'romanó, romá', etc. (derivados de la lengua romaní) se reivindica desde los movimientos gitanistas dedicados a establecer una identidad étnica transnacional e históricamente informada. Por respeto a ambas posturas, en este trabajo se alternará entre el uso de estos términos.

[3] Se emplea el término 'raza' como reflejo de una categoría socialmente construida que carece de validez científica.

Ante esta problemática, ¿por qué indagar en el ámbito discursivo de las reformas *per se*? Hemos elegido este enfoque porque, como bien observó Paulo Freire (1985), la reflexión y la intervención pedagógicas no se efectúan en un vacío lingüístico. Asimismo, las políticas culturales no surgen divorciadas ni de otras "regiones de cultura" institucionales (Bennett, 1992) –tales como la región de la práctica diaria en las escuelas–, ni de otros "regímenes de verdad" (Foucault, 1980) en la sociedad en su conjunto. En este sentido, los condicionantes y tensiones ideológicas contribuyen a la construcción de las políticas culturales. Así, las reformas educativas, como formas legitimadas de regulación social, están impregnadas de una "arbitrariedad cultural" dominante (en términos de Bourdieu y Passeron, 2001) o de alguna "ideología hegemónica" (según Gramsci, 1981), que tiende a socavar las pretensiones aparentemente más justas de su discurso y a reproducir el *status quo* del poder político (Popkewitz, 1994). Ello sucede porque el supuesto consenso que legitima estas políticas no suele surgir de los intereses de quienes no forman parte ni de las clases dominantes ni de otros grupos con características hegemónicas –según nacionalidad, etnia, 'raza' o género (Apple, 1996; Fraser, 2000; Benhabib, 2002; Giroux, 2002). Es decir, el discurso reformista está imbricado en las luchas por el poder, imbricación que contribuye a lo que Stuart Hall (1996) ha denominado el "efecto ideológico" del discurso. Por lo tanto, el problema no estriba en *si* dicho discurso ejerce poder en ámbitos diversos de la práctica sociocultural y educativa, sino en *cómo* y en qué medida lo hace.

En las páginas que siguen, se examinará el efecto ideológico del discurso reformista dominante en las poblaciones escolares multiculturales que experimentan niveles elevados de opresión. Este discurso y sus posibles efectos serán abordados mediante un tipo de "interpretación preformativa" (Derrida, 1994), con el fin de aportar nuevos significados al objeto de interpretación (la política educativa actual) y, de esta manera, transformarlo en el proceso. Estudiosos de la Pedagogía Crítica y de los Estudios Culturales como Henry Giroux y Patrick Shannon abogan por esta aproximación a la crítica de textos porque

> al negarse a reducir la política a lo discursivo o lo representativo, la interpretación performativa [...] vincula los textos culturales a los contextos institucionales en los que son leídos [... para] retar las desigualdades grotescas y las opresiones intolerables del presente..
>
> (1997: 7, traducción del inglés original)

Así la interpretación performativa tiene como fin no sólo cambiar la manera en que se interpreta la política educativa, sino también transformar la propia forma en que ésta se produce.

En este sentido, se argumentará que los discursos legitimadores de la LOCE y de su legislación desvían la atención pública de otras corrientes ideológicas inherentes en estas políticas, productos de su correspondiente momento sociohistórico. Mostraremos cómo estas corrientes tácitas están implicadas en los procesos de exclusión educativa en España y cómo debilitan el mensaje más explícito de la LOCE. Asimismo, examinaremos otros procesos posibles de generación de discursos sobre la educación. Este artículo tiene pues tres propósitos principales: a) identificar las ideologías legitimadoras de la reforma, b) destapar sus mensajes menos evidentes para considerar sus posibles efectos entre escolares ya marginados socioculturalmente y c) explorar líneas de contestación.

Mediante la interpretación performativa, se revelará la incidencia de lo que Nietzsche (1967) denominó "resentimiento" en la representación de la identidad cultural; la elaboración posterior de este concepto por McCarthy y Dimitriadis (2000) informará nuestro propio análisis. También consideraremos determinadas controversias relacionadas con el contacto entre culturas en el sistema escolar del Estado español, tal y como se reflejan en los medios de comunicación. Por último, examinaremos las estrategias sugeridas por diversos investigadores para promover formas de participación escolar interculturales, comunitarias, incluyentes y performativas, como la investigación-acción crítica.

2. Representación cultural en el discurso reformista

2.1. El contexto social del discurso oficial sobre la educación

La transición en España de la dictadura a una monarquía parlamentaria marcó todo un hito histórico y generó, desde finales de los años setenta, una avalancha de reformas institucionales profundas. Todo ello ocurrió en un contexto de creciente mundialización de los sistemas de comunicación y de los mercados. Ante estos procesos, el gobierno del Partido Socialista Obrero Español (1982-1996) se dispuso a reconciliar el sistema educativo con estos cambios. Con el apoyo de otros legisladores de izquierdas, los socialistas instituyeron toda una serie de políticas educativas, de las cuales la LOGSE[4]

[4] Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Véase *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 4 de octubre de 1990: 28927-28942.

fue la más comprehensiva. Sus referencias a la "igualdad de oportunidades" y a valores relacionados conformaban un eje central de la ideología 'progresista' legitimadora de esta ley. La LOGSE introdujo numerosas reformas estructurales, de las cuales destacaremos el incremento en dos años de la educación obligatoria (de los 14 años de edad a los 16) mediante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); la creación de la Educación Infantil pre-obligatoria para escolares de 0-6 años; el establecimiento de los departamentos de orientación y las tutorías asociadas; la instauración de una cierta interdisciplinariedad; la aplicación de nuevas medidas compensatorias, y la limitación del número de estudiantes por docente y de repeticiones de cursos académicos.

Ello acarreó la presencia en el sistema educativo de colectivos previamente sin escolarizar. A partir de la segunda mitad de los años 90, los jóvenes gitanos comenzaron a inscribirse con regularidad en los institutos, un hecho sin precedentes en España (Enguita, 1999). Esta novedad revela una realidad histórica de exclusión de la población romaní, la mayor parte de la cual tiene raíces ibéricas que remontan al siglo XV (San Román, 1997), y pone en evidencia que la suya ha sido una existencia muy parecida a la de una "minoría indígena con características de casta", para emplear un término revelador de John Ogbu (1978).

Fuentes diversas señalan que la actual población gitana de España asciende a un millón de personas[5] o a un 2,4% de la población estatal total (que en 2004 supera los 42 millones de habitantes). Se estima que más de la mitad de la población gitana tiene 16 años o menos; sin embargo, sólo el 30% de este sector está plenamente escolarizado (Asociación Presencia Gitana, 2000). Es más, la mayor parte de esta limitada población escolarizada ha experimentado algún tipo de fracaso escolar (Asociación Secretariado General Gitano, 2000). En los años ochenta, hubo un intento institucional de subsanar esta situación mediante la creación de las 'escuelas-puente'

[5] Esta cifra se calcula a partir de estimaciones ofrecidas desde asociaciones romaní como la Fundación Secretariado General Gitano, la Unión Romaní, o la Asociación Presencia Gitana. El Estado no ha realizado hasta la fecha estudios estadísticos sobre la escolarización de jóvenes gitanos, aunque sí los realiza sobre el alumnado 'extranjero'. Para una discusión sobre los múltiples factores que impiden la realización de un recuento demográfico preciso de la población romaní de España, véase Terrén Lalana (2001). Además, los colectivos romá recién inmigrados del este de Europa suelen ser representados en los medios de comunicación según su nacionalidad, como es el caso de 'los rumanos', una parte de los cuales son gitanos.

–establecidas en asentamientos y vecindarios con familias romané con el fin oficial de facilitar la plena escolarización de sus hijas e hijos. Pero uno de los resultados de este acercamiento fue la segregación *de facto* de dichos escolares del resto (Muñoz Sedano, 1989). Aún hoy en día, los escolares mayoritarios tienden a representar a las personas gitanas de manera más estereotipada que a los inmigrantes (Jover y Reyero, 2000). Asimismo, un estudio extensivo sobre la integración del alumnado romanó reveló que los alumnos procedentes de las etnias mayoritarias del Estado tienden a asignar a este colectivo el *status* social más bajo de todos los grupos culturalmente subordinados (Fresno García, 1994). Las manifestaciones extremas de rechazo racista, xenófobo y clasista hacia los romá tampoco son cosa del pasado: en mayo del año 2000, la admisión de los primeros escolares gitanos (de tres, siete y ocho años) en una escuela privada de Barakaldo (Bilbao) provocó la ira de la mayoría de los padres del centro. Más de 600 familiares iniciaron una protesta ante las puertas del colegio, que llegó incluso a la agresión a personal escolar[6]. Ante este panorama, no parece extraño que la incipiente presencia gitana en los institutos siga siendo muy precaria.

Por su parte, la población de extranjeros inmigrantes documentados empezó a incrementarse significativamente en España a principios del siglo XXI, hasta representar hoy a casi dos millones de personas, o el 4,7% del total (INE, 2003). El alumnado extranjero se cifra en un 4,3% de estudiantes de 0 a 19 años de edad matriculados durante el curso 2003-04 (INE, 2003). Las tasas de alumnado extranjero registradas en otros países de la Unión Europea aún son más elevadas, pero los porcentajes anuales de escolares extranjeros en España han aumentado exponencialmente en los últimos diez años.[7] El mayor grupo de escolares extranjeros entre 0 y 14 años de edad, según el país de origen, es marroquí, seguido por el de alumnado ecuatoriano (INE, 2003). En cuanto a sus logros académicos, hay todavía una carencia de estudios sobre esta cuestión, aunque todo indica que los escolares inmigrantes, por regla general, están quedando por detrás del alumnado

[6] Este incidente fue ampliamente reflejado en los medios de comunicación. No obstante, la frecuencia de este tipo de acontecimientos queda, por lo general, silenciada. Por ejemplo, en una investigación en curso, una profesora de un colegio público de una ciudad gallega reveló, bajo un estricto anonimato, que su centro también había experimentado pocos años antes una situación violenta por las mismas razones.

[7] Aumentaron desde el 0,6% durante el curso 1993-94, hasta el 4,3% en 2002-03 (MECD, 2003).

mayoritario del Estado (Juliano Corregido, 1993). Un informe de 2003 del Defensor del Pueblo constata esta tendencia[8] y revela que, en algunos contextos escolares públicos, el alumnado inmigrante llega a constituir el 80% del total del centro (véase Martín Rojo *et al*., 2003). Si vinculamos esta tendencia a la marginación escolar de los romá estaríamos ante desconcertantes procesos de guetización educativa.

Cabe señalar aquí que, al atender a jóvenes de origen extranjero y romanó juntos, nuestra intención *no* es homogeneizar –como a menudo ocurre (Bhabha, 1994)– las diversas culturas, historias y necesidades educativas de distintos colectivos, sino destacar una serie de realidades de las que surgen injusticias compartidas entre la mayoría de los romá e inmigrantes extranjeros, a diferencia de las poblaciones dominantes del Estado. En primer lugar, los porcentajes de pobreza entre las poblaciones gitanas e inmigrantes superan los de las poblaciones mayoritarias (San Román, 1997; de Lucas y Torres, 2002). La segunda realidad compartida concierne a sus respectivas identidades étnicas, que se distinguen, como veremos, de las identidades étnico-nacionales habitualmente recogidas en la 'diversidad cultural' del Estado español (de las Comunidades Autónomas). Un tercer aspecto radica en el alto índice de agresiones racistas y xenófobas sufridas históricamente por los romá, que afectan hoy también a los inmigrantes (Calvo Buezas, 2000). Y finalmente, la cuarta característica común atañe a la subordinación lingüística que, como veremos, está fundamentalmente vinculada a la obstrucción de la justicia socioeducativa.

Dada esta realidad poco alentadora, ¿cómo quedan reflejados estos colectivos en la política educativa de la post-transición? Para contextualizar mejor esta pregunta, hemos de volver brevemente a considerar la LOGSE de 1990. Para muchos, esa ley representó uno de los esfuerzos más coherentes y concertados por democratizar la escolarización en España (Fundación Hogar del Empleado, 2000). No obstante, su discurso 'progresista' se ha encontrado con posturas divergentes: desde la izquierda política se ha criticado la preponderancia en la LOGSE de valores culturales propios de las clases privilegiadas (véase, p. ej. Varela y Álvarez Uría, 1991; Torres, 1992; Martínez Bonafé, 1998; Teasley, 2002). Por otro lado, los legisladores conservadores del Partido Popular, que tomaron el relevo en 1996 como

[8] Véase "Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico (2003)" en: <<http://www.defensordelpueblo.es/index>>.

partido mayoritario (hasta marzo de 2004), consideraron ciertos aspectos de la LOGSE demasiado abiertos, o poco delimitados. Por tanto, elaboraron y promulgaron en 2002 la LOCE, al poco tiempo de finalizar el propio proceso de implantación de la LOGSE. La nueva ley es en parte producto de la "restauración conservadora" (Apple, 1996; Torres, 2001) que viene consolidándose desde finales del siglo XX, no sólo en España sino en el conjunto de los estados occidentales (véase también Whitty, Power y Halpin, 1999). Partiendo del universo discursivo neoconservador de "la cultura del esfuerzo", "la calidad", "la flexibilidad", "la libre elección" o "las iniciativas privadas" (todas éstos son enunciados que aparecen en la LOCE), el Partido Popular promulgó legislación controvertida, desde la Ley de Extranjería de 2000[9], hasta otros desarrollos legislativos relativos al desempleo, a la formación profesional, al sistema universitario o a las enseñanzas mínimas, entre otros ámbitos.

2.2. La LOCE: ¿una reforma de "calidad"?

La LOCE se autolegitimó desde ángulos retóricos múltiples, uno de los cuales es el propio término 'calidad'. El siguiente extracto del primer apartado de la ley, titulado 'Exposición de motivos', revela parte de su particular orientación:

> El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de *la libertad individual*, para *la realización personal*, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, *el bienestar individual* y el bienestar social.
> (*Boletín Oficial del Estado*, nº 307, del 24 de diciembre de 2002: 45188; cursivas añadidas)

Como muestra el texto en cursiva, esta calidad está fuertemente enmarcada en una "libertad individual", como valor esencial no sólo de la citada ideología "humanista", legitimadora de esta ley, sino también de una ideología neoliberal.

[9] Esta ley ha sido reformada dos veces desde su implantación. No obstante, algunos consideran que el conjunto legislativo que actualmente regula la inmigración tiene elementos incompatibles con la Constitución Española y con la legislación internacional sobre los derechos humanos (de Lucas y Torres, 2002).

2.2.1. Implicaciones del sesgo neoliberal de la LOCE

La insistencia en el estudiante individual se hereda de una larga tradición liberal en Occidente, pero se "enmarca" (Goffman, 1974) y se aplica desde un criterio conservador. Ahora bien, este enfoque *neo*liberal conlleva un peligro: considerando que las tasas de marginación, discriminación y fracaso escolar anteriormente citadas conforman hechos *colectivos*, esta realidad queda oculta al limitar el enfoque al nivel meramente individual de los logros académicos. Si, en vez del mérito individual, la ley se centrase en la justicia educativa, se vería con mayor claridad que las experiencias negativas en la escolarización ocurren de manera desproporcionada no sólo entre sujetos determinados, sino también entre *grupos* o *sectores* de escolares, según su procedencia socioeconómica, étnica, racial, lingüística y sexual, entre otras, como demuestran las experiencias del alumnado romaní e inmigrante, arriba citadas. Estas dinámicas entre grupos quedan encubiertas con el sesgo neoliberal de la LOCE.

Así resulta reveladora ya la primera afirmación de la LOCE:

> *Los cambios tecnológicos* han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del *desarrollo económico* y social. (p. 45188; énfasis añadidos)

Los enunciados en cursiva ponen de manifiesto el impulso económico de esta ley, lo cual constituye otra manifestación de su ideología neoliberal. Esta visión mercantilista de la educación (Torres, 2001) se reitera a lo largo del discurso legitimador de la LOCE, mediante referencias a las "iniciativas privadas" (repetida dos veces ya en la primera página de la ley), a las "necesidades de nuestra economía", al "espíritu emprendedor [que] es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro", o a las supuestas "deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico" (todas éstas en la segunda página).

Esta orientación mercantilista resulta importante si consideramos las implicaciones de las citadas deficiencias del sistema en mayor detalle:

> [...] Se concretan en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta. (p. 45189)

Según los autores de la LOCE, estas "necesidades" superan las de la LOGSE ya que aquéllas se formularon en torno a la universalización de la educación básica. La LOCE propone satisfacer las nuevas necesidades aplicando el sesgo neoliberal: una mayor "flexibilidad del sistema" (p. 45189), la cual consiste, irónicamente, en truncar esa universalización educativa establecida con la LOGSE, al redistribuir al alumnado entre itinerarios y programas diversos, los cuales responden supuestamente a exigencias de la economía española. Por otra parte, la LOCE instaura unas repeticiones de curso que se habían eliminado con la LOGSE, y prevé la implementación de ciertas medidas de refuerzo educativo para escolares de 12-13 años con "especiales dificultades en determinados ámbitos de conocimiento".[10]

Todo ello responde a criterios esencialmente económicos, ya que incorpora los procesos de especialización, selección y competencia que hacen funcionar las sociedades capitalistas. Representa, además, el reestablecimiento conservador de un sistema educativo más estratificado, regido por una "cultura del esfuerzo" (p. 45189), por una supuesta elección individual, y por la meritocracia. Estos procesos de clasificación también obran en función del capital tanto económico como cultural que aportan los diversos colectivos de alumnado (Foley, 1990; McCarthy, 1994; Bourdieu y Passeron, 2001). Hoy en día es sabido que esta práctica clasificadora y jerarquizante –conocida en inglés como *tracking*– exacerba las brechas preexistentes entre las clases sociales y entre los grupos étnicos y racializados que se concentran en determinados estratos sociales en Occidente. McCarthy (1994) ofrece una revisión crítica de la investigación en este campo, al constatar que los efectos del *tracking* son particularmente perjudiciales para los grupos minorizados según criterios raciales. Por lo tanto, estas políticas divisorias pueden constituir una doble amenaza tanto para la incorporación, hoy muy precaria, de los jóvenes romá en los institutos, como para la integración escolar de las hijas e hijos de extranjeros inmigrantes, porque su condición de grupos "minoritarios" obedece a cuestiones no sólo de etnia o 'raza' sino también de capital económico y cultural, y eso sin adentrarnos en las dinámicas del género.

---

[10] Según la campaña "Cuestiones de especial interés sobre el proyecto de *Ley de Calidad de la Educación*", expuesta en 2002 en la página web: <http://www.mec.es /leycalidad/index.htm>>.

En todo caso, la LOCE reforzaría aún otra política neoliberal: la de la privatización del sector tradicionalmente público, al incrementar el régimen de las escuelas concertadas[11], establecido durante los años ochenta ante la falta de edificios y efectivos que pudieran absorber al alumnado de un sistema educativo público y gratuito, potenciado rápidamente después de la dictadura. Se trata de escuelas privadas –más del 70 por ciento de ellas son católicas– que proporcionan una educación gratuita a su alumnado a cambio de recibir subvenciones del Estado y de cumplir ciertos requisitos organizativos e infraestructurales. No obstante, la protección constitucional de la libertad de elección doctrinal en la escolarización no ha servido para impedir la preponderancia del catolicismo en las escuelas concertadas. El régimen de los conciertos perduró con la LOGSE[12], pero la LOCE lo extendería a Educación Infantil, lo cual significa que gran parte de la oferta de plazas en este nivel pre-obligatorio dependería no sólo de la iniciativa empresarial en este sector, sino también de sus inclinaciones ideológico-confesionales.

De hecho, el carácter confesional de los conciertos resulta particularmente relevante para nuestro enfoque sobre los escolares subalternos. Por ejemplo, la recepción hostil, ya referida, que recibieron los tres escolares gitanos en una escuela, ocurrió en un centro católico concertado. Otros dos incidentes de este tipo de centros fueron ampliamente seguidos por los medios de comunicación de España en el año 2002. En uno de ellos, un padre musulmán protestó ante la adscripción de sus hijos a un centro católico. Sólo después de una pequeña lucha, consiguió que fueran trasladados a centros totalmente públicos. En otro caso aún más conflictivo, una adolescente marroquí que llevaba el *hiyab* o pañuelo en la cabeza fue rechazada en un centro católico por las supuestas implicaciones confesionales de su atuendo. En lugar de rectificar la situación en la misma escuela, las autoridades educativas trasladaron la joven a un centro completamente público. Una vez ahí, la directora censuró públicamente el hecho de llevar el *hiyab*, afirmando que simbolizaba la represión islámica de la mujer. El padre –como portavoz de su hija– se limitó a comentar que ella era libre de elegir llevarlo o no. La chica,

---

[11] Un régimen producto de la Ley Orgánica de Regulación del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

[12] Indagar en el por qué de este hecho (p. ej., en el peso del Vaticano en la política española, o en los intereses económicos en este sector) superaría los límites de este trabajo.

mientras tanto, sufría una múltiple discriminación por religión, etnia, género e, indirectamente, por el tipo de escolarización recibida (concertada frente a pública). Ante tal contexto de conflictos culturales, los autores de la LOCE optaron, no obstante, por reforzar la asignatura de Religión Católica, entre otras estrategias regresivas.[13]

Al mismo tiempo que ocurrían estos hechos, cada vez más familias de grupos mayoritarios ingresaban a sus hijos en escuelas privadas concertadas, muchas de éstas ilícitamente selectivas (Torres, 2001). En este sentido hubo, y sigue habiendo, una marcada "huída blanca"[14] de las escuelas públicas con una presencia elevada de escolares multiculturales. Por lo tanto, no sólo existe una segregación *de facto* entre poblaciones de alumnado, sino que además resulta contradictorio hablar de escolares "minoritarios" cuando, en determinados centros públicos, éstos componen la mayoría del alumnado. Este hecho tiene implicaciones en cuanto al planteamiento de las llamadas "necesidades educativas específicas" (LOCE: 45200). ¿No serían las necesidades educativas 'ordinarias' las que se podrían repensar, junto con su régimen de conciertos?

La LOCE sienta precedente, de hecho, al abordar la población escolar inmigrante específicamente. En su "Exposición de Motivos", se afirma:

> Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto, el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. (p. 45189)

En todo caso, aunque se alude a esta población en aras de una "efectiva integración" y una alegada adaptabilidad sistémica, pronto descubrimos otro discurso que podría conducir a todo lo contrario. Como establece la Sección 2ª del Capítulo VII del Título I:

---

[13] Véase la "Disposición adicional segunda" de la LOCE. Además, en la materia de Historia, el Real Decreto 3473/2000 ha reforzado la perspectiva de las monarquías españolas y del Estado central frente a las perspectivas de las demás comunidades históricas y multiculturales de la Península Ibérica.

[14] Es una traducción de la expresión *white flight*, que en países anglosajones designa la tendencia de las familias 'de raza blanca' a retirar a sus hijas e hijos de las escuelas con una presencia creciente de escolares racializados.

> (...) Para los alumnos *que desconozcan la lengua y cultura españolas*, *o que presenten graves carencias en conocimientos básicos*, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.
> (Artículo 42.1; p. 45201; énfasis añadido)

La "integración" educativa ya no resulta tan convincente al representar al alumnado cultural y lingüísticamente diverso en estos términos de déficit (como escolares que "desconozcan" ciertos saberes, o que tengan "graves carencias"). Así concebido, no parece tan sincero hablar de la *integración* de este alumnado como de su *asimilación* (cuando no de su *segregación*) a unos estándares culturales predeterminados en la escolarización (Martín Rojo *et al*., 2003). Examinaremos con más detalle esta cuestión lingüística.

2.2.2. Diversidad lingüística y representación del Otro en la LOCE

En lo que atañe a la diversidad etnolingüística, la predecesora LOGSE se limitaba a tres esferas culturales de representación lingüística: la esfera del Estado central, con el castellano como lengua oficial y dominante; la de las Comunidades Autónomas del Estado, con sus lenguas cooficiales pero subordinadas; y la de la Unión Europa, mediante las lenguas extranjeras o clásicas (Teasley, 2002). Por su parte, la LOCE se aventura más allá de estos tres imaginarios lingüísticos, pero lo hace en términos negativos, creando así un "Otro" (Lacan, 1979) deficitario. Además, los autores de la LOCE también potencian la lengua hegemónica: el castellano. En concreto, el Real Decreto 3473/2000 ha extendido el horario escolar dedicado a la enseñanza de 'Lengua Castellana y Literatura' en la ESO, para acomodar un refuerzo de lo castellano/español frente a las demás lenguas y tradiciones literarias ibéricas, europeas o mundiales. La única región lingüística extraeuropea reflejada en este decreto es América Latina, dado que aporta "las dimensiones americanas de la lengua".[15]

Y ello a pesar de que los hablantes del árabe constituyen, en la actualidad, el mayor grupo lingüístico en las escuelas después de los hablantes de las lenguas oficiales del Estado. Cierto es que existen convenios entre España y otros estados, cuyo fin ha sido establecer programas específicos de enseñanza de lenguas y culturas no recogidas constitucionalmente, como el de árabe para marroquíes o el de portugués para grupos de inmigrantes lusófonos. No

[15] Véase el *Boletín Oficial del Estado* 14, 16 de enero de 2001: 1828.

obstante, el *derecho* a recibir enseñanzas en la lengua de la familia no está especificado en la LOCE, ni está garantizado por la Constitución. Asimismo, la formulación de los convenios es problemática. La gran mayoría de sus programas se ofrece de forma extraescolar y por períodos limitados, de manera que no sirven ni íntegra ni permanentemente a las poblaciones específicas a quienes proclaman dirigirse, por no mencionar a las poblaciones escolares mayoritarias que conviven con este alumnado plurilingüe (Franzé Mudanó y Mijares Molina, 1999; García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999). Más valdría replantear, desde la política educativa y desde los propios centros, la variedad lingüística en las aulas como ventaja, no como problema, y desarrollar programas globales (evitando modelos compensatorios) que integren y no aíslen, para así fomentar la diversidad lingüística y la interculturalidad entre *el conjunto* de escolares (Martín Rojo *et al*., 2003).

Con respecto a las necesidades lingüísticas de los colectivos romá, la violenta represión histórica de su estilo de vida y lengua originaria ha tenido efectos catastróficos entre sus poblaciones, incluyendo la práctica imposibilidad (hasta época muy reciente) de desarrollar una tradición escrita y literaria propia (Torrione, 1994; Enguita, 1999). Allí donde algunos sectores del alumnado romanó todavía hablan el caló –una variedad del español (más que del romanó) cada vez menos utilizado (Courthiade, 1998)–, se ha constatado que estos hablantes pueden experimentar una desventaja comunicativa en la escolarización frente a hablantes del castellano estándar (Bueno Aguilar, 1993). Las nuevas enseñanzas mínimas reconocen que

> los alumnos han de ser capaces de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre las distintas lenguas, como las que se encuentran diariamente en el uso cotidiano.
>
> (Real Decreto 3473/2000, *B.O.E*., 16 enero 2000: 1827)

Pero a este "apreciar" le faltan los *derechos* lingüísticos del alumnado. De todas formas, las pocas iniciativas presentadas por educadores no gitanos para integrar el caló en la escolarización, por muy bien intencionadas que hayan sido, se han encontrado con reticencias por parte de colectivos romá que –ante la descalificación histórica de su pueblo y de su variedad lingüística– temen una continuada marginación de sus hijos e hijas. Recordemos que una consecuencia de las escuelas-puente fue el aislamiento escolar.

Con todo, las complejidades en torno a la presencia del caló o de otras variedades no estándares en la escolarización no deberían conducir al olvido

del papel que tales variedades puedan jugar en aulas *heterogéneas*, en el fomento de un aprendizaje más equitativo y en una mayor comprensión intercultural entre hablantes de las variedades diversas. Esta comprensión mutua –una dimensión de lo que Erickson y Mohatt (1982) han denominado *cultural responsiveness*, o empatía cultural– es especialmente relevante con respecto a la autoestima de los hablantes de una variedad históricamente estigmatizada, ya que puede conducir a una apreciación más fundamentada y menos sesgada de su variedad entre *todo* el alumnado. Asimismo, la incorporación formal y constructiva de la variedad no estándar a la escolarización puede incluso facilitar que sus hablantes adquieran el estándar de poder (en este caso el castellano). Así han argumentado estudiosos diversos en el caso del uso del *Ebonics*, o el inglés afroamericano, en la escolarización estadounidense (véase Williams, 1991; Perry y Delpit, 1998; Ogbu, 1999). Y por razones parecidas, Bernstein (1998) ha denunciado la descalificación educativa de hablantes de variedades lingüísticas británicas asociadas a las clases sociales subordinadas. En efecto, la exclusión o desaprobación institucional de los hablantes de variedades no estándares suele impedir que este alumnado vea la importante conexión entre sus propios conocimientos lingüístico-culturales y los de la escolarización. Este vacío a menudo provoca, entre el alumnado así marginado, rechazo a los aspectos de la cultura escolar que ellos no comparten (Ogbu, 1978; Erickson y Mohatt, 1982; Willis, 1988; Perry y Delpit, 1998). Pero según Stephen May (1999), no sólo se trata de reconocer e incorporar los diversos saberes culturales y lingüísticos de los niños; también se trata de interrumpir la tendencia a atribuirles un capital cultural diferenciado, subordinado a determinada arbitrariedad cultural y a efectos de poder más amplios.

Estas cuestiones lingüísticas son cruciales si el propio acceso equitativo al *curriculum* ha de ser un pleno derecho. ¿Cómo podría la LOCE garantizar esa "efectiva integración educativa y social" si contempla la diversidad lingüística de los hablantes de lenguas no oficiales en términos de déficit? En las últimas décadas, la investigación ha destacado que la integración de las primeras lenguas del alumnado en las aulas debería ir respaldada por un claro derecho lingüístico recogido en la legislación educativa básica (véase p. ej. Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994), junto con los recursos adecuados y un claro compromiso profesional en las aulas (Martín-Rojo *et al*., 2003).

2.2.3. "Resentimiento" y alteridad cultural

Parece evidente que el discurso de la LOCE aquí interpretado manifiesta una intensificación generalizada de controles lingüísticos, doctrinales, mercantilistas y revisionistas sobre la cultura de la escolarización. Éstas son las herramientas de una reacción conservadora y de una ofensiva ante una realidad social cada vez más multicultural en España. En este sentido, el Otro de la LOCE se construye como *una fuente de problemas*. ¿A qué procesos se puede atribuir esta representación sesgada?

McCarthy y Dimitriadis (2000) señalan que las representaciones tanto oficiales como populares de la diferencia étnico-racial en Occidente surgen principalmente del "resentimiento". Esta noción nietzscheana caracteriza el proceso de la formación de la identidad mediante la negación de un Otro culturalmente estigmatizado. Según McCarthy y Dimitriadis, el resentimiento se reproduce mediante cuatro canales discursivos principales, relativos a *orígenes*, a *naciones*, a *versiones populares de la memoria y la historia*, y a *la cultura de los medios de comunicación*. En el caso de la política educativa, se puede observar cómo operan en la LOCE varios de estos canales discursivos. El sujeto cultural idealizado –y arbitrario– sirve de contraste para el Otro de esta ley, y se construye mediante una narrativa cuidadosamente seleccionada, reelaborada y reforzada en torno a 'orígenes', 'nación' e 'historia común'; recordemos aquí el fragmento de la LOCE ya citado, sobre "los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea". Desde el canal de 'orígenes' surge también la clase social, de la cual las clases acomodadas salen mejor paradas. Y mediante esta narrativa del resentimiento, se enmarcan otros conceptos como la "calidad", la "libre elección", lo "individual" o el "esfuerzo", orientados a legitimar una ideología neoliberal y conservadora que, en realidad, excluye y estigmatiza a los escolares que no caben en su imaginario étnico-nacional.

Además, dicho resentimiento ha surgido de un contexto sociopolítico en España progresivamente condicionado –y para muchos, 'amenazado'– por el "nexo local/mundial" (Morley y Robin, 1995) de dinámicas económicas y culturales. Por ejemplo, entre las continuadas expulsiones de 'ilegales' de España, hubo en 1996 un caso de deportación particularmente violento que, sin embargo, no carecía de sus correspondientes discursos de legitimación (Martín Rojo y van Dijk, 1998). Posteriormente, en octubre de 2002, el Consejo Europeo en Bruselas emitió el informe oficial "Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre una Política

Comunitaria de Repatriación de Residentes Ilegales".[16] De este espacio emergente de formación de una identidad europea del tipo "Fortaleza Europa", para usar otro concepto sugerente de Morley y Robin (1995), ha surgido una de las representaciones más poderosas del Otro: puede que no sorprenda que este Otro se ubique principalmente en inmigrantes pobres, que son, sobre todo, practicantes del Islam (Morley y Robin, 1995).

Esta nueva canalización de la alteridad cultural confluye, no obstante, con otras formas preestablecidas. Considérese, por ejemplo, el sutil posicionamiento cultural en el titular "Quinientos alumnos de Secundaria recibirán clases de cultura gitana" (de *La Opinión de A Coruña*, 19 de junio de 2002: 8). El hecho de que este tipo de instrucción sea noticia es doblemente revelador: por una parte, evidencia la exclusión histórica del pueblo romanó de las narrativas dominantes sobre (y desde) la escolarización y, por otra, refleja un posible efecto secundario del nexo local/mundial. Es decir, la presencia cada vez mayor de miembros de 'otras' culturas en España, y de flujos alternativos de información, puede contribuir a nuevos niveles de sensibilización sobre viejos prejuicios (como el rechazo mayoritario al pueblo gitano).

2.3. Situar el efecto ideológico del discurso reformista

El 31 de mayo de 2002, tras un comunicado de la Ministra de Educación sobre el nuevo papel de las asignaturas de Religión y su alternativa en la escolarización, un titular de periódico dice "Los musulmanes españoles acudirán a los tribunales para exigir profesores de religión para 42.000 niños" (*El País*, p. 30). Este pleito representa a 40.000 demandantes, y procede de una alegada carencia sistemática de profesores del Islam en las escuelas (este tipo de enseñanza confesional está amparada en la Constitución de 1978).

De manera parecida al padre musulmán que rechazó la adscripción de sus hijos a un centro católico concertado, esta defensa estratégica de los derechos confesionales constituye una reivindicación del "reconocimiento" cultural (Fraser, 2000), así como un acto significativo de resistencia a la hegemonía del Vaticano en la escolarización del Estado español. No obstante, ¿qué posibilidades tendrá esta especie de "guerra de maniobra" (para emplear un concepto gramsciano) de contribuir a una realidad *inter*cultural en España,

---

16 El informe está disponible en la página '*Legislation in Preparation*' del entorno *web* de la Unión Europea, en: <<http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/com/greffe_index.html>>.

en vez de fomentar un mero multiculturalismo del tipo pluralista, acrítico y poco interactivo? ¿Podrá reducir a la larga el efecto ideológico de la doctrina católica dominante, o de los demás sesgos educativos reseñados en estas páginas? En efecto, la iniciativa corre el riesgo de no transcender, al final, el poderoso discurso de resentimiento que perjudica no sólo a musulmanes, sino a los romá y a muchos otros grupos étnicos de España. Es más, cuando este resentimiento cultural se articula con sesgos de clase –consideremos la orientación neoliberal de la LOCE–, o de género –como en el caso del *hiyab*–, la consecución de la justicia intercultural se vuelve todavía más difícil. Por lo tanto, no es sólo el resentimiento cultural, sino estos otros factores "asincrónicos" (Hicks, 1981; McCarthy, 1994) de las reformas educativas los que deben ser afrontados.

En este sentido, es imprescindible buscar aproximaciones institucionales a la innovación educativa que permitan descentrar las narrativas dominantes sobre la reforma y el progreso educativos (Rodríguez Romero, 2000). De hecho, recurrir a la "innovación" o el "progreso" es una constante en la política educativa, aunque la forma en que se interpreten estas nociones varía según la corriente política de turno (Popkewitz, 1994). Según Olneck (2001: 343), la construcción de un *curriculum* cada vez más multicultural está "(...) mediatizada por fuerzas políticas, institucionales e ideológicas enfrentadas, por lo que no sorprende que su capacidad de reconfigurar el orden simbólico sea parcial" (traducción del original inglés). Asimismo, desde mediados de los años noventa, la política española ha intensificado los sesgos culturalmente centrípetos. Hemos desvelado esta tendencia en la LOCE, una reforma que, frente a la anterior ley socialdemócrata (la LOGSE), es más transparente en su inversión en valores socioculturales asociados con lo castellano, lo católico y las clases privilegiadas, y promueve políticas regresivas destinadas a cribar al alumnado en edades más tempranas. Pero ¿qué hacer ante este giro en la política educativa, un giro que responde a un creciente resentimiento sociocultural? En una línea paralela a la perspectiva de McCarthy y Dimitriadis (2000), la socióloga feminista Nancy Fraser (2000) explica que exigir el reconocimiento de excepciones culturales no basta porque puede ignorar otras formas de justicia más universales. Éstas últimas incluirían sobre todo la participación *inter*cultural en la construcción colectiva de los derechos y las instituciones sociales, y la redistribución justa de los bienes materiales, e intelectuales. Este trabajo concluye con algunas sugerencias que parten de ahí.

3. Conclusión: interrumpir el discurso reformista dominante

A la luz de los "usos de la cultura" (McCarthy, 1998) empleados en la LOCE para construir la alteridad cultural, ¿cómo evolucionaría la escolarización en un Estado español cada vez más multicultural? ¿Quién definiría los contenidos curriculares, qué idiomas se emplearían en el proceso, y de quién sería el sistema de representación? Estos interrogantes apuntan a la necesidad urgente de cambiar una situación perjudicial no sólo para los grupos de escolares representados como Otros, sino también para el alumnado en su conjunto. Con todo, a través de una interacción intercultural y una participación no excluyente en los procesos de legitimación ideológica en la escolarización, se pueden forjar cambios positivos en la sociedad.

Futuros análisis de esta lucha ideológica –que impregna y transciende el ámbito educativo– podrían beneficiarse de la ética discursiva de la filósofa Seyla Benhabib (1992). En su propuesta de reconciliar los principios morales y universalistas de Habermas con otros valores comunicativos culturalmente relativos –y aquí toma como ejemplo los valores feministas–, una noción central de su ética es la idea de que el razonamiento práctico tiene elementos a la vez culturalmente relativos y transcendentes (universales). A partir de ahí, propone un marco comunicativo normativo que es, además, culturalmente contestable. La investigadora denomina a este marco "universalismo interactivo". Consiste en una ética procedimental fundamentada en un reclamo moral de la imparcialidad como principio universal y regulador de la comunicación. De esta manera, los participantes públicos discuten sobre temas como las normas para debatir, los medios para aplicar las normas, y los significados del bien colectivo. Su vindicación de la imparcialidad comunicativa se basa en el concepto de Hannah Arendt de *enlarged mentality* (mentalidad expandida), aunque Benhabib prefiere el término *enlarged thought* o pensamiento expandido:

> El pensamiento expandido, que nos obliga moralmente a pensar desde las perspectivas de los demás, requiere, políticamente, la creación de instituciones y prácticas mediante las que la voz y la perspectiva de otros, a menudo desconocidos para nosotros, puedan ser expresadas en sus propios términos. (Benhabib, 1992: 140; traducción del original inglés)

Además, el pensamiento expandido saldría potenciado de una esfera pública concebida como "una red dispersa de muchos públicos" (Benhabib, 1996: 83; traducción). Así, se forjarían importantes enlaces entre los discursos procedentes de colectivos asociados (residentes inmigrantes y colectivos romá incluidos) y de las instituciones sociales.

Ahora bien, una cuestión clave es cómo fomentar el pensamiento expandido y el universalismo interactivo en la producción del discurso educativo oficial. Bennett (1992) ha señalado que el papel que tienen las instituciones emisoras de políticas en la producción y regulación de la realidad cultural ha sido en gran medida ignorado en los estudios culturales. Ante esta carencia, a nosotros como educadores nos incumbe contribuir a la movilización de estrategias culturales que puedan influir en las diversas regiones de producción cultural en la institución educativa. Una forma de hacerlo sería llamar a los educadores de todos los ámbitos y niveles a asociarse y establecer redes junto con estudiantes, miembros de la comunidad local y agentes sociales, para generar discursos pedagógicos performativos que pongan en marcha una ética comunicativa en la línea, por ejemplo, de Benhabib.

Una estrategia para deliberar sobre temas concretos consistiría en la realización, desde los centros escolares, de proyectos de investigación-acción. La investigación-acción, como método crítico (Carr y Kemmis, 1988), potencia la participación democrática en la producción de conocimientos y en la generación de cambios dado que estos procesos son iniciados por los propios profesionales de los centros escolares. En este sentido, la investigación-acción se presta al desarrollo del pensamiento expandido y de discursos performativos. El método sugerido por Kemmis y McTaggart (1992) resulta especialmente revelador para proyectos centrados en las injusticias socioculturales. Una finalidad importante de esta aproximación alternativa y comunitaria a la comunicación consistiría en revelar los sesgos culturales estables en el discurso político-educativo. Por ejemplo, se podrían combatir el resentimiento, las representaciones del Otro mediante el déficit o la omisión, el obscurantismo ideológico, las clasificaciones segregacionistas, la promoción de los valores socioeconómicos de las clases acomodadas, la priorización y refuerzo de una lengua, una religión y una cultura concretas, etc. En la investigación sobre la privatización del derecho público a la escolarización, se podrían examinar las fuentes de las siguientes manifestaciones de discriminación: el creciente fenómeno de las escuelas *gueto* y la expansión del régimen de los conciertos, los efectos doctrinales y selectivos de los centros religiosos concertados, la no gratuidad de los libros de texto, etc. A partir de este proceso de indagación y debate, se pasaría a tomar medidas (publicar o difundir las conclusiones, formar grupos de presión política, etc.).

Hace ya casi un siglo que John Dewey (1978[1916]) sostuvo que la organización de las propias escuelas tendría que ser democrática si, a través

de ellas, se quiere fomentar una participación más profunda en la organización de la sociedad. Para seguir interrumpiendo las narrativas sesgadas sobre la educación, sin duda aprenderíamos mucho de las iniciativas locales para democratizar la escolarización. El libro *Escuelas democráticas* de Apple y Beane (1997) relata tales experiencias en cuatro centros multiculturales de EE.UU. Otro libro, de Fields y Feinberg (2001), describe los resultados de un esfuerzo por realizar, en un centro escolar, una reforma "horizontal" (democrática), basada en una máxima participación estudiantil y comunitaria. Otros autores como Troyna (1995) o Kemmis *et al*. (1987) han documentado los efectos de reformas educativas concretas en escolares subalternos del Reino Unido y Australia, respectivamente. En España, están abriendo el camino proyectos similares basados en experiencias escolares concretas, como los de Franzé Mudanó y Mijares Molina (1999) o de Martín Rojo *et al*. (2003), así como otros procedentes de colectivos como la Asociación de Enseñantes con Gitanos o la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) del Estado.[17]

Claramente, las apuestas culturales de la política educativa en España son altas para jóvenes ya marginados según su lengua, etnia, 'raza', clase social, o género. Afortunadamente, cada vez más enseñantes están desarrollando aproximaciones *comunitarias* a la participación y el cambio educativos, y realizando proyectos críticos, interculturales y plurilingües. Se trata de cerrar la brecha entre teoría y práctica, política y realidad, y generar contranarrativas ante "la cultura" sesgada del discurso reformista.

Referencias bibliográficas

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Apple, M.W. y J.A. Beane (eds.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Asociación Presencia Gitana (2000). Declaraciones citadas en el diario *El País*, 4 de dicembre, p. 34.

Asociación Secretariado General Gitano (2000). Información sin publicar presentada en el taller: *Servicios Sociais e Intervención coa*

[17] Véanse sus páginas web en: <<http://www.pangea.org/aecgit/index.htm>> y <<http://cmrp.pangea.org/#>>. Para un análisis de las experiencias de un colectivo de la red MRP, véase Martínez Bonafé (1998).

Poboación Xitana: Acceso ós Recursos Normalizados, 10-11 de noviembre, A Coruña.

Benhabib, S. (1992). *Situating the Self*: *Gender*, *Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Nueva York: Routledge.

Benhabib, S. (ed.) (1996). *Democracy and Difference*: *Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press.

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.

Bennett, T. (1992). "Putting Policy into Cultural Studies". In L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (eds.), *Cultural Studies*. Nueva York: Routledge, 23-37.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. (2ª ed.). Madrid: Morata.

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bueno Aguilar, J.J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos*: *una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce.

Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Chomsky, N. (1987). *On Power and Ideology*: *The Managua Lectures*. Boston: South End.

Courthiade, M. (1998). "Estructura dialectal de la lengua romaní". *Interface* 31, 9-14.

de Lucas, J. y F. Torres (eds.) (2002). *Immigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y malas respuestas*. Madrid: Talasa.

Derrida, J. (1994). *Specters of Marx*. New York: Routledge.

Dewey, J. (1978[1916]). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Enguita, M.F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*: *un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Praticum.

Erickson, F. y G. Mohatt (1982). "Cultural Organization and Participation Structures in Two Clsassrooms of Indian Students". In G. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. Norwood, N.J.: Ablex, 131-74.

Fields, B. y W. Feinberg (2001). *Education and Democratic Theory*: *Finding a Place for Community Participation in Public School Reform*. Albany: State University of New York (SUNY).

Foley, D.E. (1990). *Learning Capitalist Culture*: *Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Foucault, M. (1980). "Truth and Power". In C. Gordon (ed.), *Power/Knowledge*: *Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Nueva York: Pantheon, 109-33.

Franzé Mudanó, A. y L. Mijares Molina (eds.) (1999). *Lengua y cultura de origen*: *niños marroquíes en la escuela española* (*Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos*). Guadarrama (Madrid): Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Fraser, N. (2000). "De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'". *New Left Review* 0, 126-55.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Fresno García, J.M. (1994). *Evaluación del la incorporación de los niños y niñas gitanos en la enseñanza básica*. Informe no publicado para el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Fundación Hogar del Empleado (ed.) (2000). *Informe Educativo 2000*: *evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.

García Castaño, F.J., A. Granados Martínez y M. García-Cano Torrico (1999). "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". En F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 81-128.

Giroux, H.A. (2002). "Educated Hope in an Age of Privatized Visions". *Cultural Studies ←→ Critical Methodologies* 2(1), 93-112.

Giroux, H.A. y P. Shannon (1997). "Cultural Studies and Pedagogy As Performative Practice: Toward an Introduction". In H.A. Giroux y P. Shannon (eds.), *Education and Cultural Studies*: *Toward a Perfomative Practice*. Londres: Routledge, 1-9.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Nueva York: Harper.

Gramsci, A. (1981). *Cartas desde la cárcel*. México: Ediciones Era.

Hall, S. (1996). "Cultural Studies and Its Legacies". In D. Morley y K.-H. Chen (eds.), *Stuart Hall*: *Critical Dialogues in Cultural Studies*. Nueva York: Routledge, 262-75.

Hicks, E. (1981). "Cultural Marxism: Nonsynchrony and Feminist Practice".

In L. Sargent (ed.), *Women and Revolution*. Boston: South End Press, 219-38.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2003). <http://www.ine.es/inebase /cgi/um?L=&N=&O=pcaxis&M=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2Fa2002>

Jover, G. y D. Reyero (2000). "Images of the Other in Childhood: Researching the Limits of Cutural Diversity in Education from the Standpoint of New Anthropological Methodologies". *Encounters on Education /Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation* 1, <http://educ.queensu.ca/~eoe/pages/issue_1/encounters_resumen.html>>

Juliano Corregido, D. (1993). *Educación Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense).

Kemmis, S. y R. McTaggart (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S., F. Rizvi, R. Walker, J. Fisher y Y. Parker (1987). *Dilemmas of Reform*: *An Overview of Issues and Achievements of the Participation and Equity Program in Victorian Schools 1984-1986*. Victoria (Australia): Deakin Institute for Studies in Education (DISE), Deakin University.

Lacan, J. (1979). *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. Harmondsworth: Penguin.

Ladwig, J.G. (2000). "World Institutions, World Dispositions: Curriculum in the World-Cultural Institution of Schooling". In R. Mahalingam y C. McCarthy (eds.), *Multicultural Curriculum*: *New Directions for Social Theory, Practice, and Policy*. Nueva York: Routledge, 56-69.

Martín Rojo, L. y T. van Dijk (1998). "'Había un problema y se ha solucionado'. La legitimación de la expulsión de inmigrantes 'ilegales' en el discurso parlamentario español". In L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife/Universidad Autónoma de Madrid, 169-234.

Martín Rojo, L., E. Alcalá Recuerda, A. Carí Pérez, L. Mijares Molina, I. Sierra Rodrigo y MªA. Rodríguez (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*: *profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

May, S. (1999). "Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism". In S. May (ed.), *Critical Multiculturalism*: *Rethinking*

Multicultural and Antiracist Education. London: Falmer Press, 11-41.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*: *la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid & A Coruña: Morata & Fundación Paideia.

McCarthy, C. (1998). *The Uses of Culture*. Nueva York: Routledge.

McCarthy, C. y G. Dimitriadis (2000). "Globalizing Pedagogies: Power, Resentment, and the Renarration of Difference". In R. Mahalingham y C. McCarthy (eds.), *Multicultural Curriculum*: *New Directions for Social Theory, Practice, and Policy*. Nueva York: Routledge, 70-83.

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, D.F. & Madrid: Siglo XXI.

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) (2003). *Estadísticas de la educación en España 2002-3*. *Datos avance.* Madrid: MECD.

Morley, D. y K. Robin (1995). *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*. Londres: Routledge.

Muñoz Sedano, A. (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid. Comisión de las Comunidades Europeas.

Nietszche, F. (1967). *On the Genealogy of Morals*. Nueva York: Vintage.

Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste*: *The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. (1999). "Beyond Language: Ebonics, Proper English, and Identity in a Black-American Speech Community". *American Educational Research Journal* 36(2), 147-83.

Olneck, M.R. (2001). "Re-Naming, Re-Imagining America: Multicultural Curriculum as Classification Struggle". *Pedagogy, Culture and Society* 9(3), 333-54.

Perry, T. y L. Delpit (eds.) (1998). *The Real Ebonics Debate*: *Power, Language, and the Education of African-American Children*. Boston: Beacon Press.

Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*: *el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Rodríguez Romero, M.M. (2000). "Las representaciones del cambio educativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(2), <<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>>

San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

Shiva, V. (1997). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. Boston: South End.

Skutnabb-Kangas, T. y R. Phillipson (1994). "Linguistic Human Rights, Past and Present". In T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights*: *Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 71-110.

Teasley, C. (2002). "Perdidos en la batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE". *Educar* 29, 67-90.

Terrén Lalana, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña: Universidade da Coruña.

Torres, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Torrione, M. (1994). "El gitano-español: de la etiqueta germanesca a la catalogación lingüística (siglos XV-XVIII)". In L. Martín Rojo, C. Gómez Esteban, F. Arranz Lozano y Á. Gabilondo Pujol (eds.), *Hablar y dejar hablar* (*sobre racismo y xenofobia*). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 95-112.

Troyna, B. (1995). "The Local Management of Schools and Racial Equality". In S. Tomlinson y M. Craft (eds.), *Ethnic Relations and Schooling: Policy and Practice in the 1990s*. Londres: The Athlone Press, 140-54.

Varela, J. y F. Álvarez-Uría (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Whitty, G., S. Power y D. Halpin (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid & Coruña: Morata & Fundación Paideia. [Ed. original, (1998). *Devolution and Choice in Education*: *The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press].

Williams, S.E. (1991). "Classroom Use of African American Language: Educational Tool or Social Weapon?". In C.E. Sleeter (ed.), *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany: State University of New York (SUNY), 199-216.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*: *cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.