

esta obra como base para la aplicación de los criterios en ella propuestos a situaciones similares.

Por lo que respecta a la segunda parte del libro, resulta particularmente interesante la oportunidad en la selección de las técnicas de recogida de datos y de evaluación utilizadas para cada uno de los diferentes apartados (cualitativas para examinar el funcionamiento de los COFEIAS, más cuantitativas o mixtas para el seguimiento de los resultados de los cursos de formación). Debe destacarse, asimismo, desde un ámbito más teórico, la completa revisión que se realiza en el capítulo seis acerca de la figura del mediador intercultural: la reciente implantación de esta actividad entre nosotros hace realmente valiosas las aportaciones y sistematización hechas por los autores.

Puede, por tanto, considerarse esta obra una valiosa aportación en el contexto de la sistematización de la metodología en la evaluación de proyectos de acción social de ámbito europeo. Aunque, en opinión de quien escribe, el estilo de la misma resulta, en ocasiones, farragoso: las disquisiciones teóricas aparecen, la mayoría de las veces, entremezcladas con los aspectos

concretos del programa Integra-Diversidad, lo cual dificulta la labor de desbroce entre los aspectos generales de la teoría de la evaluación de proyectos y aquellos particulares del programa objeto de análisis. Tal vez hubiera resultado más didáctico separar la teoría de la praxis estructurando el libro en una primera parte que contuviera las cuestiones fundamentales y metodológicas y en una segunda que supusiera la aplicación de las primeras al caso concreto del Programa.

MERCEDES FERNÁNDEZ

TERRÉN LALANA, EDUARDO: *El contacto intercultural en la escuela*. Ed. Universidade da Coruña, 2001.

El contacto intercultural en la escuela es un estudio sociológico en toda regla. Terrén conoce el oficio y acomete con rigor y sistematicidad la investigación: plantea con claridad su objeto de estudio, el marco teórico desde el que se aborda, la metodología de investigación —supuestos y limitaciones, técnicas de generación y recogida de información— y la relación entre tales elementos. Se agradece particularmente que el autor no se haya

limitado a realizar mera síntesis de textos teóricos y metodológicos y haya profundizado en la relación entre los supuestos de una y otra índole que asume y el objeto de estudio, lo que confiere al mismo el sólido engranaje de que adolecen muchos estudios empíricos y pone de manifiesto una profundidad encomiable, que está ausente en buena parte de los escritos sobre «interculturalidad», plagados a menudo de tópicos y buenas intenciones y poco más.

Un segundo aspecto de carácter general destacable en este estudio es la preocupación que trasluce por la traslación práctica de sus conclusiones: si se parte de un *desideratum* —igualdad de oportunidades y reconocimiento de las identidades minoritarias, reconocimiento capaz de potenciar la igualdad de resultados—, se reflexiona en consecuencia desde la realidad analizada sobre las posibles vías prácticas de realización, analizando en cada caso pros y contras.

Pero, examinemos, antes de seguir, el contenido del estudio. *El contacto intercultural en la escuela* aborda la incorporación de las minorías étnicas al sistema educativo en un contexto —comarca de A Coaña— en proceso de metro-

polización (terciarización de la economía, concentración de la población en el municipio central) y calificado de «frío», en función de la baja intensidad del conflicto intercultural. Tal es debida, entiende el autor, a la reducida presencia de inmigrantes extranjeros —unas 2000 personas, se estima— y de minorías autóctonas —en este caso, gitanos: entre 1800 y 1900— y a la inexistencia de competencia laboral entre mayoría y minorías.

Eduardo Terrén examina la experiencia educativa de gitanos e inmigrantes y la lógica diferenciadora que en ella opera a partir de dos procesos fundamentales, la representación y la producción de la diferencia, procesos examinados desde la forma en que los sujetos implicados definen la situación. Puesto que el análisis tiene lugar en un contexto «frío», es posible indagar —asume Terrén— en las «formas más elementales de contacto intercultural» (p. 28): un contexto no «cargado» donde es posible apreciar con mayor nitidez la puesta en marcha de la referida lógica diferenciadora.

El examen de la misma se aborda desde la perspectiva de análisis de las relaciones étnicas o raciales que ofrece la Escuela de Chicago, que enfatiza

la importancia de la conciencia y los mecanismos de identificación - plano de la subjetividad: etnicidad como «diferencia sentida», en término weberianos —y de las relaciones concretas e históricas en que se produce el contacto interétnico— plano estructural: relaciones de poder históricamente determinadas. Así, la representación de la diferencia actúa como soporte de la construcción de la identidad (Tajfel), de modo que parte esencial de ese proceso es la comparación; cuando es negativa se produce pérdida de autoestima y devaluación de la experiencia educativa.

La información que soporta el estudio procede de diversas fuentes, fundamentalmente de entrevistas a profesores, padres/madres de alumnos, tanto pertenecientes al grupo social mayoritario como a las minorías étnicas, y de observación participante y no participante.

A partir del análisis de la información recogida se sistematiza la representación de la diferencia étnica entre el profesorado —asumido como representación de buena parte de la población mayoritaria—, sistema que constituye un «*todo jerarquizado*» (p. 71) en torno a «*los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fiel-*

mente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa» (p. 75). En el extremo inferior de esta jerarquía, gitanos de chabola y moinantes son percibidos como firmes candidatos a la exclusión social vía fracaso escolar. Este sistema de representación de la diferencia étnica —también presente en representantes de APAs y, en menor medida, en padres y madres sin cargo— recurre a mecanismos de racionalización y a expresiones discursivas que intentan afirmar una identidad profesional a salvo de cualquier sospecha de comportamiento racista o discriminatorio: cláusulas de salvaguardia y atribuciones del fracaso a factores socio-culturales extraescolares. Afirma el autor que es probable que tal representación —etiquetaje— dé lugar a rendimientos e identificaciones diferenciales por parte del alumnado (profecía que se autocumple), aspecto este, añadimos, muy analizado en la bibliografía sobre Sociología de la Educación y que es aplicable al conjunto del alumnado.

Desde la perspectiva del alumnado perteneciente al grupo mayoritario, la representación de la diferencia étnica es más difusa. Según Terrén, para los niños de la ma-

yoría dominante «*el contacto intercultural es un contacto antes con ideas y representaciones que con individuos, es antes una experiencia ideológica que una experiencia social*» (p. 82), es decir, existe una conciencia racial gestada antes de la escuela a partir de diversas fuentes: películas, lecciones, discursos domésticos. Para los niños de las minorías o para los hijos de inmigrantes, continúa el autor, el contacto intercultural es una «*experiencia concreta de su vida real y cotidiana*», de modo que por ello es probable que «*su interpretación y reelaboración de la identidad (tanto la propia como la ajena) es probablemente menos dependiente de modelos simbólicos, recibidos y más abierta a la reelaboración*» (ibídem).

En todo caso, dice el autor, entre los alumnos, tanto pertenecientes a grupos minoritarios como al grupo mayoritario, el discurso recogido es «*marcadamente descriptivo*» y no muestra clara evaluación moral ni dependencia ideológica (p. 88). La presencia de estereotipos —mayor en relación al contacto gitanos/payos— elaborados en el mundo adulto no impide la afectividad del contacto entre niños.

En cuanto a la autopercepción, si en los niños del grupo

mayoritario se produce identificación sin ambivalencias con su grupo, en los niños pertenecientes a las minorías los procesos de construcción de la autoidentidad parecen muy diversos, a veces ambivalentes y confusos, como lo son las imágenes del exogrupo y del propio grupo («*etnicidad alternativamente subrayada*», en términos de Weinreich, 1994) y la propensión a relacionarse con el alumnado autóctono. Eduardo Terrén vincula esta heterogeneidad a la variedad de situaciones estructurales en que se encuentran las familias de grupos minoritarios, heterogeneidad manifiesta en diferentes variables tales como volumen y antigüedad de la presencia del grupo en la zona de estudio; su grado de acceso a recursos materiales y simbólicos del entorno; proyecto migratorio de los padres; estrategias de integración escolar; redes de socialización; existencia de una cultura propia diferenciada de la mayoritaria; permeabilidad a la estereotipia del discursos dominante; rasgos físicos diferenciados, peculiaridades capacidades lingüísticas e instituciones religiosas, etc.

El análisis de la interacción en al aula muestra que «*los aspectos de carácter moral o social que es de suponer priman*

en la heteropercepción del otro y la atribución de la afinidad por parte de los alumnos, no están desvinculados de los criterios cognitivos por los que la cultura escolar evalúa el rendimiento del alumnado» (p. 102), esto es, que se observa claro paralelismo entre la elección de los compañeros de trabajo, los de juegos y los confidentes: *«la dinámica de las interacciones entre compañeros y compañeras del aula tiende a reproducir la estructura de relaciones y valoraciones impuesta por el sistema académico»* (p. 107).

Asimismo, la observación de la dinámica cotidiana en el aula —participación en clase, absentismo, ubicación del alumno, comportamiento ante el profesor— pone de manifiesto que *«muchas de las peculiaridades de la presencia de los gitanos e inmigrantes en la vida cotidiana de los centros tienen su origen en espacios y prácticas de socialización que se desarrollan más allá de los muros de la escuela»* (p. 118).

La pluralidad de situaciones vitales entre los grupos minoritarios dificulta, a juicio del autor, la toma de medidas que hagan de la educación intercultural algo efectivo y más profundo que la mera proclama de la tolerancia y otros lemas políticamente correctos.

La desventaja que afrontan los grupos minoritarios en el ámbito escolar es sobre todo producto de las circunstancias objetivas en que se desarrolla y no tanto de las peculiaridades culturales de aquellos. Que tal desventaja se «compense» mediante diferentes pautas de intervención en la escuela (clases de compensación en el aula o fuera de ella, concentración o dispersión de este alumnado...) es algo que debe sopesarse en cada caso, pero es siempre decisivo, afirma Terrén, el arbitrio de actuaciones externas —esto es, fuera del ámbito escolar— orientadas fundamentalmente a la mejora de la relación entre familias y centro escolar, a una mayor implicación de los padres en el funcionamiento de la escuela.

Dicho esto, es claro que otro de los grandes aciertos del estudio que presentamos es la asunción de que buena parte de lo que ocurre en la escuela está condicionado por lo que sucede fuera de ella, de ahí el énfasis y la atención a la visión de las familias, principal y primer agente socializador del menor y depositario de una visión de la escuela —«ambición escolar» (Zirotti, 1997) y voluntad de rechazo o asimilación— que este asume en su comportamiento. La educa-

ción intercultural, dice el autor, «*no puede, obviamente, remediar la desigualdad cuyas raíces están fuera de lo estrictamente educativo*» (p. 38).

Otro gran acierto, creemos, es la aplicación del enfoque de clase —distribución desigual de poder— en el análisis de la cuestión que nos ocupa: asume Terrén con Elías (1997) que las relaciones raciales son un tipo particular de relaciones establecidos —marginales, de modo que «*las disposiciones y las estrategias de los actores implicados en una relación de contacto intercultural dependen en buena medida del lugar que ocupan en las relaciones que constituyen la estructura social del escenario en que residen*» (p. 41). Precisamente la asunción de este enfoque justifica el análisis conjunto de la experiencia educativa de niños gitanos e inmigrantes, pertenecientes en ambos casos a grupos minoritarios dentro de la sociedad.

Sin embargo, creemos que la asunción de la perspectiva estructural o de clase no ha sido agotada en el análisis de los datos. Que la escuela ha actuado y actúa como mecanismo asimilador es claro, pero también que la uniformización cultural a que sirve ha forzado los esquemas valorativos, expresivos y conductuales

de la clase obrera y que muy probablemente esto tuviera y tenga aún su correlato en su rendimiento diferencial respecto de los alumnos originarios de clase media. También es generalizable la clasificación o etiquetamiento del alumnado en función de los criterios evaluativos y normativos de la escuela y el posible efecto de la expectativas del profesorado sobre rendimientos e identificaciones diferenciales de los alumnos. Todos estos mecanismos han operado y operan en la escuela, antes y después de la llegada de minorías étnicas, de modo que su cuestionamiento obliga a plantear abiertamente un dilema del que, por otra parte, Eduardo Terrén es plenamente consciente: cómo compatibilizar el trato igualitario con las demandas que plantea la exigencia de un trato heterogéneo. Y, más aún, cómo compatibilizar la inevitable uniformización cultural que impone la escuela —y deseable, hasta cierto punto, en aras de la convivencia— con la atención a la diversidad cultural. Y aún más... qué tipo de diversidad cultural es la que es preciso atender, la vinculada a la clase social y/o la asociada a la condición étnica —si es que ambas pudieran ser claramente separables.

Sinceramente, resulta muy difícil determinar qué parte de la desigualdad de partida que afrontan ahora los grupos minoritarios —inmigrantes y gitanos— es desigualdad de clase y cual puede interpretarse exclusivamente en términos étnicos. Resulta muy difícil, en consecuencia, navegar sin zigzagueos en tales aguas, sin cosificar la diferencia étnica pero tampoco negarla.

Por otra parte, cuando el autor, que antes reconoció los límites de la educación intercultural —y de la escuela en general— como remedio de la desigualdad, plantea posibles remedios a la desventaja de que hablamos, hace recaer en la escuela casi todo el peso... al menos es esa la sensación que transmite la lectura de sus páginas: se habla de *«innovaciones curriculares que favorecen la inclusión significativa de mundos de vida e historias alternativas o minoritarias en los contenidos de los programas»* (p. 147) como posible vía para incrementar la autoestima del alumnado minoritario. Se defiende paralelamente la introducción de *«estrategias efectivas de intervención que contribuyan a minimizar los efectos de las desiguales circunstancias de partida (...). No se trata solo de redistribuir imágenes, sino oportu-*

tidades (ibídem). Mi pregunta es doble: ¿qué imágenes hay que redistribuir?, ¿quién las va a elaborar? Por otra parte, ¿qué peso tiene la escuela en la minimización de las desigualdades de partida?

Alguna otra objeción. Efectivamente, el contexto de referencia pudiera considerarse «frío» en virtud de la ausencia de conflicto interétnico pero, en lo que respecta a la población gitana, creo que no hay zona geográfica en España que pueda considerarse «fría». Me refiero a que la estereotipia en relación a esta población existe en todo lugar pero, además, esta estereotipia es mutua, no parte solo de la población paya sino también de la gitana: es sabido que la propia autoestima se cimienta muy a menudo sobre el rechazo de lo «otro» y que entre la población gitana ha llegado también a forjarse cierta «cultura de la marginalidad» que en buena medida incorpora elementos del discurso bienpensante y victimista elaborado por el grupo mayoritario. En este sentido, el contacto entre gitanos y payos, creemos, es para ambos grupos —y no solo para el grupo mayoritario— en primer lugar una «experiencia ideológica», parafraseando a Terrén.

Por otra parte, si para los hijos de inmigrantes el contacto intercultural es una experiencia concreta, también seguramente lo es —creemos— para los autóctonos: exceptuando seguramente a los marroquíes (grupo sobre el que ciertamente existe un «imaginario colectivo» entre los españoles), es muy probable que en un contexto con tan baja proporción de población inmigrante apenas existan imágenes previas ligadas a otros grupos de origen extranjero.

Tras estas apreciaciones, preguntas o dudas, todas inspiradas y sugeridas por la lectura del muy recomendable trabajo de Eduardo Terrén, solo queda aconsejarlo sin paliativos: interesante, sugerente, crítica, rica en apreciaciones y en fuentes, clara en la expresión y en lo que expresa, esta obra es decididamente bienvenida para quienes intentamos conocer algo más y mejor nuestro entorno.

SONIA VEREDAS MUÑOZ

MARZAL, A. (ed.): *Migraciones económicas masivas y derechos del hombre*, ESADE,

Facultad de Derecho y J. M.^a Bosch editor, Barcelona, 2002, 267 pp.

Este libro colectivo es resultado de la 7.^a Sesión del Seminario Permanente de Derechos Humanos, desarrollada en marzo de 2001. El Seminario es organizado con periodicidad anual por la Facultad de Derecho (ESADE) de la Universidad Raimundo Lull y dirigido por el prof. Dr. Antonio Marzal. Ha de destacarse la continuidad del Seminario que no falta a su cita anual desde el curso académico 1994-95 en que celebró la primera sesión; debe destacarse, asimismo, el esfuerzo de difusión de sus resultados, rayano a lo hercúleo, en forma de publicación de volúmenes anuales que recogen las ponencias e intervenciones habidas en cada sesión.

Ya en anteriores ocasiones *Migraciones* se ha hecho eco de los trabajos del Seminario. En efecto, su primera Sesión fue recogida en la publicación, también coordinada por el profesor Marzal, *Derechos humanos de incapaz, del extranjero, del delincuente y complejidad del sujeto*, cuya recensión me fue solicitada y fue publicada en *Migraciones*, n.º 3, 1998, pp. 251-8. Posteriormente, en el n.º 7, pp. 372-