

CRÍTICA

Este artículo pretende trasladar a los lectores de SIGNOS un conjunto de reflexiones, a veces simples interrogantes y preocupaciones, sobre un tema que ha adquirido ya naturaleza de público y urgente. Nos referimos al reto

educativo que supone

el crecimiento de las ideas racistas y xenófobas en las sociedades occidentales, y más concretamente en la nuestra. En efecto, este fenómeno ha ido adquiriendo perfiles cada vez más preocupantes y menos pintorescos. En pocos años, sus representantes han pasado de incubar sus huevos de serpiente en la soledad a ocupar plaza de ministro en el gobierno italiano, a adquirir categoría de fuerza parlamentaria en Francia con el Front National, a convertirse en un grave problema de orden público en la Alemania unificada o a regar de sangre la antigua Yugoslavia.

DIVERSIDAD CULTURAL E INMIGRACIÓN

Reflexiones para una educación antirracista

JOSE M^o CASTIELLO - JUAN NICIEZA *

En nuestro país los datos no invitan al optimismo. En un trabajo de encuesta (1) realizado por Calvo Buezas (1994) en 1986 y 1993 con una muestra de 5.168 encuestados (1.284 alumnos de octavo de EGB; 2.488 de BUP-COU y 1.264 de Formación Profesional) se observa un incremento sustancial de tales ideas.

A la pregunta "Si de mí dependiera, los echaría de España" contestaron en las encuestas del 86 (primer dato de los pares) y del 93 (segundo dato de los pares) favorablemente: gitanos (11-31%), moros-árabes (11-26%); negros de África (4-14%); judíos (10-13%); portugueses (7-11%) y latinoamericanos (4-6%).

1. Conciencia antirracista y práctica profesional

Es cierto que poco a poco vamos tomando conciencia y elaborando respuestas: en algunos lugares, participando en organizaciones de apoyo y acogida a los emigrantes; en otros organizando campañas de solidaridad con los pueblos que sufren el desgobierno de este fin de milenio o respondiendo a iniciativas de entidades ciudadanas con repercusiones en los centros de enseñanza del tipo de campañas de recogida de material escolar o lecciones ocasionales.

Indudablemente, entre los docentes de izquierdas existe una extendida conciencia antirracista. Pero no podemos contentarnos con dar respuesta a la intolerancia y la exclusión social únicamente desde nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas. Es necesario señalar, a la vez, que la respuesta profesional es escasa. Basta con observar la escasez de debates específicos, la ausencia de artículos en nuestras revistas especializadas o la carencia de materiales didácticos para dejar constancia de la falta de correspondencia entre la preocupación existente sobre la materia (e incluso el paulatino incremento de nuestra militancia social) y la incapacidad para articular un discurso educativo y una práctica en consonancia.

¿Qué razones existen para esta contradicción? ¿Es producto de la pérdida de autonomía profesional ante una Administración que nos distrae cada día con proyectos de cartón-piedra incapaces de resistir la prueba de la práctica? ¿Se trata de una muestra palpable de la creciente desprofesionalización del enseñante que espera la acción de los nuevos diseñadores de currículos? ¿Estamos en presencia del desencanto docente justificado por la inadecuación entre valores educativos y valores dominantes?

Es posible también que tras años de discurso reproductivista, considerando el sistema educativo como perpetrador de las diferencias sociales, estemos amenazados por un pesimismo que considera inviable la contestación desde dentro del sistema y respondamos desde otros ámbitos de acción social. Tales factores, y seguramente muchos más, pesan de manera significativa en la falta de articulación entre la extendida conciencia igua-

litarista y antirracista de los docentes y la falta de iniciativa creativa en el quehacer profesional. Una de nuestras tareas del momento es el combate contra la irracionalidad, contra el desprecio y la marginación del que tiene otro color, otra cultura, otra formas de vida y además es pobre.

En este contexto, queremos llamar la atención sobre un aspecto que nos parece esencial: la Administración educativa ha ido configurando una política que ha invadido los espacios que habíamos establecido para construir la contestación. La ausencia de ámbitos de comunicación interpersonal *no colonizados* por el poder (Capella, 1993) y la corrupción de valores como el asociacionismo voluntario y la entrega de tiempo no remunerado son algunas de sus consecuencias.

2. Racismo y xenofobia

Abordar este tema en toda su complejidad supone prestar atención a los diversos tipos de racismo, intolerancia y xenofobia en boga. Se precisa saber cuál es el rostro que adopta en nuestros días, pues no estamos ya en presencia de la pretensión decimonónica de construir una ciencia, basada en las diferencias existentes entre las razas, a partir de la cual justificar la superioridad occidental y el derecho de conquista.

Manifestaciones empíricas de racismo, tal y como operan en nuestra sociedad, las encontramos en lo que podríamos definir como **racismo propio**, aunque lo compartamos con otros muchos ciudadanos de Europa: el racismo que padece el pueblo gitano, cuyas señas de identidad son también, en no pequeño grado, nuestras, y pese a lo cual carece de un adecuado respeto social y atención escolar.

Hay quien define como **racismo de clase** (Grignon, 1993) la segregación y rechazo del que son objeto las clases dominadas, uno de cuyos aspectos es el sistema escolar, con redes educativas paralelas para las diversas clases sociales. Otra muestra la tenemos en los prejuicios y opiniones que generan comportamientos xenófobos y racistas contra la presencia de inmigrantes y refugiados, tengan o no características físicas "estigmatizables". Un ejemplo de ello lo encontramos en la preferencia de escolarización en centros donde no se encuentran escolarizados hijos de inmigrantes. Tales conductas son alimentadas por unos medios de comunicación y un discurso político institucional que presentan al foráneo como indeseable social. Resulta significativo que la inmigración sea uno de los temas del Grupo de Trevi que trata también asuntos de terrorismo y orden público.

Y, por último, es preciso destacar la retórica de la exclusión en la creciente criminalización de minorías sociales depauperadas, víctimas del paro, la pobreza o la droga, nuevos apestados sobre los que se cierne la marginación, el aislamiento y el desprecio, en cínica culpabilización de las víctimas de un modelo económico y social que va camino de construir ya el Tercer Mundo

en muchos hogares del Occidente civilizado y rico.

El racismo de nuestros días asienta su banderín de enganche en dos realidades:

– La pobreza y la marginación: el racismo tiene como tema dominante el rechazo del “otro”, del que tiene tras de sí el estigma del fracaso y la pobreza, culpabilizando a sectores concretos de las contradicciones que el propio sistema genera. No se debe hablar entonces de raza y comunidad, sino de paro y exclusión económica producidos por las nuevas sociedades duales.

– La diferencia cultural: como sostienen diferentes autores (Taguieff, 1987; Alvarez, 1993; Stolke, 1993), la nueva retórica de la exclusión exalta la esencial e irreductible diferencia cultural de las comunidades de inmigrantes no europeos, cuya presencia amenaza la integridad de la nación de acogida que corre peligro de perder sus señas de identidad. Así, señala Alvarez: “Su tema dominante no es la herencia biológica, sino la irreductibilidad de las diferencias culturales. No postula explícitamente la superioridad cultural de determinados grupos o pueblos respecto de otros, sino simplemente la nocividad de la desaparición de las fronteras, la necesidad de preservar la homogeneidad cultural, la incompatibilidad con gentes que provienen de formas de vida y tradiciones distintas”.

Curiosamente, en este caso, los argumentos del movimiento anticolonialista defendiendo el derecho a la diferencia y a la diversidad cultural sirven ahora al neoracismo como discurso contra la convivencia entre culturas y hacen indeseable el mestizaje cultural.

Desde este punto de vista, para nuestro objeto de estudio, resulta secundaria la diferenciación racismo-xenofobia cuya delimitación de significados aún es motivo de debate. Balibar (1992) habla por ejemplo de racismo para señalar la hostilidad existente entre grupos diferentes en contacto y destina el de xenofobia a los grupos con escaso contacto.

Wiewiorka (1992), en su intento de construir una teoría sociológica que delimita el espacio empírico del racismo, establece una diferencia de violencia y confrontación social entre uno y otro término, definiendo como xenofobia a la presencia de doctrinas, prejuicios y opiniones discriminatorias, vinculadas más a entidades comunitarias que a razas, reservando el de racismo para fórmulas más

“Una de nuestras tareas del momento es el combate contra la irracionalidad, contra el desprecio y la marginación del que tiene otro color, otra cultura, otra forma de vida y además es pobre”

organizadas y violentas con pretensión de toma del poder político.

Sea cual sea la terminología que adoptemos, lo que en el fondo se nos plantea es el desarrollo de una cultura democrática respetuosa ante la diversidad cultural, de tolerancia en relación con determinados comportamientos y un gran esfuerzo de negociación entre los diversos grupos en contacto, que seguramente no va a estar libre de conflictos pero cuyo desarrollo no puede quebrar la convivencia.

Y con ello no nos apuntamos a un relativismo cultural que dé por buena toda conducta porque sea explicable en el marco de una tradición, tales como la ablación del clítoris en algunas culturas africanas, las recomendaciones coránicas de cortar la mano al ladrón seguida por algunas monarquías arábigas o la opresión de las mujeres.

Sin embargo, nos ofrece mayores interrogantes la utilización del pañuelo islámico en las escuelas. Como es sabido, el conflicto surgió en el pueblo francés de Cruel en 1989 cuando tres niñas de origen tunecino fueron expulsadas de un colegio francés por asistir al mismo ataviadas con dicha prenda. Una parte de la sociedad francesa interpretó que las creencias religiosas islámicas suponían una amenaza para los valores de la escuela laica francesa. La polémica obligó al ministro socialista Lionel Jospin, después de producirse una escalada de conflictos similares en otras localidades, a ordenar finalmente que las alumnas volvieran a clase. Recientemente, el gobierno del conservador Balladur ha prohibido su utilización, lo que sin duda será motivo de nueva polémica.

Desde nuestro punto de vista, la supuesta incompatibilidad puede ser superada por la actitud tolerante que supone afirmar que la escuela francesa no sea confesional sin impedir por ello que los alumnos lo sean. Por otro lado, la ausencia de los centros escolares franceses de alumnas procedentes de hogares con creencias religiosas islámicas no deja de hacerle un favor a las posiciones más integristas que mantendrán así aisladas en sus hogares a las mujeres o puede conducir a la segregación en centros específicos. Cabe pensar también que detrás de algunos de estos vehementes defensores de la tradición laicista no se esconden en realidad los nacionalistas defensores de las viejas glorias de la “grandeur” o los partidarios de una visión esencialista de la cultura “francesa”. No viene mal en este sentido recordar unas palabras de Juan Goytisolo: “La



cultura no puede ser hoy exclusivamente francesa, inglesa, alemana, ni siquiera europea sino plural, mestiza y bastarda, fruto del intercambio y la ósmosis, fecundada por el contacto con mujeres y hombres pertenecientes a horizontes lejanos y diversos" (Goytisolo, 1993).

De todos modos, es éste un conflicto demasiado complejo (no hay que olvidar el riñísimo debate intelectual y político que provocó en Francia) como para poder abordarlo, y mucho menos ventilarlo, en unos párrafos. Quede simplemente como una ilustración de cómo un conflicto étnico-religioso de enorme impacto social puede desarrollarse en el espacio de la escuela.

Evidentemente, la alternativa no puede ser la ofrecida por el relativismo cultural. Pero tampoco la del universalismo etnocentrista que valora como superior lo propio e inferior lo ajeno, extraño o extranjero. El dilema al que nos enfrentamos lo define claramente Fontana (1994): "Debemos enfrentarnos a la evidencia de que el programa modernizado que comenzó hace doscientos cincuenta años, en el "siglo de las luces", está próximo a su agotamiento, no sólo en lo que se refiere a sus promesas económicas, sino también como proyecto de civilización, o por lo menos así lo parece desde el final de este "siglo de las sombras" que ha visto producirse más muertes por guerra, persecución y genocidio que ninguna época anterior de la historia humana (y que sigue empeñado en la tarea" (pág. 155).

Nos parece más adecuada la vieja esencia internacionalista comprometida moralmente con los demás seres humanos considerados como iguales y cuyo mensaje liberado se contiene en muchas de las denuncias que desarrollan movimientos sociales de vieja y nueva factura, sin que configure aún (y nos tememos que durante mucho tiempo) una alternativa al estado actual de cosas.

Levi-Strauss (1986) es, sin embargo, pesimista con respecto al diálogo cultural que proponemos, pues el conflicto no es sólo consecuencia de la ignorancia o del prejuicio sino de las desigualdades y del reparto injusto de los recursos. De ahí su conclusión: "sólo podemos cifrar nuestra esperanza en un cambio del curso de la historia, más difícil aún de obtener que un progreso en el de las ideas" (pág. 142).

3. En la inmigración también hay clases

Evidentemente, las migraciones internacionales, y más en concreto desde las colonias



OTL ALCHER

"Hay quien define como racismo de clase la segregación y rechazo de que son objeto las clases dominadas, uno de cuyos aspectos es el sistema escolar, con redes educativas paralelas para las diversas clases sociales"

y ex-colonias hacia las metrópolis europeas, no son un fenómeno reciente: fueron especialmente fuertes en la fase de reconstrucción y crecimiento posteriores a la Segunda Guerra Mundial. La crisis iniciada en 1973 supuso el fin de este modelo, aunque no la desaparición de los flujos.

En los últimos veinte años la inmigración desde el Tercer Mundo hacia Europa ha estado impulsada por tres grupos de factores estrechamente ligados entre sí y derivados de las formas de la colonización y descolonización: la inestabilidad política interna o "regional" (guerras, dictaduras ...), la desigualdad en la distribución de población y recursos y la degradación ambiental provocada por la explotación depredadora llevada a cabo por los países más desarrollados.

Este proceso migratorio se ha ido desarrollando en unos países cuya dinámica social está caracterizada por dos tendencias enfrentadas (una creciente uniformización de la vida colectiva y un estallido de reivindicaciones particularistas de todo tipo de identidades diferenciadas) que provocan inestabilidad y conflicto. En este contexto el pluralismo étnico se convierte en un nuevo factor de conflicto.

Aunque con matizaciones según los países, podríamos enumerar una serie de rasgos comunes de esta inmigración (Abad, 93):

- procedencia predominante del Tercer Mundo, aunque en los últimos años ha crecido de forma importante el contingente de la Europa del Este.

- creciente marginación de la actividad económica de los inmigrantes: ocupan los oficios socialmente rechazados y/o precarios, la venta ambulante y el trabajo en la economía sumergida.

- aumento espectacular de la inmigración ilegal: las barreras impuestas (Grupo de Trevi) han dado lugar a la aparición de mafias que canalizan estos flujos (el caso de los chinos) y de formas desesperadas de entrada (pateras, polizones).

- tendencia a la permanencia y al reagrupamiento familiar: a diferencia de las migraciones de otras épocas, en que el traslado era temporal y siempre estaba presente la idea del regreso, ahora en la mente de la mayoría de los inmigrantes está el deseo de establecerse definitivamente y, por tanto, de instalar a toda la familia. El impacto social que esto comporta es quizás lo que ha impulsado a los gobiernos de los países desarrollados a imponer en la reciente Conferencia de El Cairo que en el

"La nueva retórica de la exclusión no postula explícitamente la superioridad cultural de determinados grupos o pueblos respecto de otros, sino simplemente la nocividad de la desaparición de las fronteras, la necesidad de preservar la homogeneidad cultural, la incompatibilidad con gentes que provienen de formas de vida y tradiciones distintas"

documento final no se recogiera el derecho al reagrupamiento familiar de los inmigrantes.

– tendencia a concentrarse en espacios urbanos degradados que acaban por convertirse en auténticos *ghettos* que dificultan la integración.

¿Cuál es la situación que encontramos en España? Podríamos decir que, a grandes rasgos, responde a las características generales que acabamos de enunciar, aunque son muy significativas las peculiaridades.

Resulta difícil disponer de datos fiables del contingente de extranjeros residentes en España puesto que los que manejan los organismos oficiales sólo se refieren a quienes tienen permiso de trabajo o de residencia (Izquierdo, 1993). La estimación que hace la Conferencia Episcopal es de unos 700.000 residentes permanentes, incluyendo los ilegales. Ahora bien, detrás de esas cifras se esconden situaciones muy diferentes y casi antitéticas, por lo que no está de más establecer una mínima tipología que ordenada numéricamente de mayor a menor podría ser la siguiente:

– colectivo de rentistas y jubilados europeos instalados en las zonas turísticas del Mediterráneo y los archipiélagos.

– trabajadores de alto nivel que constituyen el *staff* directivo de las empresas multinacionales establecidas en España.

– mano de obra relativamente calificada: europeos que trabajan en el sector servicios (turismo, hostelería, ...) y latinoamericanos dedicados al comercio o a las profesiones liberales.

– inmigrantes de bajo nivel de calificación procedentes del Tercer Mundo.

El colectivo de extranjeros, por tanto, no es homogéneo ni geográfica ni culturalmente, y la población autóctona no los percibe como un todo, sino que distingue diversos grupos y califica negativamente a algunos de ellos por razones fundamentalmente económicas. La integración social (aunque a veces son ellos mismos los que la rechazan) de los tres primeros grupos no constituye ningún problema. Por ello vamos a paramos en el cuarto, que es ciertamente donde se produce el conflicto. ¿Quiénes son, dónde viven, a qué se dedican, ...?

La procedencia es bastante diversa: predominan los portugueses y los marroquíes, seguidos de otros africanos, latinoamericanos, chinos y europeos del Este. Los contingentes más importantes están concentrados en Madrid, Cataluña y ambos archipiélagos, aunque en todas las Comunidades Autónomas hay pequeños núcleos. La situación económica actual les aboca a un mercado laboral secundario caracterizado por los bajos salarios, la inestabilidad, la falta de garantías jurídicas y la escasa implantación sindical. Acceden, por tanto, a empleos eventuales, poco remunerados, de jornadas prolongadas y con pocas perspectivas de promoción social; pero cada vez es más frecuente su ocupación (sobre todo en el caso de los ilegales) al servicio de unas redes a la vez sumergidas y paralelas, controladas por grupos de su misma procedencia y muy interesadas en mantener la situación de marginación y precariedad para así perpetuar la dependencia: es el caso de muchos vendedores ambulantes de alfombras o quincalla, y el de la mayor parte de los inmigrantes chinos.

Nos encontramos, por tanto, ante un contingente creciente de personas, muchas de ellas en situación administrativa precaria, con un bajo do-



minio de nuestro idioma, con una escasa capacitación profesional, con una cultura que choca fuertemente con la nuestra, discriminados socialmente y fundamentalmente pobres, lo cual quiere decir, entre otras cosas, con escasos recursos para salir por sí mismos de esta compleja situación.

4. La educación intercultural como forma de educación antirracista

Este artículo, por imperativos de espacio y oportunidad, se va a centrar prioritariamente en la respuesta escolar a la cada vez mayor presencia de niños y niñas inmigrados, sin por ello dejar de hacer referencia al conjunto de problemas señalados.

En nuestro país la escolarización de este colectivo es un asunto reciente. Se está realizando por parte de la Administración con una actitud rayana en el cinismo: por una parte, afirma una política de orden público en el tratamiento de la inmigración alimentando una opinión pública que cada vez opta más por considerar a los inmigrantes y refugiados como responsables de nuestros problemas o como huéspedes inoportunos. Por otro lado, da muestras de su magnanimitad garantizando en la red pública un puesto escolar (por cierto, incapaz de imponer en una red concertada justificada en nombre de su carácter social).

Desde nuestro punto de vista, el primer compromiso del combate antirracista exige una escolarización de calidad para los hijos e hijas de inmigrados. Y el problema no se resuelve mediante la inhibición administrativa, que se ha limitado hasta ahora a elaborar un vago discurso de atención a la diversidad y a dedicar al asunto unas escasas líneas entre las "77 medidas" que configuran el plan de actuación del ministro de Educación.

Sin embargo, la adecuada atención a estos niños y niñas no se resuelve con la simple asignación de un puesto escolar público. Muy por el contrario, podemos afirmar que el problema está simplemente planteado. Dos tipos de respuesta son posibles a partir de este momento:

A. Perspectiva asimilacionista

En nuestro país tenemos una larga experiencia de cultura escolar asimilacionista. Ejemplo paradigmático de ella ha sido el modelo educativo desarrollado en la época de la dictadura franquista, donde no era posible la presencia de las lenguas y culturas de las diversas comunidades que conforman el Estado español. La instauración de la democracia y el desarrollo autonómico han sentado las bases de un tratamiento adecuado de las características particulares de esas culturas.

Con respecto a la población inmigrante se postula la necesidad de modificar las conductas de los recién llegados para que se adecúen a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior e inmutable.

Una práctica escolar y un currículo construido a partir de tal premisa suponen transformar la diversidad existente en discursos de dominación y subordinación donde las diferencias culturales no constituyen diferencias importantes. El tratamiento de todos los alumnos y alumnas de manera equitativa y el desarrollo de un currículo común, elaborado a partir de los rasgos más prototípicos de la cultura nacional, es la supuesta neutralidad que se adopta ante una diversidad que ostentosamente se tiene a gala no atender.

Es oportuno recoger aquí lo dicho por Carlos Lerena (1976), para quien la escuela "entre sus principios de funcionamiento ignora, y debe ignorar absolutamente, esta cuestión; su más alto orgullo es precisamente tratar a todos los alumnos por igual y aplicar a todos el mismo rasero universalista. Con esto, es decir, ignorando las diferentes posiciones de partida, no hace otra cosa que consagrar y perpetuar dichas posiciones" (p. 322). Y más adelante, señala que la escuela niega el conocimiento de los que "tienen otro lenguaje, otros intereses, otras facultades, otros estímulos, otras aspiraciones, otras aptitudes, otro ethos" (p. 331).

Las repercusiones en la práctica se llamaban antes fracaso escolar. Diversos trabajos de investigación centrados en analizar el rendimiento educativo de los hijos e hijas de inmigrantes ponen de manifiesto las consecuencias de las políticas educativas asimilacionistas. Por ejemplo, Steedman (1979) sostiene, referido al caso inglés, que los hijos de los emigrantes: a) van peor en sus estudios; b) están sobrerepresentados en las aulas especiales; c) abandonan pronto los centros docentes; y d) están muy poco representados en los estudios superiores no obligatorios.

Otro autor británico, Little (1975), tras analizar las condiciones de acceso a la primera escolarización y las diferencias que en ese momento ya se estiman en aspectos como vocabulario y habilidades sociales, sostiene que el bajo logro: a) ya está presente cuando los niños comienzan a la escuela; b) persiste durante su desarrollo; y c) se hace más pronunciado cuando el niño crece.

Asimismo, son frecuentes en la literatura profesional inglesa los trabajos que destacan el comportamiento conflictivo de alumnos inmigrantes, la mala adaptación social y personal, describiendo a tales alumnos como agresivos, hostiles, groseros, etc. (Bagley, 1975).

Claro está que el sistema educativo, junto a la práctica asimilacionista, ha construido estrategias de tratamiento de su propio fracaso. La noción de "deprivado cultural" es la etiqueta que permite explicar el fracaso, no como fracaso de la institución y sus prácticas, sino como fracaso de la víctima. La educación compensatoria es la alternativa ofrecida a tales alumnos que recibían así un supuesto currículo capaz de reintegrar y normalizar las deficiencias de partida.

En el mundo educativo francés, y de la mano de la OCDE-CERI (1987), estudiando el éxito y el fracaso escolar de los alumnos tanto franceses como extranjeros

en educación primaria y secundaria, han concluido: a) el origen social permite explicar muchas de las dificultades experimentadas en la escuela; b) los alumnos y alumnas pertenecientes a las clases sociales menos privilegiadas, tanto si son franceses como no, o pertenecen a un grupo étnico minoritario, experimentan dificultades o fracasan en el sistema educativo y, por lo general, su actuación no es tan buena como la del alumnado que pertenece a las clases medias y altas; c) la pertenencia a un grupo étnico minoritario o el origen extranjero es un factor que puede agravar la desigualdad educativa.

B. Perspectiva intercultural

Una segunda posición consiste en reconocer la diferencia de culturas como riqueza y diversidad, como una de las realidades, conflictivas pero prometedoras, que constituyen hoy las sociedades del presente. Las preguntas previas a las respuestas implicadas son del tipo de:

- ¿Cómo se enseña la lengua castellana a personas que no la hablan, y por lo tanto ni la leen ni la escriben? Cuestión importante si tenemos en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema de enseñanza reglado funcionan sobre la base del material escrito.

- ¿Qué tratamiento hacer de su lengua materna?

- ¿Qué metodología es más adecuada? ¿Qué papel juegan los aprendizajes anteriores?

- Y la cultura de su grupo de origen que da significación inicial al nuevo universo al que se enfrenta ¿qué tratamiento escolar debe tener?

- ¿Tiene esa cultura propia repercusión en el currículo que organiza el trabajo escolar del resto de la comunidad? Se nos plantea cómo educarnos a nosotros mismos y al resto de la comunidad escolar para comprender a quienes tienen otra cultura, desprendernos de nuestros estereotipos y prejuicios para aprender a convivir con ellos.

Estamos obligados a plantearnos una reflexión global sobre el conjunto de la institución escolar, su organización, el diseño curricular, la enseñanza de las lenguas, los métodos de enseñanza, la elaboración de textos y materiales, la formación del profesorado, tanto la inicial como la que se desarrolla en ejercicio. Atañe por último a la investigación pedagógica (Mario de Miguel, 1992).

"Lo que en el fondo se nos plantea es el desarrollo de una cultura democrática respetuosa ante la diversidad cultural, de tolerancia en relación con determinados comportamientos, y un gran esfuerzo de negociación entre los diversos grupos en contacto. Exige también una acertada comprensión de las desigualdades producidas por el sistema económico"

Queremos llamar la atención de nuevo sobre la necesidad de no plantearnos el problema como meramente técnico. En el fondo, el problema (ya lo indicamos anteriormente) es de valores, exige un ejercicio de autocrítica, de reflexión sobre el etnocentrismo propio, los estereotipos y prejuicios construidos en nuestra propia cultura nacional. Implica también someter a debate una concepción del mundo, la moderna, que ha construido una visión lineal del progreso histórico "que interpreta mecánicamente cada cambio como una mejora, cada nueva etapa como un progreso" despreciando a su paso al resto de pueblos y culturas e interpretándolas como atraso, como imperfección, como estado salvaje, etc.

El paralelismo de lo que acontece en el campo social con la denuncia ecologista es enorme: "el hecho de que la civilización de la máquina requiriese un enorme consumo de energía y de materias primas hizo que convirtiéramos la depredación de los recursos —bautizada como 'dominio sobre la naturaleza'— en criterio de progreso" (Fontana, 1994). Las consecuencias de destrucción irreversible son de todos conocidas. ¿Estamos aún a tiempo de evitarlo en el terreno cultural?

5. Algunas tareas inmediatas

Queremos señalar para concluir algunos aspectos prácticos que nos permitan ir ganando terreno a la falta de definición profesional. En nuestra opinión es preciso adoptar posiciones urgentes en los siguientes temas:

- El derecho a la educación en la lengua materna: tal derecho debe significar, en primer lugar, la presencia de profesionales con tales conocimientos. En ausencia de los mismos, debe indagarse en la propia comunidad de procedencia del escolar para conocer los recursos disponibles.

- Puesto que sin un dominio lingüístico no es posible alcanzar el nivel de conceptualización preciso para el desarrollo cognitivo, las principales áreas curriculares deben impartirse en la lengua materna.

- Diseño de currículos de aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua: en la medida en que se produzca el dominio lingüístico suficiente se podrán desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua castellana. El objetivo final no puede ser otro que el bilingüismo.

- Valorar y aceptar la cultura de las minorías en el seno de la institución escolar:



una verdadera educación antirracista y/o intercultural debe incidir no solamente en los grupos culturales minoritarios, sino también en los miembros de la cultura mayoritaria.

– Proponerse como objetivo defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad: construir un clima de respeto, tolerancia y comprensión entre las culturas.

– Expurgar de contenidos etnocéntricos nuestros textos escolares en una acción semejante a la desarrollada por el movimiento feminista. Cobran especial importancia programas donde se manifiesten los logros de otras culturas en los campos artísticos, científicos, organizativos, etc.

– Procurar desarrollar escalas de valores abiertas en las que la diversidad sea apreciada como factor positivo para cada cultura en contacto.

Por último, debemos asumir que el racismo y la xenofobia no tienen su origen sólo en falsas creencias, estereotipos y prejuicios, ya que éstos son más consecuencias que causas. El racismo tiene raíces históricas, un contexto de clase y la ausencia de derechos sociales, políticos y económicos que actúan en detrimento de unos grupos sociales y en beneficio de otros. La sociedad no puede ser analizada de manera neutral como un espacio en el que se comparten valores sino como un área en la que los valores dominantes se imponen a otras culturas que carecen de poder. De ahí que nuestra propuesta implique también cuestionar las causas de fondo que mantienen la desigualdad entre los grupos humanos. Como señala Grinter (1992), la educación antirracista es finalmente una forma de "acción social" donde los estudiantes llegan a hacerse "críticos sociales reflexivos y agentes del cambio social" (pág. 105).

Notas

(1) La encuesta de 1993 se hizo poco después del asesinato de Aravaca de la dominicana Lucrecia Pérez, en una coyuntura de amplia difusión del problema por los medios de comunicación.

(*) José María Castiello es profesor de Educación Primaria en el Colegio Público Lope de Vega de Gijón (teléfono de contacto: 98-532 03 91). Juan Nicieza es profesor de Enseñanza Secundaria del Instituto de Educación Secundaria de Mata-Jove en Gijón (teléfono de contacto: 98-5313251).



DOVER PUBLICATIONS

**"La cultura no
puede ser hoy
exclusiva-
mente
francesa,
inglesa,
alemana, ni
siquiera
europea, sino
plural, mestiza
y bastarda,
fruto del
intercambio y
de la ósmosis,
fecundada por
el contacto
con mujeres y
hombres
pertenecientes
a horizontes
lejanos y
diversos"
(Juan
Goytisolo)**

Referencias bibliográficas

ABAD, L. (1993). "La educación intercultural como propuesta de integración", en ABAD, L., CUCO, A., e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Editorial Popular, Madrid.

ALVAREZ, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Edit. Talasa, Madrid.

BAGLEY, C. (1975). "The background of deviance in black children in London", en VERMA, G. K. y BAGLEY, C. (Eds.) *Race and education across cultures*. Heineman, Londres.

BALIBAR, E. (1992). "Racisme et nationalisme: una logique de l'excès", págs. 78-81, en WIEVIORKA, M. *Racisme et modernité*. La Découverte. París.

CALVO BUEZAS, T. (1994). "Racismo y escluela". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, págs. 75-78.

CAPELLA, J. R. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Editorial Trotta. Madrid.

DE MIGUEL, Mario de (1992). *Minorías y educación intercultural*. Bordón, 44, págs. 23-35.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Crítica. Barcelona.

GOYTISOLO, J. (1993). *El País*. 25 de Enero.

GRASS, G. (1994). Entrevista en *El Mundo*. 20-8-94. Madrid, pág. 3.

GRIGNON, C. (1993). "Racismo y etnocentrismo de clase". *Archipiélago*, 12, págs. 23-28.

GRINTER, R. (1992). "Multicultural or antiracist education? The need to choose". Págs. 95-111, en LYNCH, J., MODGIL, C. y MODGIL, S. *Cultural diversity and the schools*. Falmer Press, Londres.

IZQUIERDO, A. (1993). "Política e inmigración", en ABAD, L., CUCO, A., e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Editorial Popular, Madrid.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Editorial Ariel. Barcelona.

LITTLE, A. (1975). "The educational achievement of ethnic minority children in London Schools", en VERMA, G. K. Y BAGLEY, C. (Eds.) *Race and education across cultures*. Heineman, Londres.

LÉVI-STRAUSS, C. (1993). *Raza y cultura*. Cátedra. Madrid.

OCDE-CERI (1987). *Immigrants children at school*. OCDE. París.

STEEDMAN, J. (1979). "The education of migrant workers' children", en *ECC countries: front assimilation to cultural pluralism*. Comparative Education. 15, págs. 259-268.

TAGUIEFF, P-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Le Découverte, París.

WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Ediciones Paidós. Barcelona.