

DOCUMENTOS



Inmigración:
diversidad cultural,
desigualdad social y educación



Ministerio de Educación y Ciencia

H/ 2224

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y
EVALUACION**

Servicio de Documentacion, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Telfono.: 3693026;Fax:4299438

=====

FECHA DEVOLUCION

29 NOV. 1995

9 FEB. 1995

20 JUL. 2000

H/2224

DOCUMENTOS

DONATIVO

Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación

Autor:

Francesc Carbonell i Paris

Coordinación:

Luis Pérez Rescalvo
y Pilar López Cordero,
del Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia

R. 107.492



Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-95-144-8
ISBN: 84-369-2756-7
Depósito Legal: M-40.580-1995
Impreme: DIN IMPRESORES • Marqués de San Gregorio, 5 - 28026 Madrid.

Prólogo

¿Convivencia solidaria o exclusión social? Ése es, en los albores del siglo XXI, tal vez el gran debate al que deben hacer frente las sociedades modernas. Expresado de varias maneras con el símil de “la sociedad de los dos tercios” que utilizara Jacques Delors, antiguo presidente de la Comunidad Europea, o con la gráfica imagen de una fortaleza inexpugnable donde los moradores disfrutaban de todo y los excluidos pugnan sólo por acceder a ella, el hecho es que nos enfrentamos colectivamente a un gran dilema, de cuya respuesta depende en gran parte el futuro de nuestras sociedades.

¿Hasta cuándo podrá la estructura social soportar la existencia de un 20% de personas sin empleo? ¿Hasta cuándo las mujeres y hombres con discapacidad verán limitados sus derechos (al propio trabajo, al ocio, a la información o la movilidad...) porque no terminan de desaparecer los obstáculos que impiden su pleno ejercicio? ¿Cómo se debería tratar la situación –que no ha hecho más que empezar– de la inmigración de personas de países más pobres hacia el nuestro?; ¿será su único horizonte seguir viviendo “al margen”, desempeñando los peores trabajos?; ¿será posible modificar actitudes y poner en marcha medidas que permitan que su cultura, sus tradiciones y valores sean vividos como algo positivo y enriquecedor para todos?

Las opciones por una convivencia solidaria o excluyente, en todos sus sentidos y facetas (laborales, culturales, sociales, etc.), se preparan y se concretan en múltiples ámbitos de decisión, entre los cuales el educativo, indudablemente, resulta central y determinante. Es urgente que el profesorado y la comunidad educativa en su conjunto revisen su forma de pensar y de actuar, sus actitudes e ideología ante estos temas porque su responsabilidad es doble: como ciudadanos y como partícipes de primera línea en la formación de las generaciones futuras.

*El documento que ahora presentamos, **Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación**, de Francesc Carbonell, aborda una faceta particular de ese gran dilema al que nos hemos referido, con un equilibrio en su exposición entre el rigor del análisis, la claridad de ideas y la orientación para la acción que resulta difícil de encontrar en otros*

textos y que, sin duda, será apreciado por los lectores. Como el propio autor señala, dada nuestra experiencia como emigrantes todavía reciente, en nuestro país debería existir una mayor sensibilidad hacia la diversidad y los problemas de adaptación e integración que conlleva todo movimiento migratorio. Y como él señala también, tenemos la posibilidad, en el ámbito educativo, por ejemplo, de aprender de los errores cometidos por otros y de planificar con tiempo una intervención educativa coherente con una visión positiva y enriquecedora del hecho migratorio.

Como algunas personas han visto con lucidez, en el intento de resolver los dilemas de la vida, lo importante no son las respuestas apresuradas sino las preguntas certeras. Y este trabajo está lleno de preguntas de gran calado y de múltiples interrogantes que conducirán al lector a entender mucho mejor el complejo problema de la inmigración, a propiciar una reflexión profunda sobre sus implicaciones sociales y a orientar adecuadamente la intervención educativa de un profesorado que, con su trabajo, puede contribuir a la construcción de un futuro mejor para todos, sin exclusiones.

Miguel Soler Gracia

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

Índice

	<i>Páginas</i>
Introducción	9
I. INMIGRACIÓN DEL “TERCER MUNDO”. CAUSAS Y CONSECUENCIAS SOCIALES	
1. El fenómeno migratorio	17
¿Quién y por qué emigra?	17
<i>La teoría de las tres “D”</i>	19
La inmigración en Europa contemporánea: historia y situación actual	23
<i>Breve recorrido histórico</i>	23
<i>Los países de la Europa meridional: de emisores a receptores de inmigrantes</i>	25
<i>Situación actual de los trabajadores extracomunitarios</i>	28
La inmigración extranjera aquí y ahora	33
<i>Nuestra “necesidad” de inmigrantes. Las tasas de paro y la economía sumergida</i>	39
<i>Perfil de nuestra inmigración extracomunitaria. Problemas</i>	40
2. El conflicto interétnico	45
Diversidad, diferencia y desigualdad	45
¿Razas humanas o raza humana?	49
Dos conceptos clave: <i>natura</i> y <i>cultura</i>	56
El rechazo y la exclusión	61
<i>El etnocentrismo</i>	62
<i>La xenofobia y el racismo</i>	66

II. LA EDUCACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD ÉTNICA	
3. Multiculturalismo en la escuela	77
La identidad y la identificación	77
<i>Individuación 'versus' gregarización</i>	77
<i>El "choque intercultural"</i>	82
<i>El niño inmigrante: conflictos en la construcción de su identidad étnica</i>	86
Identidad étnica, marginación social y educación	91
<i>¿Qué entendemos por integración?</i>	91
<i>La diversidad étnica en las escuelas</i>	96
Conflicto interétnico e intervención educativa	104
<i>El conflicto como realidad inevitable e insoslayable</i>	104
<i>El conflicto intercultural</i>	109
<i>Intervención educativa ante el conflicto intercultural</i>	112
4. Hacia una educación intercultural concienciadora	119
De las teorías y los deseos a la realidad	119
<i>Pensar "global" para la actuación local</i>	122
<i>Algo para algunos y mucho para todos</i>	124
<i>Posicionamiento ético y compromiso social del educador</i>	128
Actitudes básicas para un educador intercultural	133
<i>Sensibilidad ante la diversidad cultural</i>	135
<i>La actitud del "ignorante"</i>	136
<i>Controlar la influencia de las expectativas</i>	138
<i>Facilitar el 'acceso al poder'</i>	140
<i>Compromiso personal y disponibilidad positiva hacia la propia aculturación</i>	143
III. BIBLIOGRAFÍA	
Bibliografía citada	147

Entenderse a uno mismo y entender a los demás son dos procesos íntimamente relacionados. Para llevar a cabo uno, debes empezar con el otro. Y viceversa.

E. T. HALL.

Muchos hablan sobre el ser humano, que de ese modo se fosiliza a través de una frase banal, ya que no reconocen la dimensión humana en aquellos mismos hombres a los que se domina como objetos.

Muchos dicen estar comprometidos con la causa de la liberación, pero se adaptan a los mismos mitos que reniegan de los actos humanistas.

Muchos analizan los mecanismos de opresión social y, simultáneamente, a través de mecanismos igualmente represivos, someten a los estudiantes que tienen a su cargo.

Muchos se declaran revolucionarios, pero no confían en los oprimidos que pretenden liberar, como si esto no fuese una contradicción aberrante.

Muchos desean una educación humanista, y sin embargo también desean mantener la realidad social en la cual resulta la gente deshumanizada.

En resumen: temen la liberación. Y al temer la liberación, no se atreven a construirla hermanados con aquellos que se ven privados de libertad.

PAULO FREIRE

...nos olvidamos de lo esencial: que usted, como él y como yo, que todos, somos iguales.

Y desde la igualdad que vengan los discursos.

No nos dan ningún miedo los bellos discursos sobre la diversidad.

No nos puede perjudicar la consideración de diferentes.

Porque lo somos tanto como iguales.

Pero que quede bien claro a quien lo quiera o pueda oír:

Sólo desde la igualdad, podemos ser diferentes.

Sólo desde la solidaridad, usted, como él y como yo, podemos ser personas.

SEBAS PARRA.

Como acertadamente reconoce Jaume Botey (1994: 5) ¹:

“La historia de la humanidad es una historia de migraciones, de movimientos de población de una esquina a la otra del planeta.”

La historia de la humanidad ha sido efectivamente la historia de las relaciones y confrontaciones entre grupos humanos portadores de cosmovisiones distintas. Y a pesar de que los movimientos de estos grupos humanos (les llamemos migraciones, éxodos, invasiones o de cualquier otra manera) han sido una constante del ser humano a la búsqueda de ecosistemas más favorables al desarrollo de sus posibilidades y proyectos existenciales, uno tiene la impresión, y casi la certeza, de que estas relaciones, confrontaciones y movimientos, sus causas y sus consecuencias, sus ventajas y sus inconvenientes, en ningún otro momento habían sido objeto de una atención tan intensa y sobre todo tan extensa por parte de sus mismos protagonistas

La frase de Botey, escrita en Catalunya, tiene allí una especial significación y relevancia, puesto que tres de cada cuatro catalanes (es decir, el 75%) –o ellos, o sus padres, o sus abuelos– no nacieron en Catalunya. Pero no sólo los catalanes: todos somos, en uno u otro nivel más o menos próximo de nuestro árbol genealógico, emigrantes. Pasaron ya los tiempos, afortunadamente, en que se podían legitimar determinados privilegios a partir de una supuesta *pureza de sangre*, aunque todavía haya quien se empeñe, de vez en cuando, en hacer bandera y arma arrojadiza de determinados caracteres hereditarios (lógicamente más

1. BOTEY, J. (1994). “Immigració estrangera. Els conflictes de classe, els d’identitat i les actituds”. En revista *Interaula* (Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres), n.º 21-22, juny-setembre de 1994, Barcelona.

frecuentes cuanto más cerrada y endogámica ha permanecido una comunidad), para intentar justificar lo injustificable y confundir la diversidad con la desigualdad. **Todos**, unos más, otros más todavía, **somos afortunadamente mestizos**.

Y hemos escrito, sin dudarlo, *afortunadamente*, porque hoy en día ¿quién puede poner seriamente en duda la frase de Claude Lévi-Strauss (1969: 87) que dice:

*“La civilización implica la coexistencia de culturas que se brindan mutuamente el máximo de diversidad, ya que consiste, de hecho, en esta misma diversidad?”*²

Sucede, sin embargo, que pocas veces es idílica esta coexistencia de culturas. La convivencia intercultural tiene, como el dios griego Jano, dos caras: una sonriente, mira hacia el enriquecimiento mutuo; otra más adusta, contempla la competitividad, a veces agresiva, que se ejerce para la defensa de lo que se considera “propio” (es decir, la propiedad, las *propiedades*, el *status* social), por el mero hecho de argumentar aquello de que: *es que yo llegué primero*. He aquí una cuestión crucial de la que se hablará en este libro:

La convivencia intercultural es positiva y enriquecedora a condición de aprender a gestionar los conflictos que se derivan inevitablemente de ella.

Derecho a compartir el territorio

Hans Magnus Enzensberger ironiza magistralmente sobre estos conflictos en aquella parábola³ en la cual los viajeros recién llegados al compartimento de un tren, después de “negociar” con los que estaban ya establecidos en él el derecho a *compartir el territorio*, son tanto o más agresivos que éstos a la hora de acoger a los que llegarán más tarde en las paradas siguientes.

Por otra parte, no es preciso remontarse a movimientos migratorios lejanos en el tiempo. Nuestra historia reciente es todavía la historia de un pueblo *emigrante*. Uno de los tópicos y lugares comunes más repetidos en la prensa, a veces puesto en boca de personajes públicos que debieran medir más la precisión de sus afirmaciones, es aquella afortunada frase tan repetida, y no por ello menos falsa: *“Hemos pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración”*. Aunque puede ciertamente afirmarse que ha cambiado la tendencia migratoria de y hacia nuestro país, de manera que en los últimos años ha ido aumentando la inmigración de extranjeros mientras disminuía nuestro número de emigrantes, no debemos olvidar que **por cada residente extranjero en España hay todavía ocho españoles residentes en el extranjero**.

Por eso, por nuestra experiencia como emigrantes todavía reciente nuestro país, junto con Italia, deberían ser quizás, de todos los de la Unión Europea, aquellos en los que existiera una mayor sensibilidad hacia la diversidad y los problemas de adaptación e integración que conlleva todo movimiento migratorio.

Por lo que se refiere a nuestro futuro inmediato, en opinión de la mayor parte de demógrafos y sociólogos de la inmigración de personas de países más pobres hacia el nuestro, *esto no ha hecho más que empezar*. Existe un amplio consenso entre estos profesionales en

2. LÉVI-STRAUSS, C. (1969). *Raça i història*. Barcelona: Ediciones 62.

3. ENZENSBERGER, H. M. (1992). *La Gran Migración*. Barcelona: Anagrama.

que a corto y medio plazo, por más medidas restrictivas que invente el *paraíso-fortaleza* llamado Unión Europea para impedir y disuadir las inmigraciones procedentes de países extracomunitarios del mal llamado “tercer mundo”, como dice Bichara Khader (1992: 156)⁴ en una cita que también se menciona en la primera parte del libro:

“Ningún cordón policial, ningún cordón sanitario podrá impedir nuevos flujos migratorios. A falta de un desarrollo económico en los países del sur del Mediterráneo, que disuada a los candidatos a la emigración, que los retenga en su casa, que les quite las ganas de partir, de huir, asistiremos en los próximos decenios a una intensificación de las migraciones internas y de los flujos migratorios al exterior”.

Los avances tecnológicos de nuestro siglo, para bien o para mal, especialmente en lo que se refiere a transporte y comunicación, no han llegado todavía a convertir nuestro planeta en una *aldea global*, como vaticinara en los sesenta Mc Luhan, pero cada vez estamos más cerca de ello. Nunca antes habían sido más fáciles que ahora los desplazamientos de las personas y de las ideas, y por lo tanto, nunca como ahora el choque y la interacción entre cosmovisiones distintas (especialmente en las zonas más codiciadas del planeta) habían tenido las características y la magnitud actuales.

Los problemas subsiguientes a la confrontación interpersonal e intergrupales entre autóctonos e inmigrados, entre indígenas y recién llegados, si bien siempre merecieron la atención de filósofos, analistas, teóricos y estudiosos e incluso legisladores, quizás nunca tanto como ahora. Y desde luego, nunca habían merecido tanta atención los problemas personales que viven cotidianamente los protagonistas y los receptores de estos movimientos humanos, atención facilitada por (y también facilitadora de) la emergencia de nuevas disciplinas, especialidades y métodos de aproximación al conocimiento del hombre, ya sea contemplado individualmente o como miembro de un grupo, ya sea desde el punto de vista ético, psicológico, social, antropológico... o simplemente económico.

Y en estas últimas décadas, esta reflexión sobre las causas y consecuencias intergrupales e intragrupal, interpersonales e intrapersonales de estas relaciones comunitarias, ha adquirido una complejidad específica, sobre todo en las sociedades que deberíamos denominar no tanto *de acogida* como *de instalación* de estos colectivos migrantes.

Y el sistema educativo, la escuela, no sólo no está ni puede estar al margen de esta problemática, sino que, además, en opinión de algunos analistas europeos se sitúa en el centro de la misma, en el *ojo del huracán*. Y ello por tres razones fundamentales.

- La primera, por la evidencia que en los países occidentales la escuela es, de hecho, el **principal espacio de socialización** de los individuos, y por ello de transmisión cultural (entendiendo el término *cultura* en su sentido más amplio, como matizaremos en las páginas siguientes). ¿Qué hacer cuando la pluralidad cultural se hace vida cotidiana en nuestras escuelas? ¿Ignorarlo y seguir transmitiendo la cultura nativa, oficial y dominante? ¿Debemos esperar a tener esta realidad en nuestra escuela o son suficientes estos cambios sociales para educar también y especialmente a la comunidad escolar autóctona para vivir en este contexto? ¿Aceptar el reto de cons-

La escuela,
en el ojo del
huracán

4. KHADER, B. (1992). *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*. Paris: Publisud-Quorum-CERMAC.

truir los cimientos de una nueva sociedad en la que quepamos todos de manera que la diversidad sea vivida positivamente, como una riqueza? ¿Cómo hacerlo compatible con la tendencia homogeneizadora de nuestra escuela? ¿Cómo hacerlo a partir de nuestro etnocentrismo, nuestros prejuicios y nuestra falta de preparación específica? En definitiva: **¿cómo es posible educar hoy, con métodos y actitudes de ayer a los ciudadanos del mañana?**

- En segundo lugar, y si nos atenemos a la realidad de los países europeos con mayor experiencia que la nuestra en acoger inmigrantes de otras culturas, parece ser que en ellos, si la primera generación de inmigrantes tendió a mantener en el ámbito doméstico la cultura de origen y a adaptarse (mejor o peor) laboral y socialmente, en cambio con sus hijos parece haber sucedido a la inversa: más *integrados* culturalmente que sus padres en la sociedad de instalación, puesto que se formaron en escuelas europeas, padecen una mayor inadaptación social y laboral ya que nutren de manera desproporcionada las bolsas de paro juvenil y de marginación. Aunque hayan adquirido incluso la nacionalidad, de hecho, en la vida cotidiana *no son considerados europeos*. Con lo cual los problemas de integración y de construcción de la identidad son mayores de lo que lo fueron para sus padres, al ser **extranjeros en el país donde viven, y también extranjeros en el país de origen** de su familia.

A la vista de estas experiencias, ¿cómo atender a estos muchachos en nuestros centros?, ¿qué papel debemos jugar en el mantenimiento o en el cultivo de las culturas, lenguas, contenidos étnicos, de sus países de origen?, ¿cómo conseguir una verdadera igualdad de oportunidades sin pasar por la homogeneización cultural, sin confundir diversidad con desigualdad, diferencia con deficiencia?

- Y en tercer lugar, sin perder de vista las experiencias de otros países europeos (de los cuales a menudo deberemos aprender más *aquello que no debemos hacer* que lo contrario), parece ser que la escuela se está convirtiendo en el **centro privilegiado de negociación intercultural** de la comunidad educativa en la que está ubicada. La escuela, por sus características, por sus finalidades, por su trabajo y vocación, ¿no es ciertamente un espacio mucho más apto que otros, donde los intereses económicos o políticos interfieren los discursos y las voluntades de una forma más agresiva, para ejercer este trabajo de mediación intercultural, siempre que sea capaz de entender que su labor no puede ni debe circunscribirse a las actividades del aula, sino que debe trascender a toda la comunidad educativa? ¿Cómo facilitar que esta posibilidad se convierta en muchas realidades?

Este libro no pretende, ni mucho menos, dar respuestas a todos estos interrogantes, que por otra parte no son más que una muestra del mar de dudas en el que laboriosamente se intentan pescar algunas certidumbres por parte de muchos pedagogos que han asumido el riesgo y el reto que supone la pedagogía llamada intercultural. Como dice Teresa San Román (1986: 183) ⁵:

“Perseveran sin respuesta las grandes preguntas sobre marginación y sobre racismo en general. Son, sin lugar a dudas, difíciles de responder por la cantidad de factores

5. SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.

que intervienen en producir los problemas, por la extraordinaria brevedad del contingente de científicos que se dedican a buscar soluciones, por la perezosa disposición de las Ciencias Sociales a afrontar problemas metodológicos, a construir herramientas de labor para trabajar en sus problemas. También por lo resbaladizo del terreno que pisamos al hablar de marginación, identidad y racismo, terreno cubierto por una pátina ideológica de múltiples colores que dificulta ver el fondo”.

Además, en este caso, el libro no ha sido posible gracias a la sabiduría del autor sino, paradójicamente, a su ignorancia, a su interés en aprender acerca de estos temas, a su necesidad de documentarse y reflexionar para intentar comprender un poco mejor la complejidad del contexto multicultural en que se desarrolla su labor de pedagogo social.

Convencidos, como insistiremos a lo largo del texto, de que las **actitudes** y la **ideología** del profesorado son tanto o más importantes que el dominio de técnicas concretas y metodologías adecuadas, este libro pretende dar algunos elementos para facilitar a las personas con responsabilidades educativas, iniciar una reflexión (más que continuarla o profundizarla, ya que no está concebido como un texto para especialistas) sobre esos múltiples interrogantes abiertos ante nosotros por el hecho de que nuestras sociedades son cada vez menos monoculturales y quizás más excluyentes, y sobre los retos que ello plantea a la intervención educativa.

Por lo tanto, el objetivo central del texto está más próximo a la sensibilización que a la información. Con una voluntad, si se nos permite, tanto o más subversiva respecto a actitudes y preconcepciones que deberíamos (todos nosotros) revisar, que erudita. No se ha pretendido tanto, por ejemplo, presentar exhaustivamente los estudios genéticos que pretenden legitimar o deslegitimar las teorías racistas, como dar unos elementos básicos de información que pueden parecer insuficientes, sesgados o no suficientemente relevantes, pero que se pretende que permitan provocar una reflexión sobre nuestros propios prejuicios, y cómo ellos afectan a nuestra labor educativa. Las abundantes citas remiten a una bibliografía que permitirá, a quienes lo deseen, un trabajo posterior de profundización en temas concretos.

Tampoco nos ha parecido éste el lugar oportuno para presentar estrategias y metodologías pedagógicas específicas para el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, aunque es cierto que en muchas ocasiones se sugieren. Este continente todavía bastante ignoto de la educación intercultural, está movilizando, aquí y ahora, el interés de algunos investigadores y bastantes profesionales, de manera que empieza a convertirse, para bien o para mal, casi en una moda. Aunque ciertamente con calidad e interés desiguales, empiezan a no ser excepcionales las publicaciones en nuestro país sobre el tema, aunque todavía sean pocos los buenos materiales tanto de conceptualización teórica como de aplicación práctica.

Otra precisión se impone. En el mismo título ya hemos acotado claramente la diversidad cultural en la que vamos a fijar nuestra atención: la que se ha producido a partir de la presencia creciente entre el alumnado autóctono de hijos e hijas de trabajadores extranjeros extracomunitarios. Sin embargo, queremos expresar nuestro reconocimiento a cuantos a través de su trabajo con nuestras propias minorías culturales, gitanos principalmente, “descubrieron” la interculturalidad muchísimo antes de que se pusiera de moda. Si bien en determinados aspectos podrían incluirse nuestras minorías culturales históricas en unas reflexiones generales como las que siguen sobre la relación entre diversidad cultural, exclusión social y educación, no siempre es ello posible ni aconsejable, y nosotros hemos optado por no hacerlo

Actitudes e ideología. Sensibilización



Y para terminar esta introducción, sólo el testimonio personal, que supongo corroboran cuantos se han adentrado físicamente en los senderos de la diversidad intercultural. Aunque de momento no haya todavía muchos referentes validados, muchos elementos conceptuales y *práxicos* elaborados desde una reflexión realizada aquí y ahora, la experiencia personal, por sí misma, merece la pena. Tomar la opción de la pedagogía intercultural es adentrarse todavía por un duro y difícil camino montañoso y no por una autovía, en el cual la creatividad, la autocrítica y la reflexión evaluadora de los pasos que vamos dando son casi los únicos indicadores de que disponemos.

La vivencia del contraste y de la diversidad es una herramienta magnífica para comprendernos mejor a nosotros mismos, y la opción decidida por la solidaridad y la lucha contra toda forma de exclusión, una excelente manera de encontrarle un (¿nuevo?) sentido a nuestro quehacer educativo. Se mire como se mire, y desde diversos puntos de vista, creo que *todos debemos mucho a nuestros inmigrantes extracomunitarios*.

**Inmigración del “Tercer Mundo”.
Causas y consecuencias sociales**

¿Quién y por qué emigra?

Quizá sea más fácil decir *quién no emigra*: no emigran los viejos, ni los débiles, ni los enfermos o los minusválidos. Suelen emigrar los miembros más valiosos de una comunidad. Hay que ser joven, emprendedor, con dotes de iniciativa personal, fuerte capacidad de trabajo, de austeridad y de sacrificio... para arriesgarse a una decisión de tanta envergadura en el proyecto existencial de una persona.

Hay muchos tópicos y prejuicios al respecto que habría que ir corrigiendo y ajustando adecuadamente. Como los hay también sobre las causas de la emigración. No es exacto, por ejemplo, que nuestros inmigrantes extranjeros vengan huyendo de la miseria. Si somos capaces de matizar entre *pobreza* y *miseria*, sería mucho más justo decir que si algunos huyen de la pobreza, muchísimos de ellos *descubren la miseria por primera vez entre nosotros*. Les mantiene aquí, en ocasiones, la imposibilidad de volver a sus casas y aceptar con su regreso un fracaso de tanta envergadura que a menudo implica a todos los miembros de la familia (algunos han tenido que vender patrimonio familiar para pagarse el viaje).

Otra evidencia se impone: una persona bajo mínimos, que pasa materialmente hambre, no puede ni imaginar ni proyectar un viaje a Europa, ¿de dónde va a sacar los recursos necesarios para un pasaje de avión, por ejemplo? Es indispensable, por paradójico que parezca, un mínimo nivel de bienestar para imaginar la posibilidad de emigrar. En los primeros tiempos de su estancia entre nosotros, en su mayor parte, el único “ascenso social” que realizan es el de pasar del Tercer Mundo al Cuarto Mundo. Hemos visto

jóvenes de las mejores familias mandingas de Gambia, o licenciados en un par de carreras universitarias de Marruecos viviendo en España en condiciones infrahumanas.

Entonces, ¿por qué vienen? No hace tanto tiempo que éramos un país de emigración. No ha pasado tanto tiempo para haber olvidado por qué emigraban nuestros familiares, nuestros amigos o nuestros vecinos. Las razones son prácticamente las mismas. Según los teóricos en movimientos migratorios es el efecto *"push and pull"* (literalmente, *"empujón y estirón"*) el que lo explica. Es decir, no sólo son las circunstancias personales o ambientales del país de origen lo que *empuja* a emigrar; son tanto o más importantes las condiciones del país de destino, reales o imaginadas, las que *estiran* al inmigrante.

No olvidemos que, por ejemplo, la televisión española se recibe en todo el norte de Marruecos, y que las antenas parabólicas proliferan cada vez más incluso en barrios relativamente humildes. En el antiguo protectorado español (zona de donde provienen la mayor parte de nuestros inmigrantes marroquíes), un alto porcentaje de sus habitantes no sólo comprenden y se expresan correctamente en nuestra lengua, sino que siguen con mucho interés los acontecimientos de nuestra vida social y deportiva, siendo muy frecuente encontrar grupos de hinchas de nuestros clubs de fútbol más famosos. La influencia de la televisión en la migración de estos ciudadanos no es nada desdeñable. No sólo a través de concursos escandalosamente millonarios, sino también por la publicidad, el estilo de vida de los "famosos", etc. este medio les hace creer que nuestro país es el paraíso.

Por otra parte, los emigrantes que van de vacaciones al país de origen, a menudo magnifican sus éxitos y ocultan sus fracasos y sus penosas condiciones de vida, tanto a través de sus relatos como de los múltiples obsequios y regalos que llevan consigo, costumbre, ésta de los regalos, extraordinariamente arraigada entre los emigrantes que van a ver a sus familias, hasta el punto de suponerles una partida muy importante de los ahorros que tanto les ha costado ganar, o bien de postergar un viaje hasta que tengan la posibilidad de llevar consigo el número suficiente de regalos que requiere la costumbre y la imagen de éxito que debe darse.

Pero nunca se puede simplificar ni generalizar en exceso. No todos los emigrantes, ni siquiera los de un mismo país, realizan su proyecto migratorio del mismo modo y con las mismas motivaciones y expectativas. A veces, el proceso emigratorio se realiza por decisión y a costa del clan familiar que se beneficia directamente del mismo con el envío regular de divisas desde Europa. En otros casos es más la iniciativa personal, el deseo de emanciparse, de desarrollar un proyecto individual, de escapar de la presión que directa o indirectamente se recibe por la situación política del país... más que únicamente la necesidad de ayudar a los familiares que se han quedado en el país de origen (aunque casi siempre esté presente). Esta es una emigración con mayores posibilidades de sedentarizarse, de construir una "pequeña sociedad" y renunciar al retorno.

Como dice Selim Abou (1980: 77) ⁶:

"La historia entretene las etnias y las culturas con el mismo movimiento por el que los hombres se ven tironeados entre la tendencia al arraigo y las tentaciones al desarraigo, el deseo de estabilidad y el gusto por el cambio, los límites que impone la realidad y la falta de límites del proyecto migratorio".

6. ABOU, S. (1980). "Mito y realidad de la inmigración". En *Culturas*, Volumen VII, n.º 2. Paris: UNESCO.

LA TEORÍA DE LAS TRES “D”

Se habla con frecuencia de la teoría de *las tres “D”* (**desarrollo, demografía, democracia**) para referirse a las razones sociales, políticas y económicas que originan los movimientos migratorios. El desnivel actual y las perspectivas de futuro, por ejemplo, de los países del norte del Mediterráneo respecto de los del sur en cuanto a desarrollo, demografía y democracia, explican y justifican suficientemente los movimientos migratorios sur-norte y hacen preveer que se mantendrán y ampliarán en un futuro inmediato.

Por lo que se refiere al desarrollo, la comparación del producto interior bruto de España, Francia, Italia, Marruecos, Argelia, Túnez y Libia, como puede verse en el *gráfico 1*, presenta desigualdades importantísimas entre el norte y el sur del Mediterráneo, que en lugar de corregirse van en aumento.

Desarrollo

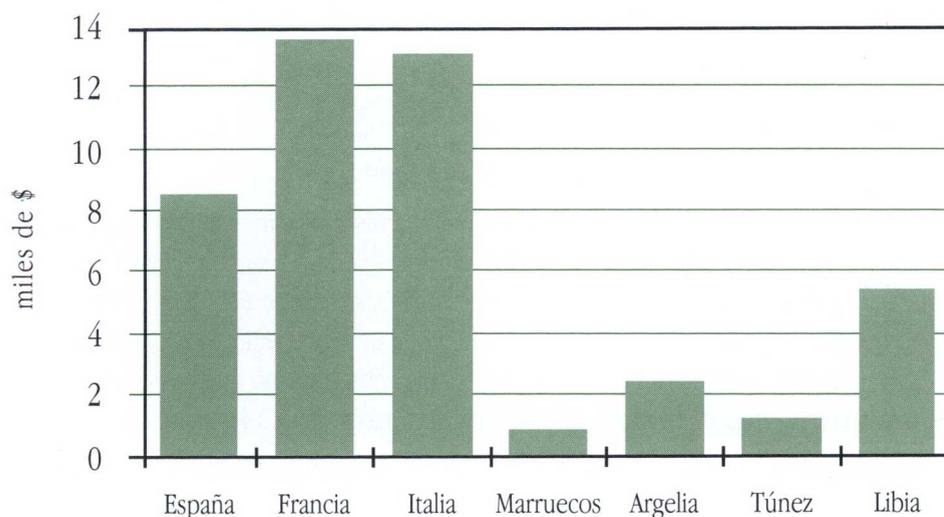


Gráfico 1: P.I.B. por habitante (1988). Fuente: Banco Mundial y PNUD.
(Extraído de FISAS, V. (1992). *El mite de l'amenaça del Sud: Rearmament i comerç d'armes al Mediterrani Occidental*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, Documento núm. 24/1992, página 14).

El éxodo rural de los países del Magreb, consecuencia en parte de las desastrosas “políticas de *desarrollo*” aplicadas en estos países a partir de su colonización, presionados por los intereses económicos de los países ricos, además de suponer una fuerte crisis de valores, ha generado amplias zonas suburbanas alrededor de las ciudades donde la pobreza es atroz y donde el terreno está abonado para que florezca el integrismo religioso. Estudios demográficos en el Magreb ⁷ demuestran que un crecimiento de la población global en un 2% al año supone un crecimiento urbano del 4% y repercute en un crecimiento de los suburbios en un 8%.

7. Estudios de H. R. D'ORFEUIL, citado en KHADER, B. (1992): *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*. Obra citada, p.157.

Además, la deuda externa de estos países es brutal y creciente ya que deben importar incluso la mitad de las calorías que consumen.

¿Qué relación hay, sin embargo, entre las políticas de ayuda al desarrollo y las migraciones? Es un hecho, quizás poco conocido, que las remesas de divisas que los emigrantes envían a los países del Magreb, doblan o triplican las que estos países reciben en concepto de ayuda al desarrollo; hay que tener en cuenta, además, que las remesas de los emigrantes, al pasar por un canal privado, escapan a las frecuentes "desviaciones" que determinados gobernantes corruptos aplican a los fondos de desarrollo. Según el Banco Mundial, las divisas enviadas por los emigrantes en algunos países superan el 10% de su producto interior bruto.

Según el Colectivo IOÉ y citando diversas fuentes (1994: 81) ⁸:

"El año 1989 los inmigrantes enviaron 1,3 millones de dólares a Marruecos, una cifra equivalente al 6% del PNB, al 24% de las importaciones o al 40% de las exportaciones marroquíes y al 299% de la ayuda oficial al desarrollo recibida por este país".

Naturalmente este envío de dólares se refiere únicamente a las transferencias oficiales y no contempla las muy numerosas que se realizan personalmente.

Según Livi-Bacci (1992: 110) ⁹:

"En un período transitorio de unos veinte o treinta años, la inmigración puede ser una ayuda al desarrollo más eficaz que la ayuda oficial".

Muchos otros autores comparten este mismo criterio, insistiendo sin embargo en determinadas condiciones: en que la acogida temporal de los migrantes debe ser larga, regulada e inteligente para que sea una forma de inversión productiva, y en la existencia de una democracia en el país de origen que permita establecer una corriente, un cordón umbilical, entre los dos países para que se establezca un auténtico intercambio y no se pierda el capital humano que ha emigrado. En ocasiones, una auténtica fuga de cerebros que descapitaliza más todavía a los países de origen.

Pero los capitales que aportan los inmigrantes no son suficientes. Incluso entre los elementos para una estrategia migratoria comunitaria, la Comisión de las Comunidades Europeas insiste en la necesidad de promover una cooperación económica y social con los países de origen y propone medidas laborales, profesionales, educativas, creación de infraestructuras socio-culturales, etc.

En este sentido, sería muy conveniente contar con los inmigrantes en nuestros proyectos de cooperación con los países de origen, ya que podrían ser unos "enlaces" entre las ONGs de los dos países de un valor inestimable, tanto para estimular allí la emergencia de asociaciones de base capaces de gestionar los recursos, como para colaborar en la supervisión periódica de los proyectos. Algunas ONGs europeas trabajan vinculando estrechamente migraciones y desarrollo del país de origen con resultados muy positivos. Algunos países como Holanda han decidido recientemente no repatriar ningún inmigrante en situación irregular sin proceder antes a impartirles cursos concretos de formación, si es su deseo, que les cualifiquen para estas tareas de desarrollo económico a su regreso al país de origen.

8. COLECTIVO IOÉ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

9. LIVI-BACCI, M. (1992). "Inmigración y desarrollo: comparación entre Europa y América". En *Itinera. Anales de la Fundación P. Torras Doménech 90-91*. Barcelona.

Demografía

Se ha hablado repetidamente del “peligro” que comporta para Europa la demografía norteafricana. Seguimos utilizando términos como *bomba demográfica* o *explosión demográfica*. Dado el referente claramente bélico y agresivo de estas expresiones, no creemos que sea la mejor forma de referirse seriamente al tema, si no queremos colaborar en la creación y consolidación de prejuicios y temores infundados ante una hipotética “invasión”. La densidad de población de Holanda, en cambio, no preocupa en absoluto: siendo incomparablemente mayor que la del Magreb, no nos hace temer ninguna “invasión”...

Estar en desacuerdo con los que hacen *terrorismo verbal* con este tema no quiere decir que haya que concederle poca importancia. El *gráfico 2* muestra la magnitud de esta situación por lo que se refiere al Magreb. Valgan también como referencia los siguientes datos: la tasa de crecimiento por mil habitantes es 14,4 en Europa, mientras en el mundo árabe es 42,1. Los índices de fecundidad de Italia y de su ex-colonia Libia son respectivamente 1,3 y 7. Esto significa, de mantenerse estos índices, que en los próximos treinta años, mientras la población italiana podría disminuir en un 6%, la población libia se doblaría.

Como acertadamente dice Bichara Khader (1992: 156) ¹⁰:

“Lo que hay en juego en la demografía del Magreb es muy importante. A corto término puede volverse una obsesión... El Magreb no puede correr el gran riesgo de dejar vegetar una gran parte de sus jóvenes en una existencia tan precaria. Por lo que se refiere a Europa, dejar pudrir una situación así a 14 kilómetros de la frontera española, raya la inconsciencia. En el Mediterráneo la demografía es un reto geopolítico de primera magnitud e importancia.”

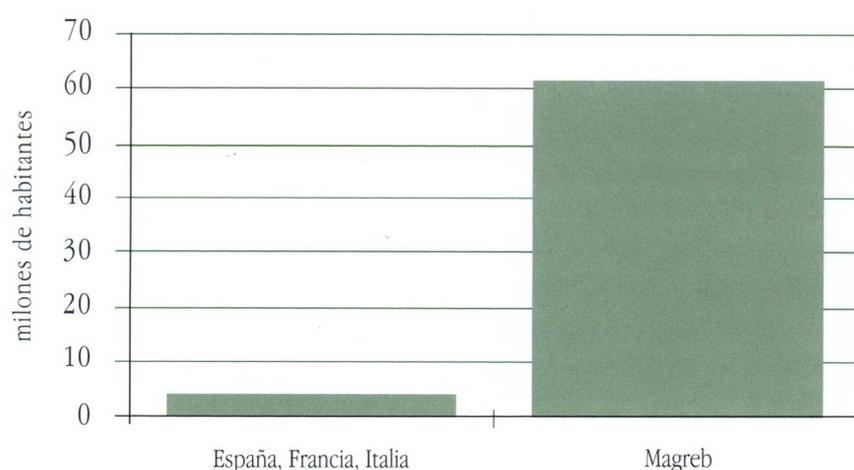


Gráfico 2: Incremento de población 1990–2025. Fuente: FNUAP, 1991.

(Extraído de FISAS, V. (1992): *El Mite de l'amenaça del sud: Rearmament i comerç d'armes al Mediterrani Occidental*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, Documento núm.24/1992, página 19).

10. KHADER, B.(1992). *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*. Obra citada.

En la reciente Tercera Conferencia sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo en septiembre del 1994 se puso en evidencia que el problema se plantea de distinta forma visto desde el *Centro* (el Norte, los países "desarrollados") o visto desde la *Periferia* (el Sur, los países más pobres). El *Centro* pretende acabar con la pobreza mediante los diversos sistemas de control de natalidad, mientras la *Periferia* acusa al *Centro* de no querer acabar con la pobreza sino con los pobres. Simplificando mucho podríamos decir que, mientras unos defendieron que la pobreza era la causa de la excesiva natalidad, otros argumentaron lo contrario: que el exceso de natalidad es lo que provoca del problema.

Es hipócrita ignorar, por otra parte, que un niño norteamericano consume 20 veces más que un niño africano. Y también que las soluciones más correctas a este problema de la demografía planetaria pasan necesariamente por un reparto más equitativo no sólo de la riqueza planetaria, sino también de la información; no olvidemos que de los 960 millones de analfabetos adultos que hay en el mundo, dos tercios son mujeres, sometidas así a la ignorancia y a la imposibilidad de poder planificar su maternidad.

Por lo que se refiere a la fuerza centrífuga que ejercen los regímenes dictatoriales en sus ciudadanos más sensibles, que a su vez se sienten fuertemente atraídos por aquellos países en que se respira la libertad y la democracia, es otra manifestación del *push and pull* respecto a la cual no creemos necesario entrar en mayores detalles para subrayar su importancia. No es preciso sufrir la represión política física y directamente, lo cual justificaría por sí solo la solicitud del estatus de refugiado político (independientemente de que sea o no aceptada por el país al cual se demanda asilo), para vivir la necesidad perentoria de abandonar el país, y así intentar realizar el sueño de un proyecto de vida en una atmósfera de libertad y de igualdad de oportunidades.

Democracia

Sea como sea, como dice Adriana Kaplan (1993: 11) ¹¹:

"Los 'otros' están aquí: ¿les hemos llamado o nos devuelven la visita? Lo importante es reconocer que vivimos en un mundo en movimiento, donde el conocimiento del otro nos cuestiona a nosotros mismos pero también nos acerca al conocimiento de la lejanía. En definitiva, ya va siendo hora que dejemos de mirar nuestro hermoso y estrangulado ombligo para enterarnos de que la percepción enriquecedora de la otredad nos da cuenta realmente de la existencia del mundo".

Para que los países del Sur salgan del subdesarrollo y del excesivo crecimiento demográfico deberían poder equilibrar, al menos en parte, el poder político, financiero, económico, comercial, tecnológico...; pero este poder está en manos de los países desarrollados. Si los países del Norte no cambian por propia iniciativa sus relaciones de poder respecto al Sur, según muchos analistas, se verán obligados en breve a hacerlo.

Especialmente sugerente es la propuesta de Vicenç Fisas ¹² que propone vincular la cooperación económica del Norte hacia el Sur del Mediterráneo occidental con un esfuerzo global para avanzar hacia el desarme. Propone que los tres países donantes de fondos (España,

11. KAPLAN, A. (1993). "Movimientos migratorios, movimientos culturales". En *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, noviembre de 1993. Barcelona: Diputació de Barcelona (número dedicado a la inmigración).

12. FISAS, V. (1992). *El mite de l'amenaça del sud: Rearmament i comerç d'armes al Mediterrani Occidental*. Obra citada.

Francia e Italia) aporten el 0,1 % de su producto interior bruto (unos dos mil millones de dólares anuales), ponderando la aportación de cada país proporcionalmente a sus gastos militares, de forma que quien más presupuesto militar tuviera, más debería aportar. En los países receptores (Marruecos, Argelia, Túnez y Libia), la cuota inicial que les correspondería al repartir esta cantidad según su número de habitantes, se ponderaría también de forma inversamente proporcional a sus gastos militares, de forma que los países con más gasto, recibirían menos recursos. Es necesario destacar que esta cuota del uno por mil no significa más que una séptima parte de la recomendación realizada desde las Naciones Unidas de asignar el 0,7% del PIB de los países ricos al desarrollo de los más pobres. Edgar Pisani, en un artículo publicado en *EL PAÍS* el 13 de julio de 1993 decía con acierto:

“El futuro de la región (el Magreb) depende tanto de la capacidad del Norte para inventar y proporcionar los elementos de un desarrollo paralelo como de la capacidad del Sur para elegir sus vías hacia el progreso socioeconómico, la democracia y la paz. Pero el Norte no debe esperar a que el Sur resuelva sus difíciles problemas. Su solución también depende de él”.

Y Antonio Gala, en el suplemento dominical del mismo periódico del 8 de noviembre del año anterior, en un interesante artículo titulado *El racista moderno*, afirmaba:

“No hay que huir de la pobreza hacia la riqueza, que es inicua también, sino hacia la justicia”.

La inmigración en Europa contemporánea: historia y situación actual

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

En la inmigración extranjera contemporánea en los países europeos hasta finales de los años 70 podemos advertir una serie de fases diferenciadas. Se ha producido y ha sido condicionada, a menudo, por fenómenos supranacionales que han afectado a todo su conjunto, y no es menos cierto que las peculiaridades y coyunturas socioeconómicas de cada uno de sus países ha tenido quizá tanta o mayor importancia.

En este sentido, los procesos y ritmos nacionales de desarrollo industrial, y su relación con la propia demografía han tenido gran trascendencia. Pero no hay que olvidar que, en el caso de inmigraciones extracomunitarias, los procesos de colonización y de posterior descolonización han condicionado fuertemente las fases y la importancia de la inmigración no europea que ha “acogido” cada país, así como el “estilo nacional” con que se ha tratado este fenómeno.

Por encima de estas, sin duda importantes, especificidades de cada país, dos acontecimientos históricos de alcance mundial, suelen citarse como puntos muy significativos de cambio de tendencia en las migraciones contemporáneas en (o hacia) Europa: la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo de 1973.

Antes de la Primera Guerra Mundial, Europa es más un continente emisor que receptor de migraciones. De 1846 a 1915 cerca de 43 millones de personas emigraron de Europa hacia países de ultramar (principalmente a los continentes americano y australiano).

La Segunda Guerra Mundial

La Segunda Guerra Mundial marca el inicio de la expansión más importante del movimiento migratorio contemporáneo en y hacia Europa. Ocurrirá especialmente durante los años 50 y 60, en los cuales coincide la reconstrucción y expansión industrial del cuadrante noroccidental de Europa, al mismo tiempo que han decrecido sensiblemente (Francia) o se mantienen muy bajos sus índices de natalidad. El capitalismo europeo se reactiva, gracias a la tutela económica y la protección política de sus aliados americanos, lo cual permite que, incluso en los países más castigados por la guerra, se den crecimientos económicos tan espectaculares como el que se llamó "milagro alemán". Durante este período se reclutan sistemática y organizadamente muchos colectivos de trabajadores extranjeros, en ocasiones "importados" masivamente de una misma localidad, a la busca y captura de una mano de obra, a veces cualificada pero siempre barata, no sólo en las propias colonias, sino también y en cantidades notables en los países del sur de Europa. Se trata, por tanto, de una *inmigración de fuerza de trabajo*.

En este período se produce la consolidación del tópico de una Europa importadora de emigrantes: Alemania Federal, Francia, Bélgica, Suiza, Holanda y Austria; y una Europa exportadora de hombres que entre el 1955 y 1974 supusieron 730.000 griegos, 3,8 millones de italianos, 2 millones de españoles, un millón de portugueses, un millón de yugoslavos, cerca de dos millones de turcos además de un millón y medio de magrebíes...

La crisis del petróleo de 1973

La crisis del petróleo de 1973 marcará el inicio del fin del "estado del bienestar" y transformará en pocos años esta política de puertas abiertas no sólo en una actitud contraria de cerrazón, sino que incluso se potenciarán las políticas de retorno a los países de origen. De todas formas, puede afirmarse que la crisis del 73 sirvió para legitimar una política de insolidaridad y de restricciones que ya se estaba fraguando desde hacía años. Gran Bretaña, por ejemplo, detuvo ya la inmigración de trabajadores en 1962, permitiendo la entrada a partir de entonces sólo a individuos con formación cualificada.

Sin embargo, las cifras de trabajadores extranjeros en Europa seguirán todavía creciendo debido a diversos fenómenos que iremos viendo, uno de los más importantes el de *asentamiento*, que se refuerza con las reagrupaciones familiares y el crecimiento vegetativo de estos colectivos, con índices de natalidad superiores a los de los autóctonos.

Esta nueva *inmigración de asentamiento* sorprendió e incomodó a muchos países que habían deseado y deseaban que los extranjeros estuvieran en sus países sólo mientras fueran útiles e indispensables y, por tanto, en permanente provisionalidad, en situación de paso.

Es significativa al respecto la manipulación del lenguaje en Alemania, donde se acuñó el término *gastarbeiter*, que significa "trabajador-huésped", porque se creía, o se quería creer, que su presencia era temporal. "*Los huéspedes son como los pescados: después de tres días empiezan a oler mal*" ironiza Carmen Treppte (1994: 34)¹³:

13. TREPPE, C. (1994). "Derechos cívicos e interculturalidad: la situación en Alemania". En *Ponencias y conclusiones de la jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*. Girona: Editado por SER.GI y GRAMC.

“Con el fin de la época de la contratación, en 1973, la estructura de la población extranjera cambió considerablemente. Venían las esposas y los hijos de los inmigrantes. Era cada vez más evidente que los trabajadores extranjeros se quedarían. En los años setenta, una emisora de televisión organizó un concurso para reemplazar el término ‘gastarbeiter’, 32.000 propuestas fueron presentadas, muchas despectivas, adecuadas casi ninguna”.

En la actualidad

En la actualidad, y siempre buscando eufemismos al término *auslander* (extranjero) que es claramente despectivo en determinados contextos, se utiliza con mucha frecuencia, incluso en los documentos oficiales de las administraciones locales el de *mitbürger* “co-ciudadano”, (más a menudo como *ausländischer mitbürger*: co-ciudadano extranjero, con la satisfacción de quien cree haber hallado la solución -vía lingüística- del problema), expresivo por sí mismo de las resistencias a considerarlos ciudadanos de pleno derecho, y legitimador del trato diferencial que reciben.

Las políticas de potenciación del retorno a los países de origen tuvieron un éxito relativo en los inmigrantes procedentes de otros países europeos, pero fueron prácticamente de efectos inapreciables en los otros casos. Es siempre mucho más difícil el retorno cuanto mayor es la diversidad cultural entre país de origen y país de destino. Los efectos del desarraigo, la pérdida de identidad cultural, que convertía a los emigrantes en extranjeros en sus propios países de origen, especialmente en el caso de sus hijos, imposibilitó y sigue imposibilitando grandemente estos retornos. Ésta es una de las manifestaciones más dolorosas del drama de la emigración: el tiempo se encarga de convertirlos en extranjeros en todas partes.

En algunos países (principalmente Alemania, pero también Suecia, Francia y Suiza) el crecimiento del número de residentes procedentes del llamado Tercer Mundo se ha intensificado también al acogerse éstos al estatuto de refugiados; casi siempre al verse obligados a ello por razones objetivas de su país de origen, pero forzados también a menudo por la negativa del país de destino a recibir más trabajadores extranjeros. Por otra parte, no siempre es tan clara como pretenden algunos funcionarios la línea que separa al refugiado político del refugiado económico. Estrictamente hablando, ¿no son razones políticas siempre las causantes de cualquier emigración forzosa?

**Extranjeros
en todas
partes**

LOS PAÍSES DE EUROPA MERIDIONAL: DE EMISORES A RECEPTORES DE INMIGRANTES

Como ya hemos ido viendo, el fenómeno migratorio en los países del sur de Europa (Portugal, Grecia, y en mayor medida Italia y España) ha tenido algunas características comunes y otras muy diferenciadas de la Europa noroccidental. Prácticamente hasta fines de los 70, la sangría de mano de obra que se ve obligada a emigrar es constante y muy significativa; tanto que, en 1989, el número de emigrantes españoles no nacionalizados en los países de destino alcanza la impresionante cifra de 1.759.916; mucho menor sin embargo que la de los italianos: 5.049.619.

Sólo entre los años 1950 y 1970 la Europa Meridional pierde aproximadamente el 6% de su población (7,3 millones de personas) en estos procesos de emigración. Existe, sin duda,

en estos países una tradición migratoria especialmente significativa desde el último cuarto del siglo anterior, que responde a factores objetivos: económicos, sociales y políticos que persisten durante los dos primeros tercios de este siglo y que incitan, estimulan y provocan la emigración. A partir de los 70 el proceso se estabiliza disminuyendo las emigraciones, que se compensan prácticamente con los retornos.

La caída de las dictaduras en la Europa meridional, la disminución importante de sus tasas de natalidad y, de manera fundamental, su súbito y en ocasiones precipitado desarrollo, son factores interrelacionados que provocan un crecimiento económico, social y educativo significativo, especialmente en Italia y en España. Sin duda, y en opinión de diversos analistas, la incorporación en pocos años de la mujer al mercado del trabajo (en otros países europeos esta incorporación se hizo más pausadamente), ha sido un factor de cambio importante de la estructura socioeconómica y del descenso brusco de natalidad.

A partir de estos cambios van invirtiéndose progresivamente las tendencias migratorias en la Europa meridional, convirtiéndose a su vez, a partir de los 80 de manera decidida, en países receptores de inmigrantes.

ESTIMACIÓN DEL SALDO MIGRATORIO NETO (en millares de personas)				
	1950-60	1960-70	1970-80	1980-90
España	- 826	- 551	- 27	+ 350
Grecia	- 221	- 435	+ 272	+ 268
Italia	- 1166	- 792	+ 30	+ 770
Portugal	- 707	- 1300	+310	+ 270

Cuadro 1: Estimación del saldo migratorio neto.

(Tomado de CHESNAIS, J. C. (1992): "Les migrations internationales en Europe 1945-1991". En *Itinera, Anales de la Fundación P. Torras Domènech*, 90-91, p. 192. Barcelona.

Este cambio de orientación sorprendió a estos países, en los cuales el vacío jurídico específico se hizo evidente, ocasionando importantes polémicas ante el crecimiento de las cifras de inmigrantes en situación administrativa irregular. A partir de los años 80 este hecho adquiere tal trascendencia, especialmente en algunas regiones de España e Italia, que sus respectivos gobiernos se ven obligados a arbitrar medidas legislando normativas específicas.

Toda una antigua tradición de emigración, las luchas mantenidas por estos países meridionales, por sus gobiernos y sus sindicatos, para defender los derechos de sus ciudadanos emigrantes, parecen haberse olvidado a la hora de estimular la solidaridad hacia los trabajadores extranjeros, cuando se invierten los papeles de emisores a receptores de mano de obra. En **España** la célebre *Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España*, más conocida como "*Ley de Extranjería*", merece duras críticas de las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de los derechos humanos o

trabajan con inmigrantes, hasta el punto que es objeto de un recurso ante el Tribunal Constitucional, el cual fue aceptado por considerar determinados puntos realmente atentatorios precisamente de estos derechos y libertades de los extranjeros en España que la Ley pretendía proteger. Y es que, en general, y España no es la excepción, en todas las leyes de extranjería europeas se han primado siempre, *naturalmente*, los intereses económicos nacionales por encima de otras consideraciones.

El mismo Defensor del Pueblo manifestó que el reglamento de desarrollo de la ley (Decreto-Ley 11/19 de junio del 1986) no mejoró la situación, y que la práctica administrativa ha contribuido y contribuye decididamente a empeorarla. Por ello, la denuncia por las ONG de conculcación de los derechos de los inmigrantes extranjeros, especialmente durante los años 80, fue constante.

Posteriormente, ante el escaso efecto regulador de estas normas administrativas y jurídicas, se hizo indispensable dictar amnistías o procesos de regularización *ad hoc*. En Italia, la “Ley Martelli” de febrero de 1990, que reconocía explícitamente que “*los trabajadores extracomunitarios contribuyen seriamente a la producción y a la economía italiana*”, se enfrentó al problema, provocando una profunda discusión y división en todo el país que estuvo a punto de provocar la caída del gobierno. Supuso una amnistía que fue muy bien acogida por los inmigrantes establecidos precariamente en aquella nación.

En España se esperaba también, se hacía imprescindible, un proceso de regularización. Se despertaron esperanzas de que quizás se adoptaría el modelo italiano, que quizás se derogaría o se modificaría significativamente la *Ley de Extranjería*. Por fin, el 9 de abril de 1991 diversos grupos parlamentarios presentaron al Gobierno una Proposición no de Ley instándole a proceder a una regularización. El Consejo de Ministros de 7 de junio del 91 dictaría la *Resolución de 7/6/91 sobre regularización de trabajadores extranjeros*, al amparo de la cual, durante el medio año que estuvo en vigor, presentaron solicitud de regularización un total de 132.934 trabajadores extranjeros. Caso de obtener por esta vía permisos de residencia y trabajo, tendrían validez solo por un año, terminado el cual se debía proceder a la oportuna renovación. Sigue vigente, por lo tanto, la Ley de Extranjería que no sufrió con este motivo ninguna modificación.

El acceso de alguno de estos países del sur de Europa a la Comunidad Europea les obligó también a convertirse en los principales controladores de las inmigraciones procedentes de sus vecinos africanos, suponiendo en algunos casos estos “intereses supranacionales” la imposición de visados a países de tradicional amistad recíproca, con los cuales nunca había habido este tipo de restricciones. España, que tenía concertados acuerdos de supresión de visados con unos 60 países, tuvo que empezar a derogarlos. Y así, por ejemplo, lo exige a los ciudadanos de Marruecos desde mayo del 91. También con otras órdenes ministeriales se limita el acceso de *extranjeros pobres*, al exigir acreditación de medios económicos para entrar en el país.

La Unión Europea, por su parte, ya había iniciado, desde el Acta Única Europea firmada el primero de julio de 1987, un camino inexorable de abolición de fronteras internas y de reforzamiento de las externas para intentar construir un paraíso-fortaleza inexpugnable.

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS TRABAJADORES EXTRACOMUNITARIOS

Desde nuestra realidad se hace difícil imaginar la situación de Francia, Alemania, Bélgica... En algunos de estos países no entran, oficialmente, nuevos trabajadores extranjeros desde hace más de quince años. Ya no hay políticas de acogida de inmigrantes; no hacen falta porque, estrictamente hablando, *ya no hay inmigrantes*. No ha habido como en estos últimos años en la Europa meridional cantidades importantes de inmigración ilegal -aunque sigue habiéndola- simplemente porque han intentado cortar de raíz con prácticamente toda la inmigración, y en parte lo han conseguido (éste ha sido uno de los factores del incremento de la inmigración en los países europeos mediterráneos). Ocurre, eso sí, como hemos visto, que el volumen de su población perteneciente a minorías étnicas sigue creciendo.

En sus ciudades, la mayor parte de los pobres y de los excluidos de sus derechos ciudadanos son mayoritariamente "de origen extranjero": antiguos inmigrantes, pero sobre todo sus descendientes. Esta población ve cada vez más precarizadas sus condiciones de vida por el ocaso del *estado del bienestar* (que se edificó, en parte, con su esfuerzo, al precio de su desarraigo y gracias al expolio de sus países de origen) y recibe el pago, ahora, de ser el primer sector en padecer las consecuencias de este cambio hacia el *estado del malestar*.

Como dice Taha Mellouk (1994: 11) ¹⁴, a partir del 74 hubo una suspensión de los flujos migratorios, una renegociación con los países de origen de los acuerdos bilaterales de inmigración. La reflexión de los países europeos fue: "*puesto que la inmigración se ha frenado, facilitemos la reinserción de los que ya están aquí permitiendo las reagrupaciones familiares*". Esto provocó una feminización y un rejuvenecimiento de la inmigración que hizo llegar hasta un 41% de mujeres del total de los migrantes extracomunitarios a Europa. Y si las mujeres se reagruparon de forma importante a partir del 74, sus hijos nacidos en Europa tienen 20 años. Todo ello sin tener en cuenta los que se reagruparon con sus padres que habían nacido en el país de origen y que tenían en el momento de la reagrupación 10 o 15 años, o los que se reagruparon en fechas anteriores al 1974.

Por tanto, si en los años sesenta se trataba de una inmigración de hombres solteros, una migración, como hemos dicho, de fuerza de trabajo, a mediados de los setenta se convierte en una inmigración familiar que se feminiza e "infantiliza" de manera muy importante, lo cual plantea problemas muy distintos a la sociedad de instalación: problemas de educación, de vivienda, de inserción de la mujer, etc. En definitiva: problemas mucho más similares a los que planteaban las familias autóctonas desfavorecidas que los que hasta aquel momento habían planteado los trabajadores-huéspedes. Y este fenómeno de inmigración familiar, que en la Europa centro-occidental se dio hace veinte años, va a producirse de forma creciente entre nosotros a partir de las reagrupaciones familiares que se han facilitado a partir de febrero del 1994, con todas sus repercusiones sociales, educativas, etc.

Esta cerrazón europea a nuevas migraciones provocó también, como ya hemos anticipado, un considerable aumento en la presión que se ejerce sobre los estatutos de refugiados multiplicándose las solicitudes por este concepto, único resquicio para entrar en deter-

14. MELLOUK, T. (1994). "Ciudadanía europea y migraciones". En *Ponencias y conclusiones de la jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*. Obra citada.

minados países. Según diversas fuentes (ACNUR, OCDE...) el volumen de estos refugiados en Europa a inicios de 1989 se acercaba al millón y medio, con grandes diferencias según las políticas de asilo y refugio de cada país. Por ejemplo: se cifraban en 800.000 en Alemania (entonces todavía República Federal) mientras en España eran sólo 8.691.

El impresionante y rápido cambio político de los países del Este, si bien ha ocasionado, como vemos, algunos importantes movimientos migratorios, éstos no han alcanzado, hasta ahora, con excepción de Alemania, las magnitudes vaticinadas por algunos sociólogos y demógrafos, y nada parece indicar que vayan a hacerlo a partir de ahora. Francia, país con altos índices de inmigración (tiene cerca de 4 millones de extranjeros residentes) ha recibido durante diez años (1980-1990) sólo 15.000 peticiones de asilo o residencia de todo el conjunto de los países del Este.

Sea como sea, al contrario de los deseos de la mayor parte de estados europeos el aumento de "extranjeros" no se detuvo; si bien no fue ya propiamente una inmigración de fuerza de trabajo sino de asentamiento, prosiguió, como vemos, bajo formas distintas, alcanzando para el conjunto de Europa, durante los años 80 un saldo migratorio neto de +3.512.000 personas.

Paralelamente, el endurecimiento en las políticas migratorias, la *estrategia de puertas cerradas*, y el fin del estado del bienestar, han ido acompañadas de una mayor precarización en las condiciones de trabajo para los trabajadores extranjeros en el interior de la Comunidad Europea (paro, múltiples problemas laborales relacionados con la economía sumergida, etc.), así como de fuertes restricciones en las prestaciones sociales. Como siempre, los primeros en padecer este tipo de medidas son los obreros menos cualificados y, por tanto, mayormente los de procedencia extracomunitaria, con lo cual están aumentando todavía más los procesos de marginalización y *ghettización* crecientes en estas minorías étnicas en toda Europa.

Según datos de EUROSTAT de 1991, la composición de la población residente en la "Europa de los 12" sería de un total de 312.058.000 "nacionales", 8.175.000 extranjeros extracomunitarios y 4.976.000 extranjeros comunitarios. Por países ¹⁵, según EUROSTAT, se repartirían según los porcentajes que aparecen en el *cuadro 2* (ver página 30).

Aquellas personas que adquirieron la nacionalidad de uno de los países de acogida, ya sea *in situ* o en las colonias, son muy numerosos y no se incluyen en estos porcentajes. Por ejemplo, la población étnica minoritaria en Inglaterra alcanza aproximadamente el 4,5% de la población total, pero en su mayor parte son ciudadanos con nacionalidad británica, y sólo el 1,8% citado puede ser considerado extracomunitario. Sin embargo, estas personas, a pesar de su condición jurídica de "europeos", sufren con frecuencia los mismos tratamientos de exclusión y xenofobia que el resto de extranjeros.

15. Por lo que se refiere a España, la estadística no recoge los muchos extranjeros extracomunitarios que residían en nuestro país de forma irregular y que *salieron a la luz* con el procedimiento excepcional de regularización del mismo año de esta publicación. Más adelante nos referiremos a datos concretos más actualizados de nuestro país.

	% Extranjeros extracomunitarios	% Extranjeros comunitarios
EUROPA	2,5	1,5
Bélgica	3,3	5,4
Dinamarca	2,3	0,5
Alemania	5,7	2,1
Grecia	1,2	1,0
España	0,4	0,6
Francia	3,8	2,8
Irlanda	0,5	1,8
Italia	0,4	0,2
Luxemburgo	2,7	26,4
Holanda	3,1	1,1
Portugal	0,7	0,3
Reino Unido	1,8	1,4

Cuadro 2: Porcentaje de extranjeros residentes en Europa. (Fuente: EUROSTAT, 1991).

Los porcentajes de la tabla anterior pueden dar una imagen engañosa si no tenemos en cuenta la desigual distribución geográfica de los inmigrantes. En todos los países de destino determinadas áreas tienen una altísima concentración de inmigrantes respecto a otras zonas del país. En España, por ejemplo, mientras en la comarca del Baix Empordà, en Girona, los extranjeros extracomunitarios alcanzan porcentajes superiores al 3% (comparables a los de Bélgica u Holanda), en Castilla-León y Castilla-La Mancha superan escasamente el 0,1% de la población total.

Dos ejemplos europeos más impresionantes: en un solo barrio de Berlín, Kreuzberg, viven 30.000 turcos (prácticamente es una ciudad turca dentro de una ciudad alemana); populosos barrios de Marsella como La Castellane son, en la práctica, exclusivamente barrios de inmigrantes, con más del 85% de magrebíes. Este es una de las principales consecuencias de una deficiente política de inserción social de estos colectivos y, a su vez, la causa de muchos problemas de convivencia, de *ghettización* de los mismos y de crecimiento de la intolerancia interétnica del racismo y de la xenofobia.

El predominio actual de varones solteros entre los migrantes de los estados europeos del sur indica que la regrupación familiar seguirá siendo un factor de crecimiento de ciudadanos extracomunitarios importante. Además hay que tener en cuenta que con frecuencia los hijos de inmigrantes realizan matrimonios con jóvenes del país de origen de sus padres y también que, si bien la tasa de fecundidad de las mujeres extranjeras disminuye con su asentamiento en Europa, aún así es mayor que la de las mujeres autóctonas. Todo indica que esta población extracomunitaria seguirá creciendo.

Como dice Bichara Khader en la obra ya citada (1992: 156):

"Ninguna contención policial, ningún cordón sanitario podrá impedir nuevos flujos migratorios. A falta de un desarrollo económico en los países del sur del Mediterráneo, que disuada a los candidatos a la emigración, que los retenga en su casa, que les quite las ganas de partir, de huir, asistiremos en los próximos decenios a una intensificación de las migraciones internas y de los flujos migratorios al exterior".

Se hace por ello indispensable una política comunitaria conjunta sobre temas de migraciones y de minorías culturales. Según estudios de la UE (Unión Europea), un ciudadano europeo de cada tres desea la adopción de una legislación europea común aplicable a los residentes europeos extracomunitarios, mientras que sólo uno de cada cinco prefiere que estas medidas se dicten de manera independiente según los intereses de cada país.

El gran reto que supone para Europa en estos momentos disponer de una política efectiva conjunta en materia de extranjería y de inmigración extracomunitaria supone, a nuestro juicio, superar **dos obstáculos** de gran envergadura:

- 1.- Por una parte, superar las dificultades que plantea renunciar a determinadas parcelas de soberanía nacional en beneficio del interés común, o de una soberanía supranacional. Dicho en otras palabras: revisar a fondo el concepto actual de nación-estado, problema de gran trascendencia para todo el proyecto común de la Unión Europea.
- 2.- En segundo lugar, no parece posible una política conjunta en materia de migraciones hasta que no se esté dispuesto de forma real y efectiva a llevar a cabo una política conjunta sobre temas sociales, que contemple las diversidades y desigualdades de los países miembros con el objetivo solidario de estructurar de forma viable un proyecto de futuro único. En este sentido la *Carta Social Europea* suscrita actualmente por 20 países miembros del Consejo de Europa podría ser un buen documento de referencia si ampliara el concepto de extranjero a todos los residentes y no únicamente a los procedentes de los países signatarios.

Si además aspiramos a que este proyecto común se lleve a cabo y se materialice desde una perspectiva progresista, otras dos voluntades deberían generalizarse:

- 1.- La renuncia a un eurocentrismo corto de vista, que cree posible resolver los problemas de la Unión Europea y mantener sus niveles de bienestar de espaldas, cuando no en contra, de los intereses de los países menos desarrollados de la periferia. Y en primer lugar con aquellos que por razones de vecindad tienen más vínculos creados incluso a través de los movimientos migratorios recientes.
- 2.- El deseo de trascender el actual concepto de ciudadanía, excesivamente vinculado al de la nacionalidad, en el que todos los residentes estables, sin excepción, sea cual sea su pertenencia étnica, nacional, religiosa o cultural, tengan una misma categoría de ciudadano, con igualdad de derechos y deberes cívicos y políticos.

Todo ello exige unas actitudes nuevas y unas transformaciones progresivas de las instituciones, de los conceptos de nacionalidad y ciudadanía excesivamente vinculados, del imaginario individual y colectivo, así como de las prácticas sociales, que deben favorecer unas relaciones positivas de apertura ante la diversidad, generar una auténtica igualdad de oportunidades y una simetría en el reparto de los distintos niveles de poder. Deben ser también

Políticas en materia de extranjería

capaces de acabar con todas las formas de intolerancia, exclusión, racismo o xenofobia y sus manifestaciones: la asimilación forzada y la *ghettización* o la marginación. En ello tenemos, sin duda, los educadores un reto de considerable magnitud y un papel importante a desempeñar.

Prioridades

Para finalizar este apartado transcribiremos las cinco prioridades que ha propuesto el Consejo Europeo de Maastricht para un programa de trabajo sobre la inmigración y las cinco propuestas del informe *Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea*, elaborado en 1990 por un grupo de expertos a petición de la Comisión de las Comunidades Europeas ¹⁶. Empecemos por estas últimas:

- 1.- Mejorar la información sobre la inmigración en Europa.
- 2.- Elaborar una base de principios fundamentales sobre la integración de los emigrantes.
- 3.- Favorecer los intercambios y las consultas sobre los aspectos sociales de la integración.
- 4.- Construir criterios comunes respecto a los flujos.
- 5.- Tener en cuenta el problema de la integración en las políticas comunes, en particular en las referentes a los terceros países.

Este informe, en su último punto, el 118, acaba con este canto a la esperanza:

"Porque la Comunidad es próspera y porque se apoya en una larga tradición democrática, la llegada de inmigrantes no cesará y, con ella, permanecerá la necesidad de integración social de los inmigrantes. Porque la Comunidad es próspera y democrática, dispone de recursos y puede desarrollar una solidaridad y una voluntad que permitan responder a esta exigencia".

Y, a continuación, las prioridades definidas en el Consejo Europeo de Maastricht, Consejo Europeo celebrado en 1991 y en el que los ingleses bloquearon una propuesta sobre política conjunta de migraciones. Como se verá enseguida estas prioridades son de un talante muy distinto a las que acabamos de transcribir del informe de los expertos anterior: frente a aquellas propuestas más "sociales" aparecen estas como muy "policiales", lo cual nos presenta un ejemplo del permanente doble enfoque con que se enfrentan estos temas. Serían las siguientes ¹⁷:

- 1.- Armonización de las políticas de admisión (reagrupación familiar, casos humanitarios).
- 2.- Planteamiento común de la inmigración ilegal (lucha contra la inmigración irregular y el empleo ilegal, principios aplicables a la expulsión, cooperación con los países de acogida y de tránsito).
- 3.- Política de migración de la mano de obra.
- 4.- Situación de los derechos de los nacionales de países terceros (estudio de la posibilidad de reconocer a los nacionales de países terceros residentes regularmente en un

16. Documento publicado en el Dossier de treball de las II^{es} Jornades sobre la Europa dels anys 90. *Una realitat multiracial i multicultural*. Girona, 1991, páginas 92 a 119.

17. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992). *Inmigración y empleo* (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión). SEC(92)955. Bruselas, 7 de mayo de 1992, página 8.

primer Estado miembro de acceder con carácter excepcional al mercado de trabajo de otro estado miembro)

- 5.- Relación con los países de origen y de tránsito (convenios de readmisión, impulso del centro de consulta rápida).

La inmigración extranjera aquí y ahora

La política del gobierno español respecto a cómo actuar ante el cambio de sentido del fenómeno migratorio que, como hemos visto anteriormente, se ha caracterizado por un incremento súbito de la inmigración procedente del Tercer Mundo, parece actualmente clara y bien definida.

En diciembre de 1990 el Gobierno español presentó al Parlamento un informe sobre la situación de los extranjeros en España, donde se exponían las líneas políticas para desarrollar en el futuro:

- Mayor control de las entradas (visados) y de la frontera sur.
- Lucha contra el trabajo clandestino de los inmigrantes (mayores sanciones a los empresarios).
- Política de promoción e integración social.
- Intensificación de la actuación policial.
- Mayor coordinación y centralización administrativa.
- Unificar las figuras de refugio y asilo y acelerar su tramitación.
- Alinearse con la política de inmigración de la UE a través de las instituciones comunitarias y del grupo de Schengen.

Estas líneas fueron aprobadas por el Congreso de Diputados el 9 de abril de 1991.

Tres meses antes de que se iniciara el citado *proceso de regularización*, Raimundo Aragón, Director General del entonces llamado Instituto Español de Emigración, hoy Dirección General de Migraciones (cambio de terminología bien expresivo, necesario y forzado por la evolución del fenómeno migratorio), se pronunciaba claramente sobre cuáles serían a su juicio las bases doctrinales de una *política activa de inmigración*, según él mismo gustaba de calificarla ¹⁸:

- 1.- Prioridad de los trabajadores nacionales y extranjeros legalmente residentes para acceder al empleo.
- 2.- Consideración integral del inmigrante, no sólo como trabajador sino como persona, con necesidades no sólo individuales sino familiares.

18. ARAGÓN BOMBÍN, R. (1991). "Hacia una política activa de inmigración". En *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, número 11, marzo de 1991.

- 3.- Equiparación social, cultural y económica de todos los ciudadanos y grupos sociales residentes legalmente en España.
- 4.- Concepción de la política de inmigración como complementaria y no sustitutiva de una política de cooperación para el desarrollo, orientada hacia los países emisores de mano de obra.
- 5.- Afirmación de la solidaridad comunitaria: cada estado miembro debiera estructurar su política inmigratoria de forma que se evitasen las repercusiones negativas para otros Estados miembros a través de procesos de reemigración intracomunitaria.
- 6.- Respeto a la existencia de lazos históricos, lingüísticos o culturales como justificación de acciones orientadoras de inmigración dirigidas hacia zonas geográficas concretas: España-Iberoamérica.
- 7.- Tratamiento diferenciado para los migrantes por motivos ideológicos, políticos o religiosos.

Según Pere Navarro (1993: 15) ¹⁹:

"El primer paso para el diseño y aplicación de esta nueva etapa de la política de extranjería fue la promulgación del Real Decreto 511/1992, de 14 de mayo, por el cual se creó la Comisión Interministerial de Extranjería, las funciones primordiales de la cual son preparar y someter al Gobierno los criterios generales de la política de extranjería, coordinar la actividad de los departamentos competentes en esta materia e impulsar la aplicación de los derechos civiles, económicos y sociales reconocidos a los extranjeros por la legislación española".

Pero el paso más ambicioso dado hasta la fecha por el Gobierno Español en materia de política social e inmigración se dio, sin ninguna duda, en diciembre de 1994, cuando el Consejo de Ministros, a propuesta de la Ministra de Asuntos Sociales Cristina Alberdi, aprobó el *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes* ²⁰ que contiene, entre otros apartados, un programa y un proyecto de actuación. Los objetivos del Programa de Actuación serían los siguientes:

Plan para la integración social de los emigrantes

- a) Eliminar cualquier tipo de discriminación injustificada, tanto en el ejercicio de derechos y deberes como en el acceso a los servicios existentes.
- b) Promover una convivencia basada en valores democráticos y en actitudes tolerantes.
- c) Garantizar una situación legal y socialmente estable.
- d) Combatir las barreras que dificultan la integración.
- e) Luchar contra la explotación.
- f) Movilizar a la sociedad contra el racismo y la xenofobia.

19. NAVARRO, P. (1993). "L'Administració pública i la immigració". En *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, noviembre de 1993. Barcelona: Diputació de Barcelona, (número dedicado monográficamente a la inmigración).

20. MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994). *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes*. Madrid

Los instrumentos para la integración serían:

- a) Observatorio permanente de la inmigración, que recogería información a través de los servicios de atención social básica de los ayuntamientos y de otros organismos y servicios.
- b) Foro para la integración de los inmigrantes, para la participación y diálogo de las diferentes instancias implicadas.

Las propuestas de actuación del Plan son un total de 26 y son de carácter normativo, de naturaleza socio-laboral, educativa y culturales y para la participación social.

Pero se impone una primera pregunta: ¿cuántos extranjeros extracomunitarios hay realmente en España? La verdad es que no resulta fácil responderla, ya que todavía no tenemos un censo preciso y son diversas las administraciones con competencias sobre el tema. Todavía en julio de 1992 (y creemos que sigue siendo válida hoy esta afirmación) escribía con razón el Colectivo IOÉ ²¹:

“En general se puede afirmar que hasta hoy, ninguna de las fuentes oficiales disponibles da cuenta con profundidad y de una manera completa de la realidad de la inmigración extranjera, ya sea en Catalunya, ya sea en el conjunto del Estado”.

A partir de los datos suministrados por la Dirección General de Migraciones (1994: 93) ²² en su *Anuario de Migraciones 1994* hemos construido el *Cuadro n.º 3*. La cifra del total de extranjeros que se da en el *Anuario* para la provincia de Gerona durante el año 1993, por ejemplo, es de 9.579. El Gobierno Civil de esta provincia da en cambio la cifra para el mismo año de 15.009 ²³. Esta significativa diferencia entre las dos cifras “oficiales” da una idea de la dificultad de que hablamos.

Si añadimos a esta dificultad la imposible cuantificación de los extranjeros que se hallan en España en una situación de ilegalidad administrativa, todavía se hace más difícil conocer con un mínimo de precisión este censo. El volumen de extranjeros “ilegales” según el Servicio de Migraciones Internacionales de la OIT se sitúa alrededor de los 300.000 y según la Comisión Económica de la ONU para Europa ²⁴ (CEPE) en 294.000.

A partir de cifras procedentes del Ministerio del Interior, ha sido el propio Colectivo IOÉ quien ha realizado una estimación, no publicada, actualizando los datos de extranjeros residentes legalmente en España a 30 de abril de 1992, según procedan del llamado “primer mundo” o del “tercer mundo” (en total según su estimación: 402.242), de la cual damos un resumen por comunidades autónomas. Por su parte el *Anuario de Migraciones 1994* ²⁵,

Inmigrantes en España: datos

21. COLECTIVO IOÉ (1992). *La immigració estrangera a Catalunya, balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
22. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES (1994). *Anuario de Migraciones*. Madrid
23. GOBIERNO CIVIL DE GIRONA (1995). *Comissió d'Estrangeria*. Dossier fotocopiado (9 pág.). Girona: Gobierno Civil de Girona.
24. PIERA, C. (1995). “La inmigración en Europa”. En *Carta de España*, núm. 490, febrero de 1995. Madrid: Dirección General de Migraciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
25. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES (1994). *Anuario de Migraciones*, págs. 92-93. Madrid.

ya citado, publicó también unos datos estimados de residentes extranjeros en España el año 1993, a partir de datos de la Dirección General de Policía (en total, 484.342). Resumimos las dos fuentes en un mismo cuadro, el *cuadro n.º 3*.

	Datos Anuario de Migraciones		Estimación del IOÉ	
	Europa	Resto del mundo	Del "Primer Mundo"	Del "Tercer Mundo"
Andalucía	35.785	25.207	32.403	22.066
Aragón	3.762	4.424	2.011	3.425
Asturias	4.222	2.683	3.582	2.519
Baleares	21.110	6.281	14.443	5.452
Canarias	33.742	16.763	22.791	14.829
Cantabria	1.136	1.523	869	1.115
Castilla-León	8.596	6.750	6.418	4.735
C.-La Mancha	1.756	3.653	996	2.660
Catalunya	31.639	55.119	23.962	48.437
C. Valenciana	41.873	15.593	37.701	14.118
Extremadura	2.201	2.291	1.423	2.260
Galicia	9.981	7.166	7.348	5.500
La Rioja	514	906	386	716
Madrid	35.757	64.377	28.722	62.732
Murcia	2.851	5.178	1.899	6.067
Navarra	2.047	1.995	1.534	1.333
País Vasco	7.378	6.793	5.868	4.488

Cuadro 3: Extranjeros residentes en España.

La escasez de información disponible, unida al fenómeno de concentración geográfica y al desconcierto propiciado por determinada prensa sensacionalista sobre el número de *ilegales* que había en nuestro país, ha facilitado la constitución de prejuicios y tópicos que no facilitan la consolidación de actitudes positivas ante esta realidad.

Así, por ejemplo, es corriente encontrarnos con personas de reconocido prestigio que defienden la posición de que *el problema de los inmigrantes en España procedentes del Tercer Mundo no debe preocupar todavía ya que en todo caso será un problema a largo plazo*. Recordemos una vez más que algunas comarcas españolas superan ya la media europea.

En el extremo contrario, influidos por el periodismo sensacionalista, para determinados sectores de opinión pública, *estamos padeciendo una invasión del Magreb que nos quita los pocos puestos de trabajo que quedan*. Pasear un domingo por la mañana por el mercado

público de Palafrugell, en la Costa Brava, puede dar realmente la impresión de que en Catalunya hay ya muchos más marroquíes que catalanes. **Se olvida lo siguiente:**

- a) La alta concentración de la zona (3,3% de extranjeros procedentes del Tercer Mundo, la mayor de España, y a nivel europeo por debajo sólo de Alemania y Francia), no comparable en absoluto con la mayor parte de las comarcas del interior de Catalunya, cuya media, elevada por el peso relativo de Barcelona, no alcanza más allá del 0,8%.
- b) Los hábitos culturales del colectivo, que les llevan a reunirse especialmente en los mercados, incluso a los que viven en poblaciones muy distantes, no sólo para comprar sino para charlar, intercambiar información...
- c) Las malas condiciones de las viviendas de estas personas, que hacen mucho más atractivo, cuando hace buen tiempo, estar en la calle que en casa:

Hablaremos más adelante de las repercusiones de estas inmigraciones sobre el mercado laboral, y de la importancia que al respecto tienen muchos otros estereotipos y prejuicios. Por ejemplo, el distinto nivel de rechazo que reciben los extranjeros según pertenezcan al Primer Mundo o al Tercer Mundo, siendo como son todos extranjeros, siendo prácticamente una "invasión", cuantitativamente hablando, prácticamente idéntica según acabamos de ver, y siendo mucho más competitivos para determinados segmentos laborales los primeros.

Puestos a analizar cifras, van a continuación, ordenadas de la que tiene mayores porcentajes a la que los tiene menores, las provincias españolas que superan la media nacional en cuanto a extranjeros, según residan en una u otra provincia, según el *Anuario de Migraciones 1994* citado:

% de extranjeros residentes que proceden de Europa	% de extranjeros residentes que proceden del resto del mundo
Baleares: 2,98	Las Palmas: 1,33
Tenerife: 2,73	Madrid: 1,30
Alicante: 2,54	Girona: 1,10
Málaga: 1,93	Barcelona: 0,99
Las Palmas: 1,82	Tenerife: 0,90
Girona: 0,80	Baleares: 0,89
Madrid: 0,72	Tarragona: 0,73
León: 0,70	Málaga: 0,73
Tarragona: 0,70	Almería: 0,72
Almería: 0,66	Murcia: 0,50
España: 0,64	España: 0,58

Cuadro 4

Tópicos y contrastes

Otro de los tópicos y lugares comunes más repetidos en esta cuestión del número de inmigrantes que hay en nuestro país, es aquella afortunada frase tan repetida, y no por ello menos falsa:

"Hemos pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración".

Aunque pudiera argumentarse que ha cambiado la tendencia migratoria de y hacia nuestro país, de manera que en los últimos años ha ido aumentando la inmigración de extranjeros mientras disminuía nuestro número de emigrantes, ello no debe hacernos olvidar que por cada residente extranjero en España, hay todavía ocho españoles residentes en el extranjero.

Españoles residentes en el extranjero			
	1970	1980	1994
Unión Europea	1.068.258	794.061	429.895
Resto de Europa	125.101	120.312	121.227
Total Europa	1.193.359	914.373	551.122
América del Norte	71.842	122.464	66.678
América Central	87.467	72.117	7.130
América del Sur	879.902	660.529	522.330
Total América	1.039.211	855.110	596.138
África (Marruecos)			3.932
Oceanía (Australia)			16.269
TOTAL	2.232.570	1.769.483	1.167.461

Cuadro 5: Españoles residentes en el extranjero.

Datos procedentes del MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES (1994). *Anuario de Migraciones* (pág. 26). Madrid.

La evolución del total de extranjeros residentes en España en los últimos quince años puede verse reflejada en los gráficos 3 y 4, elaborados a partir de los datos del *Anuario de Migraciones 1994* del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

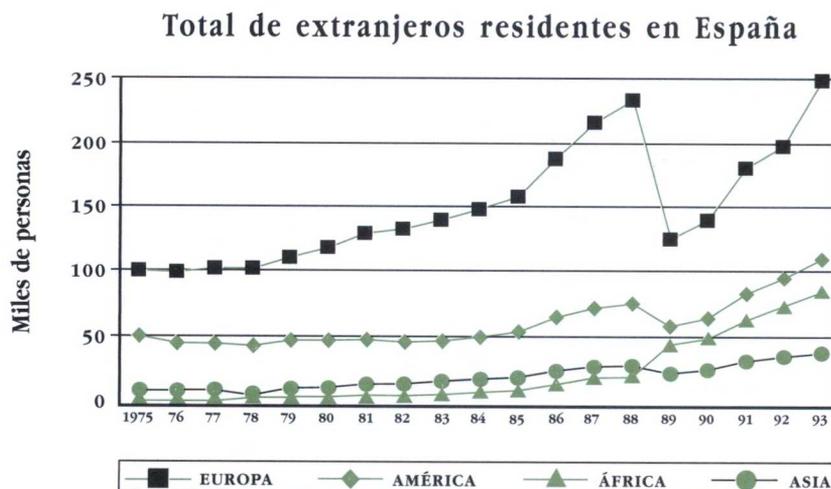


Gráfico 3: Total de extranjeros residentes en España.

Españoles en el extranjero y extranjeros en España (1994)

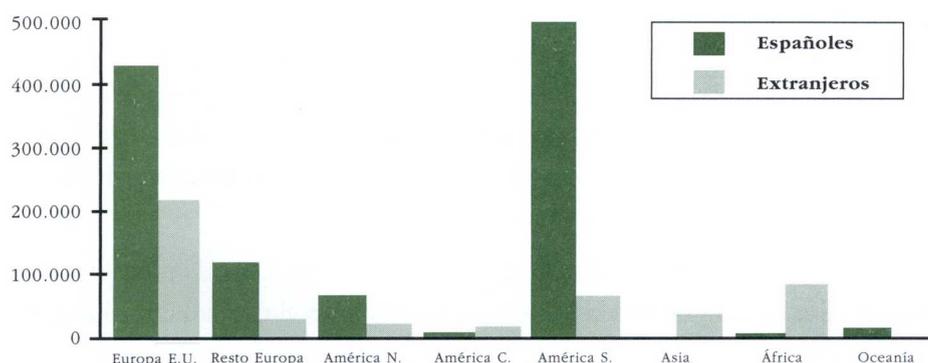


Gráfico 4: Españoles en el extranjero y extranjeros en España (1994).

NUESTRA “NECESIDAD” DE INMIGRANTES.

LAS TASAS DE PARO Y LA ECONOMÍA SUMERGIDA

Las tasas de paro en España han alcanzado cifras inimaginables, superando ya a inicios de 1995 los tres millones y medio de personas, lo cual supone casi un cuarto de su población activa, el más elevado de la Europa Comunitaria. En este contexto, ¿puede alguien ver como necesaria la venida de nueva mano de obra del exterior? ¿No parece una absurda contradicción?

En marzo del 1993, el Departamento de Política Territorial de la Generalitat de Catalunya consideraba en sus prospecciones sobre el crecimiento de la población en aquella comunidad autónoma que, dado el bajo crecimiento vegetativo sería necesario “importar” 350.000 inmigrantes en los próximos 35 años ²⁶.

En titulares a tres columnas, en una entrevista realizada por *EL PAÍS* a Livi-Bacci ²⁷, se ponía en boca de este científico: “Europa comete un grave error al restringir la inmigración, porque va a necesitarla”. Este demógrafo justifica esta necesidad con los siguientes argumentos ²⁸:

- a) La actual política migratoria restrictiva tiene en cuenta la situación de los años 70-80, pero no reflexiona sobre la situación que habrá en los años 90 y 2000.
- b) El envejecimiento de la población europea impulsa e impulsará la demanda de trabajo en el sector servicios, más en concreto los personales, difícilmente robotizables.
- c) El estancamiento demográfico europeo.
- d) Los motivos políticos o humanitarios.

26. *EL PAÍS* (Suplemento de Cataluña), 14 de marzo de 1993, pág. 26.

27. *EL PAÍS* (Suplemento de Cataluña), 13 de junio de 1991.

28. LIVI-BACCI, M. (1992). Obra citada, páginas 101 a 111.

- e) La ayuda al desarrollo de los países de origen, ya que, como ya hemos señalado, según estudios diversos (como hemos indicado al final del apartado "Quién y por qué emigra?", página 17) las remesas enviadas por los emigrantes doblan las cifras recibidas como ayuda al desarrollo.
- f) La competitividad de los países del sur en un futuro de aplicación del Acta Unica Europea. Según él, la restricción de la inmigración podría afectar más a aquellos países que como España e Italia, por déficit estructurales económicos, basan sus economías más en la mano de obra abundante, barata y a menudo contratada a través del mercado de trabajo clandestino.

Parece evidente que estas personas, hasta el momento, *no quitan el trabajo a nadie*. Los trabajos que ellos realizan no tienen interés, en general, para el español que disfruta de un subsidio de desempleo y que tiene expectativas (generadas por el sistema social de valores y prejuicios, la educación recibida, etc.) de alcanzar puestos mejores. En cierta forma podría decirse que la pirámide de la población activa española más bien tiene forma de pera que de pirámide. Donde hay vacíos que los nacionales no están dispuestos o no pueden ocupar es en la base o en la cúspide. La cúspide es ocupada por los extranjeros del Primer Mundo que se instalan en nuestro país; la base, por los extracomunitarios.

También se opina que si no quitan puestos de trabajo directamente lo hacen indirectamente, ya que bajan el precio de los salarios al estar dispuestos al precio que sea a aceptar cualquier ocupación. Ésta puede ser una verdad a medias ya que, hasta cierto punto, determinadas empresas no serían viables a partir de unos costos salariales mayores, con lo cual lo que sucedería es que todavía habría menos empleo. Sin embargo sí que es procedente una reflexión en el sentido de que si realmente la venida de estos extranjeros nos beneficia, ¿a quién beneficia exactamente y de forma más inmediata, mientras se mantengan sus condiciones precarias de trabajo? Sin duda su presión hacia la baja de los salarios perjudica a las reivindicaciones de obreros y sindicatos, mientras permite a la pequeña y mediana empresa una economía más flexible y competitiva.

Una mayor oferta de trabajos y funciones mal pagadas, muy arriesgadas o muy desagradables, difícilmente resolverán la situación de desempleo. Y cuando estas funciones no se pueden robotizar, no se ven muchas salidas posibles como no sea la mano de obra inmigrante.

Emigración clandestina y economía sumergida se potencian mutuamente y eso sí tiene efectos negativos tanto para el mercado laboral como para las condiciones de trabajo de los trabajadores "sumergidos" -sean o no inmigrantes- como para la integración social de los extranjeros, sus condiciones de vida, etc.

PERFIL DE NUESTRA INMIGRACIÓN EXTRACOMUNITARIA. PROBLEMAS

En diciembre de 1991 el Ministerio del Interior hizo público un documento en el que se ofrecían un avance de los resultados de una encuesta cualitativa de carácter voluntario, realizada sobre 500 extranjeros (pensaba administrarse a unos 25.000) que habían accedido al proceso de regularización, de indudable interés para aproximarnos al conocimiento del perfil básico de este colectivo:

Perfil básico

- Hombre, mayoritariamente entre 20 y 35 años.
- Sus familiares se encuentran preferentemente en su país (casi la mitad expresaban el deseo de reagrupar a sus familiares, mientras una tercera parte tenían ya a sus familiares en España, 23.000 en total, previsiblemente en situación irregular).
- Entró en España como turista en los últimos dos años (el 90% después del 86).
- Vive en un piso o apartamento, por cuyo alquiler paga un precio.
- Mayoritariamente, salvo en el caso de asiáticos y algunos africanos, es capaz de mantener una conversación en español (no olvidemos que algunos llevaban ya tres o cuatro años en España).
- Pensó en España como su primer y definitivo país de emigración.
- Trabaja en el sector servicios y percibe alrededor de 100.000 ptas. al mes (más de la mitad no alcanzan esta cifra, y una cuarta parte percibe menos de 75.000 ptas).
- Nunca ha tenido permiso de trabajo; busca, y muchas veces consigue, contrato escrito de trabajo.
- No le gusta cambiar de sector de actividad y mayoritariamente proyecta instalarse definitivamente en España (según la encuesta, sólo una cuarta parte manifestaron interés en retornar al país de origen).

Una parte importante de estos trabajadores extranjeros extracomunitarios, ocupan puestos de trabajo muy por debajo de su cualificación académica y profesional, especialmente en los colectivos marroquíes y de América Latina. No es infrecuente encontrar licenciados universitarios trabajando como peones en la agricultura o la construcción, o en el servicio doméstico.

A grandes rasgos, sin querer aumentar los tópicos existentes, y con todas las imprecisiones que conllevan siempre las generalizaciones, creemos que puede afirmarse que muchos marroquíes trabajan como temporeros agrícolas en Andalucía, Murcia y el Levante, mientras en Madrid y Cataluña suelen trabajar también como peones en la construcción, en servicios (limpieza), y en algunas zonas, en los puestos menos cualificados de la industria (textil, química...). En León un colectivo importante de caboverdianos trabaja en la minería. El servicio doméstico en Madrid y Barcelona es la ocupación dominante de las mujeres inmigrantes filipinas y dominicanas. Los senegambianos están muy concentrados en Cataluña en ocupaciones básicamente agrícolas y forestales y también, de manera menos importante, en el comercio ambulante. Periódicamente es noticia en la prensa la desarticulación de redes de tráfico ilegal de ciudadanos chinos a través de determinadas cadenas de restaurantes, o bien de mujeres latinoamericanas (dominicanas principalmente) a quienes se obliga a abandonar su proyecto de trabajo en el servicio doméstico u otros, para ejercer la prostitución, para así poder retornar el precio de su "transporte", que puede llegar a cuadruplicar el precio del billete de avión.

A la inestabilidad en su situación jurídica y a su estatuto laboral muy precario se añade la baja cualificación, en general, de los trabajos que realizan -los que consiguen contratos normalizados- independientemente de su formación. No son excepcionales los licenciados universitarios que realizan trabajos estacionales de recogida de hortalizas. Según el

Colectivo IOÉ ²⁹ (1994, pág. 117) y refiriéndose al colectivo de marroquíes en Catalunya (pero podría hacerse extensivo este comentario a todo el colectivo inmigrante africano en España):

"Se observa una fuerte polarización hacia el estrato más bajo. Sólo un 2% son profesionales... ..y solamente el 4,6% tiene permiso de comerciante o vendedor. Casi toda la fuerza de trabajo marroquí (el 93%) se concentra en los trabajos no cualificados de servicios (18%), la agricultura (23%) y especialmente la construcción, la industria y la minería (52%)".

El artículo de Aragón Bombín citado anteriormente, expresa en su programa de actuación para una *política activa de inmigración* unos proyectos que responden a las necesidades más perentorias del colectivo, entre ellas:

Necesidades del colectivo inmigrante

- Vivienda: acciones para la difusión e integración en las sociedades de acogida.
- Mercado de trabajo: programas de capacitación y formación profesional, considerando la perspectiva de retorno a los países de origen.
- Escolarización: promoción escolar y organización de clases complementarias de lengua y cultura maternas.
- Acciones concretas dirigidas a niños, mujeres u otros colectivos con problemas especiales.
- Iniciativas tendentes a crear la conciencia sobre la existencia de una sociedad pluricultural, respetuosa de las minorías y sus diferencias.
- Actividades que tiendan a ensanchar las zonas de coincidencia y combatir los prejuicios.
- Regular los órganos de participación de los inmigrantes.

Como ya hemos indicado al inicio de este apartado, en diciembre de 1994 el Consejo de Ministros aprobó el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes ³⁰. A través de sus propuestas de actuación manifiesta, por lo menos indirectamente (es decir, desde el punto de vista del gobierno), cuáles son las prioridades de los inmigrantes extracomunitarios.

Si algún colectivo distinto de los propios inmigrantes tiene una percepción más directa de cuáles son sus necesidades (dejando de lado las ONG que se ocupan de ellas) es, sin duda, el de los Servicios Sociales municipales. A partir de sus informes, entre los que deberíamos destacar los de la Diputación de Barcelona y el del Distrito III del Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat, la Federació de Municipis de Catalunya elaboró unas Resoluciones que fueron aprobadas en su XI Asamblea General ³¹, en el prólogo de las cuales explicitan las que consideran "principales demandas sociales":

Demandas

29. COLECTIVO IOÉ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Obra citada.

30. MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994). *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes*. Madrid

31. COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES GIRONINES (1993). *Ponències. Jornades sobre immigració. La política de les administracions i l'Informe de Girona*, páginas 35 a 38. Girona, octubre del 93.

“...las principales demandas efectuadas por inmigrantes extracomunitarios a los servicios sociales han sido las relacionadas con la escolarización de sus hijos, la información sobre regularización, la atención sanitaria, la vivienda y las ayudas a la alimentación.

En cuanto a la descripción de necesidades específicas de la población inmigrada que hacen los profesionales de atención primaria, se detectan necesidades por lo que se refiere a la información y déficit lingüísticos. También se detectan necesidades en los terrenos del refuerzo escolar, la formación ocupacional, la cobertura sanitaria y la educación para la salud.

Por otra parte, las demandas de la población extranjera a los servicios municipales van muy relacionadas con la reagrupación familiar.

En relación a la asistencia y asesoramiento jurídicos, la demanda que realiza la población inmigrante hace referencia a la pervivencia de extranjeros no regularizados, estatus de extranjería: condiciones inferiores al estatus de ciudadanía, inseguridad jurídica de los extranjeros regulares, obstáculos en la regularización de familiares de trabajadores extranjeros, miedo de los inmigrantes a relacionarse con los servicios públicos de la administración, y la limitación del derecho de empadronamiento”.

La mayor parte de las dificultades citadas en los puntos anteriores tiene un origen común, como muy bien señala indirectamente el texto anteriormente citado, en el hecho de que estos inmigrantes extranjeros no sean considerados ciudadanos de pleno derecho y en la precariedad de su estatus laboral, social y político.

Su situación se caracteriza por una cuasi-eterna provisionalidad de la que es muy difícil salir, un temor constante acerca de su condición de legalidad (por las dificultades inherentes a encontrar y conservar un trabajo “legal”, no clandestino; por la lentitud de los trámites administrativos de renovaciones de permisos de trabajo y residencia que les mantienen en una situación de permanente inquietud, y cuasi-ilegalidad, etc.), y por una precariedad, a menudo bajo mínimos, en el respeto a los derechos más elementales que permitan unos mínimos básicos en la calidad de vida y en la igualdad de oportunidades sociales, entendidas en su sentido más amplio.

Sus posibilidades de integración, a nuestro juicio, están en función del interés de los autóctonos en permitir solidariamente (y por razones nada paternalistas, sino de estricta justicia social y respeto a los más elementales derechos humanos) su acceso a una **igualdad** de oportunidades de desarrollo personal y social **real y efectiva**, no sólo teórica. Para ello se hace indispensable una sensibilización de dichos autóctonos, que sustituya temores y prejuicios por un verdadero deseo de una mayor equidad social, que permita cuanto antes el acceso de los inmigrantes extranjeros a una plenitud de derechos ciudadanos.

Ello nos obligará a todos, y especialmente a los agentes de intervención social en sentido amplio (y por tanto a los educadores entre ellos), a trabajar intensa y efectivamente en la gestión de los conflictos que, sin duda, este proceso va a provocar, ante el temor, justificado en ocasiones, de que estos “recién llegados” desplacen a los pobres autóctonos de su ya reducidísimo espacio de intervención social o laboral, siempre a un paso de caer en la marginación.

El esfuerzo hacia la consecución de una sociedad (y una pedagogía) intercultural será absolutamente inoperante y estéril si no se centra en la gestión de estos conflictos y en acabar con cualquier tipo de exclusión, a través de una mayor justicia social. Es preciso superar la actual *dualización* social que legitima y consolida a unos ciudadanos de pleno derecho frente a unos *metecos* a los cuales no se pide, de hecho, una integración sino, en el mejor de los casos, una adaptación sumisa, dócil y alienada.

Diversidad, diferencia y desigualdad

Que existe **diversidad** entre los trabajadores extranjeros africanos, por ejemplo, y nosotros es evidente. Entendemos aquí el término **diversidad** en un sentido cualitativo, como cuando hablamos de la diversidad de temas -no són mejores ni peores entre sí: son distintos temas- que hay entre los libros de una biblioteca. Pero esta diversidad de ninguna manera debe esgrimirse como argumento para legitimar una **desigualdad**, ya sea de oportunidades sociales o laborales, o una **diferencia** de derechos cívicos, etc.

Puede ser útil, antes de seguir adelante, entretenernos un poco analizando los significados y usos que damos, a veces incorrectamente, a estas palabras, al mismo tiempo que exponemos nuestro punto de vista sobre la forma como va influyendo en el proceso de socialización del ser humano esta *percepción de la diversidad que encarnan siempre los demás*.

La exigencia de una interacción socioafectiva con otros seres humanos como condición *sine qua non* para que un recién nacido se convierta con el paso del tiempo en uno más entre ellos, parece absolutamente indudable. Un niño, abandonado a su suerte presentará transtornos más o menos graves, o incluso gravísimos e irreversibles, en función de la intensidad de este aislamiento psicoafectivo. Y no es preciso, como sabemos, recurrir a la casuística que presentan los llamados *niños salvajes*, es decir, aquellos que han desarrollado períodos significativos de su desarrollo infantil alejados de otros seres humanos. Es suficiente, por desgracia, la privación de contactos humanos afectivos de calidad suficiente que sufren algunos niños institucionalizados, para que presenten lo que se ha denominado el *síndrome del hospitalismo*.

La ambigüedad
de los términos

Todo niño necesita la intersubjetividad propia de la relación madre-padre-hijo los primeros seis meses de su vida y, a partir de entonces, las relaciones que estructurará con los demás seres humanos en su exploración del medio sociocultural que le cobija y acoge, incluso para ser *él mismo*; para tener conciencia de su identidad como sujeto ³².

A través de estas relaciones el niño va construyendo su propia subjetividad y adquiere pautas y comportamientos básicos de relación que le permiten una determinada adaptación al entorno sociocultural en el que está inmerso.

La percepción y la vivencia de la diversidad que presenta cualquier comunidad humana es básica tanto para *distinguir* como para *distinguirse*. Es en este sentido que la diversidad, que es pura evidencia objetivable, nos permite identificar e identificarnos, incluso en el caso de hermanos gemelos que, aunque sean "*iguales*" (similares sería un antónimo más correcto de diversos) son, naturalmente, distintos. Gracias al trato y al afecto que se recibe de los demás, se accede tanto a la representación que uno se hace de sí mismo como a la configuración de la imagen del otro.

Pero Gordon W. Allport (1962: 35), ya en los años cincuenta, en su libro que se ha convertido en un clásico sobre el tema llamado *La naturaleza del prejuicio* ³³, relaciona estrechamente esta necesidad de ordenar y distinguir la realidad con el prejuicio:

Diversidad

"La mente humana tiene que pensar con la ayuda de categorías (el término es equivalente aquí a generalizaciones). Una vez formadas, las categorías constituyen la base del prejuicio normal. No hay modo de evitar este proceso. La posibilidad de vivir de un modo ordenado depende de él". Prejuicio que este autor define en el mismo libro así: "Una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a este grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas a este grupo".

El componente afectivo implícito en todos estos procesos de *clasificación de la diversidad*, como vemos, conlleva una ineludible valoración de esta diversidad. Y del resultado de estas sucesivas valoraciones nacen las *diferencias*. Valoramos (y nos enseñan a valorar cuando somos pequeños) más o menos, mucho o poco las cosas y personas *distintas* que nos rodean, y a partir de esa valoración empiezan a ser *diferentes*.

Por lo tanto, nosotros preferiríamos no utilizar como cuasi-sinónimos ***diversidad*** y ***diferencia***. Cuando Adriana Kaplan (1993: 10) manifiesta con acierto: "*Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano. Y precisamente esta diferencia, entendida como paradigma de libertad y como elemento enriquecedor, es la que nos ayuda a organizar una percepción de la otredad que permite la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro*"³⁴, nosotros preferiríamos utilizar el término "diversidad" y sus derivados, cada vez que utiliza "diferencia", "diferentes", etc.

32. DOMENECH, M., y DOMINGO, M. (1994). *Col·lectiu, famílies i infants en processos d'exclusió. La prevenció des de la primera infància*. En prensa.

33. ALLPORT, G.W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EUDEBA (1ª edición), p.22.

34. KAPLAN, A. (1993). "Movimientos migratorios, movimientos culturales". En *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, noviembre de 1993. Barcelona: Diputació de Barcelona. Número dedicado a la inmigración.

Diferencia

Así pues, según nuestro punto de vista, mientras la diversidad es una cualidad objetiva que tienen los múltiples seres y objetos de nuestro entorno, **somos nosotros quienes creamos la diferencia** a través de nuestra valoración de aquella diversidad. Pongamos un ejemplo: en una aula, todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos. Pero algunos de ellos son *diferentes*, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración (más o menos subjetiva, positiva o negativa, tácita o explícita) que de esta diversidad hacemos. Mientras la diversidad es el fruto de una constatación, la diferencia se debe a nuestra valoración.

El más estricto acatamiento y cumplimiento de los Derechos Humanos nos obliga a respetar e incluso potenciar la diversidad de todo tipo (de lengua, de cultura, de religión, de costumbres...). Además, lo que realmente nos enriquece en nuestro proceso de desarrollo como seres humanos no es otra cosa, precisamente, que el diálogo, la relación, el contraste, el compromiso, el nivel de conformidad según nuestros deseos y expectativas... con la diversidad que *los demás* representan *siempre* para nosotros.

Uno puede *enamorarse* de la diversidad que otro ser humano encarna, o puede sentir sentimientos de desagrado y repulsión por razones no siempre objetivables. La diversidad nos despierta sentimientos de simpatía o de antipatía que pueden condicionar -y condicionan casi siempre- fuertemente nuestra capacidad de relación con los demás y de adscripción a un grupo determinado. Con frecuencia tiene mucha trascendencia esta primera impresión que nos produce la diversidad del otro, primera impresión que la sabiduría popular, como es sabido, valora mucho.

Sin embargo, con frecuencia, la diversidad nos cuestiona también, simplemente con su presencia, con su existencia, nuestros valores de referencia. Es inquietante, para algunas personas, la simple percepción de que es posible *ser de otra manera*, si este “ser de otra manera” supera lo que podríamos llamar su “umbral crítico” de aceptación de la diversidad.

Estos sentimientos de simpatía o antipatía no parecen ser tan *naturales* o innatos como su espontaneidad e irreflexión podrían hacernos creer, ni como algunos sociobiólogos actuales pretenden demostrar. Si antes hemos dicho que así como la diversidad forma parte de la realidad que nos rodea, la diferencia la creamos nosotros a través de la valoración siempre subjetiva que hacemos de esta diversidad, ahora deberíamos insistir en que esta valoración de la diversidad se aprende y por lo tanto se enseña, se transmite.

No es natural, por tanto, que un grupo de personas, una costumbre, una comida o cualquier otra manifestación humana nos guste o nos repugne. Aunque a menudo no podamos recordar cuándo ni de qué manera, no hay duda que hemos aprendido qué debe gustarnos o repelernos. Y una de las mejores formas de automatizar estos mecanismos de agrado o de repulsión son los **prejuicios**, siempre aprendidos, nunca innatos y naturales.

Decíamos antes que es muy importante la forma como se han llevado a cabo los primeros contactos afectivos y psico-sociales con la diversidad en los primeros años de la vida de un niño. Si estos primeros contactos se han desarrollado en un entorno generador de confianza y de seguridad se desarrollarán actitudes más flexibles y tolerantes respecto a la diversidad, y el “umbral crítico” será entonces mucho más amplio y abierto.

Resumiendo: el nivel de seguridad y confianza con que hayamos realizado nuestros primeros contactos afectivos y sociales, condiciona nuestro nivel de tolerancia ante la diversidad y, *a menor “umbral crítico” de tolerancia, mayor tendencia a “crear” diferencias y automatizar prejuicios* para protegernos.

Las personas con responsabilidades educativas debemos tener siempre muy presente que la formación de estas actitudes básicas de *apertura* o de *clausura* ante la diversidad en el niño son de una trascendencia enorme. Y que estas actitudes se transmiten más por “contagio” de las que tiene el adulto educador, que por las observaciones, reflexiones y “consejos” verbales.

Según Wolfgang Metzger (1979: 84)³⁵, a partir de los resultados de investigaciones meticolosas, en general el niño de 5 a 6 años ha asumido ya los prejuicios sociales existentes en su entorno adulto. Este es un dato a tener muy en cuenta, pero que no debe llevarnos al descorazonamiento de pensar que, por lo tanto, ya no hay nada que hacer a partir de esta tierna edad. El mismo autor afirma más adelante (pág. 87) que, también a partir de trabajos bien documentados, puede afirmarse que la propensión a los prejuicios decrece estadísticamente con el creciente grado de formación, con el éxito profesional y con el número de encuentros informales de igual a igual con individuos del grupo sobre el cual se tenían prejuicios.

Como es lógico, sin embargo, la diversidad interindividual (afectiva, social, cultural...) condicionará también muy significativamente la fuerza con que se instalen y permanezcan estos prejuicios. Un nivel bajo de autoestima o la inseguridad personal serán un terreno abonado para el anclaje con fuerza de la rigidez, de la *ortodoxia* respecto a los valores del grupo y, por tanto, también de los prejuicios, sean positivos o negativos.

Desigualdad

Por otra parte, *diferencia* tiene también unas evidentes connotaciones negativas., carenciales. Es sinónimo de *resto*, es “*lo que le falta a esto para llegar a ser aquello*”. Por tanto, si realmente son diferentes los inmigrantes extranjeros respecto a nosotros, es en determinados aspectos cuantitativos objetivables, puesto que tienen menores facilidades para vivir con dignidad, menores derechos ciudadanos reconocidos, menores posibilidades de acceso a la salud, a la vivienda, a la educación, el trabajo, etc. Y estas diferencias se manifiestan a través de unas *desigualdades* arbitrarias e injustas que se mantienen y consolidan a través de las variadas formas que adquiere la exclusión sistemática de determinados colectivos de una verdadera igualdad de oportunidades respecto a los miembros de los grupos excluyentes, para poder decidir, diseñar y desarrollar su proyecto de vida.

Sin ninguna duda, **la erradicación de las causas que provocan las desigualdades, debe ser el objetivo último de cualquier proyecto de intervención educativa y social.** Es tan importante y urgente luchar contra las causas de las desigualdades sociales como lo es respetar e incluso potenciar las diversidades culturales.

Estemos, pues, alerta ante determinados discursos intencionados y manipuladores que nos presentan la diversidad como *lo contrario a la igualdad*. Lo contrario a la diversidad, como es bien sabido, es la similitud, mientras que **lo opuesto a la igualdad no es la diversidad, es sencillamente la desigualdad.**

Por eso no hay absolutamente ninguna contradicción en reivindicar la igualdad de todos los seres humanos, como recogen tanto los Derechos Humanos como nuestra Carta Magna, con la defensa a ultranza del derecho a mantener nuestra diversidad, en función de la adscripción étnica de cada uno, de la religión, de la lengua, de la nacionalidad, del sexo, o de las convicciones, costumbres, etc.

35. METZGER, W. (1979). *Los prejuicios. Ensayo de caracterización psicológica y social*. Barcelona: Herder.

¿Razas humanas o raza humana?

Es extraordinaria la riqueza y variedad de objetos y seres vivos que rodean al ser humano y que componen los elementos de su “paisaje” existencial y de su ecosistema. Para que el hombre no se sienta absolutamente perdido en este “mar de diversidad” que le rodea, para poder manejar esta complejidad y “manejarse” a sí mismo, simplemente: para poder sobrevivir, necesita puntos de referencia estables (orientarse en el tiempo y en el espacio) y necesita ordenar la diversidad que le envuelve, como ya hemos visto en el punto anterior.

El lenguaje, la herramienta más preciosa que el hombre ha inventado, le permite este ordenamiento. En primer lugar conociendo el *nombre* de todo cuanto le rodea, con lo cual *distingue* cada objeto o ser vivo de los demás. Recordemos la secuencia mítica del Paraíso, desfilando ante el primer hombre todos los seres vivos para que les pusiera un nombre. Poner un nombre es también *una manera de tomar posesión* de esta realidad compleja y diversa.

A través del lenguaje y de los nombres no sólo referenciamos esta diversidad para poder reconocerla, *identificarla* en otro momento, sino que, además, nos permite ordenarla en distintos grupos o clases (clasificarla). Gracias a los mecanismos de conceptualización y de valoración, creamos categorías, “inventamos” *diferencias*, como veíamos en los apartados anteriores (y sin darnos cuenta vamos facilitando la emergencia de los prejuicios).

El naturalista sueco Carlos de Linné intentó en el siglo XVIII una ordenación, una clasificación sistemática que incluyera a todos los seres vivos, que en sus líneas principales se mantiene en nuestros días. Esta clasificación se basaba en el aspecto externo de estos seres vivos, en sus características observables: forma, organismos, funcionamiento...

De las múltiples categorías y grupos taxonómicos que tuvo que inventar para dar cabida a una variedad de seres tan extraordinaria (reino, grupo, clase, orden, familia...), nos interesa destacar aquí especialmente las inferiores, las más particularizadoras del sistema taxonómico, es decir: **especie** y **raza**, para ver su validez o utilidad para *ordenar* o *clasificar* esta diversidad evidente que caracteriza a la humanidad.

El criterio básico para distinguir dos especies distintas, como es bien sabido, se basa en la esterilidad entre ellas (o entre los híbridos resultantes de su cruzamiento). El taxón *especie* distingue, pues, a grupos de seres vivos morfológicamente similares por su aislamiento reproductivo. Por tanto, todos los seres humanos formamos parte de una misma especie: la llamada *homo sapiens sapiens*.

Las categorías, grupos o taxones inferiores al de *especie* (subespecie, variedad biotipo o raza) son objeto de muchas discusiones entre los biólogos, y muy especialmente el de *raza*, ante la dificultad que presentan a la hora de establecer criterios identificadores o bien a la hora de su aplicación.

Esta dificultad es especialmente importante en la especie humana, ya que la mezcla entre factores biológicos y sociales, innatos y adquiridos es de tal complejidad que es muy difícil separarlos a pesar de los esfuerzos que llevan a cabo genetistas por un lado y sociobiólogos por otro. Veamos algunas definiciones clásicas del taxón **raza**: Mayr³⁶ la define como:

Sistema taxonómico

Definiciones

36. Citado por RUFFIE, J. (1982). *De la biología a la cultura*. Barcelona: Muchnick, página 295. De este libro se han extraído muchos de los datos y referencias de este capítulo.

"Una categoría de animales que no presentan diferencias estructurales, o en todo caso muy ligeras, aunque se puedan separar por caracteres biológicos".

El antropólogo Claudio Esteva Fabregat ³⁷ dice:

"Desde un punto de vista antropológico, raza es una población de seres humanos que comparten ciertos caracteres anatómicos observables y ciertas frecuencias de caracteres transmitidos genéticamente".

Las enciclopedias nos dan este tipo de definiciones:

"Conjunto de individuos que tienen una ascendencia común y que se diferencian del resto de individuos por la frecuencia mayor de determinados caracteres hereditarios (morfológicos, anatómicos, serológicos, hematológicos o patológicos)".

Estos "caracteres transmitidos genéticamente" o "determinados caracteres hereditarios" implican unos criterios difíciles, cuando no imposibles de tener en cuenta con rigor científico en tiempos de Linné, que como hemos dicho basaba sus clasificaciones por los caracteres externos (un siglo le separa de Mendel), e incluso mucho más tarde a causa del desarrollo relativamente reciente de la genética.

Por tanto, si deben mantenerse determinados caracteres en la sucesión hereditaria del grupo, para que se "construya" una raza será preciso que en una población determinada predomine la *endogamia* (el cruce entre ellos) a la *exogamia* (el cruce con individuos de otras poblaciones), ya que sólo este aislamiento sexual permitirá la conservación de estos *determinados caracteres hereditarios*.

Por eso es relativamente fácil conseguir *depurar, mejorar* o incluso *fabricar* razas, procedimiento y técnica que por su simplicidad el hombre ha controlado y dominado desde antiguo, para aumentar las prestaciones que le son útiles de sus animales domésticos (la cantidad y la calidad de las proteínas para su alimentación, las habilidades en la caza, en la guarda o en la conducción de rebaños, etc.). Se trata, básicamente, de facilitar el cruzamiento sólo entre los individuos que presentan las características hereditarias que se quieren conservar y aislar a los que no las presentan.

Conviene recordar, pues, que *aislamiento sexual y dotación genética distinta son las condiciones para que se constituya y mantenga una raza diferenciada de las demás*.

Además, respecto a la identificación de una raza distinta, habrá que tener en cuenta tres observaciones importantes en cuanto a esta dotación genética:

Genética: observaciones

- a) Hay que distinguir claramente (tarea harto difícil) las manifestaciones de la dotación genética de todas aquellas que tengan un carácter adquirido, las cuales, por definición, deben eliminarse.
- b) No todas las diferencias en la dotación genética se manifiestan en la apariencia externa de un individuo.
- c) No todas las diferencias en la apariencia externa de un individuo son debidas a variaciones genéticas.

37. ESTEVA FABREGAT, C.(1973). *Razas humanas y racismo*. Barcelona: Salvat Editores, páginas 25-26.

El intento de los seguidores de Linné de clasificar a los seres humanos en razas a partir únicamente de su apariencia externa se hizo, como ya puede imaginarse, complicadísimo. Fue objeto de interminables discusiones y de innumerables clasificaciones, tantas como autores. Podían proponerse, en un intento de simplificación máxima, sólo tres grupos o razas: blanca (o caucasoide), negra (y australoide) y mongoloide, hasta llegar en un intento de clasificar las múltiples tipologías intermedias a trescientas o más, sin que fuera fácil llegar a un acuerdo al respecto.

A este empeño clasificatorio ayudó infructuosamente el desarrollo de la antropometría, a través de la cual intentaban identificarse y objetivarse distintas medidas del cuerpo humano para encontrar estadísticamente mayores frecuencias en unos grupos que en otros y poder determinar así, con *objetividad*, la pertenencia o no a una raza determinada.

Entre estas medidas destacaron el nivel de coloración de la piel (escala de Von Luschan, de 36 graduaciones), los diámetros del cráneo y su relación, el ángulo facial, la amplitud de la base de la nariz, el tamaño, proporción y forma de la mandíbula... para las cuales se inventaron incluso instrumentos de medida específicos.

Así, en los años 60, el antropólogo de Harvard W. W. Howells recorrió todo el mundo para medir personalmente un número muy elevado de cráneos de 17 poblaciones de diversos continentes. Calculando a partir de estas medidas las distancias que separan a estas poblaciones entre sí, construyó el esquema arborescente ³⁸ (gráfico 5) que representa la manera en que cada población se sitúa respecto a las otras y cómo se agrupan o distinguen en función de sus afinidades antropométricas.

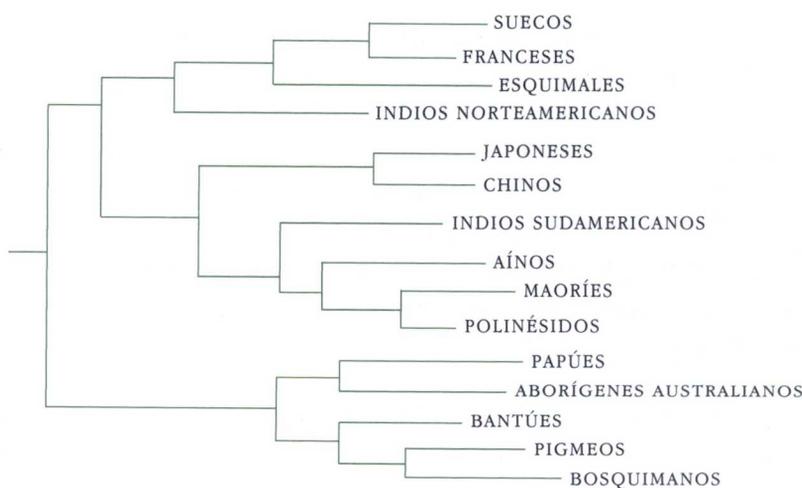


Gráfico 5: Árbol antropométrico de Howells (a partir de las medidas del cráneo).

Como veremos más adelante, el hombre, gracias a la cultura, ha podido escapar en parte de la esclavitud a que están sometidos los animales respecto a su ecosistema. Las técnicas culturales del vestuario o de la vivienda le permiten restablecer prácticamente en todo el planeta el microclima artificial que le conviene. Esto ha hecho que las adap-

El punto
de vista de la
antropología

38. Citado en CAVALLI-SFORZA, L. y F. (1994). *Qui som. Història de la diversitat humana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, pág. 136 y siguientes.

taciones de la dotación genética al entorno (por selección o mutación), a diferencia del resto de animales, no han sido indispensables sino muy excepcionales. Gracias a la especialización que le ha supuesto la cultura, el hombre ha podido evitar la especialización orgánica.

Sin embargo, ello no quiere decir que no haya influencias directas e indirectas del ambiente sobre el cuerpo humano. Los caracteres externos del cuerpo, como el color de la piel, la forma y las dimensiones del cuerpo, están muy influenciados por la selección natural determinada por el clima.

Es lógico, pues, que africanos y australianos se encuentren cercanos en el árbol de caracteres antropométricos puesto que viven en climas muy parecidos (Cavalli-Sforza, 1994: 135)

Pero ya a partir de la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de realizar transfusiones sanguíneas había hecho que la hemotipología diera un gran paso hacia adelante. Los marcadores sanguíneos ("Rh", "AB0", "Kell", "Diego"...) dependen de un sólo gen. Por ello sus ventajas como instrumento de análisis de poblaciones son múltiples ya que no sucede con ellos como con los rasgos morfológicos o fisiológicos, los cuales obedecen de forma más o menos constante a una herencia compleja y mal conocida.

Análisis a través de marcadores sanguíneos

Además los marcadores sanguíneos escapan casi por completo a la influencia del entorno y de las presiones socio-culturales, y su presencia o su ausencia permite de forma inequívoca la agrupación de sujetos, mientras que con el uso de las medidas antropométricas había que decidir a partir de que magnitud se establecía la distinción.

Estos marcadores sanguíneos, por otra parte, no se encuentran repartidos homogéneamente entre todas las poblaciones.

Así, por ejemplo, mientras en África son muy escasos los individuos del grupo Rh-, y en Asia y entre los indios americanos son prácticamente inexistentes, entre algunos europeos, especialmente los vascos, se da la frecuencia máxima de este marcador que puede llegar al 30%. Cavalli-Sforza (1994: 129) indica además que también con los grupos AB0 sucede algo parecido: a excepción de algunas tribus de Canadá, entre los indios americanos se encuentra únicamente el grupo 0.

Dos hipótesis fundamentales justificarían estas distribuciones irregulares: la deriva genética del "grupo fundador", la selección natural en el caso de que un grupo se mostrase más resistente a ciertas enfermedades, pero en todos los casos, los movimientos migratorios y sus repercusiones: el aislamiento o el mestizaje son la causa fundamental de la uniformidad o la variedad.

En el último cuarto de siglo la antropología física ha sufrido una auténtica revolución al incorporar los criterios genéticos y, entre ellos, estos marcadores sanguíneos.

Hacia el año 1962, a partir de las frecuencias de cinco marcadores sanguíneos, observados en quince poblaciones pertenecientes a distintos "grupos raciales", Cavalli-Sforza (1994: 133) construyó también el árbol filogénico, que será interesante que comparemos con el anterior.



Gráfico 6: Árbol evolutivo basado en los grupos sanguíneos.

La desigualdad entre ambos cuadros sugiere que las medidas antropométricas con que se ha construido el primero están mucho más sujetas y más condicionadas, como ya indicábamos anteriormente, por factores externos, climáticos y ecológicos y, por tanto, son modificaciones más recientes y dependen más de entornos similares que de herencias similares. Por ello aparecen agrupadas las poblaciones con mayores “parecidos físicos”, como los australianos y los africanos.

Así, no puede considerarse el árbol antropométrico un árbol “evolutivo” ya que lo que refleja es la adaptación al medio de estas poblaciones, manifestada en las diferencias en los caracteres externos del cuerpo. En cambio, sí puede representar este último, el basado en grupos sanguíneos, una aproximación gráfica a la evolución de las distintas poblaciones humanas.

Como hemos visto, determinados marcadores sanguíneos predominan más o menos en unas poblaciones que en otras. Pero Ruffie (1982: 308) nos advierte de que la distribución de estos grupos sanguíneos muestra que “*nunca están ni en todos los individuos ni en todas las poblaciones que constituyen una ‘raza’ tradicional*”. Esto parece ser una manifestación más de la antigüedad y la frecuencia del cambio de ecosistema a través de las migraciones cuando el nicho ecológico en el que se habitaba se convertía en excesivamente hostil, generando el mestizaje subsiguiente con otros grupos humanos, y “*como en el proceso filogenético rraciación se opone a mestizaje, ello explica también la dificultad de los primeros antropólogos de identificar razas humanas con criterios objetivos, nítidos e indiscutibles*”.

Pero como dice Cavalli-Sforza (1994: 143):

“La adaptación al clima requiere sobre todo modificaciones en la superficie del cuerpo, que es nuestro intermediario con el mundo exterior. Justamente porque son externas, estas diferencias raciales centran de manera preponderante nuestra atención, y automáticamente pensamos que diferencias de la misma entidad existen también en el resto de la constitución genética. Pero eso no es verdad: somos muy poco distintos por lo que se refiere al resto de nuestra constitución genética”.

Así, según estudios de Lewontin (1987: 154) ³⁹:

- a) Más del 85% de la variabilidad en la dotación genética interviene *dentro* de las tribus, naciones o poblaciones locales.
- b) El 8% de la variabilidad en la dotación genética distingue a tribus o naciones dentro de la misma "raza" tradicional.
- c) Únicamente el 7% restante separa a las "razas" tradicionales (amarillos, blancos, negros...)

Por todo ello Ruffie (1982: 313) concluye contundentemente a continuación:

"Los individuos de un mismo grupo difieren más entre sí que las tribus o "razas" entre ellas. La variación es más fuerte a nivel individual que a nivel racial. Esto demuestra el poco valor que en la actualidad, desde el punto de vista biológico, se le puede conceder al concepto de razas humanas".

Incluso algunos científicos, que como V. P. Chopra de Hamburgo (1992: 34) ⁴⁰, consideran actualmente que todavía sigue estando justificado el uso científico de clasificar por razas a la humanidad, reconocen la validez de los porcentajes anteriores que muestran la pequeñez de la variación genética interracial.

**El escaso
valor
científico
del
concepto
"raza"**

El posible aislamiento en que haya vivido durante mucho tiempo una población determinada, puede llegar a hacer aumentar ligeramente el porcentaje de presencia de determinado marcador sanguíneo (caso del Rh entre los vascos, como hemos visto). Sin embargo estos indicadores de diferenciación grupal son insignificantes respecto a la diferenciación interindividual, y no indican otra cosa que el aislamiento, durante un período de tiempo, de este grupo poblacional. En ningún caso pueden usarse estas peculiaridades de un colectivo como argumento legitimador de desigualdades socioculturales. Tampoco se trata de una diferente "dotación genética" ya que *estamos hablando de un solo gen de los 50 a cien mil que componen el genoma humano.*

Por otra parte, casi todas las poblaciones que existen actualmente son consecuencia de múltiples cruzamientos y mestizajes, los cuales se han acelerado a partir de los cambios en los medios de transporte y las nuevas relaciones económicas internacionales. Por este motivo podemos afirmar que *las fuerzas de homogeneización a través del mestizaje superan cada vez más y de manera más significativa a las de diferenciación.*

La UNESCO, después de la Segunda Guerra Mundial, y condicionada sin duda por los horrores del holocausto racista judío, reunió en cuatro conferencias (1950, 1952, 1964 y 1967) a reconocidos antropólogos y expertos de todos los países del mundo, y sus conclusiones fueron idénticas cada vez:

"El concepto de raza biológica ya no se puede aplicar a la especie humana ya que en el hombre, hablar de raza, es hablar de un mito social y en ningún caso de un fenómeno biológico".

(RUFFIE, 1982: 324)

39. LEWONTIN, R.; ROSE, S., y KAMIN, L. (1987). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.

40. CHOPRA, V.P. (1992). "The use of polymorphic genes to study human racial differences." En *HOMO*, Vol.43/1, julio de 1992. Stuttgart: Gustav Fischer.

Entonces, cabe la pregunta: ¿a qué se debe la persistencia del mito de las razas humanas?

Podría pensarse que esta persistencia es debida a las resistencias del ser humano a abandonar esquemas y hábitos adquiridos, sobre todo cuando les ampara un cierto halo científico y está al servicio de sus intereses. Nos referimos ahora al mito de las razas humanas como concepto pretendidamente científico. Pero la razón más importante es la de que estamos ante una coartada construida con datos “científicos” para justificar las diferencias que es preciso inventar, para intentar exculpar las intervenciones colonialistas, para excusar la dominación y explotación del hombre por el hombre, para legitimar las desigualdades sociales entre los diversos grupos humanos; en definitiva: para legitimar el racismo.

Los educadores especialmente, pero no sólo nosotros, deberíamos tomar buena nota de ello y actuar en consecuencia. Deberíamos utilizar con mucha precaución la palabra raza como categoría social para referirnos a *poblaciones* o *grupos humanos*. Es preciso explicar, evidenciar y denunciar su uso ideológico para intentar justificar discriminaciones, prejuicios y mecanismos de exclusión que siguen marginando y manteniendo en una injusta desigualdad de oportunidades reales a amplios colectivos humanos.

Otra cosa muy distinta es su uso como un marcador fenotípico más (ver siguiente apartado, donde se define el término). Tampoco hay que exagerar buscando eufemismos continuamente a las palabras *malditas*. Si un muchacho es negro, nos parece que no tiene ningún sentido llamarle *moreno*. Negro será o no un término insultante, aquí y ahora, en función de la entonación, del contexto en que se use o de la generalización de su uso como insulto en una determinada comunidad, como sucede ya entre nosotros con el término *moro*, que originalmente era el gentilicio del habitante de Mauritania (teniendo en cuenta que los romanos llamaron Mauritania Tingitana a la práctica totalidad del Magreb).

Está claro que la solución al problema de la discriminación y la exclusión social por motivos pretendidamente raciales no se conseguirá simplemente *satanizando* o incluso prohibiendo el uso de unas palabras determinadas. Pero nos parece igualmente evidente la necesidad, especialmente por parte de los educadores, no sólo de utilizar el lenguaje con propiedad, sino también de estar alerta para poder discriminar cuándo determinadas palabras vehiculan ideologías, prejuicios y actitudes excluyentes, cuándo se convierten en insultos por la intención con que se usan, y cuándo no tienen otro objeto que designar algo, alguien, o una de sus características.

Ejercitarse en este “estar alerta” al lenguaje que utilizamos en la vida cotidiana puede ser una de las formas de evidenciar el *currículum oculto* de nuestro centro educativo.

Con frecuencia, y con cierto pudor como quien usa un eufemismo de una palabra *maldita*, vemos utilizado el término *etnia* como sinónimo de raza. De hecho el concepto de etnia aportaría tanto o más elementos culturales (dando el sentido a este término que explicaremos en el apartado siguiente) que físicos en la determinación de un grupo humano.

Según Teresa San Román (1984: 118) ⁴¹:

41. SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra (Barcelona): Publicacions d'Antropologia Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El mito de las razas humanas

Eufemismos: el término “etnia”

"Etnicidad sería el bagaje cultural de un pueblo que se piensa a sí mismo únicamente frente al resto de los pueblos, con independencia de que pueda, según sea el contexto, englobarse para algunos propósitos a otras unidades superiores, como el Estado, o bien disgregarse en otras inferiores como unidades territoriales parciales o comunidades. El contenido étnico sería este bagaje cultural, más o menos rico, externo y dinámico, mientras que ese pensarse a sí mismo en oposición a otros sería la identidad étnica".

Etnia, étnico, sin embargo, son palabras también cargadas en ocasiones de ideología. Cuando hablamos, por ejemplo, de *música étnica*, no incluimos en este grupo la música popular española y no hay razón para no hacerlo como no sea por la posible connotación *racionalizada* del término.

Con propiedad, tanto podríamos hablar de un grupo étnico bereber o gitano, como catalán o alcarreño, ***si se piensan a sí mismos en oposición a otros grupos***, según acabamos de ver. Entremos, sin embargo, más en detalle en estas matizaciones entre los aspectos biológicos y los culturales del ser humano para seguir avanzando en una mejor comprensión de la diversidad humana y de los mecanismos de exclusión que pretenden legitimarse en ella.

Insistamos, sin embargo, y para finalizar este apartado, que en el fondo, la raíz del problema no se encuentra en la posibilidad de demostrar o no la validez del concepto biológico de raza humana. Ni siquiera en el hecho que sean más o menos hereditarias, congénitas, la propensión a la exclusión de los forasteros o al deseo de competir, como definden algunos sociobiólogos. El problema a nuestro juicio radica, repetimos, en la utilización de estos argumentos, científicos o no, para legitimar desigualdades e injusticias infamantes. Porque, en definitiva, nada debe prevalecer al artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que dice:

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos".

Y esto es un axioma que ni tiene, ni podrá tener (ni necesita) demostración científica ninguna. Ponerlo simplemente en duda representa el regreso a la barbarie, al atentar contra el punto neurálgico y pilar fundamental de una forma de entender la convivencia que ha costado muchos siglos y esfuerzos conseguir.

Dos conceptos clave: *natura y cultura*

A menudo, y no solamente en conversaciones intrascendentes, nos cuestionamos sobre si es la herencia o es el ambiente lo que determina determinados perfiles o características en la personalidad de los hombres y mujeres. *¿Un artista, nace o se hace?* Y si llegamos a ponernos de acuerdo en que ni lo uno ni lo otro tiene la responsabilidad exclusiva de cualquier aspecto de la personalidad, *cuantificamos* nuestra pregunta insistiendo: *Pero, ¿cuánta y cual es la importancia respectiva de la dotación genética y de la educación a la hora de determinar un rasgo?*

Según Lewontin (1984: 15)⁴² el intento de establecer una dicotomía entre factores internos y factores externos no facilita una adecuada comprensión de la relación dinámica exis-

42. LEWONTIN, R. (1984). *La diversidad humana*. Barcelona: Labor.

tente durante toda la vida entre dotación genética y entorno. “Una comprensión adecuada de los orígenes de la ‘naturaleza’ y de la diversidad humana”, dice este autor, “se apoya en el conocimiento de estas dos características fundamentales de los organismos: primero, cada organismo está sometido a un desarrollo continuo durante toda su vida; segundo, el organismo en desarrollo se halla en todo momento bajo la influencia de la mutua interacción entre genes y ambiente”.

Todo ser humano nace con una colección de genes que ha heredado de sus progenitores desde el momento de su concepción. Esta dotación recibe en biología el nombre de **genotipo**.

Sin embargo, el conjunto de características que se pueden observar en él, que forman su apariencia -así como también otras menos aparentes- forman lo que recibe el nombre de **fenotipo**.

La interacción entre genotipo y fenotipo se mantiene durante toda la vida del sujeto, y es extremadamente compleja. De ella nace la diversidad específica de cada sujeto, su carácter, que depende por tanto, según Jacquard (1978: 21) ⁴³:

- a) De los genes que ha recibido de su padre y de su madre (de los cuales él transmitirá la mitad a sus hijos).
- b) De la influencia ejercida sobre ese carácter por los diversos factores del entorno, este término engloba tanto factores materiales (calor, humedad, nutrición...) como relacionales (familia, escuela, sociedad...).

Veámoslo a través de un simple esquema:

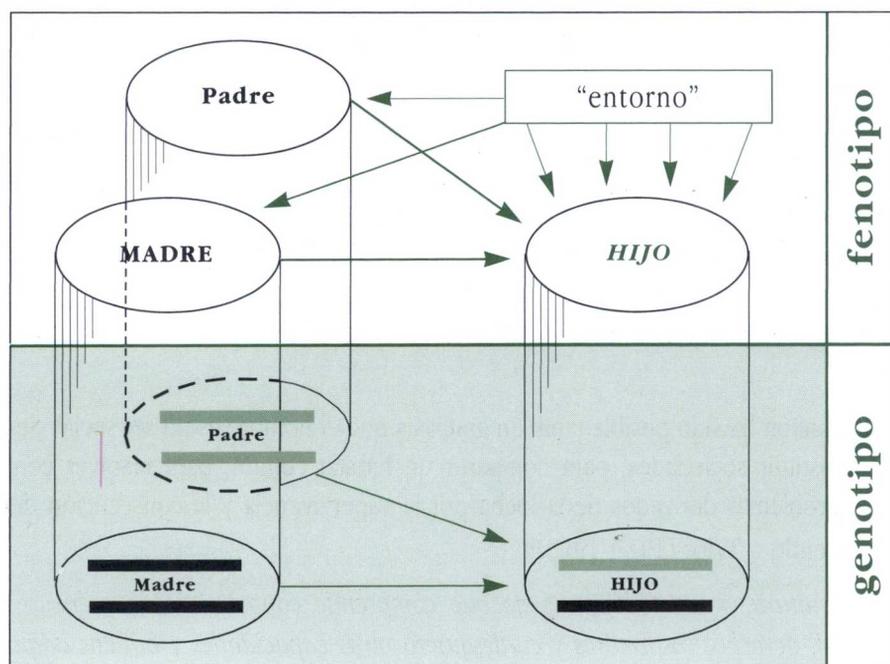


Gráfico 7: Interacción genotipo/fenotipo.

43. JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Ed. du Seuil.

En el esquema, un trazo transversal separa el genotipo del fenotipo de cada uno de los tres personajes representados por tres cilindros. En su base representamos con dos barras horizontales su dotación genética. El hijo comparte la de sus progenitores.

En la superficie (fenotipo), en la parte superior del trazo transversal, se observa cómo el entorno ejerce una importante acción sobre el hijo (naturalmente también sobre el padre y la madre), y cómo los fenotipos materno y paterno influyen también en el niño. Los distintos caracteres tipográficos con que se han escrito las palabras *padre*, *madre* e *hijo*, simbolizan las diversas *apariencias* de sus respectivos fenotipos. Retomemos de nuevo a Jacomard (1978:23) ⁴⁴:

"La imagen menos mala puede sin duda obtenerse evocando la música: el genotipo, es la partitura, el fenotipo es la sinfonía que escuchamos, marcada por la personalidad del director de orquesta, maravillosa o sin brillantez según el talento de los ejecutantes".

Un error frecuente es pensar que la dotación genética, el genotipo, determina absolutamente el fenotipo. Si bien es cierto que muchos rasgos dependen directamente del genotipo (como hemos visto en los grupos sanguíneos), es tan "potente" la interacción con el entorno que el margen de variabilidad es muy importante.

Tampoco es exactamente cierto que el genotipo determina la capacidad. El recién nacido no tiene en su interior unos recipientes de un volumen prefijado que posteriormente se llenarán más o menos completamente según los distintos procesos del desarrollo y la educación. No puede hablarse con propiedad de un *fenotipo máximo* para un *genotipo determinado*. Ni siquiera, según Lewontin, puede afirmarse que los genes determinan "tendencias". La tendencia a engordar, por ejemplo, estaría más sujeta a los hábitos alimentarios familiares, que en cierta forma sí se "heredan" del ambiente familiar, que de una fatalidad debida al genotipo.

El hombre es el único ser vivo que puede construir y construye su futuro individual y colectivo, sin estar tan sujeto a esclavitudes y condicionamientos de su biología y su genotipo como en ocasiones se cree. La evolución del sistema nervioso del ser humano a lo largo de su filogenia, de la mano, del aparato locomotor y del fonador, y con ellos de las herramientas de que ha ido dotándose, la más potente el lenguaje, ha liberado a los seres humanos en un grado extraordinario de las limitaciones y sujeciones propias de los otros seres vivos.

Esta evolución ha sido posible también gracias a que el hombre es un ser social. Se agrupa para constituir sociedades, para compartir un hábitat común, para resolver conjuntamente los problemas derivados de la lucha por la supervivencia y la consecución del bienestar. Siguiendo a Tylor (1977: 19) ⁴⁵:

"La cultura es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad".

44. JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*. Obra citada.

45. TYLOR, E. B. (1977). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.

El ser humano como ser social: la cultura

Joan Lluís Alegret (1992: 14) ⁴⁶ la define así:

“Cultura es el conjunto de relaciones que el hombre establece con él mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de las acciones que realiza”.

A lo largo de este libro, cuando se use el término *cultura* (y sus derivados como *interculturalidad*), debe entenderse siempre en este sentido antropológico del término, que hemos definido en palabras de Tylor, el padre de la antropología, o de Alegret, y no en el sentido coloquial que se refiere, por ejemplo, a la erudición o al cultivo de las artes.

No tiene pues ningún sentido en este contexto hablar de *personas sin cultura*. Todos los grupos humanos han elaborado su propia cultura, ya que en definitiva no es otra cosa que todo aquello que han aprendido o inventado para adaptarse mejor a las necesidades de su tiempo y de su ecosistema. Y *cada cultura es la mejor respuesta posible a esas necesidades*.

De manera, en parte consciente y en parte inconsciente, hemos aprendido y enseñamos a nuestros hijos nuestra cultura en un proceso que los antropólogos llaman endoculturación (o inculturación). El proceso de cambio de la propia identidad cultural por entrar en contacto de manera continuada con otra cultura distinta, a causa por ejemplo de un proceso migratorio, recibe el nombre de *aculturación*. En palabras de Bastide (1972: 231) ⁴⁷:

“Es la aculturación la que transforma las sociedades cerradas en sociedades abiertas; el encuentro de las civilizaciones, sus mestizajes y sus interpenetraciones son factores de progreso”.

Diversos antropólogos coinciden en considerar que todas las culturas responden a un patrón estructural similar, según el cual su *infraestructura* comprendería las actividades e instrumentos mediante los cuales regula su subsistencia y su crecimiento demográfico. Constituirían la *estructura* aquellas actividades económicas y políticas que permiten distribuir, regular, intercambiar... bienes y trabajo. Las conductas y pensamiento dedicados a actividades lúdicas, religiosas, intelectuales, morales... constituyen la *superestructura*. El contenido del *gráfico 8* (página 60), basado en las aportaciones y análisis de Harris (1990: 36) ⁴⁸ da cuenta de ello.

Cada individuo, en tanto y en cuanto pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual, en sus trazos más particulares, es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como “grupo cultural” humano. Así podríamos analizar las características culturales distintivas de un pueblo de La Mancha, de un barrio de Madrid o del colectivo inmigrante marroquí de Girona.

Endoculturación y aculturación

46. ALEGRET, J. L. (1992). “Reflexions sobre la Interculturalitat.” En A.A.V.V. (1992): *Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI.

47. BASTIDE, R. (1972). *Le rêve, la transe et la folie*. Paris: Flammarion.

48. HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

LAS CULTURAS: PATRÓN UNIVERSAL		
SUPER-ESTRUCTURA	<i>Creatividad ideología y valores</i>	Ideología y valores religiosos. Valores éticos y morales. Valores estéticos. Actividades lúdicas, artísticas, creativas, expresivas, etc.
	<i>Aspectos intelectuales y mentales</i>	Organización psicológica cognitiva y afectiva. Organización y sistema educativo formal y no formal. Etc.
ESTRUCTURA	<i>Economías políticas</i>	Relaciones externas. Sistema de distribución y acceso al poder. Poder territorial, militar, judicial, etc.
	<i>Economías domésticas</i>	Sistema familiar, parentesco, clan, papel de la mujer... Relaciones intergeneracionales. Sistemas de consumo, ahorro, distribución, reparto, etc.
INFRA-ESTRUCTURA	<i>Modo de reproducción</i>	Regulación del crecimiento demográfico. Técnicas y ritos de crianza y educación intrafamiliar.
	<i>Modo de producción</i>	Requisitos mínimos de subsistencia: artesanía, herramientas, vivienda, alimentación, cocina, vestuario, salud, recolección, agricultura, caza, pesca...

Gráfico 8

El esquema anterior no debe hacer pensar que los elementos que componen una cultura son rígidos y estables y funcionan como compartimentos estancos. La intervención, los cambios en uno de sus elementos repercute en todos los demás a la búsqueda del mínimo equilibrio, a menudo difícil de conseguir, que permita a los individuos renovarse, adaptarse a la nueva situación, sobrevivir. Esto es lo que pretende simbolizar Xavier Leunda ⁴⁹ en el gráfico 9.

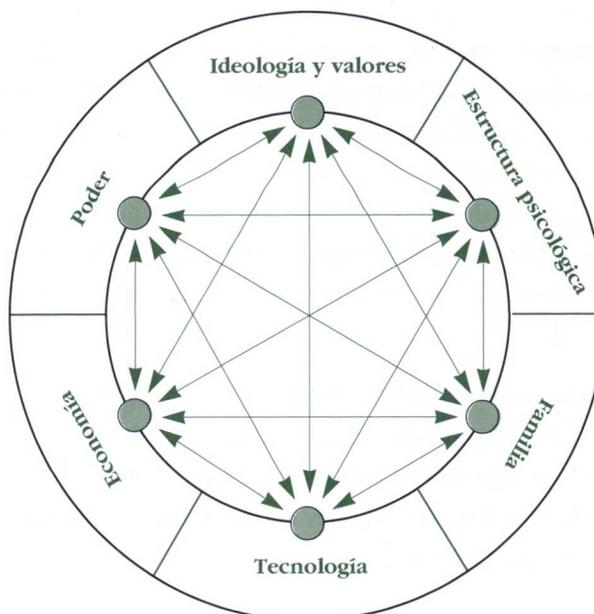


Gráfico 9: Interacciones en un modelo sociocultural.

49. LEUNDA, J. (1992). Apuntes mecanografiados de la segunda edición de la *Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona.

Podemos imaginar fácilmente cómo repercuten en los apartados del esquema, cualquier cambio que se produzca en uno de ellos: un cambio tecnológico como la mecanización de la agricultura, un cambio político, un desajuste en la producción a causa de una sequía prolongada... Algunos cambios en alguno de los niveles puede incluso movilizar a los otros para frenar este proceso de cambio que se vivencia como demasiado peligroso y desestructurante en exceso.

Es ya un clásico, entre los estudios antropológicos, el de Kardiner y Linton, que en 1939 estudiaron la cultura tanala de Madagascar demostrando cómo la innovación tecnológica en cuestiones relacionadas con el regadío afectaba no sólo a la estructura social, sino también a las pautas de adecuación psicológica de los individuos.

San Román (1990: 64) ⁵⁰ insiste en ello refiriéndose a los gitanos:

"No se transmiten a los gitanos simplemente unas técnicas y unos conocimientos del ámbito cultural payo, sino que se trasvasa igualmente el modelo de división sexual del trabajo y... los valores asociados a él".

Los cambios de que hablamos en cada uno de estos niveles pueden venir provocados desde el exterior del grupo. Los medios de comunicación, los viajes, las relaciones con otros grupos... son posibilidades de que "penetren" nuevas herramientas, nuevas ideas, nuevos proyectos que pongan en contradicción el equilibrio interno, tanto de los individuos como de los grupos, forzando incluso a unos y a otros saltos cualitativos que pueden tener mucha importancia y trascendencia.

Por tanto, no debemos olvidar que:

Las culturas existen en tanto y en cuanto existen, viven, personas concretas que son sus portadoras, y por ello están sujetas a cambios y evoluciones. Sólo las culturas muertas están fijadas y consolidadas para siempre.

El rechazo y la exclusión

Decíamos al inicio del capítulo que uno puede *enamorarse* de la diversidad del otro o puede sentir sentimientos de desagrado y repulsión por razones no siempre objetivables; que la antipatía o la simpatía provocan actitudes de exclusión o deseos de inclusión y pertenencia en un colectivo determinado, deseos de contacto o de rechazo hacia una persona concreta; y que estos sentimientos y actitudes no son innatos, sino que los aprendemos en el seno de nuestros grupos de referencia, a menudo para defendernos de quienes tememos agresiones reales o imaginarias, y los manifestamos a través de los prejuicios.

50. SAN ROMÁN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

La diversidad, o mejor dicho, *lo diferente*, no sólo es percibido como una interferencia incómoda dentro de una sociedad cerrada y rígida, al provocar una interpelación sobre las razones de su propia manera de ser o de funcionar, sino que esta diferencia es utilizada como la "prueba" que permite legitimar determinadas desigualdades sociales de oportunidades, de riqueza o de poder.

Pongamos el ejemplo del papel que juega el trabajo asalariado en las culturas paya y gitana, y cómo es vivida esta *diferencia* dentro de cada grupo. Probablemente cada grupo, en un momento de conflicto o de competitividad, utilizará esta diferencia para atribuir al otro grupo todos los antivalores relacionados con el tema para así descalificarlo. Así, el gitano será para el payo un gandul, un perezoso, una persona que si no tiene un trabajo digno es porque no quiere trabajar, mientras el payo para el gitano será el avaro, el que explota a sus hermanos para enriquecerse, que ama más a su trabajo que a su familia, o un imbécil que trabaja mucho para ganar poco... Además, la mayoría dominante utilizará estos antivalores atribuidos, estos prejuicios, como hemos dicho, para legitimar las desigualdades económicas y sociales entre los dos grupos, haciendo a la propia minoría responsable de su marginación.

De esta manera, esta legitimación, además de reforzar el convencimiento del grupo dominante de que está en posesión de la razón y en la única actitud correcta posible, lo desculpabiliza ya que desplaza la interpretación de las injustas desigualdades sociales del plano de lo social, político y económico, que es el que le corresponde, al plano de lo "natural", lo biológico y lo cultural. Así, quien se verá como responsable de la miseria de los excluidos no será el propio sistema económico, político y social impuesto por el grupo cultural dominante, o la asimetría de poder entre los dos grupos que convierten a uno en dominante y al otro en dominado, sino las "peculiaridades de la raza", la fatalidad o las **características culturales** del grupo excluido

EL ETNOCENTRISMO

Todas las culturas se perciben a sí mismas como el centro del universo. Casi todas ellas creen haber sido especialmente elegidas por su dios (o sus dioses) que, *evidentemente, por ser el suyo*, es el único verdadero.

Cada pueblo, a través del tiempo, ha tendido a pensarse a sí mismo como depositario preferente de la verdadera religión, de las buenas costumbres, de las instituciones de gobierno más acertadas y de la forma más lúcida de ver el mundo: esto es lo que se llama *etnocentrismo* y es la base de la intolerancia y de los celos mutuos ⁵¹.

También es la base, naturalmente, de la autoestima grupal, del "*orgullo de ser...*", pero también de los fanatismos nacionalistas, étnicos...

Nos advierte Juliano también de que este etnocentrismo se pone de manifiesto en múltiples ocasiones cotidianas, incluso dentro del aula, cuando:

51. JULIANO, D. (1992). *La historia que nos contaron, la otra cara de la historia*. (Documento mecanografiado).

- a) Juzgamos según nuestros códigos la civilización, el arte, la moral de otros pueblos.
- b) Explicamos sus acontecimientos económicos, históricos, sociales... desde nuestro exclusivo punto de vista.
- c) Omitimos información relativa a los avances o valores de otros pueblos.
- d) Aplicamos explicaciones paternalistas o actuamos de forma sobreprotectora hacia estos pueblos “menos desarrollados”.
- e) Situamos a otros pueblos en estadios de desarrollo “superados” por nosotros.
- f) Nos entrometemos en sus asuntos sintiéndonos con autoridad para influir en su religión, su economía, sus costumbres, presionando para su modificación u opinando en favor de ella.
- g) Consideramos su cultura y su sociedad una versión “subdesarrollada” de la nuestra, a la cual indefectiblemente tienen que acabar imitando.
- h) Etc.

Recientemente en Berlín, en una reunión de expertos convocados por el Consejo de Europa para tratar del tema del racismo, se entregó a todos los asistentes un extenso dossier titulado *El euroracismo*, preparado por el Ministerio del Interior francés⁵². La carta de presentación del dossier se abría con estas palabras: “*Señoras y Señores, inspiradora y portadora de valores universales, Francia quiere afirmar su papel y su propio mensaje, en la primera fila en la defensa de los derechos del hombre y de la democracia...*”. Dolores Juliano⁵³, antropóloga a la que, como hemos visto, corresponden algunas de las observaciones anteriores, aconseja acertadamente para **luchar contra este etnocentrismo hipertrofiado**:

“Aprender que cada costumbre, aunque nos parezca absurda, cumple para la sociedad que la practica algún tipo de función lógica o adaptativa, no sólo nos permite empezar a comprender mejor a los demás, sino también a relativizar nuestras propias formas de vida”.

Y en este proceso de relativización es muy interesante aprender a hacer el ejercicio de imaginar cómo los otros nos ven a nosotros. El etnocentrismo está absolutamente presente en nuestras mentes, en nuestra vida cotidiana y, por tanto, también en nuestras escuelas. Hay que hacer un esfuerzo para estar alerta e identificar y desactivar sus raíces y sus manifestaciones, algunas de las cuales hemos enumerado en la lista anterior, cuando este etnocentrismo sobrepasa los límites del respeto hacia los demás.

No se trata sólo, y como ejemplo, del debate típico sobre cómo explicamos en nuestras clases la Reconquista, la expulsión de los musulmanes de España, máxime ahora que tenemos ya alumnos musulmanes en nuestras aulas, o la figura de Mahoma. No se trata sólo de esta búsqueda de una mayor “objetividad científica” en el planteamiento de determinados temas, ya que el etnocentrismo se transmite de manera tanto o más efectiva a

**El etnocentrismo,
presente
en nuestra vida
cotidiana...**

52. MINISTÈRE DE L'INTERIEUR ET DE L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE (1993). *L'euro racisme*. Paris: Service de l'Information et des Relations Publiques.

53. JULIANO, D. (1992). *La historia que nos contaron, la otra cara de la historia*. Obra citada.

través del *currículum oculto*, pero es muy urgente, como han denunciado diversos autores⁵⁴, identificar y corregir los contenidos explícitamente e implícitamente racistas, xenófobos, etnocéntricos o que propicien, justifiquen o hagan propaganda de cualquier tipo de exclusión por razón de raza, género, religión, etc. en los libros de texto y en el resto de materiales escolares.

Ciertamente las ciencias sociales, de modo muy evidente, son la parte del currículo más afectada por el etnocentrismo. También la geografía. Y dentro de la geografía incluso la cartografía. Afortunadamente cada vez es más conocido el atlas y el planisferio de Peters.

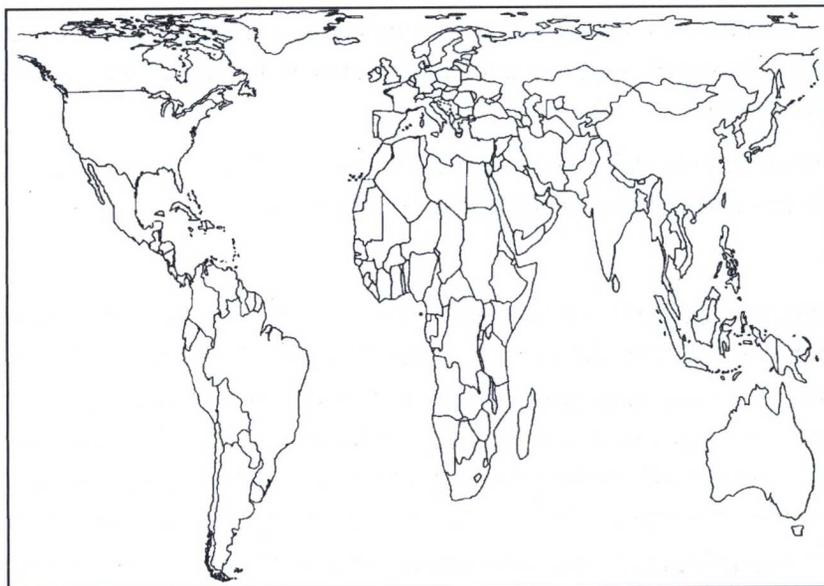


Gráfico 10: Planisferio de Peters.

**... en la
cartografía**

Toda proyección plana de la superficie de una esfera tendrá necesariamente alguna deformación. El Planisferio de Peters, que parece muy "deformado" a quien no está habituado a él, precisamente pretende que estas deformaciones no afecten a la superficie de los continentes.

La proyección cilíndrica de Mercator, una de las más conocidas y usadas, no respeta en absoluto las proporciones continentales. Europa que es la mitad de pequeña que América Latina, aparece como bastante más extensa. Este mismo subcontinente americano, que es nueve veces más grande que Groenlandia, se representa con menos superficie. La antigua Unión Soviética parece casi dos veces mayor que África cuando en realidad su superficie es menor. En parte ello se debe a que en la proyección de Mercator *sólo un tercio del mapa se dedica al hemisferio Sur mientras el Norte ocupa los dos tercios del planisferio*. Se puede observar como el Ecuador no está en el centro, sino en el tercio inferior.

Los planisferios europeos ubican siempre a Europa en el centro del mapa. Los americanos sitúan América en el centro "partiendo" Asia por la mitad. Así, podríamos ir constataando otras muchas *deformaciones* que se aceptan como buenas porque benefician nuestra *imagen cartográfica*. Se pueden hacer muchas lecturas de estos hechos constatables, pero

54. ALEGRET, J. L. (Coord.) (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. O bien: CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

sin duda, la influencia de la lógica etnocéntrica y eurocéntrica es evidente, así como una desvalorización reiterada del Sur y de los países “subdesarrollados y salvajes”.

En la película *Gringo Viejo* un periodista entrevista a un general de la revolución mejicana en su despacho. En un momento de la entrevista el periodista le hace ver al general, que por no saber leer no se ha dado cuenta, que tiene el mapa de América del Norte en el muro colgado al revés. El general le responde: “¿Al revés? ¡Ni pensarlo! La tierra es redonda y gira, y unas veces estamos arriba y otras abajo. ¡De ahora en adelante Méjico está arriba y Estados Unidos abajo!”

Situamos *arriba* todo lo bueno, lo superior, lo más poderoso, lo excelso, incluso el paraíso. Abajo todo lo malo, lo inferior, lo dominado, lo innoble, el infierno. ¿Podemos imaginar un planisferio al revés? Es bastante más fácil que imaginar un mundo al revés... ¿Por qué la convención de que el Norte siempre está arriba?

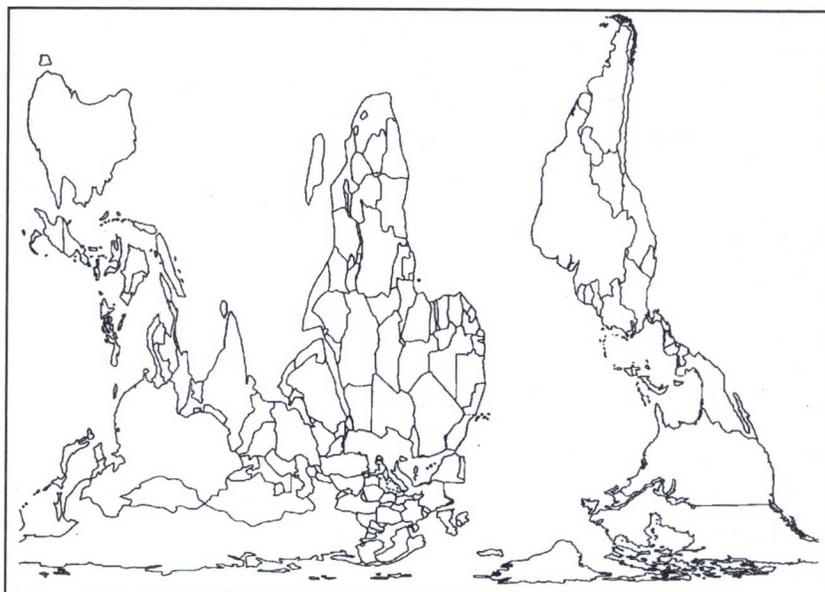


Gráfico 11.

Quizás no haya que llegar a estos extremos, pero no hay duda de que utilizar el planisferio de Mercator como mapa de divulgación, especialmente con niños, es contribuir a la legitimación de un Norte prepotente y dominante. No sólo nos hablan de geografía los mapas. También son herramientas de representación del poder político que facilitan la creación y consolidación en el imaginario colectivo de un *nosotros* prepotente y centro del universo.

En las escuelas conviene difundir y utilizar cada vez más el planisferio de Peters, no simplemente por sus evidentes ventajas cartográficas, sino porque el denunciar un *currículum oculto* insolidario y etnocéntrico nos aproxima a una lectura más objetiva de la diversidad.

Mikel de Epalza⁵⁵ propone un sugerente ejercicio de tolerancia intercultural, precisamente en un dossier dedicado a comentar la percepción de los países árabes a lo largo de la historia a partir de la cartografía española.

55. EPALZA, M. (1992). "El racismo Norte-Sur en los mapas." En *La Vanguardia* del día 8 de febrero del 92, sección "Ciencia y Tecnología". Barcelona.

Se trata del manejo de un mapa del Mediterráneo que incluye Europa y el Magreb, cuyos textos, nombres de ciudades o accidentes geográficos, etc. se escribieran tanto en árabe como en escritura latina, de manera que para poder leerlo en árabe se obligara a poner Europa (el norte) arriba, y para poder leerlo en la escritura latina, tuviera que girarse ciento ochenta grados la hoja, de manera que fuera África (el sur) quien se situara en la parte superior de la hoja. Según Epalza (1992: 4), *es un ejercicio de respeto mutuo en las relaciones cartográficas del Mediterráneo.*

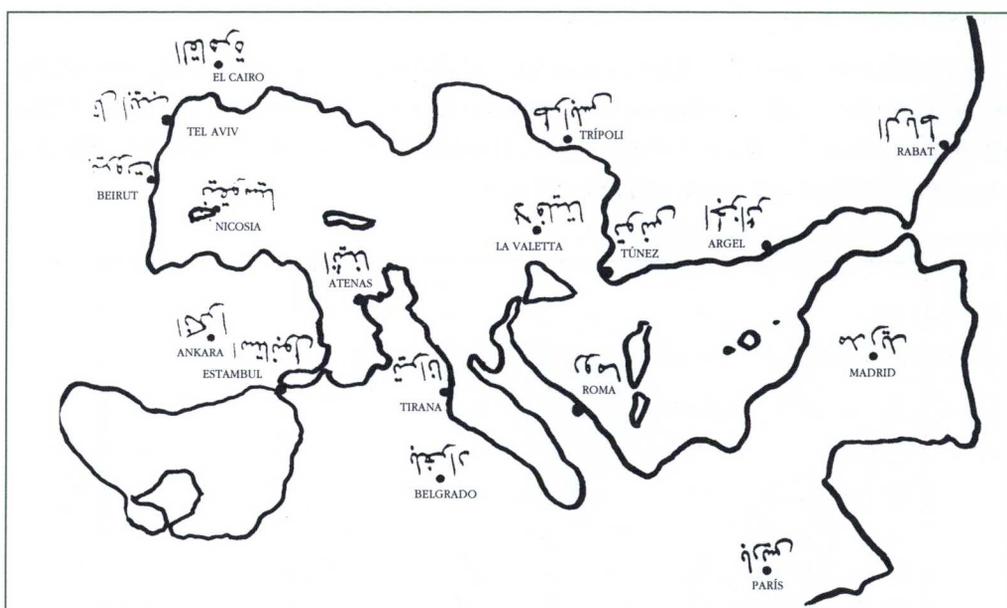


Gráfico 12

Por tanto, resumiendo, si bien hasta cierto punto no hay otra forma de comprender el mundo como no sea a partir de la propia realidad, y en este sentido –forzando el argumento– podría decirse que un cierto “etnocentrismo” se hace indispensable para poder referenciarlos, fácilmente este etnocentrismo puede devenir jerarquizante como consecuencia de situaciones de dominación, colonización, etc. Es este etnocentrismo excluyente y marginador el que debe ser identificado y desactivado a través de nuestra acción educativa.

LA XENOFobia Y EL RACISMO

Cuando la contradicción interna que amenaza provocar la diversidad que percibimos es importante, por afectar a jerarquías de valores de gran trascendencia para el equilibrio de nuestro sistema, pero especialmente cuando ello pone en grave peligro (real o fantaseado) nuestro estatus social y económico, el rechazo puede llegar a ser violento, con independencia de que sea más o menos irracional y compulsivo. En ocasiones rechazamos con enconamiento aquello que un hipotético observador imparcial podría considerar incluso como muy interesante y valioso para nosotros.

La aceptación o rechazo no está en función del valor o antivalor objetivo de aquello que se nos presenta como diferente, sino de nuestra vivencia y valoración subjetiva de ello, del grado de amenaza o de satisfacción futura que percibimos en ello, en parte a causa de nues-

tras actitudes básicas de apertura o clausura, de nuestro “umbral de aceptación de la diversidad”, y de los estereotipos y prejuicios que hemos aprendido e internalizado, de lo que ya hemos hablado en páginas anteriores.

Xenofobia es una palabra compuesta por dos raíces griegas: *xenos* que significa extranjero, y *fobia*, odio. Su sentido sería pues: odio, hostilidad o repulsión hacia los extranjeros. Su antónimo sería xenofilia, es decir: atracción, simpatía o amor hacia lo extranjero o los extranjeros, tomando siempre la palabra extranjero en su sentido más amplio de forastero, de individuo que no pertenece a mi grupo de referencia.

La xenofobia forma parte muy frecuentemente de la organización psíquica que se construye en el proceso de socialización de la persona. Muchas personas son educadas desde los primeros años de su vida en unos mitos (“el hombre del saco”, el coco, el miedo a la oscuridad, a aquello que es desconocido y a los desconocidos, a los “gitanos”...) que instalan en ellas un rechazo irracional y una conversión automática de *lo diverso*, de todo lo que es distinto, extraño, forastero, “bárbaro”... en peligrosamente diferente y potencialmente nocivo, para conseguir unos mecanismos de defensa instintiva del grupo y para consolidar este “nosotros” gregario. En palabras de Laabi (1993) ⁵⁶:

“La comunidad aparece así como un contrato arcaico, regido por leyes escritas y no escritas.... Nacemos de lleno en el seno de una comunidad más o menos extensa, y recibimos de ella inmediatamente nuestro nombre, nuestra lengua, nuestra religión, nuestro país, el papel impartido a nuestro sexo, nuestros tabúes, nuestros miedos, nuestra memoria genérica, todas las apariciones que frecuentan nuestros sueños, así como nuestro color de hombre. Recibimos de ella una parte aplastante de la historia... y de rondón, el retrato robot del enemigo o de los enemigos”.

Tanto es así que actitudes xenofóbicas, en mayor o menor grado, se encuentran en la mayor parte de culturas. Ciertamente también las hay con actitudes xenofílicas o de indiferencia o simple curiosidad ante el forastero, pero son más excepcionales. Son, sin embargo, suficientes para argumentar que **“no está en los genes”**, que no es hereditaria esta agresividad hacia el forastero, como pretenden algunos sociobiólogos. Esta extensión de la xenofobia ha hecho que sea valorada por muchos como algo “normal” ya que, de hecho, es de los pocos odios más que reconocidos, casi autorizados y estimulados en la mayor parte de culturas. En algunos casos, se llega al límite de reservar la consideración (y la denominación) de “ser humano” sólo a los miembros del propio grupo, con lo cual no sólo no es condenable la xenofobia, sino que ni siquiera es condenable el asesinato de un extranjero, ya que no es considerado un humano.

Afortunadamente no es frecuente la existencia de culturas en que se llegue a estos extremos, pero la rivalidad deportiva, los chistes que ridiculizan pueblos, etnias o nacionalidades determinadas, el antagonismo y la competitividad a veces ancestrales entre dos pueblos o barrios vecinos, son situaciones que pueden revestir mayor o menor intensidad o gravedad en las manifestaciones compulsivas de esta generalizada xenofobia. Y si en ocasiones se intenta camuflar esta agresividad por vía del humor, lamentablemente en otras no es así, y no hay más que recordar las frecuentes situaciones de graves violencias con motivo de confrontaciones deportivas.

Xenofobia y proceso de socialización

56. LAABI, A. (1993). “Communautés: réalité et fictions”. En *MRAX INFO*, junio de 1993. Bruselas.

Pero *la xenofobia*, en opinión de diversos autores, entre ellos Melman (1993: 146) ⁵⁷ no es, de hecho, una ideología, no es una concepción del mundo: *es una pasión del ser humano*.

Sí lo es, en cambio, el racismo, el cual, según Aranzadi (1991: 5) ⁵⁸:

"Es una doctrina, una teoría, una ideología, ... una doctrina biológica, una ideología que atribuye a la naturaleza, a características físicas un papel causal determinante en la conducta humana y un valor discriminatorio entre los hombres".

Alegret (1991: 8) también cree que es una ideología o doctrina relativa a las "razas" humanas que afirma la existencia de causalidad entre el hecho biológico y el hecho cultural, pero considera que *"el racismo no es sólo una ideología, una teoría, una opinión, un estado de ánimo o un prejuicio, sino que ante todo es una relación social de dominación"*.

Fredrickson (1993: 43) ⁵⁹ lo define como:

"La reivindicación o la pretensión de un grupo con un estatus más elevado que los miembros de uno o varios grupos, estimados física o genéticamente diferentes de él, como un sentimiento de identidad y de privilegio innato que incita a sus beneficiarios a defenderse o proteger su situación si la creen amenazada".

Como puede verse, esta definición, al contrario de las más clásicas del racismo, no pone el acento sobre la racionalización de la dominación justificada por deficiencias que se imputan al otro, sino por las prerrogativas que cree tener el grupo racista

Siglos y siglos de luchas contra nuestros vecinos y contra los grupos rivales al nuestro, vividas por nuestros antepasados, están probablemente en la base de este inconsciente colectivo, que forma parte de la argamasa de los cimientos del racismo y la xenofobia, que nos lleva a temer, rechazar e incluso a odiar a aquél que es diferente a nosotros, y más si es forastero, en una especie de mecanismo automático y cuasi-reflejo de defensa, no tanto del individuo como del "nosotros", de "nuestra identidad" -y de nuestra "propiedad"- frente a una posible agresión del "diferente". Esta defensa se manifiesta en un primer nivel a través de los prejuicios y los estereotipos negativos, y en otros niveles a través de todas las formas -más o menos violentas- de exclusión social ⁶⁰.

Pero como dijo Lévi-Strauss en su célebre conferencia de 1971 (citado por Wiewiorka, 1992: 253):

57. MELMAN, CH. (1993). "Quelle est la place de la xénophobie dans l'économie psychique?". En WIEWIORKA, M. (Dir.) (1993). *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.

58. ARANZADI, J. (1991). "Racismo y piedad". En *Claves de Razón Práctica*, n.º 13, junio de 91. Madrid: PROGRESA.

59. FREDRICKSON, G. M. (1993). "Une histoire comparée du racisme; réflexions générales". En WIEWIORKA, M. (Dir.) (1993). *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.

60. Según METZGER (1979: 30-31), la conducta de un sujeto marcada por el prejuicio tiene distintos niveles: a) Manifestaciones orales (comentarios despectivos, chistes, insultos...). b) Separación espacial para evitar el encuentro o el contacto físico. c) Privación de derechos o de acceso a servicios. d) Agresión verbal o física, o depredación de la propiedad. e) Asesinato, linchamiento, genocidio.

*“El reconocimiento de la diversidad de culturas no entraña ningún peligro; el racismo surge cuando dicho reconocimiento deja paso a la afirmación de la desigualdad de esas culturas, porque **el racismo es indisociable del sentimiento de una superioridad basada en las relaciones de dominación**”.*

Además, cuando a una diversidad de identidad cultural determinada se añade una diferencia de “propiedad” importante, el rechazo de la comunidad “rica” hacia la que está a falta de los medios de subsistencia más elementales, no se manifestará si se mantienen aislados los dos grupos, que es lo más probable. Pero en caso de entrar en contacto, este rechazo es todavía más irracional y compulsivo, pudiendo sublimarse en forma del ejercicio de una caridad paternalista y humillante. Probablemente la mala conciencia, la dificultad de legitimar seriamente que haya en una misma ciudad, en la misma calle, alguien que lucha para que los suyos no mueran de hambre al lado de los que gastan mucho dinero en adelgazar o en alimentar a los animales de compañía, genera en éstos últimos el temor de sufrir una agresión que parta de aquél que no tiene lo que a nosotros nos sobra, más que el temor de una pérdida de estatus, puesto que la competitividad es inimaginable por el desnivel.

De ahí la tendencia a “criminalizar” las minorías y los trabajadores extranjeros, subrayando siempre el grupo étnico al que pertenece un presunto delincuente, en los mismos titulares de los periódicos. De ahí el pánico a la “invasión de inmigrantes” al “estallido de la bomba demográfica”, etc.

Por eso, dice Alain Touraine (1993: 25):

“Para que aparezca el racismo es preciso que exista el sentimiento que el superior está amenazado por el inferior, la calidad por la cantidad, la riqueza por la pobreza”.

Y Teresa San Román (1986: 195)⁶¹ añade:

“Desde el momento en que la minoría supone una competencia para la mayoría en aspectos económicos y políticos, la mayoría desarrolla mecanismos de poder para apartar a la minoría de este campo de competencia, de forma que pueda mantener por entero las ventajas iniciales con las que entró en relación con ésta. Y si se da el caso, ampliarlas a su costa”.

Sin embargo, los estratos más bajos –económicamente hablando– de nuestra sociedad, los que viven en situación de precariedad e inestabilidad, son los que suelen manifestar más franca y agresivamente su incomodidad ante la presencia de inmigrantes extranjeros, ya que son ellos los que ven más directamente amenazados y en peligro su estatus social, que puede serles arrebatado más fácilmente por los recién llegados en un momento de recesión económica. A los partidos políticos populistas y xenófobos les es fácil incentivar y magnificar este miedo en provecho de sus intereses electoralistas, especialmente en los períodos de recesión, que es cuando esta competitividad es más lacerante y, por tanto, las manifestaciones racistas se dan con más intensidad y violencia.

61. SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.

Niveles de racismo

Wieviorka (1992: 101-104)⁶² distingue cuatro planos o niveles del racismo, que conviene tener en cuenta:

- a) *Infrarracismo*: se trata de un primer nivel en el que el fenómeno aparece aparentemente desarticulado, hay una presencia de doctrinas, difusión de prejuicios más xenófobos que propiamente racistas vinculados a identidades comunitarias más que raciales. No se perciben vínculos entre la actividad de ideólogos y los actos aislados de violencia.
- b) *Racismo fragmentado*: se muestra más preciso o afirmado, pero todavía disgregado. Puede ya cuantificarse en los sondeos de opinión, aparecen publicaciones y grupos influyentes. La violencia es más frecuente así como la segregación o la discriminación.
- c) *Racismo político*: aparecen fuerzas políticas o parapolíticas para las cuales el racismo es un principio de acción. Se movilizan amplios sectores de la población creando un contexto favorable a una violencia reducida. Aparecen intelectuales orgánicos y empiezan a reclamarse medidas concretas discriminatorias o de segregación.
- d) *Racismo total*: cuando el Estado mismo se organiza de acuerdo con orientaciones racistas, desarrolla políticas y programas de exclusión, destrucción y discriminación masivos, aniquilando todo aquello que otorga al grupo racialmente segregado un espacio en la sociedad, aunque sea muy inferior.

Según este autor, “*mientras no logre alcanzar el nivel propiamente político... ..el racismo no conseguirá convertirse en una fuerza movilizadora*”.

A menudo los conceptos **insolidaridad y racismo o xenofobia se potencian** mutuamente, y también por esa razón es fácil ver perfectamente “integrados” a los jugadores de basket negros o a los árabes millonarios, los cuales, al compartir nuestros valores consumistas, o por lo menos nuestra riqueza, no se nos presentan ni como deslegitimadores de nuestro sistema, puesto que más bien son modelos a imitar del mismo, ni como competidores de nuestro estatus o nivel de vida, ya que no son numerosos los individuos en esta situación, sino excepcionales. Son prácticamente *de los nuestros*, comparados con los que a la diversidad étnica añaden la pobreza.

Esta aceptación excepcional de la diversidad es vivida siempre como simpática, exótica y curiosa. En la misma capital de comarca gerundense en la que el alcalde había llevado un ramo de flores a la mamá del primer “ciudadano negro” que nacía en el municipio, dos años más tarde el mismo alcalde se quejaba ante el Gobierno Civil de que “*ya empezaban a ser excesivos*”. Además, mientras su presencia se mantiene en estos niveles de excepcionalidad y, por tanto, no aparecen como competidores peligrosos, sirven como excelente pretexto para una “demostración” evidente de que no somos racistas.

La diversidad del otro, cuando se ha sido educado en el recelo, la desconfianza y la inseguridad socio-afectiva, dispara automáticamente unos mecanismos de defensa, como ya hemos dicho. Su nivel de rechazo estará en función de si la desigualdad del otro se vivencia como un peligro para nuestra identidad o nuestro estatus. Pero creemos que un factor que

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

también debe tenerse en cuenta es el hecho de que, en unos momentos en que los discursos progresistas y humanitarios van lentamente calando en las capas medias de nuestras sociedades, su pobreza nos cuestiona, con su sola presencia, la legitimidad de nuestra propiedad.

Por eso, si somos insolidarios hacia la pobreza en general, todavía lo somos más cuando se trata de magrebíes o gitanos, que nos presentan además una diversidad de valores básicos, buscando en esta diversidad el pretexto para la exclusión. Tiene, pues, poco sentido la polémica acerca de si somos insolidarios o somos racistas: somos ambas cosas. De ahí también la molestia que supone para muchos su simple presencia: son acusaciones vivientes de un mundo absolutamente injusto del cual somos, en cierta medida, responsables o por lo menos cómplices.

Con demasiada frecuencia oímos argumentar que las diferencias en el nivel de vida o de salud, por ejemplo, de los extranjeros procedentes del llamado tercer mundo, respecto a nosotros, son consecuencia directísima de su diversidad cultural, y muy pocas veces esto es así. Un mecanismo de legitimación moral de las sociedades muy etnocéntricas y autosatisfechas es diagnosticar el “subdesarrollo” o los males que padecen estas minorías culturales, como consecuencias inevitables e inexorables de su diversidad.

Es una de las manifestaciones más típicas y clásicas del racismo, atribuir a factores étnicos o pretendidamente “raciales” el origen y la causa de las desigualdades sociales.

Su diversidad cultural no es la causa más importante de su desigualdad. Más bien su desigualdad se mantiene y se acentúa a partir precisamente de nuestra negativa a aceptar realmente y con todas las consecuencias su diversidad, la cual es utilizada como elemento legitimador de la situación de injusticia social en que les mantenemos. No queremos aceptar la evidencia de que son pobres porque nosotros somos ricos; nos conviene creer que son pobres porque son magrebíes, negros, gitanos... *diferentes*. Y, una vez más, **confundimos** diferencia con deficiencia, diversidad con desigualdad.

De esta manera y según las actitudes racistas, la culpa de la injusticia social recae sobre la diversidad, haciendo cínicamente a los pobres culpables de su pobreza. Y el ciudadano que se encuentra a unos africanos durmiendo en la calle, no se siente interpelado por el problema, aunque tenga una segunda residencia cerrada la mayor parte del año. *La culpa es de ellos. Son moros... ¿no lo ves? y afortunadamente son tan distintos los moros de nosotros...* Wieviorka (1993)⁶³ lo expresa de la siguiente manera:

“De hecho, el racismo, hoy como ayer, combina un principio de inferiorización y de explotación que asigna al grupo víctima una plaza en la sociedad a condición de que sea la más baja, y un principio de diferenciación que pide, al contrario, su exclusión y hasta su expulsión. Pero a partir de ahora el segundo principio parece el predominante, los atributos identitarios ya sean reales o fantaseados, de los grupos racializados, parecen constituir una amenaza para la identidad dominante, la nación, el cristianismo, mientras que a partir de la crisis económica y el paro parece que sea menos probable o realista un racismo de inferiorización”.

63. WIEVIORKA, M. (1993). “L’unité du racisme contemporain en Europe”. Conferencia pronunciada en la reunión de expertos del Consejo de Europa: *Combattre le Racisme et la Xénophobie: action pratique a niveau local*. Berlin. (En prensa).

**Dimensiones
del fenómeno
racista**

Teresa San Román (1993: 36)⁶⁴ coincide con esta dimensión mucho más diferencialista del racismo actual y afirma que:

*"En este momento, la xenofobia, ya sea racista o fundamentalista cultural o ambas cosas a la vez, parece tener la meta de excluirlas, no de agredirlas. De **exclusión** en el verdadero y pleno sentido de la palabra... ...con las tres variantes de **genocidio, expulsión y marginación**, siempre disponibles y latentes, siempre enfatizadas la una o la otra en función del momento histórico".*

Un racismo diferencialista facilitado a veces inconscientemente por una defensa histórica de las especificidades culturales de los grupos minoritarios y de la "incomparabilidad" de las culturas. Para algunos ideólogos racistas, no es un salto mortal deducir de esta "incomparabilidad" la *incompatibilidad* que justifica y legitima la exclusión.

Wieviorka(1993) defendió también en aquella conferencia que no hay una única lectura sino que, actualmente, debe contemplarse la tridimensionalidad del fenómeno racista y evitar los análisis simplistas y simplificadores que solo consiguen satanizar el fenómeno:

- a) *Condiciones sociales*: el racismo encuentra un terreno muy favorable en la descomposición de los movimientos sociales y, en concreto, del movimiento obrero, en la retracción del mercado de trabajo, el aumento de la pobreza incluso en miembros de la comunidad autóctona...
- b) *Condiciones del Estado*: problemas planteados por las políticas de inmigración o de adquisición de nacionalidad, de estímulo (o represión) del pluralismo cultural con las necesarias "discriminaciones positivas", de aplicación de los principios de igualdad y de redistribución social dificultados por el fin del "estado del bienestar"...
- c) *Condiciones de la nación*: consecuencias de las dos caras de la *identidad nacional*: la luminosa, de apertura a los valores universales de tolerancia y progreso; la sombría, de encerrarse en un diferencialismo extremo, de cerrazón sobre sí misma, de exigir una homogeneidad tal de la identidad y del cuerpo social que la lleve a la fobia a la diversidad, a la xenofobia y al racismo.

Respecto a las políticas antirracistas, de manera muy sintética podría decirse que se sitúan entre los dos extremos que podríamos llamar el modelo anglosajón y el modelo francés. El primero apuesta por un reconocimiento del derecho a la diferencia. El francés por un nulo reconocimiento a las particularidades en defensa a ultranza del universalismo. Hasta ahora los dos han fracasado. Los grupos sociales construyen identidades diversas que no se pueden ignorar, pero destacar hasta más allá del límite estas diversidades y usarlas como legitimación para la exclusión o la agresividad hacia el otro, conduce a conflictos como los recientes de la antigua Yugoslavia. Hay que atender a las dos posibles opciones, derecho a la igualdad y derecho a la diversidad, simultáneamente, en tensión dialéctica, intentando encontrar nuevas alternativas de respeto mutuo y reconstrucción social, **elaborando los conflictos** en lugar de esquivarlos, ignorarlos o intentar resolverlos por el camino de la violencia, recordando que, como ya hemos señalado, *a igualdad no se opone diversidad sino*

64. SAN ROMÁN, T. (1993). "Reprement marginació i racisme: hipòtesi sobre el discurs i la seva gènesi". En *Perspectiva Social*, núm. 33. Barcelona: ICESB.

desigualdad. Y puesto que no son términos contrarios ni antagónicos, debemos hacerlos compatibles, conscientes de la aparente “debilidad” de tener que basar nuestras argumentaciones en principios éticos y no en pruebas científicas, ya que la igualdad humana que defiende el artículo primero de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, es un principio ético, un axioma básico en nuestra normativa convivencial, que no requiere ni posibilita demostración ninguna ya que está en el plano de la convicción y no en el de la experimentación.

En esta elaboración de los conflictos, la posibilidad de iniciar una acción negociadora y conciliadora por parte de las minorías marginales es muy pequeña. La decisión de negociar o no está siempre en manos del que tiene el poder. En el hecho de iniciar esta tarea y de posibilitarla tiene la mayor responsabilidad siempre el grupo dominante. Hay que estimular el nacimiento y/o la consolidación de movimientos sociales y asociaciones concienciadoras y facilitadoras del desarrollo de valores y actitudes más solidarios que los vigentes, y estar dispuestos a compartir con ellos el poder. Ésta es una tarea ineludible que debe hacerse desde la base, con el apoyo decidido e incondicional de los poderes públicos y las administraciones.

Estos movimientos sociales deben exigir de los Estados acciones verticales contundentes e inmediatas contra cualquier acto racista o xenófobo. Celebramos el primer paso que se ha dado en este sentido el 16 de febrero de 1995 cuando el Congreso de los Diputados aprobó una modificación al Código Penal de manera que queden incluidos en él como delitos penalizables con hasta seis años de prisión menor y multas de hasta un millón de pesetas para aquellas personas que provoquen o inciten la discriminación de personas o grupos por motivos de raza, ideología, religión, nacionalidad, etc.

Pero la prevención de estos actos sólo puede ser efectiva y eficaz desde unas **acciones horizontales de tipo educativo**, a través de todos los medios a nuestro alcance, de detección y eliminación de prejuicios y de cambio de actitudes tendentes a la exclusión y de actitudes facilitadoras del mantenimiento de relaciones “dominante-dominado” entre los diversos grupos sociales.

Tienen en esta tarea un papel primordial, además del movimiento asociativo de base ya citado, tanto la familia como la escuela, tanto los medios de comunicación social como las administraciones, tanto las policías y los jueces como todos los profesionales de atención directa. De hecho, estamos ante un reto de envergadura para los próximos años en el que están y deben sentirse llamados a desempeñar un papel activo y comprometido todos los ciudadanos. Recordemos el poema atribuido a Bertold Brecht:

*Primero se llevaron a los negros,
pero no me importó,
porque yo no era negro.*

*Luego se llevaron a los judíos,
pero no me importó,
porque yo tampoco era judío.*

*Después detuvieron a los curas,
pero como no soy religioso,
tampoco me importó.*

*Más tarde capturaron unos comunistas,
pero como no soy comunista,
no me importó tampoco.*

*Ahora se me llevan a mi,
pero ya es demasiado tarde.*

La teoría del *chivo expiatorio*

Un atento análisis de distintos acontecimientos racistas sucedidos lamentablemente en nuestro país y en otros de Europa, en el que grupos importantes de ciudadanos aplaudían a delincuentes que acababan de cometer graves agresiones racistas contra gitanos, trabajadores extranjeros o refugiados, debería hacernos reflexionar muy seriamente sobre la vigencia de la teoría del *chivo expiatorio*, para conocer mejor sus causas y poder acabar definitivamente con esta lacra social.

Como se sabe, la teoría del *chivo expiatorio*, que recibe su nombre del sacrificio de un animal para aplacar el furor de los dioses y cambiar así un funesto sino, consiste en atribuir a una persona o colectivo, que puede aceptar o no esta atribución, la responsabilidad de un "mal" que aqueja a la sociedad. Castigarle, ejecutarle, mantendrá la cohesión social y pretendidamente exculpará a todos de sus responsabilidades sobre el origen de aquel "mal". Se canaliza sobre la víctima expiatoria la violencia social latente que amenaza la armonía social. Se personifica en alguien todas las parcelas de responsabilidad y culpabilidad que nadie quiere asumir.

Como vemos, no se pretende, ni mucho menos, resolver el conflicto, sino sólo exculpar a los componentes del grupo social dominante y canalizar el malestar social drenando la agresividad al ofrecer un chivo expiatorio. El caso histórico más grave es probablemente el holocausto provocado por los nazis en Alemania en el período del Tercer Reich e incluso en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial. Los considerados "diferentes" (judíos, gitanos, homosexuales...) fueron los chivos expiatorios "culpables" de todos los males que aquejaban al país, y fueron criminalmente sacrificados, porque así convenía a determinados intereses socioeconómicos de los que detentaban el poder.

El riesgo de ver transformados a los trabajadores extranjeros de nuestro país en chivos expiatorios del paro, del fin del estado del bienestar, de la depresión económica, de la delincuencia, del consumo de drogas por "nuestros" jóvenes, del SIDA... e incluso de la sequía o de cuantos males podamos imaginar, no es un riesgo insignificante e irrelevante. Es un riesgo muy importante, que deberíamos tomar muy en serio para prevenirlo con eficacia antes que sea demasiado tarde, como dice el último verso del poema de Brecht.

La identidad y la identificación

INDIVIDUACIÓN VERSUS GREGARIZACIÓN

Hemos visto en el capítulo anterior como la percepción y la vivencia de la diversidad que presenta cualquier comunidad humana es básica tanto para *distinguir* como para *distinguirse*, es decir, para construir tanto la imagen del otro como nuestra autoimagen y nuestra *identidad*.

Decíamos antes también que es muy importante la forma como se han llevado a cabo los primeros contactos afectivos y psicosociales con la diversidad en los primeros años de la vida de un niño. Si estos primeros contactos se han desarrollado en un entorno generador de confianza y de seguridad, se desarrollarán actitudes más flexibles y tolerantes respecto a la diversidad, y el “umbral crítico” de aceptación de *lo diferente* será entonces mucho más amplio y abierto. Insistíamos allí en la importancia de que las personas con responsabilidades educativas atiendan debidamente a la génesis de estas actitudes de *apertura* o de *clausura*, que se internalizan, decíamos, más por “contagio” de las del adulto educador que por canales verbales y reflexiones teóricas.

En nuestro entorno cultural, la escolarización del niño determina su primer contacto de forma regular y sistematizada con su grupo de congéneres, con su *generación*, con sus *iguales*. Hasta llegar a la pubertad, el descubrimiento del grupo, la asociación con otros en las distintas actividades y juegos, reajusta profundamente las identificaciones anteriores en el sentido de una evolución en el desarrollo de la identidad individual, a partir de las iden-

tificaciones con los distintos grupos con los que convive. Es un proceso llamado por algunos psicólogos de *descentración*, es decir, de paso de una perspectiva egocéntrica a otra caracterizada por la reciprocidad y la cooperación.

Sin embargo, las actitudes básicas de apertura o de clausura que han empezado a asumirse en etapas anteriores, condicionarán de manera importante (aunque no con una rigidez absoluta) la amplitud o restrictividad de los conceptos “nosotros” y “ellos”, como categorías y grupos sociales distintos, tanto desde un punto de vista cognitivo como afectivo. Cognición y afectividad se relacionan íntimamente, y afectividad y valoración también. Con lo cual el *nosotros* se convierte casi en un sinónimo de “lo bueno” y el *ellos* es “lo indiferente”, lo menos bueno, o lo malo. Esta evolución dialéctica, a veces contradictoria, entre identidad individual y pertenencia grupal que se inicia en nuestra cultura en esta fase de la preadolescencia, como veremos, se mantiene viva a lo largo de toda la vida del ser humano.

Y decimos en nuestra cultura porque no parece ser un denominador común en todas ellas ni este proceso de socialización, ni siquiera sus fases y las características de cada una de ellas, como demostró Margaret Mead con sus estudios acerca de la juventud samoana o Ruth Benedict.

Como es bien sabido, en nuestro ámbito cultural, y por diversas causas en las que no vamos a profundizar ahora, se inició en los siglos XVI y XVII y cristalizó en la Revolución Francesa una corriente de pensamiento y de análisis de la realidad que abocó en un cambio en la escala de valores sociales: la *priorización* de los valores de la razón, la autonomía y la libertad individual frente a los valores antiguos de la tradición, la sumisión a la jerarquización social y el determinismo y fatalismo existencial.

Hemos visto cómo cualquier cambio en uno de los elementos que componen una cultura (en este caso un cambio en la superestructura de la ideología y los valores de las culturas “europeas”) repercute con el paso del tiempo, si consigue superar las resistencias que provoca, en las demás estructuras del “patrón cultural”. De esta forma la estructura sociopolítica “inventaría” la democracia moderna, el sistema de valores daría prioridad a la trilogía *libertad, igualdad, fraternidad*, el sistema educativo formal y no formal practicaría el cultivo y desarrollo de la individualidad y del *individualismo*...

Nuestro etnocentrismo nos hace ver como “normal” este cambio en nuestra estructuración de valores y “anormal” cualquier otro sistema que no lo asuma como propio. Otros sistemas, en África, por ejemplo, contemporáneos de nuestro sistema educativo que está basado, como decíamos, en el individualismo, están fundamentados en cambio en los ritos iniciáticos grupales. Y, sin duda, a pesar de la “crueldad” de alguna de sus ceremonias (ellos considerarían probablemente mucho más cruel alguno de los comportamientos que exigimos de nuestros escolares), son probablemente los más adecuados para la tarea de transmitir “sus” contenidos y valores culturales. Además, según algunos autores, tienen sus ventajas “objetivas” estos sistemas de transmisión por vía de iniciación grupal y, por tanto, no deben ser subestimados a la ligera. Nathan (1992: 43) ⁶⁵ lo expresa del siguiente modo:

65. NATHAN, T. (1992). “Tous égaux, tous différents”. En *L'autre journal*, n.º 28, octubre-92, p. 38-44, Paris.

“En las sociedades basadas en la iniciación, un individuo tiene pocas posibilidades de caer en la esquizofrenia. Se debate mucho hoy en día sobre la crisis de sentido y sobre la búsqueda existencial para encontrar respuestas. En una sociedad basada en la iniciación, este tipo de desconcierto es imposible. Probablemente se debe al hecho de que se trata siempre de pequeñas comunidades. Es decir: el sentido se construye a partir de una unidad mínima que es el grupo de referencia. Entre nosotros, la unidad mínima de construcción de sentido es el individuo. El individuo no puede, él solo, fabricar el sentido de su vida”.

La construcción de la propia identidad individual, tarea primordial entre nuestros adolescentes, es un trabajo difícil que se verá facilitado por la maduración de su pensamiento operacional formal y su capacidad progresiva para manejar su afectividad y sus relaciones, sus representaciones personales de sí mismo y de los otros. La identificación por imitación o por contraste (o rechazo) será una de las estrategias. Estructurará su personalidad valorando también la personalidad de otros, de modelos exteriores, o por las exigencias de los grupos a que se ha adscrito y a los que se ha “sometido” por imposición, afinidad o simpatía. Por tanto, también desde este punto de vista, la convivencia con la pluralidad cultural y étnica será muy beneficiosa, al ofrecer una gama mayor de modelos de identificación o de contraste.

Erikson ⁶⁶ define el *sentimiento óptimo de identidad*, que se construye a partir de la pubertad como:

“Un sentimiento de bienestar psicológico; una sensación de encontrarse a gusto en el propio cuerpo; un sentimiento de saber a dónde vamos y una seguridad interna del reconocimiento anticipado por parte de aquellos que importan”.

El proceso de maduración del adolescente hasta convertirse en un adulto, se verá presionado por múltiples exigencias y controles sociales que le impondrán una obediencia a las normas escritas y no escritas del grupo, tendiendo a reforzar y estereotipar unas conductas, que son las que corresponderán a una *identidad de pertenencia grupal*.

Así, María Teresa Moscato (1993: 157) ⁶⁷ define de esta manera la identidad:

“Un núcleo intrapsíquico, dinámico que actúa como principio activo de integración funcional en la vida psíquica; constituye una síntesis progresiva de orientaciones y de actitudes con respecto a la realidad, de comportamientos y de conductas, de sistemas motivacionales y de estilos cognitivos. Así, la identidad constituye un elemento de estabilidad y de constancia, garantiza la unidad interna de la psique y actúa como principio selector activo para la experiencia ulterior, y como criterio de constante reconstrucción y reorganización de la memoria”.

El filósofo Josep M.^a Terricabras (1994: 87) ⁶⁸, sin embargo, distingue contundentemente entre identidad e identificación: *“la identidad es aquello que -por los motivos que sea: poli-*

66. Citado por DE VOS, G. (1981). *Antropología psicológica*. Barcelona: Anagrama, p. 68.

67. MOSCATO, M. T. (1993). “École et identité: principes de méthode”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.156 -166.

68. TERRICABRAS, J. M.^a. (1994). “La trampa de la identitat”. En CARBONELL, F. (Coord.) (1994): *Sobre Interculturalitat*. 2. Girona: Fundació SER. GI, pp. 83-91.

ciales, económicos, políticos...- se nos quiere imponer; la identificación es aquello que necesitamos para poder vivir como personas y como miembros de grupos diversos”, y pasa a matizarlo más adelante: “La idea de una identidad comunitaria fuerte arranca en el siglo XVIII con el ‘espíritu de las naciones y de los pueblos’, en el inicio de los estados nacionales modernos, y como una necesidad política de cohesión y de homogeneidad. Esto habría originado el concepto de una identidad esencialista y estática, capaz de definir al ‘buen español’, al ‘buen catalán’, etc”.

En un sentido parecido se manifiesta Wiewiorka (1992: 227) cuando dice:

“Cualquiera que sea la argamasa identitaria -historia, cultura, religión, etc.- ésta subordina el individuo o los subgrupos a una unidad de la que no es -o no son- otra cosa que un átomo, le prohíbe el individualismo, o, más precisamente, le autoriza a constituirse en actor al mismo tiempo que le prohíbe constituirse en sujeto”.

La identificación, en cambio, supone una autoconciencia que no se descubre buscando unas pretendidas esencias eternas impresas en mí, sino procurando entender las relaciones que mantengo con el entorno próximo o remoto en el cual me muevo. Dice Terricabras en el mismo texto y página citados anteriormente: “Para saber cómo me identifico como persona, debo saber con qué me identifico”. En esta identificación histórica y circunstanciada coincidirá el individuo con otros individuos en algunos puntos de identificación. De esta forma, sin que sea indispensable que todos los individuos compartan una misma identidad única e inflexible, sí pueden encontrarse en alguna de sus identificaciones. Así, una cosa es que a mí me atribuyan una identidad, simbolizada incluso a través de un Documento Nacional, y otra es que yo me identifique a través de todo un abanico de referencias colectivas, variables a lo largo de mi vida. En palabras de Terricabras (1994) ⁶⁹:

“Mientras la visión esencialista, estática y eterna (identidad) da paso fácilmente a los fundamentalismos e intransigencias de todo orden, la identificación por criterios de familiaridad abre un espacio inmenso a la libertad de los sujetos en un marco de referencias colectivas... ...la identidad no debemos creérnosla, ya que es la ideología del control, la identificación, en cambio, es el proceso de la experiencia”.

Naturalmente, esta presión social, esta *situación de hecho*, contrasta con la declaración de principios sobre la libertad individual a que nos referíamos, y sumerge al individuo en un círculo vicioso en el cual se siente tironeado entre su afán de individuación y su necesidad de la protección del grupo; entre su angustia ante la posible pérdida de individualidad o su miedo a la soledad. Intentemos reflejar este círculo vicioso entre individuación y gregarismo en un esquema (véase *gráfico 13* en la página siguiente).

**Identidades
impuestas
VS
autonomía
personal**

A pesar de todo, la tarea principal que el ser humano debe desarrollar en nuestro medio cultural no es otra que evolucionar hacia una mayor autonomía, consolidando **una personalidad, única, que** si bien esté referenciada siempre a los grupos a los cuales uno se siente identificado, **cuestione las identidades impuestas por filiación, nacionalidad, etc.** y se oponga a todo gregarismo alienador. Los educadores lo sabemos bien, aunque a veces lo olvidemos tomando la instrucción como un fin en sí misma cuando sólo debería ser un medio para conseguir, entre otros, los objetivos citados.

69. TERRICABRAS, id. nota anterior, pág. 90.

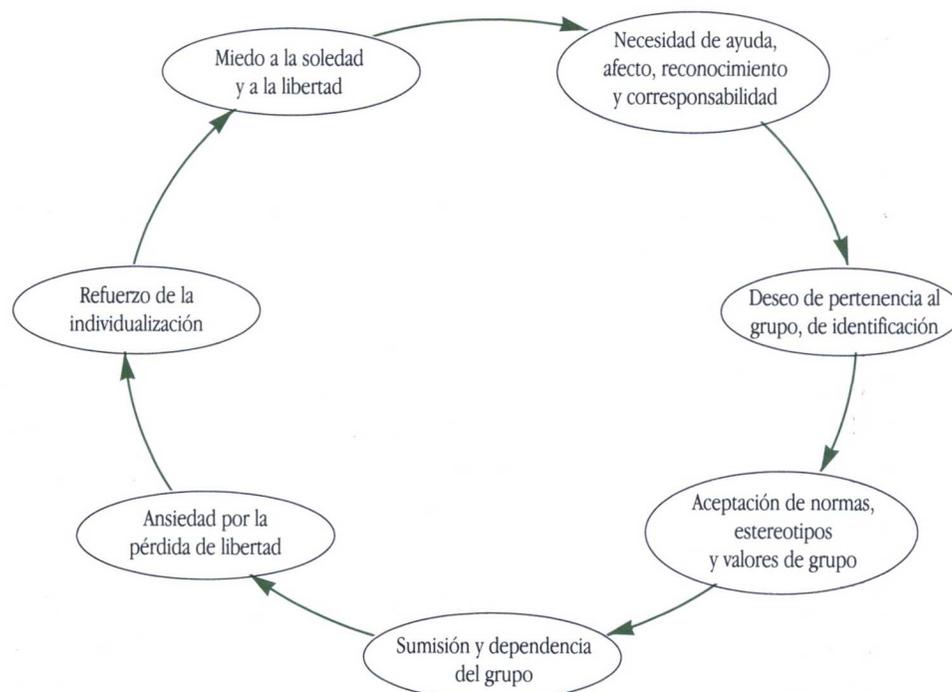


Gráfico 13

Son distintas y simultáneas (y, algunas, variables con el paso del tiempo) **las identificaciones grupales** a las cuales puede sentirse adscrito el sujeto (familia extensa, etnia, cultura, partido político, nación, escuela, club deportivo, etc., etc.), y **deberían estar siempre al servicio de este desarrollo de la autonomía personal** y nunca coartarla. Pero, como sabemos por experiencia propia, esto no siempre es así, y todos los grupos tienen tendencia a reforzar más la sumisión a sus normas internas que a estimular y desarrollar la autonomía individual, a imponer una identidad que a facilitar identificaciones.

Esta tensión dialéctica entre desarrollo de la singularidad individual frente a la sumisión a las normas del grupo es uno de los temas clásicos que provocan una discusión más viva al hablar de la finalidad de la educación.

La escuela, ¿debe ser ante todo un sistema de reproducción y homogeneización social, poco permeable a las diversidades individuales, o debe estimular la concienciación individual para que sea fermento de cambio social?

La respuesta “conciliadora” de que *debe ser ambas cosas* nos obliga a seguir cuestionando: ¿pero a cuál debe conceder prioridad?, ¿debe mirar principalmente hacia el pasado para garantizar la transmisión de unos valores heredados, o debe dar mayor importancia a abrirse hacia un futuro que todavía desconocemos, facilitando la emergencia de nuevos valores a partir de la estimulación de la creatividad individual y grupal? ¿Debe educar y consolidar una identidad única y colectiva o debe favorecer las identificaciones libres, plurales y múltiples? ¿Y qué sentido tienen en una y otra opción las palabras normalización, integración, diversidad, multiculturalidad? Seguiremos más adelante con este tema.

EL “CHOQUE INTERCULTURAL”

Los principales conflictos que surgen a causa de la presencia de trabajadores extranjeros procedentes de países del llamado “Tercer Mundo” no se producen tanto como consecuencia de una *diversidad entre las personalidades individuales* de un ciudadano extranjero respecto a un autóctono, ni tampoco a las manifestaciones del choque intercultural entre las identificaciones de sus miembros, sino a determinados elementos, patrones culturales que entran en conflicto, siendo el resto, en su mayoría, aceptados sin dificultades mayores.

Se puede provocar, sin duda, el conflicto si lo que se enfrenta no son tanto las identificaciones individuales como las identidades esencialistas, creadas, inventadas y definidas precisamente por oposición y para oponerse y confrontarse a los demás grupos. Según San Román (1986: 191) ⁷⁰, y hablando de la identidad gitana, que creemos es extensible a cualquier otra, “*se genera por una competencia étnica activa que es la que poco a poco va dando cada vez mayor sentido diferencial a los contenidos culturales*”.

Es evidente que la estructura cultural del pueblo bereber, por ejemplo, es muy distinta de la del pueblo murciano: la lengua, la educación recibida, la religión, etc. de dos niños, uno nacido en Nador y otro en Cartagena han facilitado dos identidades étnicas distintas. También los valores, el esquema familiar, los juegos, el folklore..., pero puede que con el genotipo y el fenotipo suceda que, en el fondo, **es probablemente mucho más lo que les asemeja que lo que les distingue.**

Pero si se han configurado estas identidades (una de ellas o ambas) de forma estereotipada y etnocéntricamente excluyente, se derivarán de su contacto, con toda probabilidad (y especialmente si se teme una agresión a la identidad o una posible pérdida de estatus), expresiones de intolerancia, xenofobia y/o racismo, que magnificarán y caricaturizarán aquellos elementos culturales que se presentan ahora como incompatibles.

Cuando dos identidades culturales distintas entran en contacto se produce el proceso, al que ya nos hemos referido, llamado *aculturación*, y del cual daremos la definición clásica de Redfield, Linton y Herkovits:

Aculturación

“La aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos que tienen culturas diferentes entran en contacto directo y continuo, con los subsiguientes cambios de la cultura original de uno o ambos grupos”.

Estos sistemas culturales en contacto tienen su contenido específico, su identidad propia, sus modos de regulación interna de conflictos, sus estrategias de transmisión a los sucesores, su percepción del *otro*, sus ritos y sus mitos particulares, etc.

Por el mero hecho de serlo, el inmigrante se encuentra en general, en una situación de **minoría cultural**, por lo cual recibirá mayores presiones hacia su aculturación por parte del grupo cultural mayoritario que las que su cultura pueda ejercer a la inversa. Y esto, dejando de lado, de momento, en este proceso de aculturación, la repercusión importantísima de la desigualdad de oportunidades con que deberá enfrentarse con los autóctonos: necesidades

70. SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.

básicas, prestaciones sociales, derechos cívicos... y, probablemente, el rechazo que recibirá por motivo de su diversidad en más de una ocasión. En palabras de San Román (1986: 191)⁷¹:

“En una historia de oposición entre una etnia mayoritaria con un aparato especializado de poder y otra etnia minoritaria, escasamente especializada, diseminada y poco potente, puede surgir una situación de marginación étnica si la mayoría impide la entrada de la minoría en el sistema o, lo que viene a ser lo mismo, si le ofrece menos de lo que puede lograr quedándose marginada”.

Por tanto, el inmigrante sometido al proceso de aculturación, ya sea de manera forzada por la necesidad de adaptación a un nuevo ecosistema y a una nueva sociedad, o bien por voluntad propia, y casi siempre por ambas razones, no vivirá en “estado puro” ni su cultura de origen ni la cultura del grupo social en el que se halla inmerso.

También los autóctonos, según la definición (recordemos: cambios de la cultura original de uno o **ambos** grupos), pueden verse, por lo menos en teoría, si no forzados (a causa de su situación de miembro del grupo mayoritario, y por tanto también grupo cultural dominante, económica, política y socialmente hablando), sí atraídos por algunos de los trazos culturales del inmigrante, entrando a su vez en un proceso de aculturación, especialmente si como dice la definición: “entra en contacto directo y continuo” con el colectivo inmigrante.

Esta disponibilidad para una **aculturación libre y recíproca** sería sin duda un buen principio y una buena actitud básica para resolver el conflicto intercultural. Aunque no debemos ser ingenuos ni confundir el deseo con la realidad. La asimetría de poder y las desigualdades de todo tipo que presiden y condicionan la relación entre ambos grupos culturales, el etnocentrismo respectivo, las identidades étnicas construidas sobre el rechazo y la competitividad... no permiten la reciprocidad ni el intercambio entre iguales, conveniente para esta aculturación recíproca.

Este proceso de aculturación, aunque la cultura dominante sea la misma, la realizarán de distinto modo, con distintas prioridades y a distintos ritmos no sólo los miembros de las diferentes etnias inmigradas, sino también los hombres respecto a las mujeres o a los niños. Incluso entre los niños la situación es muy distinta si han nacido, si han sido escolarizados en el país de origen o en el de destino. Y más todavía: al margen de los procesos de aculturación de un grupo étnico determinado, **cada sujeto realiza este proceso de forma absolutamente personal y única**, en función de su proyecto migratorio, su estructura de personalidad, sus expectativas... y, sobre todo, según diversos especialistas, **en función también de la calidad de la acogida o del rechazo** que se le dispense.

En la realización de este proceso de aculturación, la imposibilidad del inmigrante de vivir completamente inmerso en ninguno de los dos modelos culturales en contacto, le obliga a estructurar un **nuevo modelo cultural**, compuesto por elementos de ambos, al incorporar otros nuevos pertenecientes a la cultura dominante.

En un ambiente hostil, viviendo con una calidad de vida en muchas ocasiones inferior a la que tenía en su país de origen, con todo el sufrimiento que conlleva siempre la elaboración del *duelo migratorio*, en el sentido de superar el desarraigo y la pérdida de las relaciones familiares, así como la privación del sentimiento de protección y de seguridad que supo-

71. SAN ROMÁN, T. Id. nota anterior.

ne no estar inmerso en la propia cultura..., este nuevo modelo cultural tiene grandes probabilidades de presentar muchas contradicciones internas y muchas distorsiones. No olvidemos la repercusión que tiene en todo el sistema cultural cualquier interferencia en uno de sus ámbitos. Todo ello no facilita la consecución de una personalidad y unas relaciones sociales, una percepción de sí mismo y del otro, positivas y bien estructuradas. Al contrario.

El inmigrante y sus familiares, especialmente los niños, se sentirán **escindidos entre ambos modelos culturales**. Por una parte deberán ahorrar, según su modelo cultural de origen, para enviar recursos a sus familiares que quedaron allí. Por otra, el consumismo del país de destino les incitará más y más al despilfarro, y ello, a su vez, afectará a su sistema de valores, a su relación social... De un lado se les hace indispensable mantener determinados signos de identidad cultural (lengua, religión, costumbres...), mientras se sienten obligados a abandonarlos para poder subsistir, constatando cómo, indefectiblemente, (y los hijos de manera más profunda y radical) van perdiendo estos contenidos étnicos lentamente.

Distinguir como hace San Román⁷² entre *contenido étnico* e *identidad étnica* es muy importante, ya que permite comprender cómo es posible mantener la identidad aunque disminuya mucho el contenido étnico. Así, esta modificación del contenido cultural no necesariamente disminuirá la identidad étnica, sino que puede suceder lo contrario: que ésta se reafirme. En cambio, según distintos antropólogos, si se da el *passing*, es decir, una aculturación tan acentuada que se produzca el paso de un grupo étnico a otro, entonces se puede llegar a perder hasta tal punto la identidad étnica inicial que se oculta hasta hacer un esfuerzo para olvidar su origen.

El largo proceso de construcción de este nuevo modelo cultural, con avances y retrocesos, con ganancias y pérdidas, con préstamos y resistencias, puede ser doloroso y tener consecuencias trágicas en algunos casos. Al cabo de un tiempo, si el inmigrante regresa a su tierra, puede sentirse allí como un extranjero. El desarraigo entonces es mucho más difícil de soportar ya que uno se ha convertido en *extranjero en todas partes*. Este “sentirse extranjero en su propia casa” puede evidenciarse de muchas formas. Recordamos ahora el dramatismo con que vivieron una familia de gambianos el viaje de vacaciones a su país de origen, al enfermar por haber perdido con el tiempo de ausencia la inmunidad natural contra las infecciones propias del ecosistema tropical de origen. ¡ Aquella enfermedad había sido siempre la *enfermedad de los extranjeros* !

Pasqual Moreno Torregrosa y Mohamed El Gheryb (1994: 116)⁷³ ponen en su libro en boca de Jalil estas palabras:

“El mayor miedo que podemos tener es emigrar del alma de uno mismo. Si estás aquí tienes que acostumbrarte a esta vida. Pero aunque te acostumbres, te verán siempre como extranjero... ..Y si te integras tienes miedo de ti mismo, porque pierdes las costumbres, las tradiciones de tu país, tus señas de identidad. Hay una lucha interna muy fuerte. No sabes qué hacer: si te quedas allá mentalmente o decides pasarte a la otra orilla. Vas dando zig-zag como las serpientes. Nunca eres de aquí ni de allá”.

Intentemos representar en un esquema este choque intercultural murciano-bereber, por ejemplo, de que hablábamos hace un momento (véase el *gráfico 14* en la página 85).

72. SAN ROMÁN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural.

73. MORENO TORREGROSA, P., y EL GHERYB, M. (1994). *Dormir al raso*. Madrid: Vosa.

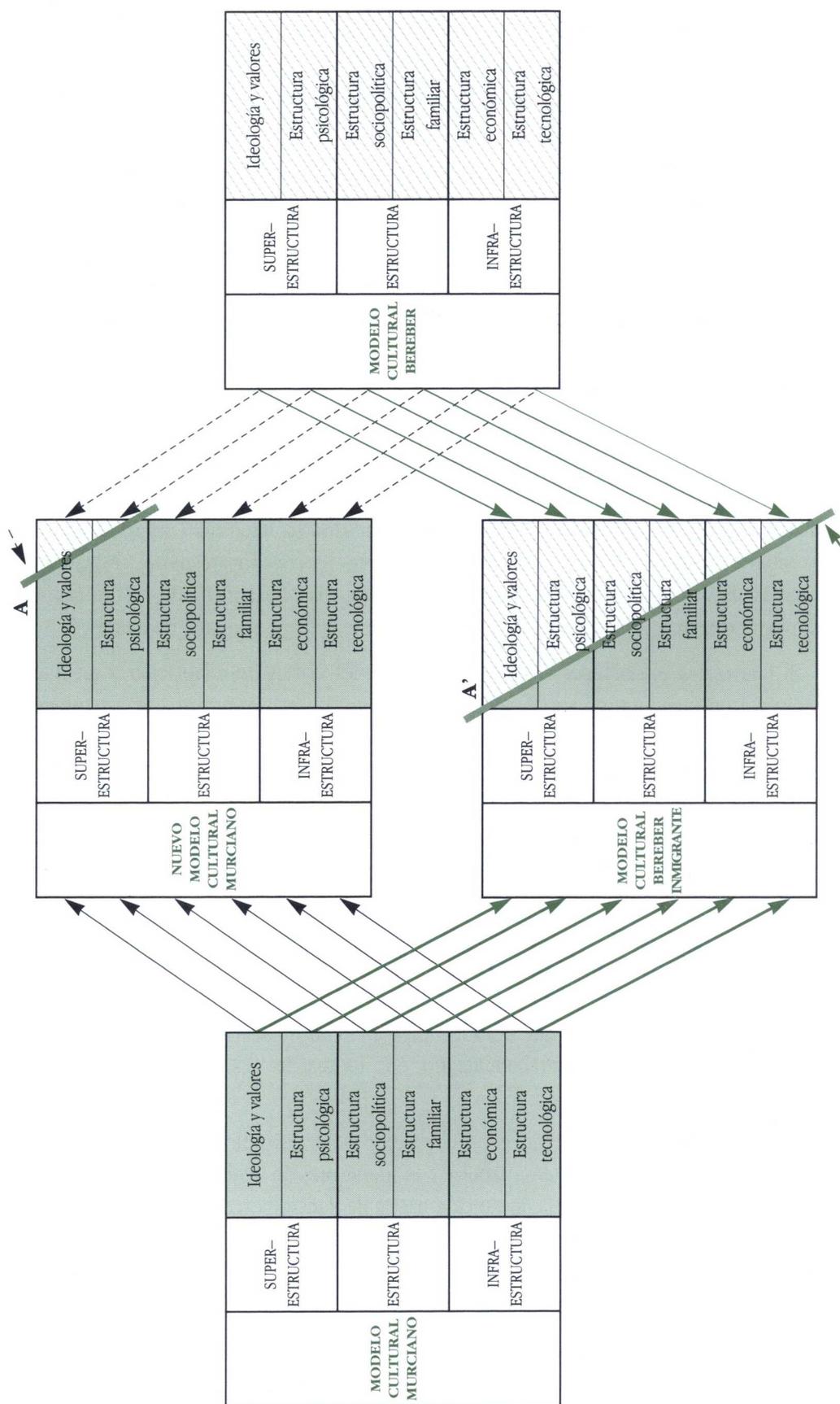


Gráfico 14: Esquema de “choque intercultural” murciano-bereber.

Conflicto y negociación interculturales

En este esquema (*gráfico 14*) hemos intentado representar una hipotética situación de choque intercultural entre un murciano y un inmigrante bereber. Los rectángulos centrales representan los nuevos modelos culturales que se generan a partir del mencionado choque, sometidos a permanente reajuste y evolución, en función del progreso de la aculturación recíproca.

La intensidad con que hemos dibujado las flechas quiere representar la distinta intensidad de la presión cultural que ejerce uno u otro modelo, mucho mayor, naturalmente, en el caso de la cultura mayoritaria y dominante sobre la minoritaria.

Las líneas de puntos **A** y **A'** representan las **zonas de conflicto, de negociación intercultural**, y separan los elementos de las estructuras culturales intercambiados o modificados en el proceso de aculturación, de las que permanecen resistentes al cambio, que distinguimos por un sombreado diferente.

En nuestro ejemplo, el nuevo modelo cultural murciano está muy poco transformado respecto al inicial, por la razón expuesta de que el sujeto pertenece a la cultura "oficial" y dominante. Sólo la superestructura de este murciano ha resultado levemente afectada ya que en este caso (insistimos en que se trata de un ejemplo) se ha interesado especialmente por los valores sociales y folklóricos propios de la cultura bereber (hospitalidad, respeto a los ancianos, música...). Permanecen sin aculturar los aspectos infraestructurales ya que le resultan poco "atractivas" las técnicas, herramientas o incluso la gastronomía bereberes.

El nuevo modelo bereber inmigrante, por razones obvias de adaptación a un nuevo medio y a un nuevo grupo social, se ha sometido mucho más al proceso de aculturación. En nuestro ejemplo, la línea que marca el conflicto, el proceso de negociación, ha "retrocedido" mucho más en los aspectos de la infraestructura por razones de subsistencia (cambio de tipo de trabajo y de relación laboral) que en la superestructura, a través de la cual (religión, valores morales, éticos y estéticos, estructura psicoafectiva...) intenta poder mantener y subrayar su identidad étnica de origen.

EL NIÑO INMIGRANTE: CONFLICTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD ÉTNICA

Podemos imaginar, con lo que llevamos dicho, la crítica situación del hijo de un inmigrante, especialmente si es extracomunitario, con lo cual la "distancia cultural" va a ser mucho mayor.

Tironeado, desgarrado a veces, entre el proceso de endoculturación (adquisición de la propia cultura) a que le somete su familia y la fuerte presión aculturadora de su entorno, pero especialmente de la escuela, institución básica de transmisión cultural en nuestra sociedad, el niño inmigrante puede presentar trastornos importantes en la estructura de su personalidad si no atendemos debidamente a su específica situación familiar e individual y a su proceso de construcción identitaria.

Una vez más debemos repetir, y no nos cansaremos de hacerlo, que los problemas y dificultades que plantea el proceso de aculturación están muy condicionados por varios factores, pero que uno de los más importantes es, sin duda, la calidad de la acogida del grupo social autóctono más en contacto con la familia inmigrante.

Las dificultades en el proceso de aculturación, pueden deberse, según Devereux (1975: 206) ⁷⁴, tanto a una resistencia por parte del inmigrante a incorporar nuevos “rasgos” culturales como a los miembros de la comunidad mayoritaria que se resistan a transmitirlos.

Resistencias en el proceso de aculturación

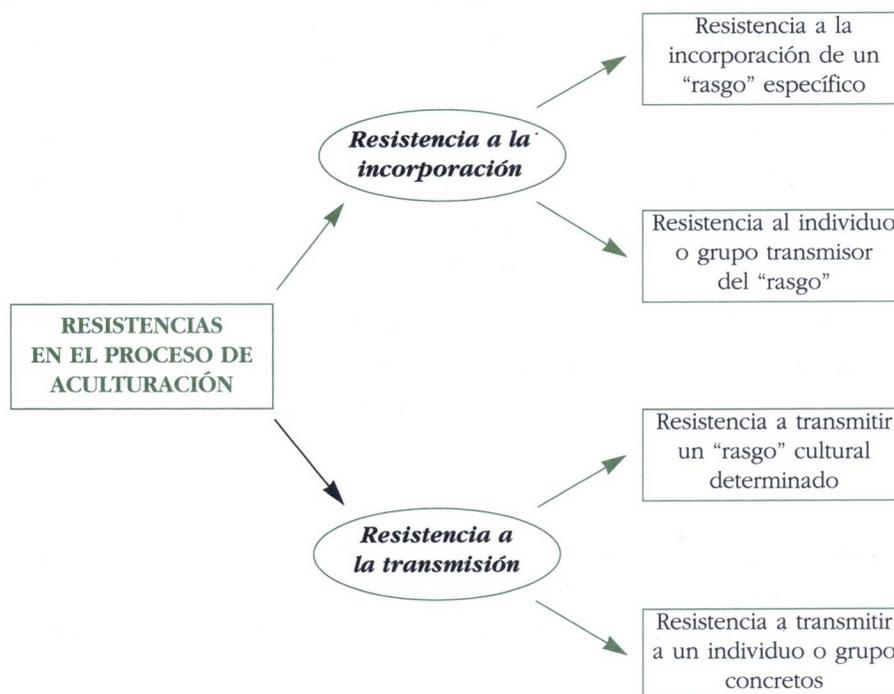


Gráfico 15

A menudo, el grupo cultural dominante no tiene ningún interés en que se realice el proceso de aculturación del grupo minoritario. Sólo le interesa o bien su **deculturación** (pérdida de identidad cultural que puede llegar al etnocidio) para proceder a su asimilación o bien que se mantenga bien evidente su diversidad para poder seguir legitimando la injusta desigualdad social a través de ideologías racistas que defienden que en su diversidad reside la causa de las desigualdades.

En cambio, en otras ocasiones también sucede que es el inmigrante quien se instala en su papel de víctima (como a veces hay enfermos que se instalan en su enfermedad para seguir gozando de una cierta conmiseración y cuidados), resistiéndose a cualquier incorporación, atribuyendo al racismo de todos los miembros de la sociedad de instalación la causa de todos sus males.

Pero no debemos caer en el extremo contrario de ver en el proceso de aculturación la única salida al conflicto intercultural y, por tanto, presionar desmedidamente para que se acelere. Insistimos una vez más en la necesidad de que este proceso se realice libremente, sin presiones, y con la velocidad y amplitud que el propio sujeto decida. Nuestra tarea consistirá en facilitar recursos y herramientas, allanar obstáculos, ayudar, pero nunca dirigir, decidir la velocidad del proceso, imponer ritmos o prioridades.

74. DEVEREUX, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu.

Es muy importante, respecto a la aculturación de los inmigrantes y sus familias, no olvidar que de la aculturación no se deriva necesaria y automáticamente la inserción social. Como dice Teresa San Román (1990: 127) ⁷⁵:

“La aculturación no permite un paso atrás. Si las relaciones fracasan, el resultado no es un gitano reafirmado en su cultura, sino la anomia en cuanto a normas y valores en el plano de las ideas y aculturación en el de las expectativas, formas de hacer y deseos frustrados”.

Ya hemos indicado que el papel de la escuela en el tratamiento de las culturas de origen en una pedagogía intercultural presenta problemas cuyas soluciones nos plantean a menudo más dudas que certidumbres. Camilleri (1992: 46) ⁷⁶ nos advierte de las dificultades de encontrar respuestas incluso recurriendo a otras disciplinas:

“Las respuestas de la antropología cultural se pueden manifestar parciales o incluso inexistentes. Pero como mínimo habrá llamado la atención sobre estos puntos y habrá aportado nuevos elementos a la concienciación del educador; debe reconocerse que este último no debe esperar encontrarlo todo solucionado por parte de las otras disciplinas”.

En el último capítulo expondremos las actitudes más favorables en los profesionales de la educación, según nuestro criterio, para intentar resolver estos problemas cotidianos. Consideramos estas actitudes mucho más importantes que posibles recetas concretas para casos concretos.

El tema es sin duda, bastante complejo, como ponen de manifiesto estas dos contundentes y en cierta forma contradictorias citas:

“Sólo se puede conseguir un tratamiento escolar adecuado de la inmigración desde los principios del individualismo universalista que son, desde hace un tiempo, el principio fundamental de nuestras democracias”.

(CARABAÑA, 1993: 69) ⁷⁷

“Yo lo afirmo con contundencia y con fuerza: los niños de los Soninkés, de los Bambaras, de los Peuls, de los Diolas, de los Ewundus, de los Dwalas, y tantos otros... pertenecen a sus ancestros; lavarles el cerebro para convertirles en unos blancos republicanos, racionalistas y ateos es, simplemente, un acto de guerra”.

(NATHAN, 1993: 17) ⁷⁸

-
75. SAN ROMÁN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural.
76. CAMILLERI, C. (1992). “Cultura antropològica i de l'educació”. En PUIG, G. (coord.) (1992): *Recerca i educació interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 27-48.
77. CARABAÑA, J. (1993). “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas”. En *Revista de Educación*. núm. 302, septiembre-diciembre de 1993. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 61-82.
78. NATHAN, T. (1993). “Prefacio”. En MESMIN, C. (1993): *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*. Paris: Éditions La Pensée Sauvage, pp. 13-21.

Ni del radicalismo absoluto en la aplicación de las teorías del “buen salvaje” y del relativismo cultural, ni del ciego etnocentrismo fundamentalista de un pretendido *individualismo universalista* van a nacer las soluciones a los conflictos pedagógicos que tenemos planteados. Hay que estar atentos tanto a los riesgos del etnocidio y la asimilación cultural denunciados por Nathan en la última cita, como a los excesos en sentido contrario, pretendidamente progresistas y “ecologistas” de impedir los procesos de aculturación **deseados por el individuo**, en base a una obligación de mantener la *pureza de la diversidad* a toda costa.

Y muchísimo menos van a venir las soluciones de la mano del paternalismo o del “asistencialismo”, hijos ambos del peor etnocentrismo. El trato, bienintencionado sin duda, que reciben en ocasiones los hijos de inmigrantes en nuestras escuelas, con el excelente propósito de prevenir el fantasma del racismo, como si fueran incapacitados graves a los cuales debemos “ayudar todos” y prestarles una especial atención sobreprotectora, está casi siempre y de forma inconsciente en la línea de estas resistencias a la transmisión. Lo hemos visto reiteradamente en propuestas educativas, incluso en audiovisuales que pretenden mostrar a otros maestros *cómo hay que hacer las cosas*. De una forma mucho más sutil se les sigue recordando a los niños de las culturas minoritarias que *son diferentes, y que es a causa de esta diferencia que padecen desigualdades de trato*.

Las atenciones personales que recibe un niño inmigrante en la escuela, tanto por parte del maestro como las que éste induce en el resto de alumnos, deben tener en cuenta su diferencia étnica en tanto y en cuanto hay que personalizar al máximo las intervenciones educativas, *pero en ningún caso deben dispensarse sistemáticamente al grupo de niños inmigrantes por el único motivo de ser miembros de un grupo étnico minoritario*. Incluso un problema o actividad común y de interés para todo el colectivo de alumnos inmigrantes (lengua materna, menús especiales, fiestas del país de origen...), en la medida de lo posible, deben ser actividades abiertas a todos los alumnos.

Debe justificarse siempre una atención educativa especial, por las dificultades personales del niño (en aprendizaje, en comportamiento...), pero nunca por el mero hecho de su pertenencia a una minoría étnica, que, insistimos, debe tenerse en cuenta sólo como un dato importante más de la personalidad del alumno. San Román (1991: 185)⁷⁹ lo dice así:

“...lo que pienso que sería el papel social y cultural de una escuela pluricultural... supondría, como primer paso, evitar en lo posible los ‘servicios étnicos’”.

Esta distinción entre la personalidad, las aptitudes, el rendimiento del alumno y su identidad étnica es muy necesaria. La diversidad étnica en ningún caso justifica por sí misma que los alumnos autóctonos ayuden a los inmigrantes, por ejemplo en la clase de matemáticas.

Los alumnos aventajados (sean del grupo étnico que sean) pueden, si este método le parece bien al maestro, ayudar a los menos aventajados (sean también del grupo étnico que sean). Insistir reiterada y casi exclusivamente en los aspectos más “folklóricos” que nos ofrece la diversidad étnica del grupo minoritario equivale de nuevo a subrayar su diversidad, y la forma en que lo hagamos puede tener efectos contrarios a los que pretendemos, refor-

No siempre es necesaria una atención educativa especial

79. SAN ROMÁN, T. (1992). “Pluriculturalidad y marginación”. En A.A.V.V.(1992): *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundació SER.GI., pp. 177-188.

**Peligros
de una
aculturación
antagonista**

zando tópicos y prejuicios y, por tanto, dificultando el verdadero conocimiento mutuo y la reciprocidad en la aceptación. Más adelante insistiremos y profundizaremos en estos temas.

Así pues, si uno de los grupos culturales se preocupa celosamente por su identidad étnica con un marcado etnocentrismo, esta preocupación se evidencia condicionando su resistencia a la transmisión aunque a veces no se dé cuenta y se haga involuntariamente. Este “orgullo cultural” obstaculiza el proceso de aculturación recíproca, la inserción sociocultural del grupo minoritario y, en definitiva, el mestizaje.

En ocasiones, esta aculturación se realiza únicamente respecto a los contenidos culturales y étnicos mínimos para conseguir la indispensable supervivencia, quedando fortalecida su identidad étnica que, como indicamos anteriormente, no está en función de la cantidad de contenido étnico. Suele ser el caso de la primera generación de emigrantes adultos, en los cuales puede darse una aculturación muy superficial.

También puede darse una peligrosa *aculturación antagonista*, disociativa o reactiva, por la cual, ante la insoportable presión asimiladora del grupo dominante, se exageran algunos trazos distintivos, subrayando las diversidades, de forma a veces compulsiva. Esta aculturación disociativa, según Devereux (1975: 229-230) ⁸⁰, puede manifestarse mediante tres técnicas específicas:

1. La *regresión*: retornar a modelos de conducta anteriores a la toma de contacto intercultural. Reforzamiento de un pasado étnico mítico y “superior”.
2. La *diferenciación*: implica, como ya hemos dicho, la creación de formas de comportamiento diferenciadas de las del otro grupo. Algunos inmigrantes mantienen incluso costumbres que ya se han perdido en el país de origen (gastronomía, canciones...).
3. La *negación*: implica la creación o refuerzo de costumbres opuestas y en conflicto con las del otro grupo. A veces “contra-costumbres” reactivas y en ocasiones agresivas.

También Bastenier (1993: 189-190) ⁸¹ opina en este sentido:

“A la estigmatización étnica se responde con la autoafirmación étnica. Ésta es perceptible en su origen, por ejemplo en ciertas reivindicaciones de los inmigrantes árabo-musulmanes de espacios públicos europeos (mezquitas, hijab), o más todavía en ciertas manifestaciones violentas de jóvenes inmigrantes en contextos urbanos ingleses, franceses o belgas. Se ha hablado a propósito de estas violencias juveniles de una ‘cultura de la Intifada’ que es precisamente una interpretación étnica. Para una reconversión del estigma, se afirma la dignidad de una pertenencia comunitaria, no alcanzada pero reivindicada...”

...En tanto que la fracción tercermundista de la inmigración esté condenada a no ser otra cosa que el estrato más excluido de los beneficios de la sociedad industrial y de la movilidad que promete, estará inclinada a hacer de la construcción de su etnici-

80. DEVEREUX, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Obra citada.

81. BASTENIER, A. (1993). “Les relations interculturelles sont des rapports sociaux, donc des conflits à issue incertaine”. Obra citada.

dad el instrumento de su rehabilitación moral, al mismo tiempo que su arma de combate para un mundo distinto”.

Esta identidad étnica reactiva puede llegar a “sacralizarse” vertebrándose en torno a ideologías religiosas o políticas e imponiéndose dogmáticamente a sus miembros para aumentar la cohesión del grupo y ganar así fuerza ante los enemigos fantaseados o reales. Recordemos la diferencia que Terricabras establecía entre identidad e identificación. Estos peligrosos fundamentalismos -no son otra cosa- en ningún caso son patrimonio de ningún grupo cultural concreto. Hay fundamentalistas entre los cristianos como los hay entre los árabes o los judíos. Puede haberlos -los hay- entre los miembros de la cultura mayoritaria de nuestro país, como puede haberlos -los habrá si no mejoramos la calidad de la acogida- entre los inmigrantes.

La identificación étnica de unos y de otros debería ser siempre una herramienta para una más libre realización del individuo. Nunca para un control y una merma de la libertad personal y de la responsabilidad del individuo por parte del grupo. Y recordemos una vez más que, como decía San Román, una aculturación que no vaya acompañada de una inserción social, laboral y ciudadana, de un reconocimiento de la persona en su cualidad de ciudadano como los demás, puede tener repercusiones graves, entre ellas la anomia y la marginalización.

Identidad étnica, marginación social y educación

¿QUÉ ENTENDEMOS POR INTEGRACIÓN?

Sin ninguna duda, si debiéramos elegir una palabra capaz de sintetizar los objetivos últimos de cualquier intervención pedagógica y social con inmigrantes extracomunitarios y sus familias, creo que todos nos pondríamos pronto de acuerdo en que esta palabra sería **integración**. Sin embargo, me temo que, paradójicamente, se trata de una de las palabras en las cuales sería más difícil coincidir sobre su significado, como viene demostrando la literatura, abundante ya, que sobre el tema se viene produciendo.

Integración nos aparece como una palabra camaleónica, capaz de adaptarse a todos los discursos, capaz de soportar en su interior significaciones contradictorias, utilizada y manipulada hasta la saciedad por todos: inmigrantes, educadores, trabajadores sociales, políticos..., incapaz de definir por todo ello un semantema concreto y preciso. Ello es así, hasta el punto de utilizarse como legitimación última de actitudes y políticas de intervención social diametralmente opuestas tanto en sus planteamientos, como en sus metodologías y resultados. Cuando nos hablan de integración las preguntas se imponen: ¿a qué tipo de integración se refieren?, ¿integrarse para qué?, ¿en qué condiciones?, ¿con qué resultados?, ¿anhelada por quien?...

Sin embargo, y a pesar de su indefinición, sigue siendo un concepto emblemático y un objeto de deseo, acerca del cual somos mucho más capaces de decir y definir **aquello que no es** más que lo que realmente significa.

Asimilación

Si bien en nuestro país se suele contraponer la palabra *integración* a *asimilación*, lo cierto es que en los textos psicosociales francófonos, hemos visto usar estas palabras como sinónimos. Entre nosotros el término *asimilación* tiene contornos mucho más precisos que el de *integración*. Si un grupo mayoritario absorbe a uno minoritario de manera que éste último se confunde con el anterior, perdiendo su identidad específica, su lengua, sus hábitos alimentarios y de vestuario, sus valores básicos y distintivos, su religión incluso... llevando su proceso de aculturación hasta el máximo posible, no solemos decir que se ha producido una **integración**, o por lo menos no deberíamos decirlo. Cuando una identidad étnica se come a la otra, la devora, la fagocita, debemos usar también un término más propio de las funciones digestivas: **lo asimila**.

La asimilación ha sido la estrategia predominante en Francia para el tratamiento de la diversidad étnica o cultural, tanto con sus propias minorías y nacionalidades internas como en el caso de los inmigrantes extranjeros. Su legitimación: un canto tan exacerbado a los principios *liberté, égalité, fraternité* que ha llevado a fuertes reivindicaciones por parte de determinados segmentos de la intelectualidad y de las minorías al **derecho a la diferencia**. Una diferencia que estos sectores en absoluto ven incompatible con una verdadera integración positiva sino que, al contrario, se ve como una riqueza que se debe favorecer.

Paradójicamente, la extrema derecha europea usa precisamente esta diferencia cultural como argumentación a favor de la imposibilidad de aceptar estas minorías culturales en el seno de la sociedad con plenitud de derechos. Como ya hemos visto en el capítulo anterior, el racismo actual ya no es tanto un racismo que fundamenta sus argumentaciones únicamente –ni siquiera principalmente– en la diversidad biológica, sino en una pretendida *incompatibilidad cultural* que imposibilitaría la convivencia multicultural y legitimaría las desigualdades sociales. Se trataría, como es sabido, del racismo llamado *diferencialista*.

Por todo ello, una reflexión se impone: ¿cuál debe ser el papel de la aculturación en el proceso de integración de los inmigrantes extracomunitarios?; ¿hasta qué punto debe llegar su proceso de adquisición de nuevos patrones culturales -y de pérdida de los propios- para que podamos hablar de integración? Teresa San Román (1992: 187) parece tenerlo muy claro:

“Integración y aculturación son vías relacionadas pero diferentes y la escuela tiene un papel aculturativo que sólo tiene sentido si existen, además, elementos de aceptación y de participación social de la minoría, elementos positivos de integración”.

Afirmación personal y emigración VS asimilación

El inmigrante viene para *afirmarse* como persona, no para desaparecer. Si hemos dicho que de ninguna manera la integración debe suponer una asimilación, tampoco la aculturación ha de ser una absorción. En este proceso de aculturación, en ocasiones, se mantienen sólo y exclusivamente en el ámbito familiar las manifestaciones de los propios contenidos identitarios, manifestándose la aculturación sólo respecto a las relaciones sociales. Como ya vimos, es lo que Selim Abou (1980: 76-100)⁸² llama *relaciones secundarias, de negocios*, y que podríamos llamar con más propiedad **proceso de adaptación**; quizá forma parte del proceso de integración, pero tampoco debemos tomarlo como una verdadera integración en el sentido que nosotros daríamos a esta palabra. Además, los hijos de estos inmigrantes no

82. ABOU, S. (1980): “Mito y realidad en la emigración”. Obra citada.

van a poder mantener intactas *la manera de pensar y de sentir heredadas* de la cultura de sus padres. El fuerte proceso de aculturación a que van a verse sometidos a través principalmente de la escuela va a entrar fuertemente en conflicto con los valores familiares.

Por lo tanto, de ninguna manera debemos plantear el objetivo de la integración únicamente como la exigencia o facilitación de un “esfuerzo de adaptación” de los recién llegados a nuestro modelo de sociedad. Desde algunas instancias políticas y sociales sin embargo, éste parece ser el modelo de integración que se postula. Un modelo que, dicho cruda y llanamente, responde al deseo de obtener su sumisión y su docilidad a nuestras normas y costumbres por lo que se refiere a la vida pública, aceptándose en todo caso, y siempre como mal menor inevitable, que puedan mantener *sus costumbres* sólo en los ámbitos privados, llegándose en un exceso de generosidad a reconocer la *necesidad de respetar*, siempre y sólo en estos ámbitos privados, su cultura. No más.

Altay y Ural Manço (1993: 200) ⁸³, en un interesante artículo titulado precisamente “La integración: historia de una ideología” citan esta definición de Bruno Ducoli:

“La integración es una búsqueda de emancipación social, y una voluntad de participación conflictiva, efectiva e innovadora. Es gracias a esta participación solamente que una minoría inmigrada defensora de una autonomía puede tener éxito en su confrontación con una mayoría, sin tener que abandonar la originalidad que le es propia”.

Coincidimos con la cita anterior matizándola un poco. Cuando dice que la integración es una *búsqueda de emancipación social y una voluntad de participación conflictiva, efectiva e innovadora*, nosotros no creemos que a eso pueda llamarse propiamente integración, sino que esta búsqueda y esta voluntad son sólo el **punto de partida**, y además **sólo desde el punto de vista del colectivo inmigrado**. Pero para que verdaderamente se dé un proceso de integración se precisa también, según nuestro criterio, un punto de partida similar por lo que se refiere a la *voluntad de participación conflictiva, efectiva e innovadora* por parte del grupo cultural mayoritario.

Con demasiada frecuencia vemos utilizado el término integración como si fuera una tarea que debe realizar uno sólo de los dos (o más) grupos étnicos en conflicto. Hablábamos ya antes de la necesidad de una reciprocidad en el proceso de aculturación. Pero no se limitaría sólo a esto la responsabilidad del grupo culturalmente mayoritario. No depende solamente de la voluntad del grupo minoritario ni del esfuerzo o constancia de sus acciones el hecho de que se produzca su integración. Tampoco depende únicamente de la “permissividad” del grupo mayoritario, ni de los esfuerzos positivos de aproximación que haga para integrar al colectivo inmigrante, aunque ésta sea una condición *sine qua non*.

Sin ninguna duda, es mucho mayor la **responsabilidad del grupo cultural mayoritario** que la del grupo minoritario en la consecución, o por lo menos “la puesta en marcha” de este proceso de integración. Su responsabilidad mayor no sólo se debe a causa de su mayoría numérica aplastante, que ya sería una razón suficiente, sino, y principalmente, porque **en sus manos están el poder y los recursos** necesarios para iniciar este proceso y crear las condiciones favorables para que se produzca.

Emancipación social y participación

83. MANÇO, A Y U. (1993). “L’intégration: histoire d’une idéologie”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp. 197-201.

Como ya hemos señalado, no debemos confundir integración con sumisión. Con frecuencia se piensa que los centroafricanos *se integran con más facilidad* que los marroquíes porque plantean menos conflictos que ellos. La integración no es tampoco un antónimo de conflicto. Más bien al contrario, como ya insinuaba la definición de los hermanos Manço. La presencia de conflicto puede ser precisamente el indicador de un esfuerzo hacia una correcta integración, la búsqueda de un tiempo y un espacio de negociación intercultural. La integración por lo tanto, no supone una ausencia de conflictos, sino que su proceso **exige** el conflicto casi siempre y, por tanto, contar con él y con su gestión debe formar parte de cualquier estrategia facilitadora de la integración.

Resumiendo: nosotros creemos que la integración de dos grupos étnicos distintos es el fruto que lentamente va conquistándose a partir de una voluntad activa e inequívoca por las dos partes de resolver los inevitables conflictos que el choque intercultural provoca. La evitación de estos conflictos, la sumisión, o el dominio de un grupo sobre otro, no facilitará la integración. Las sociedades y los modelos culturales, como hemos dicho, o son dinámicos o están muertos. Por lo tanto, el objetivo básico de cualquier propuesta de intervención educativa o social frente a la exclusión debe ser aceptar el reto de contruir **juntos** nuestra sociedad de mañana. En la tarea que exige este reto, todas las “diversidades”, de cualquier tipo, deben tener voz y voto si pretendemos realmente enriquecernos mutuamente y respetar los más elementales derechos de la persona. La integración de dos grupos étnicos no debe verse pues como un regalo, ni como un favor que uno hace al otro. Tampoco como el fruto de la admiración, la sumisión o el proteccionismo.

La integración, que es una forma de liberación colectiva, no se pide, ni se ofrece ni se puede dar. Hay que ganarla día a día con el ejercicio por parte de todos de la solidaridad, con la lucha contra toda clase de exclusión y por una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos.

En este sentido estaríamos de acuerdo con Bastenier (1993: 187) ⁸⁴:

“La palabra ‘integración’, desde el punto de vista sociológico, puede perfectamente expresar el nuevo equilibrio social hacia el cual tiende la transformación de las relaciones sociales inducida por la inmigración”.

De la misma manera que mi libertad no empieza donde acaba la del otro sino que, precisamente, comienza donde y cuando comienza la del otro, también la integración es una tarea que nos implica a todos. No hay unos que tienen la tarea y la responsabilidad de “integrar” y otros que “deben ser integrados”. Porque mi bienestar sólo debería comenzar cuando un mínimo de bienestar fuera común.

Dada esta responsabilidad mayor (aunque, repetimos, no exclusiva) del grupo cultural dominante, hagamos un ejercicio teórico de clasificación terminológica, inspirado en un esquema de Berry, a partir de dos actitudes concretas del grupo mayoritario, prescindiendo -se trata de un ejercicio- de la posible actuación del grupo minoritario:

84. BASTENIER, A. (1993). “Les relations interculturelles sont des rapports sociaux, donc des conflits à issue incertaine”. Artículo citado.

**¿Facilitar el mantenimiento
de la identidad cultural de origen?**

		SÍ	NO
¿Ofrecer y transmitir la cultura de la sociedad receptora?	SÍ	integración	asimilación
	NO	segregación <i>apartheid, ghettización, racismo de diferenciación</i>	etnocidio marginalización, racismo de inferiorización

Gráfico 16

Con la misma convención anterior de tener sólo en cuenta la política cultural del grupo mayoritario, podríamos hacer otro esquema complementario del anterior (véase el *Gráfico 17*, en la página siguiente).

Pero **si el grupo mayoritario no quiere compartir el poder, la integración** que postulamos **deviene imposible**. Por ello hay que tener en cuenta unos condicionantes políticos y sociales para que se produzca esta integración.

En este sentido, el primer paso para facilitar la integración sería la supresión de la actual discriminación política que considera a los autóctonos ciudadanos y a los inmigrantes, si no esclavos, por lo menos metecos.

Mientras persistan la inseguridad y la precariedad que caracterizan el actual estatus del inmigrante extracomunitario, mientras no se reconozcan sus derechos cívicos y políticos fundamentales (derecho de voto a nivel local, por ejemplo), mientras no adquieran plenamente los derechos de ciudadanía, pretender su integración es un sarcasmo o, como ya hemos repetido, una confusión intencionada entre integración y sumisión.

En este caso, es evidente que lo que se pretende es una dualización social, unos ciudadanos por una parte con plenitud de derechos y unos metecos o “esclavos” sólo con deberes, uno de los cuales, si no el primero, es que se integren.

¿Pero que se integren a qué? Que se integren en la legión de los marginados. En este caso, integrarse como sinónimo de formar parte numérica, diluirse, incorporarse.

Política cultural del grupo mayoritario			Actuación cultural	
¿Igualdad real de oportunidades y derechos?	¿Respeto a la diversidad cultural y étnica?			
SÍ	SÍ	▶	Respeto a la endoculturación y facilitación de recursos para la aculturación libre.	Integración intercultural
SÍ	NO	▶	Deculturación, aculturación forzosa, absorción cultural.	Asimilación
NO	SÍ	▶	Privación de contacto intercultural, aislamiento, endoculturación independiente, marginalización.	Segregación racismo diferencialista
NO	NO	▶	Marginalización, deculturación, etnocidio en caso extremo.	Racismo de inferiorización

Gráfico 17

LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LAS ESCUELAS

Como hemos visto en el primer capítulo, España es un país “joven” en cuanto a experiencia sobre acogida de inmigrantes procedentes de otras culturas. El recuerdo de los ocho siglos en que, en la mayor parte de la península, convivieron tres culturas, tres religiones y tres cosmovisiones distintas, excepto para los estudiosos de la historia, es un recuerdo cuando no distorsionado por el etnocentrismo y la manipulación, por lo menos muy borroso y poco preciso.

Tenemos, sin embargo, una larga experiencia en cuanto a diversidad étnica en nuestras escuelas: la presencia, conflictiva a menudo, de niños gitanos en nuestros centros. Este trabajo ha obviado casi sistemáticamente cualquier referencia concreta a esta etnia, si bien creemos que muchas de sus reflexiones podrían aplicarse a este conflicto interétnico concreto sin grandes matizaciones, como ya indicábamos en el prólogo.

Nuestros vecinos europeos tienen, en cambio, una importante experiencia en el tratamiento escolar de la diversidad cultural que presentan los hijos y los descendientes de los inmigrantes. Aproximarnos a vista de pájaro a cómo lo han hecho en los últimos cincuenta años, puede enseñarnos mucho de *lo que no debemos hacer*, pero también insinuarnos algún camino por el que empezar a transitar con menores posibilidades de fracaso.

Existen muchos intentos de clasificación de los modelos de escuela que han intentado dar respuestas coherentes a los interrogantes que plantea la realidad pluricultural. Aunque,

para ser más exactos, deberíamos decir que la principal preocupación de las escuelas europeas ante el hecho pluricultural no era otro que *la búsqueda de soluciones ante el reiterado fracaso escolar por parte de los alumnos pertenecientes a las minorías*. La preocupación por el hecho de que *cada cultura tiene una dignidad y un valor que deben ser respetados y conservados*⁸⁵ no creemos que pueda decirse seriamente que haya sido el motor de estos cambios en las estrategias educativas. Veamos algunos de estos intentos de clasificación, los que proponen Verne, Lynch, San Román y Tovías, no tanto por su interés taxonómico como por el análisis ideológico implícito que contienen acerca de la evolución del posicionamiento de los sistemas educativos europeos ante el hecho multicultural.

Los sistemas educativos europeos ante el hecho multicultural. Evolución

E. Verne, citado por Jordan (1992: 105-106)⁸⁶ señala las siguientes tres fases evolutivas:

- a) La *prehistórica*: la escolarización se hace en la lengua y cultura de la mayoría. Las minorías deben resolver privadamente sus necesidades culturales.
- b) La *compensatoria*: especialmente lingüística. El objetivo es atender los handicaps que provocan el fracaso escolar de los alumnos minoritarios
- c) El *aprendizaje en las lenguas de origen* en las lenguas minoritarias, pero todavía dentro de una política asimilacionista y sólo como estrategia pedagógica para aminorar el fracaso escolar.
- d) *Enseñanza de las culturas de origen* en nombre del respeto al derecho a la diferencia.
- e) *Educación intercultural* en sentido estricto.

En opinión de Jordán (1992: 106):

"Estas etapas se pueden condensar en tres. En la primera (a, b, c) el objetivo no es otro que la integración de las minorías en la lengua y la cultura de la mayoría. En la segunda (d) se acepta o es tolerado el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios. En la tercera (e) se reconoce el valor de las otras culturas y empieza la dinámica de interrelación mutua"

James Lynch (1992: 141-158)⁸⁷ ha publicado un documentado estudio sobre el desarrollo de la enseñanza multicultural en el Reino Unido. Sus fases, *grosso modo*, coinciden con las que han pasado los distintos países europeos con tradición migratoria:

- Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta inicios de los años 60 comprende la **primera fase: "laissez faire"**. Europa ignora pasiva o activamente las diversida-

La perspectiva de Verne

La perspectiva de Lynch

85. Artículo primero de la *Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional*. UNESCO (1970). *Los derechos culturales como derechos humanos*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Gabinete de Estudios y Coordinación, Servicio de Estudios y Documentación.

86. JORDAN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

87. LYNCH, J. (1992): "El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit". En *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 141-158.

des étnicas establecidas en su territorio y practica sistemáticamente y sin obstáculos la política de asimilación en sus escuelas. La hegemonía cultural del siglo anterior sigue presente y el etnocentrismo es absoluto. Hay un consenso expreso o tácito sobre el hecho de que *lo que convendría a estas pobres e incultas gentes es parecerse cuanto antes, si pudiesen, a nosotros.*

Es curioso observar que ya en 1962, según Lynch, una de las conclusiones del gobierno inglés fue que *para conseguir una integración exitosa de los inmigrantes que residían ya en el país, era preciso introducir un control más rígido sobre las futuras migraciones.* A pesar de que en la práctica se ha demostrado la escasísima relación que existe entre estos dos aspectos, sigue repitiéndose actualmente todavía este tipo de argumentación, como si fuera necesaria para justificar el control exterior, sin tener que andar muy lejos para oírlo.

- La **segunda fase: la segregación.** La progresiva marginación de las minorías culturales en *ghettos* y suburbios a causa de la política seguida hasta aquel momento, hizo concebir la idea de crear escuelas específicas para ellos. Tanto fue así que en Inglaterra, en estas escuelas, el inglés se enseñaba como segunda lengua. En determinados estados se empezaron a establecer cupos máximos de niños inmigrantes por escuela que se situaban alrededor de un tercio.
- Sin embargo, empieza a despertarse simultáneamente una inquietud alrededor de este problema de la atención a la diversidad que culminaría con la *revolución cultural del 68* y sus exigencias del derecho a la diferencia. La multiculturalidad empezó a entrar en las escuelas iniciándose estrategias de **pedagogía compensatoria.** Su mismo nombre indica una escasa o nula atención por los valores culturales de los alumnos minoritarios; se daba por sentado que su diversidad, *más que una diferencia era una deficiencia que era preciso compensar.* Correspondería este período a la **tercera fase: atención a los déficit.**
- A inicios de los 80 se inicia la **cuarta fase: la enseñanza multicultural.** Las fiestas, las costumbres, la indumentaria o la cocina de las minorías culturales empiezan a ser tenidas en cuenta por las escuelas. Penetra, no obstante, en ellas la diversidad étnica únicamente *desde su perspectiva más folclórica.* Se revisa el etnocentrismo y el racismo de los libros de texto y se flexibilizan los currículos, permitiendo la enseñanza de las lenguas maternas. Existen ya abundantes reflexiones sobre multiculturalidad y enseñanza. Sin embargo, en opinión de Lynch, *“la inmensa mayoría de educadores permanecieron insensibles a sus recomendaciones. Seguramente a causa de la inadecuación de las condiciones y de las actividades de reciclaje”.*

Esta fase de valoración únicamente de los aspectos folclóricos, caracterizada por una tendencia a mantener las diferencias étnicas en el ámbito privado o en el campo cultural y pretender una homogeneización social, sigue todavía vigente en muchos países.

- La última y **quinta fase, la fase antirracista,** se inicia a mediados de los ochenta ante el fracaso de las opciones anteriores y el deterioro progresivo de la convivencia interétnica. Se organizan talleres antirracistas para maestros que son muy contestados en varios países, así como programas nacionales de formación de maestros “educa-

dores en enseñanza multicultural”. El racismo y la formación y reducción de prejuicios son preocupaciones principales de las escuelas y de los planes de estudios. Se politiza también intensamente el debate en torno a la enseñanza multicultural con posiciones antagónicas al respecto.

San Román (1992: 177-188) señala estas cuatro fases:

- 1.^a “Segregacionista”. Su fundamento: *los alumnos de las minorías étnicas marginadas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría porque perjudican la formación intelectual y moral de éstos.*
- 2.^a “Oscurantista”. Argumentación: *los grupos étnicos marginados es mejor que no vayan a la escuela, porque si van pierden su cultura propia.*
- 3.^a “Escuela especializada”. Argumentación: *Los miembros de una minoría étnica precisan una atención exclusiva y especializada, de forma que se cumplan los objetivos escolares por medio de una pedagogía adaptada.*
- 4.^a “Escuela pluricultural” con o sin composición multiétnica. Prioriza la educación para la convivencia y la tolerancia. Evita en lo posible los “servicios étnicos” y limita al máximo la educación compensatoria.

La perspectiva de San Román

Susana Tovías (1993: 4-8)⁸⁸ distingue cuatro fases:

- La primera, llamada **enfoque asimilacionista**, pretendía transmitir una única cultura, la “nacional”, con el fin de evitar las desigualdades y conseguir la mejor adaptación de los niños pertenecientes a grupos minoritarios. El aprendizaje de la lengua oficial era uno de los elementos principales de integración. Se confunde diferencia con desigualdad. Las diferentes versiones de su aplicación dieron como resultado un fracaso estrepitoso. Ignorar la identidad sociocultural no producía una eliminación de las desigualdades, sino que las acentuó.
- El **enfoque compensatorio** nace en la década prodigiosa de los sesenta. Su objetivo es “llenar” los vacíos cognitivos que dificultan la buena marcha de la escolaridad de los niños de culturas minoritarias, aceptando su diversidad, pero tratándola, de hecho, como una deficiencia. A pesar de que este enfoque representó un paso adelante, sus resultados no fueron los esperados ni para la primera generación de inmigrantes ni para sus descendientes.
- La **educación multicultural** es la que Tovías identifica como la fase siguiente. Propone avanzar hacia una concepción curricular más flexible y promocionadora de la diversidad, manteniendo la lengua materna como lengua para los aprendizajes básicos. Se considera a la escuela como un lugar ideal para recrear las relaciones inte-

La perspectiva de Tovías

88. Tovías, S. (1993). “Societat pluricultural i educació”. En *GUIX, Elements d'Acció Educativa*, núm. 184, febrero de 1993, pp.4-8. Barcelona.

réticas, pero desde una visión “folklórica” y cerrada de las culturas, con lo cual se corre el riesgo de *ghettizar* a los colectivos culturalmente distintos.

- La **educación intercultural**, finalmente, asume gran parte de la propuesta anterior criticando la ingenuidad de algunos de sus planteamientos. Se posiciona más claramente frente al racismo. Se pretende que la escuela deje de ser un mero elemento reproductor del sistema, luchando contra las relaciones de dependencia, facilitando la participación desde las distintas identidades, facilitando su desarrollo. Se dirige a todos los niños y a todas las escuelas, no sólo a las que hay alumnos de culturas minoritarias, replanteándose desde una perspectiva intercultural todo el currículo.

Evolución de las respuestas educativas ante la diversidad cultural de los alumnos			
LYNCH	VERNE	SAN ROMÁN	TOVÍAS
1. <i>Laissez faire</i>	1. Prehistórica	1. Segregacionista	1. Asimilacionista
2. Segregación		2. Oscurantista	
3. Compensatoria	2. Compensatoria	3. Especializada	2. Compensatoria
4. Multicultural	3. Lenguas de origen		3. Multicultural
	4. Culturas de origen		
5. Antirracista	5. Intercultural	4. Pluricultural	4. Intercultural

Gráfico 18

Lynch (1992: 141-158) termina su estudio expresando las **lagunas importantes de esta historia** reciente de la pedagogía multicultural. Las más interesantes, a nuestro juicio, son:

- Falta de convicción entre los grupos y élites dominantes acerca de la necesidad de la enseñanza multicultural.
- Estereotipos permanentes y antipatía racista incluso en los barrios con pocos inmigrantes.
- Marginación permanente de las minorías étnicas.
- Un vacío flagrante entre teoría y práctica.
- Falta de adecuación permanente en la formación pedagógica.

- Poco convencimiento en las escuelas de la necesidad de una enseñanza multicultural.
- Escasez de trabajos para desarrollar pedagogías que tiendan a reducir los prejuicios.

Aquí y ahora: nuestra situación

Con estas pinceladas rápidas sobre la historia reciente del tratamiento de la diversidad étnica en algunos sistemas educativos europeos, y a la vista de las causas de su fracaso, podríamos especular sobre la fase en la que nos encontramos nosotros aquí

ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA (Curso 1991-92)		
Nivel	Número	Porcentaje
Preescolar	5.268	(0,53%)
Educación General Básica	26.005	(0,56%)
Enseñanzas Medias	7.852	(0,31%)
Todos los niveles	39.125	(0,48%)

Cuadro 5: Total de alumnos y alumnas extranjeros en los niveles educativos no universitarios y su porcentaje respecto al total del alumnado.

(Curso 1991-92). (Fuente: MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA:
Estadística de la enseñanza en España. Niveles no Universitarios.
Elaboración del Colectivo IOÉ. No publicado).

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO NO UNIVERSITARIO (Curso 1991-92)						
LUGAR DE PROCEDENCIA	M.E.C.		CC.AA.		Total	
UNIÓN EUROPEA	4.293	(35,2%)	10.395	(36,1%)	14.688	(35,8%)
Otros países europeos	952	(7,8%)	2.811	(9,8%)	3.763	(9,2%)
AMÉRICA DEL NORTE	509	(4,2%)	616	(2,1%)	1.125	(2,7%)
LATINOAMÉRICA	3.216	(26,3%)	8.149	(28,3%)	11.365	(27,7%)
MAGREB	1.311	(10,8%)	3.917	(13,6%)	5.228	(12,7%)
RESTO DE ÁFRICA	653	(5,4%)	573	(2,0%)	1.226	(3,0%)
ASIA	1.228	(10,1%)	2.280	(7,9%)	3.508	(8,6%)
OCEANÍA	29	(0,2%)	82	(0,3%)	111	(0,3%)
TOTAL	12.191	(29,7%)	28.823	(70,3%)	41.014	(100%)

Cuadro 6: Total de alumnos y alumnas extranjeros no universitarios según países de origen.

(Curso 1991-92). (Fuente: MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA:
Estadística de la enseñanza en España. Niveles no Universitarios.
Elaboración del Colectivo IOÉ. No publicado).

y ahora. Pero de ninguna manera es “transportable” mecánicamente aquella realidad a la nuestra. Puede ser más útil, en cambio, informarnos sobre cuáles son las últimas tendencias.

Desde hace unos años la adjetivación a la pedagogía *intercultural* convive con *multicultural*, *pluricultural*, *transcultural*, etc. Y no se trata simplemente de una discusión terminológica. Más adelante, en el próximo capítulo profundizaremos en esta distinción.

El multiculturalismo es una situación de hecho. Nuestras sociedades son ya multiculturales, y nuestras escuelas empiezan a serlo y lo serán cada vez más según todas las previsiones de futuro.

ALUMNADO EXTRANJERO EN CC.AA.		
Comunidad	Número	Porcentaje
<i>Catalunya</i>	10.579	0,87%
<i>Madrid</i>	7.893	0,75%
<i>Comunidad Valenciana</i>	4.970	0,63%
<i>Galicia</i>	3.717	0,68%
<i>Andalucía</i>	3.393	0,21%
<i>Canarias</i>	2.841	0,79%

Cuadro 7: Total de alumnos y alumnas extranjeros no universitarios de las seis comunidades autónomas con mayor número de ellos y su porcentaje respecto al total del alumnado. (Curso 1991-92).

(Fuente: MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA:
Estadística de la enseñanza en España. Niveles no Universitarios.
Elaboración del Colectivo IOÉ. No publicado).

Especialmente significativo es el reparto de estos alumnos según el tipo de escuela. Si en general, la situación es la que refleja el siguiente cuadro, si lo que sucedía el curso 91-92 en la comarca del Alto Empordà, provincia de Girona, es generalizable a todo el Estado, más allá de todos los discursos de buenas intenciones, deberíamos reconocer que estamos todavía en la fase llamada “prehistórica” por Verne o “segregacionista” por Lynch o San Román.

Pero si multiculturalidad expresa simplemente una situación de hecho, *interculturalidad* expresa más bien un deseo, un método de intervención por el cual la interacción entre las diferentes culturas sea fuente de enriquecimiento mutuo. Rechazamos, pues, el

AUMNADO EXTRANJERO EN EL ALT EMPORDÀ (Curso 1991-92)		
Alumnado: n.º y procedencia	Enseñanza Pública	Enseñanza Privada
222 magrebíes	95,0%	5,0%
214 gitanos	97,0%	3,0%
161 países de la Unión Europea	65,0%	35,0%
63 otros países	85,0%	15,0%
Total comarca: 12.538	72,7%	27,2%

Cuadro 8: Distribución de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías culturales en las escuelas públicas y privadas (parvulario y E.G.B.) de la comarca del Alt Empordà (Girona). (Curso 1991-92).

Fuente: BESALÚ, X., y MARQUÈS, S. (1994). "Pedagogia i Diversitat Cultural". En *Sobre Interculturalitat*, 2, págs. 37-45. Girona: Fundació SER.GI.

término *pedagogía multicultural*, ya que es confuso y podría comprender también una pedagogía de rechazo o de ignorancia mutua. Sobre la nueva **pedagogía intercultural** a que nos referimos, y que es la que ocupará nuestra atención en el último capítulo, podríamos intentar explicitar cuatro de las que son a nuestro juicio sus características principales:

- 1.º La pedagogía intercultural parte del reconocimiento en la cultura del otro (en las de todos los "otros") de un conjunto de valores tan positivos como pueden serlo los de la nuestra, y por tanto toma la diversidad étnica como algo que puede enriquecernos mutuamente.
- 2.º Toda situación de multiculturalidad genera conflictos interculturales. Estos conflictos hay que asumirlos, enfrentarlos e intentar resolverlos, ya que no es posible evitarlos ni es conveniente ignorarlos o reprimirlos. Ésta es una de las labores principales de la pedagogía intercultural.
- 3.º Muy a menudo, las sociedades multiculturales estratifican a sus ciudadanos según etnias. A los conflictos interculturales a que nos referíamos en el apartado anterior suelen asociarse, tan íntimamente vinculados que en ocasiones es muy difícil separarlos, conflictos ocasionados por la exclusión política y social, y la marginación económica.
- 4.º La pedagogía intercultural no se dirige, por tanto, sólo a los inmigrantes. Todos estamos implicados tanto en el enriquecimiento, como en el proceso de negociación de los conflictos expresados en los dos puntos anteriores.

Conflicto interétnico e intervención educativa

EL CONFLICTO COMO REALIDAD INEVITABLE E INSOSLAYABLE

Nuestras vidas se construyen y desarrollan a partir de decisiones, elecciones y “priorizaciones” que debemos realizar continuamente, a veces casi de forma mecánica cuando tienen escasa trascendencia. Toda opción, toda toma de decisión, supone una elección entre diversas posibilidades. A menudo, puesto que toda elección conlleva una o diversas renuncias, implica para nosotros o para los demás una forma de violencia, no necesariamente física. Y casi siempre esta toma de decisiones se nos presenta conflictiva; conflictos de mayor o menor intensidad según la trascendencia que esa decisión tiene para nosotros.

Terricabras (1983: 116) ⁸⁹ lo resume esquemáticamente así:

- a) *Partimos de la situación real concreta de la vida humana, ambigua y conflictiva.*
- b) *La situación moral es, además, una situación dinámica. Si, a todos los niveles, nuestra vida es un proceso, también debe serlo nuestra vida responsable (...).*
- c) *El riesgo de tomar decisiones es consustancial con nuestra vida moral. El proceso que haremos en nuestra vida estará lleno de riesgos y, quizás, bastante lleno de errores. Nunca podremos eliminar totalmente el riesgo moral constitutivo de nuestras decisiones (...).*

Si, en ocasiones, esta toma de decisiones puede provocar conflictos personales, a veces el conflicto se plantea en nuestra relación con los demás. No olvidemos que el conflicto es, ha sido y será un fenómeno constante en la interacción humana. Nuestra sociedad se ha construido históricamente sobre el conflicto, puesto que es, en palabras de Lederach (1984: 45) ⁹⁰, “*un proceso natural a toda sociedad. y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo*”.

Como punto de partida, pues, no deben vivenciarse los conflictos siempre como algo negativo. Acabamos de decir que el conflicto es consustancial, necesario incluso, a la relación interpersonal e intergrupala; por tanto, es aconsejable tener una *actitud de espera* del conflicto, preparándonos y anticipándonos en cierta manera *para evitar que nos coja por sorpresa*, desprevenidos.

Galtung (citado por Lederach 1984: 45) aboga en favor de una perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas.

Así, el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana.

Un conflicto puede incluso ser muy **positivo**, al margen de que se resuelva más o menos satisfactoriamente...

89. TERRICABRAS, J. M.^a (1983). *Ètica i llibertat*. Barcelona: Curiel.

90. LEDERACH, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.

- ...si aumenta el nivel de compromiso personal de las partes intentando encontrar realmente una solución.
- ...si mejora la calidad de la comunicación entre las personas y desarrolla su tolerancia a la diversidad ante este conflicto y las predispone mejor ante otros conflictos; si ha servido para aprender a tener una actitud más positiva ante los que se presentarán en un futuro; si se han aprendido técnicas de resolución de los mismos.
- ...si descarga tensiones y resuelve malos entendidos acumulados, relacionados directa o indirectamente con el conflicto.
- ...si permite una aproximación al reconocimiento de los valores de los demás.
- ...si pone al descubierto otros conflictos, relacionados o no con él, que necesitan resolverse.

En cambio, un conflicto será **negativo**, también al margen de que se resuelva más o menos satisfactoriamente...

- ...si se enmascaran las cuestiones realmente importantes.
- ...si conduce a las partes en conflicto a aislarse, a aumentar sus recelos y a adoptar o reforzar comportamientos intolerantes ante la diversidad; si predispone mal hacia nuevos conflictos.
- ...si consolida el antagonismo entre las personas o los grupos en litigio y acentúa las divergencias con los valores del otro.

Además, toda elección, toda decisión, toda toma de postura ante un conflicto concreto supone una valoración previa de las distintas opciones posibles, y estas valoraciones de un mismo hecho pueden ser muy distintas según los intereses y la experiencia individual y colectiva de cada persona, según sea hombre o mujer, niño o adulto... y también según su pertenencia étnica.

Así como una determinada comida puede ser muy apreciada en un contexto cultural y, en cambio, estar prohibida o aparecer como repugnante en otro contexto, también otras conductas, juicios, valoraciones, pueden presentar importantes divergencias. En algunas ocasiones esta diversidad no trasciende más allá de la intimidad individual. En otras no es posible mantenerla en la zona de la intimidad individual y la relación social e interpersonal entra en conflicto a causa de estas divergencias.

Además hay que tener en cuenta lo que dice Bastenier (1993: 186)⁹¹:

“Las culturas no son iguales entre ellas y no están revestidas de la misma dignidad ni del mismo poder en el juego de las relaciones sociales. Hay culturas dominantes y culturas dominadas, culturas que confieren poder social y culturas que confinan en estratos subalternos. Se tiene a menudo la impresión escuchando los discursos que ponen en primer lugar los aspectos de diálogo y respeto mutuo entre las culturas, que sus autores hacen de estas culturas la cara noble y enriquecedora del fenómeno migratorio cuyos aspectos sórdidos se situarían fuera de contexto. Ahora bien, no más en el ámbito cultural que en los demás ámbitos, la sociedad no puede ser considerada como pacífica. Y nosotros podemos y debemos trabajar para pacificarla”.

91. BASTENIER, A. (1993). “Les relations interculturelles sont des rapports sociaux, donc des conflits à issue incertaine”. Obra citada.

Este *trabajar para pacificarla* no quiere decir otra cosa que aprender y ejercitar estrategias adecuadas para la regulación positiva de los conflictos sociales y culturales. Pero debemos concedernos, y reivindicar cuando sea preciso, el **derecho a equivocarnos**. De otra forma, tomar decisiones, negociar conflictos, se convierte en una tarea imposible. Al margen de la consideración que el éxito o el fracaso en la gestión de un conflicto no depende muchas veces de la calidad de la gestión del mediador.

Ante cualquier conflicto podemos responder básicamente con cuatro actitudes distintas:

- a) La **huída**. Esquivamos el conflicto o intentamos ignorarlo. Esta estrategia de evitación no lo resuelve nunca. Puede, momentáneamente, ocultarse y así resolver la ansiedad que provoca, pero hay muchas probabilidades de que reaparezca más tarde, quizás más “enquistado” y difícil de resolver, con efectos secundarios o quizás bajo otras formas. Podemos intentar esquivarlo temporalmente para ganar tiempo cuando hay indicios verdaderos de que mejorarán las condiciones objetivas para resolverlo, pero no debemos engañarnos a nosotros mismos con expectativas falsas.
- b) La **suavización**. Intentamos minimizar el conflicto. Le quitamos importancia. Aplicamos la estrategia de *paños calientes*, aquello del “no es para tanto”. No se intenta resolver el conflicto, pero se persigue preservar la buena relación entre las partes. En el fondo, el conflicto permanece intacto y puede rebrotar con mayor virulencia.
- c) El **enfrentamiento**. Podemos enfrentarnos el conflicto con una actitud de lucha, de competitividad, con la fuerza física, con el ejercicio del poder a través de posturas autoritarias, jerárquicas, represivas, incluso en ocasiones con la fuerza económica.
- d) La **confrontación**. Es la actitud más positiva y la única que nos ofrecerá posibilidades de regular de forma positiva el conflicto. Pero es la más “fatigante”, la más dura, la que conlleva mayores riesgos. A menudo supone la actitud previa a la de la negociación, es decir, la búsqueda del consenso entre las partes en conflicto discutiendo, razonando, valorando, analizando, hablando...

**Regulación
vs
resolución
del conflicto**

A menudo usamos el término “**regulación**” de manera preferente al de “resolución”, puesto que en ocasiones no es posible resolver el conflicto, es decir, eliminarlo. No siempre los conflictos tienen un inicio y un fin precisos. Es muy importante darse cuenta de cuándo un conflicto puede resolverse y cuando puede simplemente regularse para no crear falsas expectativas y poder prepararse para seguir encaminándolo y conduciéndolo cuando vuelva a emerger.

Una primera distinción que debemos hacer es cuándo un conflicto es de **valores** o de **necesidades**. Estos últimos –los de necesidades–, en general, son de más fácil afrontamiento, regulación e incluso resolución. Pero a menudo se mezclan ambos componentes en un mismo conflicto y entonces deberemos distinguir entre unos y otros aspectos del mismo. Por ejemplo, ante la necesidad de que los alumnos y alumnas musulmanes puedan tener en el comedor escolar un menú especial que no contenga cerdo. Resolver la necesidad será mucho más fácil que resolver los aspectos éticos o morales subyacentes. Y dificultará la resolución de la necesidad si una de las partes insiste en la resolución del conflicto moral, extrapolando o subrayando (innecesariamente a veces) su importancia.

En este ejemplo, plantearlo como un conflicto de necesidades sería situar el problema al mismo nivel que en el caso del alumnado que debe hacer regímenes alimentarios por razones médicas o dietéticas. La resolución, en este caso, puede pasar simplemente por una organización adecuada de la intendencia y la cocina.

Si el conflicto se plantea como que aceptar estos tabúes alimentarios de origen religioso no puede tolerarse en un centro público que se define como laico, estamos planteando entonces un conflicto de valores de mucha más difícil gestión y regulación. Es posible, y suele suceder con frecuencia, que, ante el miedo a un posible fundamentalismo religioso, respondamos con una “laicidad fundamentalista”, o si se prefiere con una laicidad histórica. Algo de eso hubo, a nuestro juicio, en el famoso conflicto del *chador* que en otoño de 1989 suscitó un importante debate en los medios de comunicación franceses, a raíz de la decisión del director de un colegio de Creil de prohibir la asistencia a clase de tres chicas que llevaban el “velo islámico” por considerarlo un símbolo religioso que atentaba a la laicidad. Nunca nadie había considerado un atentado a la laicidad de la escuela el hecho de exhibir colgado del cuello con una cadenita un crucifijo o una medalla.

En los elementos de un conflicto debemos distinguir siempre dos partes: aquellos que podríamos englobar en la expresión “las **relaciones** de las personas o los grupos enfrentados”, y “el **objeto** del conflicto”, es decir, *aquello que está en juego* en la relación conflictual. Podemos decidir *salir perdiendo* en la resolución del conflicto a cambio de no perder las relaciones con la otra parte, o al revés. O podemos quererlo todo, las relaciones y el objeto de discusión, o estar también dispuestos a perderlo todo.

Un gráfico elaborado por nosotros a partir de materiales de la Universidad de la Paz de Namur ⁹² (probablemente inspirado a su vez en el de Kilman y Thomas reproducido en el libro citado de Lederach, 1984, pág. 50) nos ilustrará la interrelación de estos elementos así como las estrategias, ubicadas espacialmente en las distintas zonas del gráfico, que podemos usar para intentar resolver el conflicto: (ver *Gráfico 19*, en la página siguiente).

La estrategia de **competición** es absolutamente desaconsejable si queremos mantener una buena relación con la persona o grupo con quien tenemos el conflicto a medio o largo plazo. Es la estrategia “del tiburón”.

La estrategia de **replegamiento** también es desaconsejable, ya que no se consiguen los objetivos. Se puede transigir sistemáticamente, o uno puede cerrarse o abandonar la confrontación y la busca del consenso, pero es una forma de negación del conflicto que tampoco lo resuelve. Es la estrategia de “la tortuga, o del avestruz”.

La estrategia de **acomodación** sólo será interesante cuando se utilice como un paso previo para una posterior negociación, para conseguir finalmente los objetivos. Tampoco es útil utilizarla como estrategia en sí misma. Podría simbolizarse como la estrategia del “perro faldero”.

Elementos del conflicto y estrategias de mediación

92. Apuntes del curso *Mediación* de la Universitat Internacional de la Pau. Sant Cugat. 1992. No publicados.

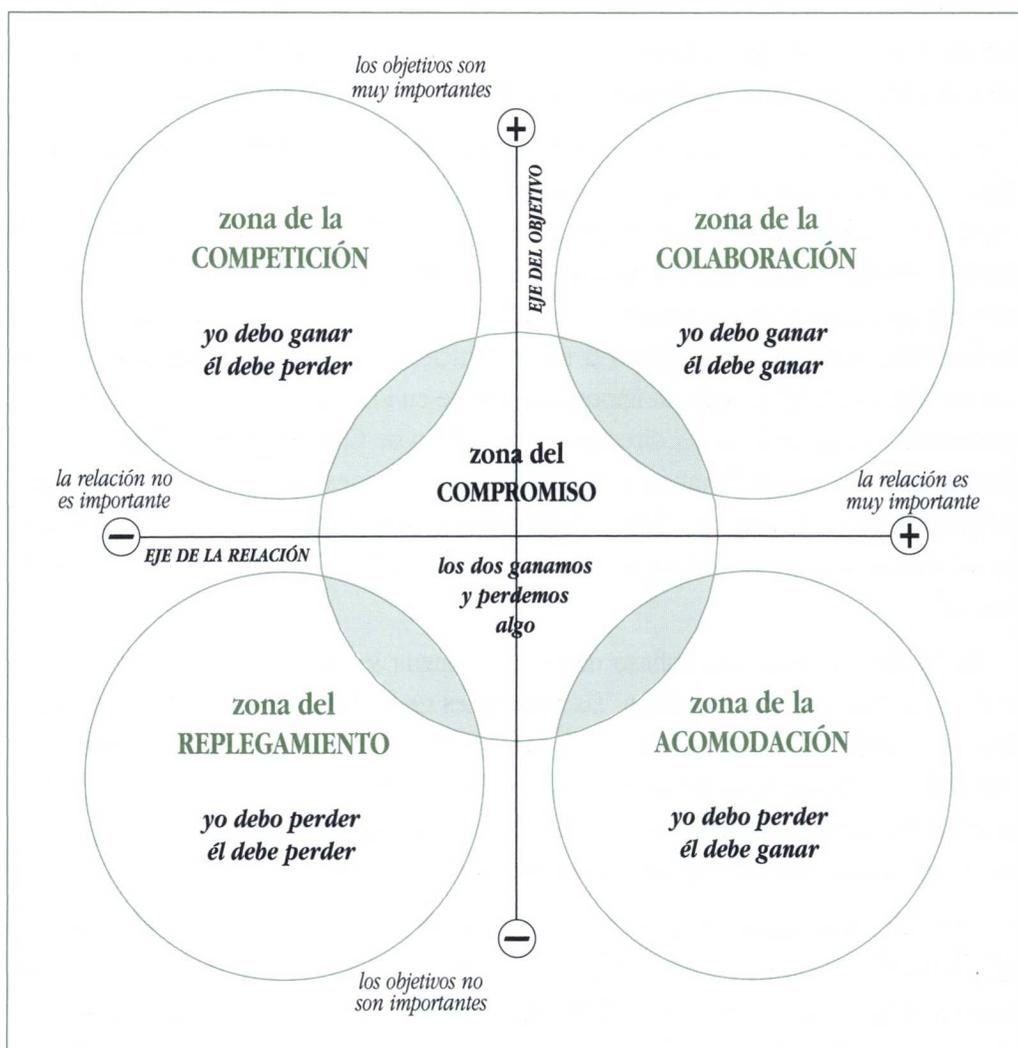


Gráfico 19

La estrategia del **compromiso** se confunde a menudo con una forma de negociación, pero no lo es. Hay que distinguir cuándo es una estrategia en la que no se pone *todo sobre la mesa*, en la que acudimos a la negociación con reservas mentales, con aspectos innegociables, de cuándo el compromiso es un pacto al que se ha llegado después de una negociación. Sería la estrategia “de la zorra”.

La estrategia de **colaboración** es la ideal. Es preciso, a veces, mucho tiempo para conseguirla. Es muy importante saber definir lo que se pretende y que la otra parte lo entienda. Es un proceso largo, que requiere tiempo, pero que el objetivo final debe ser que las dos partes en conflicto ganen el máximo de sus pretensiones y aspiraciones. Cuando el resultado es mínimamente exitoso, es la única estrategia que resuelve realmente el conflicto. En pocas ocasiones deja de ser aplicable por la naturaleza del conflicto o de las partes implicadas.

Cada conflicto puede requerir diversas y variadas estrategias a lo largo de su proceso de elaboración.

EL CONFLICTO INTERCULTURAL

Una sociedad multicultural se ve confrontada con conflictos. Hemos visto que los de tipo material no deberían presentar grandes dificultades para su correcta negociación. Dependerá sólo de la buena disposición de las partes en litigio el que se encuentre el punto de consenso necesario.

Pero es distinto cuando este conflicto interétnico afecta a valores éticos, religiosos y morales. Estos valores constituyen el referente identitario más profundo y arraigado en los componentes de una cultura. Ya hemos visto que suelen ser los que presentan mayores dificultades a la aculturación, a la aceptación de influencias externas.

En el fondo subyace el debate sobre la **objetividad** o la **subjetividad** de los valores éticos, estéticos, morales... que consideramos básicos en nuestra cultura. Debate sobre la objetividad que podemos ejemplificar muy prosaicamente con una cuestión aparentemente intrascendente: *“La cerveza, me gusta porque es buena o es buena porque me gusta?”*.

En el período de nuestra dictadura, la tendencia a *legitimar valores aduciendo su objetividad* era constante. Se imponían valores porque *eran los buenos*. La cerveza era buena por decreto, por lo tanto nos debía gustar a todos. Más recientemente, la postmodernidad se ha ubicado en el polo opuesto. La subjetividad absoluta nos ha llevado al *pensamiento débil*, a “la derrota del pensamiento” y a un canto al hedonismo y al egocentrismo: *“sólo aquello que me gusta es bueno, y además depende del momento y la ocasión”*.

Pero todos los grupos humanos a través de sus culturas, como hemos dicho ejercen en mayor o menor medida un control social de sus miembros, y para ello construyen una normativa más o menos rígida, una escala de valores que forma parte consustancial de su superestructura cultural. Para conseguir la rigidez y la *petrificación* en estas superestructuras, (o *crystalización*, si se prefiere como metáfora, pues pocos materiales son menos flexibles que el cristal) se recurre a dos tipos de legitimación: la **sacralización** y la **naturalización**. Como ya hemos señalado, a mayores índices de petrificación, mayor actitud fundamentalista, mayores posibilidades de conflicto étnico y menores perspectivas de negociación de estos conflictos.

Las dos legitimaciones persiguen una misma finalidad: presentar y consolidar estos valores como algo cuya verdad, objetividad y necesidad es indiscutible. Los tabúes o las normas de comportamiento que han sido impuestas o *reveladas* por dios o por los dioses, ¿quién se atrevería a cuestionarlas, subjetivizarlas, ponerlas en duda, hacerlas objeto de una negociación en caso de conflicto? De ahí la búsqueda reiterada por parte de los poderes políticos dictatoriales de una total connivencia con los poderes religiosos, así como de la sacralización de determinados conceptos como: patria (patriotismo, dar incluso la vida por la patria), honor, orgullo de *raza*, sentimiento de ser el *pueblo elegido*, de encarnar *una unidad de destino en lo universal*...

El dogma es por definición innegociable. Pero en la práctica, y una perspectiva histórica sobre su evolución nos convencerá de ello, se han modificado, adaptado, matizado o incluso cambiado cuando la *casta* social que detenta el poder político, moral o religioso, (gracias al cual ejerce la forma más sutil y poderosa de control social) considera que el cambio o modificación es conveniente para sus intereses, para los del subgrupo dominante o para evi-

Legitimación
de
valores

Los dictados de los dioses

tar males mayores. La vivencia religiosa personal nada tiene que ver con esta manipulación interesada por los grupos de poder de la *voluntad de los dioses*, que ha hecho nacer la expresión de que: *“Dios es quien ha sido creado a imagen y semejanza del hombre”*.

Entiéndase bien que, con estas reflexiones, en absoluto cuestionamos o hacemos la más mínima crítica hacia el fenómeno religioso en sí, hacia la reiterada presencia en casi todas las culturas y bajo diversas formas de la fe en la divinidad. Ni siquiera hacia la autenticidad o la autoría divina de unos textos que se nos presentan como revelados. Lo que sí cuestionamos es la pretendida validez universal, inamovible e indiscutible de la **transcripción humana** de los dictados de los dioses.

La actitud ecuménica de determinados grupos cristianos parte, en cierta manera, de la necesidad y la voluntad de fijarse más en *aquello que les une, que en aquello que los diferencia* de las otras religiones; es decir, constatando como los *mínimos innegociables* muchas veces no hace falta que entren en la negociación puesto que **son comunes**. Y es que sólo así se pueden encontrar puntos de anclaje en los que afirmar una actitud de consenso y de diálogo interreligioso y, por tanto, intercultural. De otra forma es imposible el diálogo.

Pere Fontan (1986: 83)⁹³ nos brinda un bonito ejemplo de esta actitud cuando compara en su libro las siguientes citas:

- **Cristianismo:**

“Cuanto quisiéreis que os hagan a vosotros los hombres, hacédselo vosotros a ellos, porque ésta es la Ley y los Profetas”.

Mateo, 7.12

- **Judaísmo:**

“Aquello que tienes por odioso no se lo bagas a tu prójimo. Esta es la Ley; el resto, su comentario”.

Talmud, Sabbat, 31

- **Brahamanismo:**

“Éste es el súmmum del deber: no bagas a los demás aquello que a ti no te gustaría”.

Mabbharata, 5, 1517

- **Confucianismo:**

“Éste es en verdad el amor más grande: no hagamos a los demás aquello que no queremos que los demás nos hagan”.

Analectes, 15, 23

- **Islam:**

“Nadie de vosotros es creyente si no desea para su hermano aquello que deseais para vosotros mismos”.

Sunnab.

- **Taoísmo:**

“Considera que tu vecino gana tu pan y que tu vecino pierde aquello que tú pierdes”.

Tai Sbang Kan Ying Pien

- **Zoroastrismo:**

“La naturaleza sólo es buena cuando se reprime para no hacer a otro aquello que no sería bueno para ella”.

Dadistan-i-dinik, 94,5

93. FONTAN, P. (1986). *El civismo mundial i la pau*. Barcelona: Claret.

Otro tanto podría afirmarse de aquellos valores que consideramos inamovibles porque son dictados por la **ley natural**. La etnografía nos demuestra reiteradamente como esta ley natural no es en absoluto universal, como debería serlo, por definición, si fuera realmente *natural*. El incesto, la monogamia, el rol de la mujer en la crianza de los hijos, y todas las *obligaciones y prohibiciones* a las que *por naturaleza* estamos sujetos varían en su percepción, valoración y aplicación de una cultura a otra.

Terricabras no deja lugar a dudas (1983: 129) ⁹⁴:

“Cuando nos acercamos para ‘leer’ la naturaleza humana, la interpretamos. Y esto quiere decir que ya nos acercamos a ella con criterios morales, que son los que nos ayudan a ver cuándo debemos seguir a la naturaleza y cuándo no, es decir, cuándo la naturaleza es “humana” y cuándo es “animal”. Pero si ya nos acercamos a interpretar la naturaleza cargados de criterios y de valores, es que este bagaje lo hemos obtenido de otra parte, que tanto puede ser la sociedad, como la familia, la religión o la conciencia”.

Sin caer en el relativismo absoluto de que acusábamos hace poco a la postmodernidad, si realmente queremos facilitar el diálogo intercultural, deberíamos relativizar también la **validez pretendidamente universal** de determinados principios éticos y documentos básicos de nuestro entorno cultural.

Probablemente, aquí y ahora, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española son los documentos que contienen estos valores sociales de referencia mínimos. Necesitamos disponer de unas herramientas para facilitar y regular la convivencia, y no ha sido poco lo que ha costado poder alcanzarlos. Pero eso no debiera suponer adoptar la actitud de considerarlas dogmáticamente de forma absolutamente incuestionable, y **valederas para siempre, para todo el mundo y en cualquier situación**, so pena de querer caer en un nuevo fundamentalismo.

Puesto que la Constitución Española prevé en su mismo redactado los mecanismos para introducir enmiendas y modificaciones; de la misma manera que ha habido que redactar la Declaración Universal de los Derechos del Niño, dada la evidencia de que la de Derechos Humanos no daba respuestas precisas a problemas concretos de la infancia, deberíamos asumir la incertidumbre de que nuestro *subsuelo moral* no descansa sobre una base pétrea sólida sino, como el subsuelo geológico, sobre un magma líquido en ignición.

Quizás, tal como se ha hecho con los derechos del niño, habría que ir en la misma dirección de crear y aprobar internacionalmente una **Declaración Universal de los Derechos de las Minorías Culturales**, máxime si consideramos que los actuales Derechos Humanos, han nacido y han sido promovidos principalmente desde la cultura anglosajona, mayoritaria en los foros internacionales. Unos Derechos Humanos *pretendidamente universales* en cuya redacción y aprobación no ha contado absolutamente para nada la opinión, los intereses, los patrimonios culturales, los valores éticos y sociales de los mapuches, los bereberes o los fula, por ejemplo, aunque los obligamos a acatarlos con la legitimación etnocéntrica de su *decretada* (por nosotros) *universalidad*. Y mejor sería todavía incorporar aportaciones de musulmanes, budistas, etc. a los Derechos Humanos, para que éstos fueran sentidos *realmente* como universales, haciéndose innecesarias las declaraciones específicas para cada colectivo.

Valores
de referencia
mínimos

94. TERRICABRAS, J. M.^a (1983). *Ètica i llibertat*. Obra citada.

Repitémonos otra vez: no debemos confundir mientras tanto nuestros deseos con la realidad. Y la realidad anda por otros derroteros. La exclusión, el racismo y la intolerancia xenofóbica extienden sus raíces en nuestra sociedad, apoyándose precisamente en dogmatismos y fundamentalismos de todo tipo. Los educadores con voluntad de intervenir en la educación intercultural y, en general, todos los ciudadanos, no podemos esperar a que estos consensos internacionales nos lluevan del cielo para tener herramientas para resolver los conflictos cotidianos. Al contrario.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE EL CONFLICTO INTERCULTURAL

Aclaremos antes de empezar que si hemos dicho que el conflicto es consubstancial al vivir y al convivir de las personas y los grupos humanos, también forma parte de la vida cotidiana de las escuelas. Nadie puede argumentar seriamente que si no fuera por los conflictos que causan las minoría étnicas, o los muchachos “difíciles”, o el fracaso escolar, etc. las escuelas serían una balsa de aceite. Coincidimos con Xesús R. Jares (1993: 121)⁹⁵ cuando afirma:

“Esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, ‘aconfliktivas’, separadas de las luchas de la vida cotidiana o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos obtenido al trabajar en su interior”.

Pero si reiteradamente, para poder intervenir con éxito tanto en la gestión del conflicto en general como específicamente en el conflicto intercultural, hemos pedido un conocimiento y un reconocimiento de los valores y de la cultura del otro, así como una cierta destreza en el manejo de las herramientas teóricas y operacionales para “drenar” y resolver los conflictos, ¿cómo vamos a exigir a los maestros que realicen estas tareas en sus escuelas si en las Escuelas de Formación del Profesorado no han oído ni una palabra de todo ello, y en los cursos de formación permanente es una temática con una presencia excepcional?

Procede, pues, en primer lugar, *desculpabilizar y desangustiar* a aquellos maestros sensibles a esta problemática, pero que se sienten inermes. Aunque nosotros somos de la opinión, como veremos en el próximo capítulo, de que las actitudes personales y profesionales son mucho más importantes que las estrategias y métodos “aprendidos por teorización”, incluso por este motivo, la primera necesidad a la que hay que atender desde los organismos responsables, si se quiere avanzar realmente hacia una educación intercultural, es la investigación, experimentación e implantación de modelos operativos, y de cursos sistematizados de información y de formación permanente, facilitadores también de este cambio de actitudes básicas por parte de los educadores, así como de las supervisiones y el soporte técnico mínimo e indispensable en una primera fase.

En algunos momentos de la historia europea de la intervención social (en sentido amplio, y por tanto también educativa) en temas de conflicto interétnico, de manera significativa en Inglaterra, se recomendó, como la actitud más positiva frente a una sociedad multicultural, tra-

Actitudes personales y profesionales

95. JARES, X. R. (1993). “El lugar del conflicto en la organización escolar”. En *Revista de Educación*, núm. 302, septiembre-diciembre de 1993. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 113-128.

bajar para conseguir una sociedad unitaria en el **dominio público**: legislación, derechos políticos, economía, derechos civiles, etc. y alentar la diversidad en todo aquello que se considera **aspectos privados** o comunitarios: socialización primaria, lengua, “cultura folk”, religión, etc.

Este planteamiento, presenta dos dificultades. La primera, que a menudo el conflicto intercultural se origina al constatar que algunos temas que el grupo mayoritario catalogaría como privados, el grupo minoritario los puede considerar como necesaria e ineludiblemente de dominio público. Determinados aspectos educativos o valores morales pueden ser considerados públicos por un colectivo y privados por otro. Podemos poner los ejemplos del papel social de la mujer, la elección de pareja para contrer matrimonio, la implicación de las normas religiosas con la vida social...

Como es natural, de ninguna manera podemos aplicar en estos casos, bajo el pretexto de que vivimos en una sociedad democrática, el criterio de que *es público aquello que la mayoría decide que es público*. Si pretendemos un diálogo intercultural y no una confrontación, hay que reivindicar una visión menos simplista de una sociedad democrática que incluya como valor fundamental e irrenunciable, como venimos repitiendo, el **respeto a las minorías**.

La segunda dificultad está en determinar cuáles son, en último término, los valores básicos fundamentales aplicables a cualquier persona o colectivo en situación de conflicto intercultural que constituyan el eje y el fundamento de este “dominio público”. Ya hemos visto las dificultades que plantea la validez *universal* de determinados principios morales o normas cívicas como los Derechos Humanos o las Constituciones.

Para buscar lealmente el consenso, para negociar en una situación de conflicto, no podemos confundir “**el acuerdo**”, que debe ser el punto de llegada, con el punto de partida. Un buen punto de partida, un valor básico y fundamental que creemos difícilmente cuestionable, debería ser la **igualdad de oportunidades en la realización de cada ser humano**; Lederach nos dice (1984: 47) que este valor dependerá de las condiciones y de los valores de **libertad y justicia**. La tensión que presentan estos dos ideales obliga a Lederach a detallar otros valores básicos:

- a) **Auto-determinación**. Fuerzas externas a la persona no deben manipular sus opciones, metas o proceso de tomar decisiones, sino que el individuo es el agente principal de su realización.
- b) **Interdependencia**. Nuestra realización propia está intrínsecamente entrelazada en nuestra relación e interacción con otros. La dependencia mutua es la otra cara, dice Lederach, de la libertad.
- c) **Igualdad**. Debemos fomentar un tipo específico de interdependencia: aquella en la que todos participan como iguales.

Este mismo autor señala también dos paradojas formadas por cuatro conceptos que hay que tener muy en cuenta en el análisis y gestión de conflictos, a partir de los valores básicos anteriores:

1. **Apoderamiento-vulnerabilidad**. El poder es central en todo conflicto. “*El desequilibrio de poder en un conflicto*”, dice Lederach (pág. 48), “*implica necesariamente la defunción de verdadera libertad, justicia y, en última instancia, la realización humana*”. Paradojalmente se hace necesaria la vulnerabilidad, en el sentido de no-arrogancia, humildad, para mantener la sensibilidad y el respeto a los demás.

Búsqueda
del
consenso



Vida pública, vida privada

2. Concienciación-comprensión de los demás. La toma de conciencia de uno mismo y de su papel en el mundo que le rodea es esencial para comprender el comportamiento personal en una situación de conflicto; y comprender a los demás, ponernos en su piel, entrar en su mundo es la otra cara de esta paradoja.

Estos podrían ser los valores y principios que informaran los contenidos de este necesario punto de partida desde el cual plantearse la posibilidad de gestionar un conflicto intercultural. Como decíamos antes, no deberíamos olvidar que el consenso es el punto de llegada de la negociación del conflicto, no el punto de partida y, por tanto, en el inicio, deberían haber **más actitudes compartidas**, como las que acabamos de citar, que compromisos o normas concretos, que deberían irse elaborando en el proceso de regulación y gestión.

Hay que tener mucho cuidado en no caer, a partir de una tarea educativa –incluso bien intencionada, pero de efectos a largo plazo muy peligrosos– en un intento de resolución de determinados conflictos interculturales por la vía citada en páginas anteriores, de la huida o el replegamiento. No resolverá el conflicto sino que, como mucho, lo aplazará, la defensa a ultranza de la necesidad de conveniar unos mínimos comunes en **lo público**, respetando la diversidad en **lo privado**. La **disociación** que a menudo se produce entre la vida pública del inmigrante (en la que se exige “la europeización” con toda la profundidad y extensión posibles para acelerar “la integración”) y la vida privada (en la que de buen grado o por fuerza se tolera su diversidad) puede acarrear a medio plazo muchos más problemas de los que parece resolver de inmediato.

Recordemos de nuevo a Selim Abou (1980: 82) ⁹⁶:

“Se obliga al migrante a confinar sus relaciones primarias y emocionales al círculo familiar y al de la colectividad étnica, y con la comunidad receptora sólo mantiene relaciones secundarias, de negocios. A partir de esta división, se contenta con adoptar los modelos de conducta exigidos por la vida pública del nuevo país, manteniendo intactas la manera de pensar y de sentir heredadas de su cultura original. Lo que busca en el medio familiar o étnico son apoyos afectivos sólidos que le permitan enfrentar sin excesiva angustia el proceso conflictivo que le provoca la necesidad imperiosa de aprender un código cultural nuevo en un clima de presión emocional pronunciado”.

Ningún ser humano ha de vivir con vergüenza su identidad o pertenencia cultural a causa de un rechazo del grupo cultural mayoritario a *aceptar la pública diversidad y la diversidad en público*. El objetivo de cualquier programa educativo con inmigrantes extranjeros, a criterio nuestro, ha de ser tan contundente en la lucha para conseguir una igualdad de oportunidades, como en la evitación de esta doble personalidad o *“disglosia cultural”*, que es una manifestación más, en el fondo, del mismo problema de la no aceptación de la diversidad. Esta situación culturalmente esquizoide está en la base y es el origen de muchos conflictos sociales.

Transformar en “invisibles” las minorías culturales al permitir su diversidad únicamente en sus espacios íntimos es una estrategia hipócritamente asimilacionista en la cual no debemos caer, al margen del riesgo que se incurre de provocar aculturaciones antagonistas.

⁹⁶. ABU, SELIM (1980). “Mito y realidad en la emigración”. En *Culturas*, volumen VII, n.º2. París: UNESCO, pp. 76-100

Otra interesante propuesta europea para la resolución del conflicto intercultural es la que tiene su origen en el contenido de esta reflexión:

“Si es mucho más difícil educar la sensibilidad hacia las minorías culturales que aprender las técnicas de intervención social, ¿por qué no formar miembros de las propias minorías étnicas para ejercer de agentes sociales, en lugar de esforzarnos en especializar en temas interculturales a los profesionales autóctonos?”.

**Conflicto,
mediación,
negociación**

Hay que impulsar de manera urgente y decidida la formación de profesionales y voluntarios (autóctonos, pero también procedentes de los propios colectivos) con el objetivo de que, cuanto antes mejor, estén equipados con la formación y las herramientas para actuar como **agentes mediadores** en la gestión del conflicto intercultural. En esta tarea consideramos tanto o más importante y difícil la concienciación que la formación básica o técnica. Es éste uno de los objetivos de los que estamos más necesitados de proyectos de investigación-acción.

Los procedentes de las culturas minoritarias, en proceso de vivir en su carne el proceso de aculturación, podrían ser de una ayuda inestimable en la descodificación de situaciones complejas, así como unos buenos transmisores de mensajes entre ambos grupos culturales. Por la misma razón y con similares estrategias urge facilitar la emergencia y formar verdaderos **líderes asociativos**, para eliminar situaciones de caciquismo, posibilitando que, cuanto antes mejor, gestionen ellos mismos los recursos que les son destinados a su minoría cultural. Este tema nos remitiría de nuevo a la necesidad de reivindicar sus derechos políticos y cívicos, puesto que sólo a través de la democracia puede cambiarse el caudillismo por el liderato.

Esta formación puede provocar un desclasamiento de estos monitores o líderes, que una vez conseguido un nivel económico, social o profesional más importante y avanzado su proceso de aculturación hasta el *passing* étnico, se desclasen y abandonen su disponibilidad para seguir trabajando para el progreso del colectivo. Estos riesgos hay que correrlos tantas veces como sea preciso. Pero también, naturalmente, hay que intentar evitarlos procurando, en estas formaciones específicas de monitores interculturales pertenecientes a las etnias minoritarias, incluir la necesaria concienciación y sensibilización hacia los problemas del grupo, evitando la insolidaridad del *sálvese quien pueda*.

En Holanda, un miembro cualificado de cada comunidad inmigrante, con la denominación de *contact person*, interviene como agente mediador entre las familias inmigrantes y la escuela. No sólo realiza las tareas obvias de traductor lingüístico y cultural, si es preciso, sino que se ocupa también de ayudar y orientar en las gestiones y posibilidades que la administración holandesa pide y ofrece a los padres de los alumnos (rellenado de formularios, matriculaciones, evaluaciones, becas, ayudas...); en una “tutorización específica” del alumno, preocupándose de sus dificultades, colaborando en la búsqueda de soluciones específicas, ayudándole si le es posible en sus estudios, etc.

Pero nos equivocáramos de nuevo si viéramos en este profesional sólo un agente educativo de un nuevo estilo de “educación compensatoria”. Bélgica tiene ya bastantes años de experiencia en un perfil profesional similar, los llamados *mediadores escolares*. Uno de ellos, Fritz Wittek (1994: 15)⁹⁷ afirma:

97. WITTEK, F. (1994). “Médiation: doutes et interrogations”. En *Agenda inter-culturel*, núm. 128, noviembre de 1994. Bruselas: Centre Bruxellois d’Action Interculturelle, pp. 14-20.

“Mi duda no está en la necesidad, en determinadas situaciones que convendría definir, de instalar un mediador en una escuela. Menos todavía sobre el trabajo de los mediadores... ...la hipótesis de base que inspira mi duda es ésta: las cuestiones de calidad de la enseñanza son fundamentalmente cuestiones de uso y de reparto de poder; en definitiva, cuestiones de ciudadanía”.

Uso y reparto del poder nos remite inmediatamente de nuevo a conflicto y negociación del conflicto.

En el gráfico 19 hemos visto como no siempre, en un conflicto, si uno gana el otro debe perder. Los expertos en estrategias de negociación y “teorías de los juegos”⁹⁸ conocen bien que existen dos tipos de resultados en los juegos, los llamados “de suma cero”, es decir, aquellos en los que lo ganado por uno es perdido por otro, y los “de suma no-cero”, en los que cada una de las dos partes puede ganar o perder. Así, el resultado de una negociación de un conflicto puede abocar a las cinco posibilidades que hemos visto en aquel gráfico:

**“Yo gano,
tú ganas”.**
**La teoría de
los juegos**

- a) Yo gano – Tú pierdes.
- b) Yo pierdo – Tú ganas.
- c) Yo gano algo y pierdo algo – Tú ganas algo y pierdes algo.
- d) Yo gano – Tú ganas.
- e) Yo pierdo – Tú pierdes.

Jacques le Mouël (1992: 126)⁹⁹ en un interesante libro titulado *Crítica a la eficacia*, escrito pensando en el mundo de la empresa, nos dice que en los tiempos que corren es muy difícil hacer entender a los gerentes que al final de una negociación también puede haber dos ganadores o dos perdedores. Dice textualmente:

“He dirigido muchos seminarios en este campo y siempre me ha sorprendido constatar que, para muchos ejecutivos y directivos, negociación significaba indefectiblemente un ganador y un perdedor. Ahora bien, se olvida con cierta facilidad que una negociación mal llevada, o la práctica del todo o nada, conduce a menudo a resultados perdedor-perdedor”.

Según Weber (1993: 208)¹⁰⁰, *“la función de la escuela debería ser facilitar al niño, desde su más tierna edad, los medios para juzgar y comprender una cultura ajena a la suya. Sólo volviéndose intercultural la escuela podrá cumplir esta función esencial, a saber: abrir los ojos y el espíritu a la diferencia”.* Abrir el espíritu a la diferencia comporta no únicamente la educación para una tolerancia pasiva e indiferente sino, también y fundamentalmente, educar para llevar a cabo esta negociación del conflicto intercultural, evitando el todo-o-nada, con el objetivo puesto en un resultado final ganador-ganador. Y también en esta tarea puede

98. Puede consultarse en este sentido el clásico: RAPOPORT, A. (1967). *Combats, Débats et Jeux*. Paris: Dunod.

99. LE MOUËL, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

100. WEBER, E. (1993). “La différence des conceptions du temps, de l’espace, des valeurs... est-elle un frein à l’integration des enfants d’origine étrangère?”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp. 202-208.

y debe jugar un papel decisivo el agente social de origen cultural minoritario. Bueno será, sin embargo, para cerrar este apartado sobre los principios generales de elaboración del conflicto interétnico en la escuela, hacer una llamada a la “racionalidad”.

Terricabras dice al respecto (1983: 25) ¹⁰¹:

“En cuestiones morales -también cuando discrepamos- debemos apoyarnos en argumentaciones racionales (...). Y es que lo que ahora postulo radicalmente es la unidad racional de la humanidad, es decir, la capacidad humana de entrar en contacto con otras personas, de comunicarse con ellas, de intercambiar puntos de vista, de criticarse mutuamente. Postulo, pues, que los hombres -una vez conseguida una base suficiente de desarrollo tanto a nivel personal como en sus relaciones colectivas- tienen capacidad para argumentar, para rebatir argumentos y para aceptar las razones del contrario (...).”

Insistamos en que un resultado ganador-ganador no quiere decir necesariamente “la mitad para cada uno”, sino que significa que las dos partes sacan su provecho. La “teoría de los juegos” demuestra cómo en muchas situaciones **“la cooperación es un medio excelente para maximizar las ganancias incluso en situación de competencia”**. (Le Mouël, 1992: 127).

Claro que este apartado también hubiese podido tener otro final más irónico destacando por contraste lo que podría ser la antítesis de una buena actitud ante los conflictos, es decir, la estupidez, resumiendo las *Leyes fundamentales de la estupidez humana*, de Carlo M. Cipolla ¹⁰², que dicen así:

1. Siempre, e inevitablemente, infravaloramos el número de personas estúpidas en circulación.
2. La probabilidad de que cierta persona sea estúpida es independiente de cualquier otra característica de esta persona.
3. Una persona estúpida es una persona que causa un daño a otra persona o grupo de personas sin que, al mismo tiempo, saque provecho alguno, o incluso sacando una pérdida.
4. Las personas no estúpidas infravaloran siempre el potencial nocivo de las personas estúpidas.
5. La persona estúpida es el tipo de persona más peligroso que existe.

101. TERRICABRAS, J. M.^a (1983). *Ètica i llibertat*. Obra citada.

102. CIPOLLA, C. M. (1988). *Allegro ma non Troppo*. Bologna: Il Mulino.

Hacia una educación intercultural concienciadora

De las teorías y los deseos a la realidad

Hemos visto en las páginas anteriores las diversas respuestas que la escuela europea ha ido dando en este último medio siglo a la realidad multicultural y multiétnica con que debe enfrentarse de forma más o menos acelerada. Hemos comentado el fracaso de muchos de los métodos y actitudes ensayadas, no tanto por la dificultad intrínseca del medio multiétnico, sino por la incapacidad de los sistemas educativos (imposibilidad incluso, desde determinados planteamientos rígidos y etnocentristas) de atender debidamente a la **diversidad** en sentido amplio y no únicamente a la diversidad cultural.

La *taylorización* de las escuelas ha llegado en algunos momentos de la historia reciente de la pedagogía a presentar como situación óptima para la educación aquella en la cual el gradiente de diversidad de los alumnos de un grupo educativo sea el mínimo. Todavía existen escuelas, afortunadamente cada vez más excepcionales, en las cuales, a partir de un criterio de eficiencia mal entendido, se distribuyen por clases los alumnos de una misma edad agrupándolos por niveles de aprendizaje. O se vive mal la incorporación de cualquier alumno de *integración*. Estamos, pues, ante un viejo problema de la educación, que la situación de multiculturalidad no ha provocado, sino que probablemente nos ha ayudado a ver con nuevos ojos. Viejos problemas expresados con nuevas palabras.

Hemos visto también que, cuando se han buscado soluciones únicamente en la línea de *añadir* al paquete de herramientas y estrategias metodológicas de la escuela *programas especiales*, más o menos folkloristas o compensatorios, no se han podido resolver las dificultades de fondo que esta diversidad no provoca ni plantea, sino que simplemente descubre, pone en evidencia.

Si es cierto que en ocasiones se requerirán programas especiales, actuaciones compensatorias de determinados déficit, discriminaciones positivas ante situaciones de injusta desigualdad, por sí solo, este *plus* cuantitativo se ha demostrado insuficiente para conseguir los objetivos que la escuela debe pretender:

Facilitar el desarrollo máximo de las posibilidades psíquicas, culturales y sociales de todos y cada uno de los alumnos, la autonomía personal, la posesión de los conocimientos instrumentales necesarios para poder desenvolverse en igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más tecnificada, y la emergencia de una conciencia crítica sobre sí mismo, sobre su entorno y sobre su coherencia y optimización.

La evidencia reiterada de unos índices mayores de fracaso escolar en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o a grupos marginalizados, así como la dificultad en transmitir de forma operativa a los alumnos pertenecientes al grupo cultural mayoritario valores de solidaridad que se manifiesten inequívocamente en un rechazo a la competitividad y la exclusión, nos debe hacer reflexionar sobre las causas de este divorcio entre las declaraciones de principios e intenciones y los resultados obtenidos.

Ello nos remite a una discusión clásica en educación acerca de si el sistema educativo es básicamente *reproductor* o *innovador*. Opinan los analistas más críticos de los sistemas educativos que el papel fundamental de la escuela no es el de promover un cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria, sino reproducir y legitimar precisamente la desigualdad, el orden y la jerarquización preexistente.

Lerena (1989: 88) ¹⁰³ lo manifiesta así:

"La escuela, que nació como instancia o dispositivo técnico del escolasticismo, sigue siendo, un mecanismo, por de pronto de diferenciación, de jerarquización y, en suma, de selección escolar y social. La organización escolar, a partir de ahora, ve reforzado su papel como instancia de distribución de las posiciones sociales... ...la función básica de la enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito el declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas.

Canimas ¹⁰⁴ insiste en ello:

"El sistema educativo no es el punto de apoyo arquimedianiano para la transformación del mundo. Sí que es uno de los puntos de apoyo para el mantenimiento del estado de cosas actual. Es preciso no engañarse: desde la aparición del Estado moderno, el sistema educativo es uno de sus más poderosos aparatos ideológicos (tanto en EE.UU. como en la U.R.S.S., tanto en España como en Nicaragua) y es pretencioso pensar que puede andar por caminos distintos a los del poder".

103. LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.

104. CANIMAS, J. (1985). *La voluntat d'alfabetitzar*. Texto no publicado, p. 119.

Pero, como es sabido, no todos los pedagogos coinciden con esta visión *reproductiva* del papel de la escuela. Freire con su *pedagogía de la liberación*, de la **concientización**, del oprimido, plantea de manera contundente que el cometido que la escuela debería jugar en cualquier sociedad es precisamente el de propiciar el cambio, operando precisamente como el *fulcro arquimediano* capaz de mover y transformar el mundo.

También Besalú y Marqués (1994: 38-39) ¹⁰⁵, confiando en las brechas, fisuras y contradicciones del sistema, afirman que: *"Ni la cultura es un simple reflejo de la infraestructura económica, ni la pedagogía es una técnica de asimilación cultural infalible, ni la escuela es simplemente un espacio para la reproducción social y cultural, ni, todavía, los profesores unos simples peones en manos de las clases dominantes"*. Y nos recuerdan la cita de Giroux: *"Frente al discurso de la reproducción, teóricamente defectuoso, políticamente incorrecto y estratégicamente paralizador, toma cuerpo un nuevo concepto de pedagogía, que se considera a sí misma como una praxis política y ética, una construcción y reconstrucción del conocimiento y de la experiencia, condicionados uno y otra, social e históricamente"*. Es la **pedagogía** llamada por algunos de estos pedagogos **de la posibilidad**, el discurso de la producción frente al de la reproducción.

En este debate, esta tensión conflictiva y en ocasiones angustiante entre la esperanza y la impotencia del quehacer educativo, Althusser (1974: 45-47) ¹⁰⁶ compadece a los maestros y profesores conscientes, *"que en condiciones espantosas, intentan avanzar contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de las que son prisioneros... ..son una especie de héroes, pero no abundan, y la mayor parte no tienen ni la más pequeña sospecha del "trabajo" que el sistema (que les supera y los aplasta) les obliga a realizar"*.

Sin pretender en absoluto dramatizar más de la cuenta el papel de este maestro, *heroico* según Althusser, sí es preciso reconocer la necesidad de articular su labor con la de otros movimientos sociales si se pretende un mínimo de eficacia. Alegret ¹⁰⁷ nos lo dice contundentemente: *"La superación de la escuela-ghetto no podrá venir ni de manos de los alumnos, ni de los profesores, sino únicamente de manos de la sociedad global"*.

Por otra parte tampoco podemos mantener las escuelas como una especie de burbujas incontaminadas, aisladas de la sociedad, en las cuales se mantienen y difunden unos valores que no se tienen en cuenta fuera del contexto escolar (o en todo caso muy tíbicamente o sólo en espacios excepcionales), de solidaridad, de lucha contra la injusticia, contra la exclusión, etc. y que, por tanto, dejan de tener precisamente valor y sentido cuando el muchacho abandona esta burbuja para adentrarse en la vida (o simplemente para pasar una selectividad o unos *numerus clausus*) que es irremediablemente, casi por definición (?) competitiva, insolidaria, injusta y excluyente.

Algunos maestros viven la desazón de no saber hasta qué punto educar en los valores que decíamos no supone precisamente *inadaptar* a los muchachos para una sociedad en la que son otros los valores dominantes, de manera que todo lo que sea no educar para la

Producción frente a reproducción

105. BESALÚ, X., y MARQUÈS, S. (1994). "Pedagogia i diversitat cultural". En CARBONELL, F. (Coord.): *Sobre Interculturalitat*, 2. Obra citada, pp. 37-45.

106. ALTHUSSER, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

107. En el prólogo al libro de HANNOUN, H. (1987): *Els ghettos de l'escola*. Vic. (Barcelona): Eumo Editorial.

competitividad y el *darwinismo social*, para el *sálvese quien pueda*, sería educar a futuros perdedores.

Por eso defendíamos la necesidad de enmarcar el trabajo de concienciación de las escuelas, si se pretende que su labor sea realmente transformadora, en un contexto más amplio del cual necesariamente forma parte, y que podríamos llamar *comunidad escolar* en su sentido más lato. Cada vez adquiere una importancia mayor, a nuestro juicio, que la escuela abandone su rol tradicional de **preparar para la vida** para asumir en toda su extensión y profundidad que **ella misma es vida** y no un estadio anterior y exterior a ella, donde, en el mejor de los casos, en lugar de *aprender a vivir viviendo*, se intenta enseñar a *sobrevivir* para cuando se salga de ella (*jugando a papás y mamás, a adultos*), con un mínimo de contradicciones.

San Román (1992: 177) ¹⁰⁸ pide además que esta apertura no se limite a la cultura de un medio sociocultural determinado:

“El proceso educativo utópico, el que pienso que tiene que guiar las ideas, los planes, las prácticas, los hechos educativos, es el proceso de apropiación de las culturas de la humanidad. Implica la total apertura al mundo, los intereses universales, el reconocimiento gustoso del derecho a la diferencia, el esfuerzo por incorporar el mundo al plan de formación de los niños, los adultos y sus enseñantes”.

PENSAR “GLOBAL” PARA LA ACTUACIÓN LOCAL

Sería conveniente abrir también el discurso y los referentes cuando se analizan los fenómenos migratorios contemporáneos y su repercusión en la escuela, y abandonar los discursos y las reflexiones endogámicas en exceso sobre la inmigración, hechas desde la inmigración y para la inmigración. Esta apertura del discurso que reclamamos debería permitirnos cumplir con aquella máxima que dice: *“es preciso el pensamiento global para la actuación concreta, local”*. Los estudios especializados sobre las migraciones, los proyectos de soluciones, las propuestas de intervención, no suelen poner mucho énfasis en aspectos como los siguientes, que sólo enumeraré, pero que creo influyen decisivamente sobre el presente y el futuro del fenómeno migratorio:

1. La creciente “mundialización” de la economía y la *prioridad de la economía financiera frente a la economía productiva* trae consigo lo que se ha llamado la “desmaterialización” de las fábricas y el fraccionamiento de la organización productiva que hace que “se exporten” fragmentos de la cadena de fabricación a los países más atractivos para los intereses del capital (precisamente de muchos de ellos provienen nuestros inmigrantes), con la consiguiente pérdida creciente del ya escaso control sobre los procesos de producción por parte de la clase obrera. También, en contraste con esta “mundialización”, la *domesticación* creciente de los sindicatos (en el doble sentido de domésticos y domesticados), cada vez con planteamientos menos internacionistas. Y también la precarización del trabajo y las tasas increíbles de paro que

108. SAN ROMÁN, T. (1992). “Pluriculturalidad y marginación”. En AA.VV. : *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundació SER.GI, pp. 177-188.

padecemos, en parte a causa de la informatización y robotización de los procesos de producción que no nos han llevado a la sociedad del ocio, como vaticinaban los sociólogos en los años 60, sino a la distribución desigualmente injusta del trabajo...

2. El llamado *fin de la historia* y la pérdida de modelos alternativos al modelo de sociedad capitalista de libre mercado: cambios importantísimos en el equilibrio político internacional a partir de la caída del muro de Berlín, hundimiento de la antigua URSS y Guerra del Golfo; emergencia con fuerza de los nacionalismos y los fundamentalismos excluyentes; crecientes dudas sobre la idoneidad de los actuales sistemas y mecanismos democráticos de delegación de la soberanía popular; creciente intranquilidad ante lo que aparece como dependencia de los poderes e intereses políticos a los poderes e intereses económicos...
3. El reforzamiento de la competitividad y del *darwinismo social* y, por tanto, *la aceptación en la práctica de ciudadanos de distintas categorías*: la “lógica de la eficacia” que es la lógica del “cada cual para sí mismo”, la lógica de la exclusión y la lógica de la rentabilidad inmediata, la cual conduce más todavía a esa sociedad dual (Le Mouël, 1992: 125-131)¹⁰⁹, la doble moral de un discurso público favorable a la justicia social, los derechos humanos, etc. y una práctica cotidiana basada en la insolidaridad y la competitividad...
4. La caída de los *estados del bienestar*, o mejor dicho, *la confusión alienante entre bienestar y hedonismo inmediateista o despilfarro*: difusión mundial de consumismo a partir de la potencia alienadora de los medios audiovisuales que deslumbran a los habitantes de los países más pobres estimulando la emigración; creciente catástrofe ecologista; resaca de la postmodernidad y de sus aproximaciones éticas *débiles* a las relaciones humanas...
5. El llamado *nuevo orden mundial*: conciencia que nuestro modelo de desarrollo no sólo no es transferible a otros países a causa de la limitación de los recursos materiales disponibles, sino que es condición indispensable que siga bajo mínimos tres cuartas partes de la humanidad para mantener nuestro nivel de vida.

Todo ello afecta con una potencia todavía imprevisible a los discursos anteriores acerca de la relación entre dominantes y dominados, entre *centro* y *periferia*, especialmente por lo que se refiere a las relaciones entre países ricos y países pobres; a las mismas relaciones interculturales; a las relaciones entre inmigrantes y autóctonos; a las relaciones entre nacionales, extranjeros y metecos; a los derechos de los que ya trabajan frente al derecho al trabajo de los que no lo tienen; al mismo concepto de ciudadanía y, por tanto, también a los conceptos de inserción (o exclusión) laboral o social. En definitiva, afecta a la toma de posición personal, individual y colectivamente, frente a la alternativa: **integración versus exclusión**, conscientes de que tomar partido por la integración supone hacer nuestra una parte de la pobreza de los demás, y que mantener nuestro nivel de vida o aumentarlo, supone mantener o aumentar la exclusión de los “no privilegiados” de la periferia social, local y mundial.

109. LE MOUËL, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

ALGO PARA ALGUNOS Y MUCHO PARA TODOS

Como hemos visto, cuando se intentan resolver los problemas educativos que plantea la diversidad únicamente con *pluses* cuantitativos (programas compensatorios de las deficiencias individuales, multiculturalismo “folclórico”...), es probable que acabemos reforzando la pedagogía de la reproducción y la jerarquización social. La pedagogía de la posibilidad, de la liberación y del cambio social exige, además y en primer lugar, saltos cualitativos que den sentido a estos *pluses* cuantitativos.

Hay que hacer algo más que salpimentar nuestro sistema educativo con unos programas específicos o con unas actividades didácticas o lúdicas sobre el arte, la música o las costumbres de los alumnos y alumnas inmigrantes, so pena de *cambiar lo indispensable para que nada cambie realmente*. Modificar o incidir sólo en las manifestaciones externas, en las apariencias, puede colaborar a enquistar los problemas y dificultar su resolución posterior por haberse consolidado determinados hábitos, prejuicios o percepciones distorsionadas de la realidad.

Posiblemente, definir y aplicar adecuadamente este salto cualitativo imprescindible para que nuestro sistema educativo se transforme realmente en una educación en y por una sociedad intercultural, sea uno de los retos que requerirá más esfuerzos por parte de todas las personas que de una u otra manera participamos en la comunidad educativa, desde este momento y en los próximos años.

¿O es mucho más que un *plus* cualitativo lo que nos hace falta, y que ya se está buscando, desde muchos frentes diferentes? Algunos autores, como Muñoz Sedano, creen que estamos ante la necesidad de hacer emerger, de estructurar y dar forma a **un nuevo modelo organizativo** de la escuela de finales del siglo XX, **la escuela intercultural**, comparable por su entidad, complejidad y trascendencia a otros modelos preexistentes, denominados por los taxonomistas productivos, humanistas, estructurales, políticos, sistémicos, culturales, etc.

Pero de momento hay todavía pocos referentes validados, pocos elementos conceptuales y prácticos elaborados desde una reflexión realizada aquí y ahora. Ciertamente ha habido una *moda* en estos últimos años de los temas relacionados con la interculturalidad en ambientes universitarios, con una verdadera inflación de jornadas y seminarios, pero todo ello no ha sido capaz de conectar eficazmente con la práctica y los problemas cotidianos de los profesionales de primera línea. Por eso, todavía hoy, tomar la opción de la pedagogía intercultural es adentrarse por un camino en el cual vamos a encontrar pocos indicadores sólidos y claros que guíen nuestros pasos; y la creatividad, la autocrítica y sobre todo la reflexión evaluadora de los aciertos y errores que vamos cometiendo, serán casi los únicos indicadores de que dispondremos. Pero, siguiendo a Camilleri (1993: 194) ¹¹⁰:

“...empecemos por definir la interculturalidad. Yo soy de los que la distinguen de la ‘multiculturalidad’, que emerge cuando uno se encuentra ante varias culturas distintas (‘multus’ significa ‘numeroso’), y el encuentro entre los miembros de estas cul-

110. CAMILLERI, C. (1993). “Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans la rencontre entre porteurs de cultures différentes”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.191 -196.

turas produce efectos espontáneos en los que no se interviene. En cambio la interculturalidad (conforme al prefijo 'inter' que remite a poner en relación los términos a los que se aplica), comprende todo intento tendente a construir una articulación entre aquellos miembros, con el fin de corregir los inconvenientes de su coexistencia y, si es posible, de hacerlos beneficiar de las ventajas que conlleva. Defino la interculturalidad en términos de método, precisando la operación que permite engendrarla, y no, como se hace a menudo, identificándola con uno u otro de sus resultados o contenidos”.

Por tanto, no es posible concebir una verdadera pedagogía intercultural como la suma de actitudes y actuaciones que hay que tener o realizar *solamente con los miembros de uno de los grupos culturales* en contacto. La pedagogía intercultural implica y beneficia a todos los sujetos en sus planteamientos y realizaciones.

Por una parte, deberá prever y organizar determinadas actuaciones frente a la diversidad individual. El objetivo de la educación intercultural consiste también en el mejoramiento de la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, que fracasan con frecuencia en el sistema formal de educación. La educación intercultural tiene también (aunque no exclusivamente) aspectos compensadores. Facilita el acceso de las minorías a informaciones y destrezas, se les anima a enorgullecerse de su propia cultura y se les anima a integrarse, al mismo tiempo, en la sociedad en que se hallan inmersos.

Sociedad
multicultural,
escuela
intercultural

Esta educación intercultural nos permitirá leer con ojos nuevos no sólo el **concepto de diversidad y su tratamiento en la escuela**. Otros muchos conceptos, reivindicados por la pedagogía moderna, cobran mayor o un nuevo sentido. La *personalización* y la *individuación*, adquieren nuevos matices. La exigencia de atender *también y de forma no poco importante* a la diversidad sociocultural de cada persona, puede hacernos poner más el acento en estos condicionantes sociales y culturales de la educación y el desarrollo de todo niño, en lugar de dar prioridad sistemáticamente sólo a las variables del desarrollo bio-psicológico, como se suele hacer. El concepto de *comunidad educativa* adquiere una nueva dimensión y plantea nuevos retos y nuevas posibilidades. Lo mismo podríamos decir de muchos otros conceptos: creatividad, normalización, adaptación curricular, identificación, autoridad ... Si estamos atentos, la educación intercultural nos mostrará nuevas perspectivas en todos ellos, enriqueciendo, sin duda, la labor educativa.

Ello exigirá también una revisión de toda una serie de ritos y costumbres pertenecientes a la organización escolar y del centro en un intento de adaptar en lo posible la escuela al niño en lugar de hacer lo contrario (empezando por la mecánica de las matriculaciones a las adscripciones a los cursos, y siguiendo con las revisiones de los contenidos curriculares, las relaciones con las familias, las notas y los informes, las entrevistas, el comedor escolar, las clases de refuerzo, las evaluaciones...

También hay que educar a la mayoría en la comprensión y aceptación de las minorías, a enfrentarse a sus prejuicios y su intolerancia. La presencia y la consideración de las minorías sirve a la escuela para ampliar el horizonte mental de todos y para sensibilizar a la mayoría para la aceptación de la diversidad y para la concienciación a favor de una lucha contra todo tipo de exclusión. Empezando, naturalmente, por la propia diversidad intracomunitaria e *intracultural* del grupo mayoritario. La rivalidad entre barrios, pueblos o ciudades vecinas, el desconocimiento, los prejuicios y los estereotipos acerca del carácter atri-

buido a los autóctonos de una región o una comunidad autonómica determinada, determinadas desviaciones de las rivalidades deportivas, un cierto tipo de humor y de chistes basados en los estereotipos racistas, etc., todo ello son ocasiones para reflexionar e intervenir educativamente.

Valores y diversidad cultural

Hay unos **valores básicos** a inculcar y fortalecer si queremos avanzar en la línea de una educación realmente intercultural:

- a) Animar, fortalecer y estimular un deseo por el conocimiento y el diálogo con nuevas culturas y formas de vida.
- b) Educar la capacidad de empatía, de ponerse en la piel del otro, de buscar la coherencia interna de cualquier acto o manifestación de otra cultura, en primera instancia incomprensible.
- c) En las relaciones interpersonales interculturales, aprender a “escuchar” y a “mirar” sin conformarse con “oír” y “ver”.
- d) Partir del convencimiento que todas las personas son respetables, aunque no lo sean todas las ideas, o las actuaciones de estas personas.
- e) Hacer un esfuerzo por detectar nuestras tendencias etnocéntricas, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural o prepotencia excluyente.
- f) Rehusar cualquier tipo de generalización étnica, tanto aparentemente positiva como negativa (los africanos, o los filipinos, son más o menos simpáticos o trabajadores...) valorando la persona siempre por encima de su adscripción étnica.
- g) Actitud de atención para discriminar el “síntoma” de la “enfermedad”, es decir, no confundir la raíz o la causa del problema con sus manifestaciones. Ello nos será de gran utilidad en la gestión de los conflictos interculturales.
- h) Desarrollar un compromiso personal en la línea de una defensa incondicional de la igualdad de derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

Facilitar la educación intercultural, como dice Anna Ros (1993: 8) ¹¹¹ implica también una **revisión total del Proyecto educativo de centro**; cuando decimos “total”, nos referimos también a los contenidos del currículo, a la metodología del trabajo (es decir, la manera como los alumnos y las alumnas se relacionan con el saber), a la organización de la clase y del centro, a las relaciones de poder entre las personas y los grupos que conviven, al *currículum oculto*...

Proyecto educativo del centro

Y para iniciar este proceso de reconversión, esta autora sugiere que deben tenerse en cuenta ciertos criterios entre los que propone:

- a) Flexibilidad organizativa del profesorado, evitando el encorsetamiento formalista o esclerosado.
- b) Flexibilidad organizativa de los alumnos y las alumnas para respetar ritmos de aprendizaje, intereses, autoestima...

111. Ros, A. (1993). *L'Experiència Intercultural als Centres*. En Colección “Documentos”, N.º VIII. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8-11.

- c) Coordinación real del profesorado que cree un ambiente de estabilidad y seguridad en cuanto a pautas, criterios, etc.
- d) Refuerzo del trabajo tutorial como herramienta de comunicación, gestión de conflictos...
- e) Atención a la cultura vivida, cotidiana, como elemento que permite un reenfoque del saber escolar y de las metodologías de aprendizaje.
- f) Conexión de la teoría con la práctica, revalorizando esta última como otra forma de acceder al conocimiento.
- g) Revisión de los materiales utilizados, identificación de contenidos discriminatorios, etnocéntricos, xenofóbicos o racistas.
- h) Implicación del centro con los movimientos sociales del barrio.
- i) Potenciar el intercambio con otras realidades (correspondencia escolar, intercambios, viajes, campos de trabajo...).

Pero como dice Treppte (1994: 192) ¹¹²:

“¿Qué quiere decir ‘educación intercultural’ en un contexto multicultural, cuando las culturas involucradas se encuentran en una relación asimétrica de poder? ¿Puede servir el enfoque de la educación intercultural para llevar al establecimiento de relaciones equilibradas?”.

Este debería ser uno de sus últimos objetivos. Sin embargo esta autora nos advierte:

“Los defensores de la educación intercultural se destacan frecuentemente por una cierta ingenuidad política. Tienden a diseñar visiones elaboradas de una convivencia tolerante en el futuro... ..es fácil adornar la superficie de fenómenos multiculturales con detalles pintorescos que, por sí mismos, nunca servirán para cambiar la estructura de estratificación... ..de esta manera la superficie refleja en apariencia la complejidad de la situación multicultural, mientras que las actitudes discriminatorias de los maestros y otros profesionales siguen manifestándose como de costumbre”.

Por eso, cuando decimos que la educación intercultural afecta *a toda la comunidad educativa* nos referimos, naturalmente, **también al maestro o maestra**, a los educadores, piedra de toque de la pedagogía intercultural, que en ningún caso están incontaminados, exentos de identidad cultural ni, por tanto, legitimados para intervenir en la resolución de los posibles conflictos multiétnicos desde una pretendida objetividad, desde un limbo profesional, preservado de las pasiones tribales y etnocéntricas, y por encima del bien de la solidaridad que hay que inculcar y del mal del racismo que debemos exterminar.

Como dice Cohen Emerique (1993: 209) ¹¹³:

112. TREPPTTE, C. (1994). “La comunicación intercultural”. En CARBONELL, F. (Coord.): *Sobre Interculturalitat*, 2. Obra citada, pp. 191-202.

113. COHEN EMERIQUE, M. (1993). “L’approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.209 -220.

“Se trata de una situación de interculturalidad, definida como una interacción entre un profesional, portador de una identidad que es una síntesis, vinculada a su trayectoria vital, a sus adscripciones múltiples (nación, región, religión, grupo social, profesional, institucional), y un individuo, portador de una identidad muy diferente y en proceso de aculturación en el país de acogida”.

POSICIONAMIENTO ÉTICO Y COMPROMISO SOCIAL DEL EDUCADOR

Manifestemos, de entrada, directamente y sin rodeos, nuestro convencimiento de que no existe **ninguna práctica educativa neutra** o inocente. Con ello queremos decir que, siempre, pero muy significativamente en el terreno que nos ocupa, todas las acciones educativas, tanto si son con niños como con adultos, están fuertemente condicionadas por los posicionamientos ideológicos y por las orientaciones sociopolíticas generales y específicas (institucionales y no institucionales, explícitas y no explícitas...). En lo que se refiere a trabajadores y trabajadoras extranjeros, añadiendo además las específicas en materia de migraciones o de minorías culturales. Unas y otras deberán ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar, ejecutar o evaluar cualquier programa educativo.

Pero ello no quiere decir que la primera actitud que se considere al respecto no deba ser la definida con aquel tópico: hay que estar alerta para no confundir el deseo con la realidad. Freire (1990: 62) ¹¹⁴ nos dice:

“Es muy importante que los trabajadores sociales reconozcan la realidad con que se enfrentan, así como su “historia viable”. En otras palabras, deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer. Esto significa que necesitamos disponer de una clara comprensión acerca de las relaciones entre tácticas y estrategia, que lamentablemente no siempre se consideran con la debida seriedad”.

Insistimos, sin embargo, en que no nos cabe ninguna duda en que, especialmente en temas relacionados con trabajadores y trabajadoras extranjeros y sus familias, por sus características particulares, se hace si cabe más imposible todavía una práctica educativa neutra sociopolíticamente hablando. La incidencia real que inevitablemente tienen las causas y consecuencias del hecho migratorio sobre cualquier actuación formativa que se quiera realizar con estos colectivos, obliga a hacer una lectura consciente y un posterior posicionamiento coherente por parte de los proyectos y equipos de intervención educativa.

No debería ser posible que un educador no participara de aquella *pasión por la política* que Pietro Barcellona (1994 :76-77) ¹¹⁵ define como *“la pasión por la participación en el proceso educativo social”* y que distingue de la *“pasión por el poder”* que sería, según él, *“la pasión por ser el legislador, es decir, el que recibe el poder de dar normas a las cosas sus-trayéndolo a los demás”.*

114. FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

115. BARCELONA, P. (1994). “Política y modernidad: Hipótesis para una crítica”. En *Mientras tanto*, núm. 57, pp. 61-86. Barcelona.

Tenemos que tomar partido, por ejemplo, sobre una alternativa que está presente con mucha frecuencia y de forma más o menos explícita, en la educación de los trabajadores extranjeros y sus familias: esta educación, ¿ha de estar al servicio de determinados intereses de la sociedad de acogida, que valora principalmente en estas personas su fuerza de trabajo a más bajo precio que la autóctona (o dispuesta a hacer trabajos que otros no quieren hacer), o ha de estar antes que nada al servicio del derecho de todos a la educación? Lo diré con otras palabras: **¿se les ha de formar en función de aumentar su eficacia y su productividad** (escolar o laboral), **o bien para conseguir una mejora de su calidad de vida y una posibilitación real de la igualdad de derechos y oportunidades** que ha de tener cualquier ser humano, según todas las declaraciones universales de derechos humanos y similares? ¿Hay que ocuparse y preocuparse del *inmigrante* (adulto o niño) o de la *persona* de manera prioritaria? Zanjara la disyuntiva con la afirmación de que hay que hacer ambas cosas no resuelve la toma de posición sobre qué priorizar, cuál debe ser el objetivo de la acción educativa y cuál la consecuencia social de esta acción.

Las preguntas anteriores sólo tienen sentido porque estamos ante una situación de hecho y de derecho en que estas personas *no son ciudadanos plenamente*, al verse excluidos de determinados *privilegios* que sí tienen todos los nacionalizados. ¿La educación es un derecho del ser humano, o sólo de los ciudadanos? ¿Y la sanidad pública? ¿Y el derecho al subsidio de desempleo? ¿Y a la democracia?... Son preguntas retóricas, puesto que las respuestas parecen evidentes: *no debería existir ninguna distinción entre los derechos de la persona y los derechos del ciudadano en estos aspectos básicos*. Pero en realidad no es así. La implicación del proceso educativo en estos aspectos sociopolíticos del hecho migratorio es evidente e ineludible.

Si el objetivo prioritario de la acción educativa ha de ser (nosotros lo creemos sin duda) la formación de la persona, es incuestionable que hay que aceptar y facilitar su **proceso de identificación étnica y cultural** en completa libertad en cuanto a su orientación y su ritmo (ya hemos hablado de los matices entre identidad e identificación), ya que esta identidad es una parte fundamental e indisoluble de la estructura de la personalidad, que condiciona radicalmente la manera de ser, de pensar y de relacionarse de cualquier individuo. Hemos visto como el choque intercultural puede desestabilizar los contenidos étnicos a causa de un complejo proceso de aculturación y, por tanto, el proceso educativo no puede ignorarlo.

Las objeciones que encontramos en algunos sectores para realizar actuaciones educativas favorables al mantenimiento de la identidad étnica de los migrantes extranjeros o de sus hijos y familias, si este es su deseo, y de tener en cuenta en el proceso formativo el patrimonio cultural del país de origen, en la mayor parte de los casos parten de motivaciones abiertamente xenófobas y etnocéntricas. La educación no puede ser neutra tampoco en este campo.

Hay que recordar, una y otra vez, a los que dudan de la legitimidad de favorecer desde la escuela la consolidación de las identidades étnicas minoritarias, que ya en el año 1966, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la **Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional** ¹¹⁶, cuyo primer artículo dice textualmente:

116. UNESCO (1970). *Los derechos culturales como derechos humanos*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Gabinete de Estudios y Coordinación, Servicio de Estudios y Documentación.

Las identidades
étnicas
minoritarias
en la escuela

**Calidad de
la actuación
educativa:
sensibilidad**

Artículo I:

1. *Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados.*
2. *Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura.*
3. *En su rica variedad y diversidad, y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.*

¿Cómo cumplimos en las escuelas, por ejemplo, estas recomendaciones a la hora de facilitar algo que nos parecía tan elemental y básico a gallegos, vascos y catalanes durante la pasada dictadura: el cultivo de la lengua materna?

Por otra parte podrían buscarse argumentaciones a favor de la *neutralidad política* de que hablábamos desde el radical relativismo que estamos viviendo a partir de la *postmodernidad*. Se podría, desde él, cuestionar la legitimidad de imponer a los demás (niños o adultos) unos valores o unas actuaciones determinadas, unos principios éticos que condenen unas y estimulen otras. ¿Quién puede sentirse con autoridad suficiente para saber **lo que al otro le conviene**?

Hemos constatado reiteradamente desde diversas actividades relacionadas con la pedagogía social en sentido amplio un vacío conceptual (o por lo menos una falta de actualización de conceptos y herramientas teóricas a las necesidades del aquí y del ahora) alrededor del fenómeno de la alienación humana, entendida no tanto como una “pérdida de la razón” sino como “pérdida del sentido común”, entendiendo por sentido común la sana capacidad mental que posibilita una justa percepción, apreciación, comportamiento, actuación...

Nos parece que es evidente que determinados (aunque a veces pueden ser poco delimitados) grupos con poder de influencia social, en beneficio de sus intereses políticos y económicos, procuran la alienación del ciudadano para conseguir sus objetivos, es decir, para tener un control más o menos directo, más o menos evidente, según las circunstancias, sobre su *percepción, apreciación, comportamiento y actuación*. Un control sobre su *voluntad y su actividad, tanto económica como cultural, social o espiritual*. La publicidad -comercial, política...- en los medios de comunicación les supone una herramienta de una eficacia y un alcance demostradísimos, ante la cual el ciudadano en general está muy indefenso, y determinados grupos, niños y niñas por ejemplo, muchísimo más.

Tenemos la impresión cotidiana (más cuando pensamos en los demás que en nosotros mismos, y ésta es quizá una de las manifestaciones más preocupantes de la alienación de que hablamos) que el ciudadano actúa muy frecuentemente en contra de sus intereses objetivos, que vive como si no supiera *lo que le conviene*, como si estuviéramos en una sociedad de zombies teledirigidos.

Una de las muchas ventajas de la pedagogía intercultural y del contacto con trabajadores africanos inmigrantes y sus familias, es de que esta nueva realidad, actúa como un espejo de aumento que nos hace ver con mayor precisión defectos de nuestra propia sociedad que nos pasaban desapercibidos. Parece más evidente que es más difícil “educar” estos africanos a causa de la dificultad de poder precisar **aquello que les conviene** que en el caso de un autóctono. Pero no es cierto. El problema no radica en la “cantidad de diversidad” sino en la calidad de la intervención. ¿Qué legitimidad puede tener en todos los casos y en cualquier individuo, de la cultura que sea, una manipulación de sus deseos?

Quisiéramos creer que la “manipulación” que todo proceso educativo supone es de otro orden distinto a la manipulación de los procesos alienadores. A pesar de que, como veíamos hace un momento, determinados teóricos han insistido en que la educación no es más que el mecanismo del cual se han dotado las sociedades para autoreproducirse (y en este sentido se podría entender: para alienar al individuo de sus intereses en beneficio, en el mejor de los casos, de los del colectivo, y en el peor de los casos, de los de las clases y grupos dominantes), también hay muchos pedagogos preocupados y ocupados en que la educación sea una herramienta al servicio del desarrollo personal. A veces se concreta mucho más: una herramienta de liberación (¿de qué, sino de la alienación?), una herramienta de “concientización”. Precisamente, nos dice Freire (1975: 28) ¹¹⁷:

“Si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla, bla, bla inoperante... ..la concientización como manifestación utópica, o como instrumento de esta utopía, tiene que ser un quehacer, un quehacer que implica una opción ideológica de nuestra parte, desde el comienzo hasta el fin”.

Con excepción de Freire, en estas pedagogías revolucionarias y liberadoras echamos de menos a menudo un discurso fundamentado, más allá de un diario de campo o de un discurso político más o menos encendido; no siempre nos presentan unas bases conceptuales sólidas, unos métodos estructurados y bien evaluados con posibilidades de dar consistencia y una cierta objetividad al entusiasmo, a la actividad profesional. Una objetivación que nos parece indispensable si queremos hacer transferible esta pedagogía liberadora (basada en el “*enamoramiento*” como decía Orlando Pineda), si queremos formar nuevos maestros y maestras o bien “reciclar” a los no tan nuevos por caminos diferentes a los de la parapsicología o los milagros.

La necesaria reflexión acerca de hasta qué punto cada educador concreto no está sujeto también a una forma u otra de alienación que le lleve a confundir educación con adoctrinamiento, no debe hacernos desertar y caer en una especie de *pasotismo pedagógico* que se refugia en la instrucción para huir del pavor al adoctrinamiento. Siguiendo a Terricabras (1983: 160) ¹¹⁸:

“Es tarea de todos que la libertad moral se libere de dogmatismos impropios y de neutralidades imposibles, para ir creándose a sí misma como norma moral. En este proceso complejo de creación, no hay soluciones tranquilizantes o absolutas, porque no hay soluciones acabadas cuando la vida se está haciendo. La libertad que no quiera estar sometida, deberá velar siempre atenta a la situación en que se encuentra, siempre forjando la situación que quiere. Y es que el camino de la libertad pasa entre el dogma y la indiferencia”.

Hablábamos en apartados anteriores de los peligros de caer en el dogmatismo en la búsqueda de unos valores universales objetivos. Sin embargo, este peligro no debe ejercer un efecto paralizador tal que nos rindamos al relativismo *pasota*. Ni partimos de cero *ni esta-*

117. FREIRE, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá (Colombia): América Latina.

118. TERRICABRAS, J. M. (1983). *Ètica i Llibertat. Un assaig*. Barcelona: Curial.

De nuevo, los valores

mos solos. La confrontación con las reflexiones de los demás puede llevarnos a forjar o a matizar las nuestras.

Carl Rogers (1986: 187-1880) ¹¹⁹ -¡y tantos otros!- se cuestiona también sobre cuáles deberían ser los valores que deberíamos estimular su emergencia en el acto educativo, especulando sobre las *cualidades del hombre del mañana*. Su método consistió en analizar los valores existenciales de aquellas personas que él consideraba que elegían para sí mismos un estilo de vida más libre, más rico y más autodirigido. Ahí están, en un resumen de su texto, nunca para dogmatizarlos (no se lo merecen, ni estos ni ningún otro), sino como propuesta de ejercicio de contraste con los nuestros con los del proyecto pedagógico de nuestro centro, como una herramienta de trabajo más, que nunca exime al operario de la responsabilidad de su uso:

1. Sinceridad tanto con su mundo interior como exterior; apertura a nuevas formas de ver, de ser, a nuevos conceptos y nuevas ideas; rechazo de la hipocresía, el engaño y los dobles lenguajes propios de nuestra cultura.
2. Escepticismo en cuanto a la ciencia y la tecnología que se utiliza principalmente para conquistar el mundo de la naturaleza y controlar a sus habitantes.
3. Aspiración a la totalidad, no a un mundo compartimentado: cuerpo/mente, intelecto/sentimientos, individual/colectivo, trabajo/diversión.
4. Deseo de intimidad: búsqueda de nuevas formas de acercamiento, de fines compartidos, de formas de comunicación...
5. Personas-proceso: conciencia de que la vida es cambio y proceso; aceptación del riesgo con vitalidad.
6. Cariño: dispuestos a ayudar a los demás; valoración de la ternura; sospecha de los que prestan ayuda profesionalmente.
7. Actitud ecológica ante la naturaleza; rechazo de la actitud de conquista.
8. Antiinstitucionales: rechazo de las instituciones inflexibles y burocratizadas.
9. Autoridad interna: elaboran sus propios juicios morales. Desobedecen abiertamente las leyes que les parecen injustas.
10. Las cosas materiales tienen menos importancia que las espirituales; intentan hallar un significado a la vida más allá del individuo.

Erich Fromm (1980: 200-201) ¹²⁰ es más contundente y afirma taxativamente:

“La función de la nueva sociedad es la de alentar la emergencia de un hombre nuevo, la estructura del carácter del cual tenga las cualidades siguientes”.

Presentamos, resumidas, sólo algunas de las que propone:

- Disponibilidad a renunciar a todas las formas del *tener* para *ser* plenamente. La felicidad está en el dar y compartir y no en el acumular y explotar.

119. ROGERS, C. (1986). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.

120. FROMM, E. (1980). *Tenir o Ésser?* Barcelona: Claret.

- Seguridad, sentimiento de identidad y confianza basado en lo que uno es, solidaridad con el mundo circundante.
- El desprendimiento radical de las cosas puede ser la condición de la plena actividad consagrada a la coparticipación y al interés en los demás.
- Amor y respeto para la vida en todas sus manifestaciones.
- Desarrollo de la propia capacidad de amar, más allá de la propia capacidad de pensar de manera crítica, sin abandonarse a sentimentalismos.
- Hacer del pleno crecimiento de sí mismo y de nuestros semejantes el objetivo supremo de la existencia.
- Desarrollar la propia imaginación no como una fuga de circunstancias intolerables, sino para superarlas.
- Etc.

Actitudes básicas para un educador intercultural

Decíamos anteriormente que, para poder intervenir con éxito en el conflicto intercultural, necesitamos un conocimiento y un reconocimiento de los valores y de la cultura del otro, así como una cierta destreza en el manejo de las herramientas teóricas y operacionales para “drenar” y resolver los conflictos. Decíamos también que ¿cómo vamos a exigir a los maestros y maestras que realicen estas tareas en sus escuelas si en las Escuelas de Formación del Profesorado no han oído ni una palabra de todo ello, y en los cursos de formación permanente es una temática con una presencia todavía excepcional?

Insistimos en la necesidad de *desculpabilizar* y *desangustiar* al profesorado sensible a esta problemática, pero que se siente inerte, al mismo tiempo que reclamamos de nuevo materiales y espacios específicos de **formación** y de **información** sobre las culturas minoritarias, la gestión del conflicto interétnico e intercultural, métodos y procedimientos para la operativización de una educación intercultural, etc.

Hemos defendido, sin embargo, que las actitudes personales y profesionales del educador intercultural, sus prejuicios, sus actitudes etnocéntricas y xenofóbicas, que se transmiten por *contagio* más que por canales verbales, son mucho más importantes que las estrategias y métodos “aprendidos por teorización”. En consecuencia, si se quiere avanzar realmente hacia una educación intercultural, no será suficiente la investigación, experimentación e implantación de modelos operativos, y de cursos sistematizados de información y de formación permanente. Se deben facilitar herramientas, supervisiones y el soporte técnico mínimo e indispensable en una primera fase para este cambio de actitudes básicas por parte de los educadores dispuestos y motivados para llevarlas a cabo en sí mismos.

Creemos que la mejor forma de aprender a gestionar el conflicto intercultural es la de realizar este aprendizaje en grupos mixtos también desde el punto de vista cultural. Éste es también el mejor entorno para intentar ayudar a la remodelación de actitudes. Los grupos monoculturales pueden servir para adquirir información específica, pero se aprende a gestionar el conflicto mucho mejor desde dentro del conflicto.

Actitudes
y
motivación

Intercambios entre países receptores y emisores

La necesidad de formar líderes asociativos de las propias minorías, mediadores culturales y todo tipo de trabajadores familiares y sociales procedentes de los propios colectivos migrantes, facilitaría la constitución de estos grupos de formación mixtos con profesionales o voluntarios autóctonos, que podrían tener espacios formativos conjuntos y espacios informativos específicos.

También ayudarían mucho para realizar esta tarea realizar jornadas de formación de formadores y agentes interculturales en los países de origen de los inmigrantes extracomunitarios (escuelas de verano, seminarios intensivos de formación, realización de proyectos concretos de cooperación...).

Facilitar intercambios entre profesionales de los países emisores y de los países receptores de inmigrantes puede permitir un mayor conocimiento de las causas y circunstancias del hecho migratorio para intentar elaborar conjuntamente propuestas de soluciones para poder atajar, en lo posible, que las personas se vean obligadas a pesar suyo a abandonar su país. O bien, en caso de tener que hacerlo, que su diversidad cultural no sea motivo de exclusión social, que sus padecimientos sean los mínimos porque dispongamos de mejores herramientas y profesionales para la gestión del conflicto intercultural, que vayan posibilitando la emergencia de una sociedad más permeable a la diversidad y con una capacidad de solidaridad mayor, y una mejor calidad y sensibilidad en la acogida.

Creemos que es conveniente impulsar la puesta en marcha de hermanamientos entre ciudades de origen y de destino y tejer redes entre personas y asociaciones de una y otra cultura, y de una y otra ribera del Mediterráneo, que faciliten tanto los intercambios y formaciones mencionadas como la eliminación de prejuicios.

Pero esta formación y remodelación de las actitudes personales y profesionales (si es que pueden separarse) nos presenta otras dificultades. La falta de neutralidad de las actuaciones educativas a que nos referíamos en las páginas anteriores nos sitúa ante la necesidad de reconocer que no partimos de cero, no partimos de una **tabula rasa actitudinal** sobre la que implantar nuevas actitudes con las que dar respuestas a nuevos problemas. De acuerdo con Freire, (1990: 63) ¹²¹:

“Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita”.

Quizás aquí radica la principal dificultad: tener que cambiar sistemas de valores y, por tanto, actitudes, a veces tan profundamente arraigados en agentes y responsables de los procesos educativos como en cualquier otra persona, que hacen que sus respuestas sean con frecuencia casi automatizadas, dificultándose en extremo, incluso en el caso de una buena motivación y predisposición, el autocontrol, la indispensable reflexión sobre las mismas para su remodelación y la identificación y desactivación de prejuicios.

Conscientes de estas dificultades, y a pesar de que ya se ha insistido bastante en determinadas actitudes que los educadores deben tener como prioritarias para una intervención intercultural positiva, damos tanta importancia a este tema de la remodelación actitudinal del educador que vamos a dedicarle todo un apartado específico, para destacar aquellas actitudes básicas que a nuestro juicio exige la pedagogía intercultural.

121. FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Obra citada.

SENSIBILIDAD ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Hemos preconizado reiteradamente la necesidad de conocer los valores de las otras culturas, y que una actitud favorable en este sentido es básica en el educador o educadora interculturales.

No es preciso, sin embargo, querer ir tan lejos en el descubrimiento de las características étnicas del grupo a través del miembro del colectivo minoritario que tenemos delante, que corramos el riesgo de provocar incluso una agresión a la intimidad absolutamente innecesaria y a menudo contraproducente.

La actitud de respeto al ritmo, amplitud e intensidad del proceso de aculturación que, ya hemos visto, debe decidir personalmente cada miembro de la cultura minoritaria (y de la mayoritaria si tenemos en cuenta la aculturación recíproca que propugnábamos) debe ir acompañada de un respeto a la intimidad étnica por parte del educador intercultural.

El valor, el momento, el lugar, el destinatario, etc. de la confidencia; la amplitud de lo que hay que guardar en secreto; los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, etc. son aspectos vivenciales muy específicos y distintos en cada cultura. El educador ha de ser sensible a esta diversidad y evitar la prepotencia y el avasallamiento. Incluso la comunicación entre personas, verbal y no verbal (el tono de voz, la locuacidad, la mímica, los gestos...) es también significativamente muy distinta entre las diferentes culturas, llegando a tener significados opuestos unos mismos signos.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad... son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal. Mirar un alumno a los ojos del maestro cuando habla con él es un índice de franqueza y nobleza en nuestra cultura, mientras es una conducta absolutamente reprobable en otras culturas. Es tan natural para dos varones marroquíes pasear por la calle cogidos de la mano como lo es en nuestras fiestas rurales que las jovencitas bailen entre ellas. Nadie, ni en un caso ni en otro, debería suponer relaciones homosexuales por este hecho.

También el concepto que tenemos del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, el valor que le damos a su *aprovechamiento*... son convenciones culturales que sólo nuestro etnocentrismo es capaz de proyectar atribuyéndole una validez universal *obvia*.

Nuestra concepción lineal del tiempo (un presente, un pasado que no podemos recuperar y un futuro que desconocemos) contrasta con otras concepciones del tiempo mucho más circulares, en el sentido de los ciclos de la naturaleza, en los cuales las repeticiones periódicas nos devuelven el pasado y nos permiten predecir el futuro.

Incluso desde el punto de vista lingüístico se reflejan estas diferencias. Así nos lo advierte Edgar Weber (1993: 204) ¹²²:

“Las lenguas semíticas, y por tanto el árabe y en parte el bereber, no cortan el tiempo en presente, pasado y futuro, sino que consideran la acción como consumada (mâdi)

122. WEBER, E. (1993). “La différence des conceptions du temps, de l'espace, des valeurs... est-elle un frein à l'intégration des enfants d'origine étrangère?”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp. 202-208.

o no consumada (mudâri). Si mâdi corresponde a nuestro pasado, mudâri puede abarcar el presente, el futuro o incluso una acción del pasado que todavía no se ha consumado, es decir, el imperfecto... El conocimiento del sistema verbal de las distintas culturas permite descubrir en las escuelas, las verdaderas razones de algunas dificultades pedagógicas (la concordancia de tiempos, por ejemplo)”.

Si cada cultura organiza su tiempo, y en concreto su calendario, en función de sus necesidades, sus ritos, su religión... es muy importante que el educador intercultural conozca estos datos y actúe en consecuencia. En todas las escuelas con alumnos musulmanes debería haber un calendario musulmán, que debería ser conocido por el profesorado para destacar determinadas festividades.

Las vacaciones escolares de verano son incomprensibles para un grupo de africanos que están alfabetizándose o aprendiendo nuestras lenguas. El mismo grupo *tomará sin decirnoslo sus vacaciones* durante el mes de ayuno del Ramadán, por verse obligados a determinados ritos al ponerse el sol y por el cansancio que impone el ayuno.

El cronometraje que impulsaron las sociedades occidentales al inicio de su industrialización para regular los ciclos de trabajo y aumentar la productividad, nos ha llevado, entre otras cosas, a considerar que *el tiempo es oro*. La puntualidad rigurosa en las citas, a partir de este hecho, adquiere una indispensable rigidez y seriedad entre nosotros, absolutamente carente de sentido, ridícula incluso, a los ojos de otras culturas, que valorarán por encima de los aspectos formales del encuentro la calidad del mismo. Convocar una reunión de padres o una entrevista sin tener en cuenta estos aspectos puede ocasionar problemas. Convocar la reunión a partir de un texto escrito en una lengua que no conocen, también..., máxime si son analfabetos.

La sensibilidad y el respeto hacia las manifestaciones de la cultura del otro, como vemos, es una actitud fundamental. Sólo a partir de ella es posible la negociación del conflicto intercultural y encontrar el consenso... incluso en la hora de convocatoria de las reuniones y en la *puntualidad* a los distintos actos.

LA ACTITUD DEL “IGNORANTE”

No nos referimos aquí a la ignorancia *objetiva* con que debemos enfrentarnos a la resolución de los conflictos interculturales por las carencias de información y formación de que hablábamos en las páginas anteriores. Conscientes de ella, sin embargo, no siempre genera en nosotros una actitud de humildad y de apertura.

Presionados por la responsabilidad de sentirnos **profesionales**, temerosos de una hipotética pérdida de autoridad moral para intervenir en el proceso educativo si reconocemos y dejamos entrever nuestras carencias, crece nuestra inseguridad y, en lugar de asumirla, proyectamos a menudo una apariencia de firmeza y convicción realmente innecesarias y a menudo contraproducentes.

Y es que incluso en el caso de disponer de esta formación específica, siempre será mucho mayor el paquete de lo que ignoramos que el de lo que conocemos. Por eso propugnamos la actitud de ignorancia y apertura, para que ni una necesidad compulsiva de aparentar seguridad y **dominio de la materia**, ni una prepotencia *profesionalista* que busca crear distan-

cias innecesarias para resguardar nuestra autoestima, nos impidan una correcta aproximación al otro, a la diversidad que encarna, al encuentro de soluciones a los conflictos muy personalizados y nada estereotipados. Como dice Gimeno Sacristán, (1993: 55) ¹²³:

“El cientifismo se proyecta en el concepto de profesionalidad del docente, en las formas que tenemos de legitimar el pensamiento pedagógico y en la técnica educativa... ..El contraste de perspectivas, la consideración de las creencias personales y sociales, la búsqueda por diferentes caminos, las dudas de los alumnos, el trabajo en colaboración, la participación activa, el pedir posiciones personales, son recursos y actitudes que tienen poco sentido cuando ‘la verdad existe’ ya descubierta y sólo espera que nos apropiemos de ella correctamente para dar cuenta con precisión de haberlo logrado”.

Carmen Treppte (1994: 8) ¹²⁴ nos lo dice con claridad:

“Como profesionales tendemos a estimar que nuestros conocimientos son superiores a los de la gente involucrada. Somos susceptibles a síntomas de una cierta arrogancia cultural. Somos nosotros los que somos competentes, los que tenemos todo el conocimiento y los que poseemos el poder”.

Sepamos aprender a distinguir entre **mirar** y **ver**. Entre **escuchar** y **oír**. No caigamos en la actitud frecuente en todos nosotros de *someter la percepción de la realidad a los esquemas teóricos que nos permiten analizarla* sino, precisamente, esforcémonos en darnos cuenta de cuándo lo hacemos, para poder rectificar y adoptar la actitud contraria: **contrastar y cuestionar permanentemente nuestros esquemas** a partir de una actitud de apertura, sin reservas, a la realidad. Una actitud que supone una capacidad real de escuchar con atención e intervenir con el máximo respeto.

...primero usted llega y escucha a la gente...

Gerard Pantin (1989: 20) ¹²⁵ es muy contundente al respecto:

“Nunca presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente; confíese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados... ..Primero usted llega y escucha a la gente... ..usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro”.

Cuando lo que escuchamos no encaja en nuestros planes o expectativas, tenemos tendencia a no *oírlo* o, por lo menos, a no darle importancia. Es difícil y lento el aprendizaje de estas habilidades de *escucha atenta*. Nadie nos entrenó nunca en ellas. Pero cons-

123. GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). *Currículum y diversidad cultural*. En Colección “Documentos”, N.º VIII Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8-11.

124. TREPPE, C. (1994). *Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana*. La Haya (Países Bajos): Fundación Bernard van Leer.

125. PANTIN, G. (1989). “Discurso Central”. En *Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación*. La Haya (Países Bajos): Fundación Bernard van Leer, pp. 15-34.

cientes de esta dificultad, debemos evitar el tener prisa; y en lugar de desanimarnos, debe fortalecer nuestra perseverancia paciente e ilusionada. Como nos dice Cohen Emerique (1993: 216) 126:

“Una escucha, una comprensión, un clima de aceptación y de confianza constituyen la base de todo trabajo social y ayuda en general; una actitud valorizante partiendo de las posibilidades del niño y del conocimiento de su medio familiar es esencial para asegurar la función de educador”.

Sólo a través de esta actitud de escucha *ignorante* podremos conocer realmente al otro. Y esta actitud de total apertura que aquí postulamos para los educadores interculturales, por descontado que es una de las que deberíamos promover en toda nuestra comunidad educativa.

Ponerse en la piel del otro

Es preciso *ponerse en la piel del otro* para romper prejuicios. Ponernos dentro de su oscura piel, invitándole también a entrar en nuestro pellejo. Compartir situaciones de vida cotidiana. Compartir proyectos, ilusiones... Sin prisa y sin avasallar, pero sin pausa. Simplemente con un poco (mejor con bastante) de sentido común. Con discreción y con sensibilidad, huyendo de modas *progres...* he aquí una buena manera de empezar. De empezar eliminando de verdad prejuicios, positivos o negativos (recíprocos, porque no son sólo patrimonio de un grupo), para desmontar estereotipos, también por ambas partes. Siguiendo a Pineda, (1991: 39) 127:

“Lo que tenemos que aprender, y eso es más difícil de asimilar, es cómo enamorar para que la gente pueda demandar educación... .. Cuando el maestro le pide al campesino que le enseñe cómo se siembra la yuca, el quequisque, el plátano, el banano, cómo se cuidan los chanchos, cómo se construye una vivienda campesina, entonces, cuando el campesino se siente que es tu maestro, es cuando vos tenés ya las puertas abiertas”.

CONTROLAR LA INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS

Si hemos dicho que cada persona es diversa de las otras, incluso los hermanos gemelos, no podemos caer en el prejuicio de pensar que **“todos los marroquíes o los negros son iguales”**. No hemos de confundir la identidad cultural con la uniformidad interpersonal. Como ya hemos indicado, cada persona sometida a una interacción multicultural vive de manera diferente el conflicto que eso genera. No solamente si es hombre o mujer, si es niño o adulto, sino incluso cada individuo de cada colectivo. Por tanto, en la diversidad interindividual hay que considerar también el componente diversificador de la **experiencia personal**, la historia de vida y del proceso migratorio, que ha de ser tomada muy en cuenta en las acciones socioeducativas con los niños y adultos migrantes pertenecientes a minorías culturales, para huir de los estereotipos y actuaciones indiscriminadas y basadas en prejuicios o análisis muy simplistas de la realidad.

126. COHEN EMERIQUE, M. (1993). “L’approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif”. En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.209 -220.

127. PINEDA, O. (1991). *La montaña me enseñó a ser maestro*. Puerto Real. (Cádiz): Gregorio Domínguez Ruiz-Ortega.

Hay que preocuparse de informarse sobre las aportaciones que en la educación y en el trabajo social pueden hacer la antropología y la etnografía, pero hay que huir también de la tentación de ejercer de *aprendiz de antropólogo*, ya que eso podría fácilmente hacernos caer en el riesgo de los tópicos y estereotipos grupales. Los tópicos y los prejuicios o los conocimientos que tenemos sobre los “rifeños” pueden hacernos de filtro fuertemente distorsionador de la percepción que realizamos de cada niño del Rif que conozcamos y, por tanto, dificultar más que facilitar su conocimiento real. Gaudier (1990: 18) ¹²⁸ nos advierte irónicamente cómo a partir de una ideología interculturalista mal entendida, algunos educadores contribuyen de manera importante a “crear”, a inventar las etnias, a consolidar unas realidades imaginadas a partir de sus expectativas.

Éstos, más que conocimientos, a veces prejuicios, pueden incluso generar en nosotros unas **expectativas de conducta determinadas** que pueden condicionar fuertemente los resultados del proceso educativo en el educando.

Recordemos la importancia del *efecto Pigmalión*, que ha hecho verter tanta tinta a los psicopedagogos. Consiste, en resumen, en el fenómeno bautizado también como *profecía de obligado cumplimiento*, según la cual, la importancia de las expectativas de éxito o fracaso o, en general, de que se cumpla un hecho determinado, acaban provocándolo, independientemente de las razones objetivas para que ocurra. Para poner un ejemplo banal: las expectativas infundadas de que va a haber una carencia de un suministro determinado puede llevar a los consumidores a un acaparamiento que provoca la carencia que se vaticinaba.

Especialmente en los primeros cursos escolares, la fuerza, la influencia en los resultados alcanzados por cada alumno o alumna parece estar ampliamente demostrado que están, en muchos casos, en función de las expectativas que el profesor había depositado en cada uno de ellos.

Las expectativas negativas del profesorado o de los trabajadores sociales acerca de las posibilidades que a su juicio tiene una minoría étnica determinada de alcanzar resultados similares o superiores al grupo cultural mayoritario, condicionan gravemente su progreso. Hasta tal punto que, en una investigación sobre rendimientos escolares de niños migrantes, Dolores Juliano demostró que son más difíciles de superar los prejuicios y las barreras étnicas que las socioeconómicas.

En sentido contrario, las actuaciones que vayan dirigidas a valorar sus peculiaridades, a reforzar su autoestima cultural, a no percibir como mísero, despreciable y marginal cuanto se refiere a *todas* las características de su grupo étnico (sin atender únicamente a las más folklóricas, lo cual conlleva una percepción negativa tácita de las restantes), a valorizar su lengua materna al mismo nivel y rango que cualquiera de las lenguas que se imparten en la escuela, a confiar **tanto** (tampoco más) en sus posibilidades de éxito como en las de cualquiera otro miembro de la cultura dominante... facilitarán la labor educativa y la consecución de mejores rendimientos.

Esta actitud debe reflejarse también de manera física, palpable, material. En la decoración del aula o del edificio que alberga alumnado africano, por ejemplo, debe tenerse en cuenta este hecho. También en la programación de semanas culturales, actos festivos o lúdicos. Y

**Reforzar tanto
como...,
tampoco más**

128 GAUDIER, J. P. (1990). “Faut-il respecter les cultures des autres? À propos de l'idéologie interculturelle et du corps enseignant”. En *Tribune Immigrée*, núm. 32, mars-1990. Bruselas.

ni que decir tiene que también en el tratamiento de determinados temas en el aula que se presten a ello, **pero siempre como un reflejo espontáneo de una actitud básica vivida**, nunca como un puro formalismo externo, forzado por una estrategia “teorizada”.

Así pues, si bien es cierto que conviene tener el máximo de información respecto a la cultura a la que pertenece el educando, también hay que estar atentos para evitar la despersonalización del individuo a partir de la generación de prejuicios grupales que pueden condicionar gravemente los resultados de la educación intercultural a través de nuestras expectativas.

FACILITAR EL ACCESO AL PODER

¿Es realmente posible una relación, una educación intercultural entre dos comunidades jerarquizadas, con una de ellas ejerciendo el poder y el control y la otra manteniéndose sumisa y marginada?

Potenciar la diversidad y reivindicar la ciudadanía han sido dos lemas recurrentes a lo largo de este trabajo. Debe ser posible, debemos hacer posible, ya que ahora todavía no lo es, el ejercicio de la ciudadanía de pleno derecho desde la propia identidad y diversidad de las minorías culturales.

Pero no nos referimos ahora solamente al reparto equitativo de poder que se derivaría de su consideración de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, aunque aprovechamos la ocasión para reivindicarlo de nuevo. Nos referimos también a la asimetría de poder que casi siempre se establece entre *profesional* y *usuario* de los servicios.

En estos temas de acogida y formación de migrantes y sus familias desde un posicionamiento intercultural no somos partidarios de “profesionalizar” o “especializar” el tema más de lo estrictamente necesario. Y mucho menos cuando se entiende esta profesionalización como una legitimación de aquella asimetría en el reparto de responsabilidades y, por tanto, de **poder de decisión** sobre la vida de los demás. De acuerdo con Freire (1990: 106, 61) ¹²⁹:

“A diferencia de las especialidades, a las que no nos oponemos, los especialismos estrechan el área de conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la visión de conjunto de la cual su especialidad es sólo una dimensión...”

“...Uno de los indicios de que los trabajadores sociales han elegido opciones reaccionarias es su malestar frente a las consecuencias del cambio, su desconfianza hacia lo nuevo, y sus temores (a veces imposibles de ocultar) de perder ‘status social’. En sus metodologías no hay espacio para la comunicación, la reflexión crítica, la creatividad o la colaboración; sólo hay espacio para la manipulación más ostensible”.

La aproximación multidisciplinar y la implicación en la toma de decisiones de los propios usuarios es básica. La escuela como institución o los servicios sociales convencionales deben cambiar mucho y encontrar propuestas de intervención mucho más imaginativas que las actuales, en la línea del salto cualitativo que, decíamos, supone la educación intercultural y que propugnábamos anteriormente en este escrito.

129. FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Obra citada.

Mientras tanto, es preferible, a nuestro juicio, que pierdan un poco de protagonismo y que se conviertan en **promotores de nuevos espacios de gestión del conflicto intercultural**, dentro de la misma comunidad educativa, **dando la voz y el poder de decisión a los que no los tienen**, y que son los principales implicados.

Nuestra experiencia nos aconseja ser muy prudentes y estar dispuestos a evaluar y a corregir nuestras actuaciones que, necesariamente, aquí y ahora, deben ser un tanto *experimentales*, en la línea de la investigación participativa o de la investigación-acción. Vamos a poner un ejemplo: el haber “escolarizado” probablemente en exceso nuestros espacios de acogida de inmigrantes extracomunitarios adultos, nos ha llevado a determinados “vicios” de funcionamiento, a *tics* y estereotipos de difícil erradicación posterior, en los que se establece, de forma quizás involuntaria –pero perceptible–, una relación de superioridad entre el *voluntario-profesor-autóctono que lo sabe todo* y de dependencia absoluta del *alumno-inmigrante-extranjero que todo lo tiene que aprender*, así como unas expectativas y unos contenidos excesivamente académicos.

El análisis de esta situación nos ha llevado a la conclusión de que es preferible una estructura de trabajo por proyectos, o bien de talleres ocupacionales concretos, o de espacios de resolución colectiva de problemas comunes, al esquema convencional de *escuela* como marco físico e institucional de referencia, en este caso concreto que analizábamos, y sin que puedan ser absolutamente generalizables estas conclusiones. Dada esta situación, estamos de acuerdo con Treppte (1994) cuando escribe:

“Un problema básico es el de la distribución del poder entre el equipo de profesionales y el grupo marginado... Si estamos hablando de una transacción entre iguales y de una relación complementaria y no jerárquica, la comunicación entre profesionales y padres debe ser comprensiva, respetuosa y positiva”.

Si parece incuestionable que se ha de respetar en el emigrante adulto, y también en el niño, su decisión sobre el ritmo, el nivel y la calidad de integración a la que quiere acceder respecto a la cultura de la sociedad receptora, será necesario, para hacerlo posible, **facilitar al máximo su capacidad para escoger**, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, escolar, laboral y social.

Por tanto, habrá que poner a su disposición aquellas **herramientas básicas** necesarias que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural, aumentando así su información y concienciación, posibilitadoras –cuanto antes mejor– de la mayor **autonomía** posible.

Entre estas herramientas estará no solamente el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sino también lo que podríamos denominar formación básica sobre la cultura y organización social autóctonas (entendiendo cultura en su más amplio sentido antropológico), así como los espacios de acogida, ocio, comunicación intraétnica e intercultural, etc., que facilitan el drenaje y elaboración de los conflictos derivados del proceso de aculturación.

En el marco de las Segundas Jornadas sobre *La Europa de los años 90* se presentó un trabajo sobre el tratamiento que cinco diarios concretos daban a las noticias relacionadas con los inmigrantes extranjeros. Las conclusiones del trabajo afirmaban que la prensa presenta a los inmigrantes como personas peligrosas y frágiles.

**Posibilitar
realmente la
autonomía**

La **fragilidad** es la otra cara –aparentemente contrapuesta, pero complementaria al fin y al cabo– de aquel prejuicio que la prensa y amplios sectores de nuestra sociedad tienen y transmiten acerca de la peligrosidad de los emigrantes africanos. Hay que afirmar con contundencia, y existen estadísticas oficiales para confirmarlo, que éstos no son especialmente peligrosos desde el punto de vista de la seguridad ciudadana. Pero tampoco es conveniente ni necesario magnificar su posible debilidad o fragilidad a no ser que se pretenda justificar una necesidad de protección permanente, que no deja de ser otra modalidad más sofisticada de control.

De hecho, esta percepción de fragilidad facilita un refuerzo insano en la autoestima de determinadas personas y colectivos de la sociedad mayoritaria. Es la pobreza del otro lo que me hace sentir afortunado; la “negritud” de los gambianos que veo por la calle la que me hace sentir miembro del club privilegiado de los blancos; cuando veo ante mí la enfermedad y el padecimiento, “siento” y valoro mi salud... Esta percepción puede llevar a actitudes paternalistas y sobreprotectoras si no racionalizamos la situación elaborando estos sentimientos y emociones con un espíritu crítico, con un análisis de las causas y de las consecuencias de los hechos, con un posicionamiento personal políticamente consciente.

De la misma forma, algunas personas voluntarias y profesionales del trabajo social o de la educación que trabajan con emigrantes y con sus hijos, ponen a veces en evidencia con su conducta una motivación, por su tarea estrechamente vinculada a la necesidad de reforzar su autoestima, de mejorar la percepción que tienen de sí mismos, a partir del contacto con colectivos con riesgo de marginación social o con dificultades de autorrealización, personales o impuestas por el medio sociocultural.

Hay que estar muy alerta con estos tipos de motivaciones que acostumbran a generar unos “estilos” de intervención socioeducativa poco favorables al desarrollo personal autónomo del niño o del emigrante adulto, y que, al mantenerse a menudo fuera de la conciencia, son por este motivo de difícil identificación y revisión y, por tanto, muy resistentes a la modificación.

Tanto aquella emotividad sobreprotectora como esta necesidad de ver reforzada por contraste la propia autoestima, atribuyen a los emigrantes africanos unas minusvalías colectivas que les ubican por definición en una situación de inferioridad crónica, de **necesidad permanente** que genera una relación de **dependencia recíproca** cuando no es de dominante a dominado. De acuerdo con Treppte (1994):

Dominantes
y
dominados

*“Los proyectos de desarrollo son más efectivos si incorporan el punto de vista de la gente que se intenta beneficiar. No se hace nada para la gente, debe ser hecho **por la propia gente**. El involucramiento de las familias sirve para iniciar un proceso durante el que pueden analizar su situación actual, discutir las posibles soluciones y vías de acción y llevar a cabo las acciones ellas mismas. Se trata de un proceso de **conscienciación, habilitación y reconocimiento del propio poder**”.*

San Román (1992: 187) ¹³⁰ es todavía más contundente en este reparto del poder:

130. SAN ROMÁN, T. (1992). “Pluriculturalidad y marginación”. En AA.VV.: *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundació SER.GI, pp. 177-188.

*“No basta con hacer declaraciones de ‘mantener su cultura’, ‘potenciar sus recursos sociales’, ‘incorporar su diferencia a la sociedad’... Es necesario poner los medios para que tal cosa sea posible. Para ello es necesario antes estar dispuesto a que entren en nuestros dominios, en competencia con nosotros, -es decir, **estar dispuestos a perder una parte de lo que tenemos**-, reconocer la existencia del racismo y frenar la dialéctica de la marginación con un empeño proporcional al poder que se tiene, a la parcela mayor o menor de poder que tenemos cada uno para hacer una sociedad más solidaria”.*

Hay que estar, pues, no sólo alerta a las actitudes de rechazo irracional sino también a las de **sobreprotección** sistemática, ya que todas provienen de un mismo punto de partida ya comentado reiteradamente: *una convicción de que es su diversidad la que les hace desiguales a nosotros*, y puesto que la diversidad permanecerá, es inevitable que permanezca la diferencia y la desigualdad de oportunidades, lo cual asegura, de paso, la necesidad, permanencia y continuidad de la profesión del sobreprotector.

Es bastante fácil –a partir de una generalizada, pero poco rigurosa actitud “humanística”– creer, pensar, afirmar que todos somos iguales en derechos, en dignidad, como seres humanos, pero mantener este discurso sólo en el terreno de las ideas y las palabras; a menudo se hace difícil que todos nuestros gestos, actuaciones, intervenciones rezumen esta fraternidad que se queda más frecuentemente en el terreno de las declaraciones y de los proyectos de trabajo.

Sin romper los vínculos de dependencia, sin un esfuerzo continuado por conseguir la máxima simetría en las relaciones interpersonales, sin un trato realmente fraternal y entre iguales, que contemple la diversidad cultural como una riqueza para todos y no como una pobreza inevitable para algunos, es imposible iniciar una relación verdaderamente educativa y, por tanto, transformadora de las personas. Siguiendo a Azzimonti, (1994: 122) ¹³¹:

*“No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener la posibilidad de manejar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y a escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Estos son las **herramientas del ‘poder’ ser, del ‘poder’ hacer, del ‘poder’ existir**. Y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de “poder” leer el mundo... ...Se trata de un problema social de **‘toma de poder’** sobre la realidad”.*

COMPROMISO PERSONAL Y DISPONIBILIDAD POSITIVA HACIA LA PROPIA ACULTURACIÓN

Ya hemos afirmado a inicios de este capítulo que cuando decimos que la educación intercultural afecta *a toda la comunidad educativa* nos referimos naturalmente también al maestro o al educador. Éste, en ningún caso está incontaminado, exento de identidad cultural ni, por tanto, legitimado para intervenir en la resolución de los posibles conflictos mul-

**Máxima
simetría en
las relaciones
interpersonales**

131. AZZIMONTI, F. (1994). “De l’alfabetització al projecte col·lectiu”. En CARBONELL, F. (Coord.): *Sobre Interculturalitat*, 2. Obra citada, pp. 191-202.

Compromiso

tiétnicos desde una pretendida *objetividad*, desde un limbo profesional, preservado de las pasiones tribales y etnocéntricas, y por encima del bien de la solidaridad que hay que inculcar y del mal del racismo que debemos exterminar.

También hemos argumentado la imposibilidad de una práctica educativa neutra especialmente en los aspectos interculturales. El educador debe ser consciente de esta implicación personal ineludible, debe tomar partido, ya que es simultáneamente **sujeto y objeto de la educación intercultural**.

Disponibilidad

Antes de conocer al otro, hay que conocerse a sí mismo. Tendemos a dar por supuestos nuestros propios valores y modos de conducta. En la interacción intercultural esta naturalidad es puesta en duda. El contacto con miembros de culturas distintas nos hace ver a nosotros mismos desde una perspectiva nueva y, a veces, extraña. En tal situación podemos aprender mucho sobre nosotros y nuestro bagaje cultural. Lo que forma parte del enriquecimiento mutuo en las relaciones interculturales tiene mucho que ver con el proceso de concienciación respecto a mi personalidad, mi propia cultura y su historia.

Por tanto, la aculturación recíproca que proponíamos, le afecta a él también. El educador y el trabajador social en un medio intercultural ha de estar abierto y dispuesto a **aculturarse él mismo**, a vivir simultáneamente el proceso de aculturación tanto de sus alumnos bereberes o mandingas como la suya propia. Por tanto la actitud más importante de todas será estar disponible, abierto y preparado para un **cambio personal**, más que posible, seguro; a una reestructuración de las propias escalas de valores que han de comportar necesariamente (no hay otra manera) cambios significativos y reales en sus actuaciones.

La imposible neutralidad de la educación intercultural y la imposibilidad de separar las relaciones de dominante-dominado que suelen establecerse entre cultura mayoritaria y minoría cultural, conlleva también una necesaria *militancia* en el profesorado, en los educadores y educadoras, en el sentido de reivindicar activamente y siempre que sea oportuno o conveniente una auténtica igualdad de derechos y de oportunidades.

También se hace imprescindible un posicionamiento claro ante las verdaderas causas que provocan la emigración forzosa y ante las condiciones en que debe realizarse a causa de las restricciones que imponen los países ricos. La denuncia de un orden económico mundial basado en la explotación de los recursos de los países más pobres, la insolidaridad y la connivencia ante la permanente injusticia social que rige las relaciones entre los grupos humanos, las actitudes de rechazo sistemático ante nuevas migraciones o refugiados pensando siempre únicamente en el bienestar del país receptor, etc. etc. no pueden dejar indiferente al educador intercultural.

No se puede concebir un divorcio entre actuación profesional y actitud personal en este campo. La lucha por la justicia social, por la consecución de la ciudadanía de pleno derecho para todos, contra todo tipo de exclusión xenofóbica o racista debería ser sentida y vivida por cualquier ciudadano, pero sin ninguna duda es consustancial a la tarea de cualquier educador y no puede llevarse a cabo *sólo en el ámbito profesional*.

Ya que **mi libertad** no termina donde empieza la del otro, **empieza donde empieza la del otro**. Por eso mi bienestar y el tuyo sólo deberían comenzar cuando un mínimo de bienestar fuera común.

Bibliografía citada

- AA.VV. (1992). *Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI.
- AA.VV. (1993). *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.209 -220.
- ABOU, S.(1980). "Mito y realidad de la inmigración". En *Culturas*, Volumen VII, n.º 2. Paris: UNESCO.
- ALEGRET, J. L. (1992). "Reflexions sobre la Interculturalitat". En A.A.V.V.: *Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI.
- ALEGRET, J. L. (Coord.) (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALLPORT, G.W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EUDEBA (primera edición).
- ARAGÓN BOMBÍN R. (1991). "Hacia una política activa de inmigración". En *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, n.º 11, marzo de 1991.
- ARANZADI, J. (1991). "Racismo y piedad". En *Claves de Razón Práctica*, n.º 13, junio de 1991. Madrid: PROGRESA.

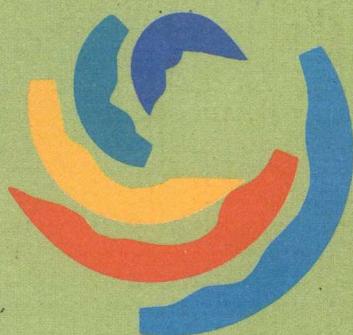
- AZNAR, S., y CARBONELL, F. (Coord.) (1994). *Ponencias y conclusiones de la Jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*. Girona: Fundació SER.GI y GRAMC.
- AZZIMONTI, F. (1994). "De l'alfabetització al projecte col·lectiu". En CARBONELL, F. (Coord.): *Sobre Interculturalitat, 2*. Girona: Fundació SER.GI, pp. 191-202.
- BARCELONA, P. (1994). "Política y modernidad: Hipótesis para una crítica". En *Mientras tanto*, núm. 57, pp. 61-86. Barcelona.
- BASTENIER, A. (1993). "Les relations interculturelles sont des rapports sociaux, donc des conflits à issue incertaine". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.191 -196.
- BASTIDE, R. (1972). *Le rêve, la transe et la folie*. Paris: Flammarion.
- BESALU, y MARQUÉS, S. (1994). "Pedagogia i Diversitat Cultural". En *Sobre Interculturalitat, 2*. Girona: Fundació SER.GI, pp. 37-45.
- BOTÉY, J. (1994). "Immigració estrangera. Els conflictes de classe, els d'identitat i les actituds". En revista *Interaula (Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres)*, n.º 21-22, juny-setembre de 1994. Barcelona.
- CALVO Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- CAMILLERI, C. (1992). "Cultura antropològica i de l'educació". En PUIG, G. (Coord.) (1992): *Recerca i educació interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 27-48.
- CAMILLERI, C. (1993). "Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans la rencontre entre porteurs de cultures différentes". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.191 -196.
- CANIMAS, J. (1985?). *La voluntat d'alfabetitzar*. Texto no publicado.
- CARABAÑA, J. (1993). "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas". En *Revista de Educación*, núm. 302, septiembre-diciembre de 1993. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 61-82
- CARBONELL, F. (Coord.) (1994). *Sobre Interculturalitat, 2*. Girona: Fundació SER.GI.
- CAVALLI-SFORZA, L., y F. (1994). *Qui som. Història de la diversitat humana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, pág. 136 y siguientes
- CIPOLLA, C. M. (1988). *Allegro ma non Troppo*. Bologna: Il Mulino.
- COHEN EMERIQUE, M. (1993). "L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.209 -220.
- COLECTIVO IOÉ (1992). *La immigració estrangera a Catalunya, balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

- COLECTIVO IOÉ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- COMISSION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992). *Inmigración y empleo* (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión). SEC(92)955. Bruselas, 7 de mayo de 1992.
- COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES GIRONINES (1993). *Ponències. Jornades sobre immigració. La política de les administracions i l'Informe de Girona*. Girona, octubre del 93
- CHESNAIS, J. C. (1992). "Les migrations internationales en Europe 1945-1991". En *ITINERA. Anales de la Fundación P. Torras Doménech*, 90-91. Barcelona.
- CHOPRA, V.P. (1992). "The use of polymorphic genes to study human racial differences". En *HOMO*, Vol.43, 1 de julio de 1992. Stuttgart: Gustav Fischer.
- DE VOS, G. (1981). *Antropología psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- DEVEREUX, G. (1975). *Etmopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DOMENECH, M., y DOMINGO, M. (1994). *Col·lectiu, famílies i infants en processos d'exclusió. La prevenció des de la primera infància*. En prensa.
- ENZENSBERGER, H. M. (1992). *La Gran Migración*. Barcelona: Anagrama.
- EPALZA, M. (1992). "El racismo Norte-Sur en los mapas". En la sección "Ciencia y Tecnología" del diario *La Vanguardia*, 8 de febrero de 1992. Barcelona.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1973). *Razas humanas y racismo*. Barcelona: Salvat Editores.
- FISAS, V. (1992). *El Mite de l'amenaça del Sud: Rearmament i comerç d'armes al Mediterrani Occidental*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, Documents, núm. 24/1992.
- FONTÁN, P. (1986). *El civisme mundial i la pau*. Barcelona: Claret.
- FREDICKSON, G. M. (1993). "Une histoire comparée du racisme; réflexions générales". En WIEVIORKA, M. (Dir.) (1993): *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.
- FREIRE, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá (Colombia): América Latina.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- FROMM, E. (1980). *Tenir o Ésser?* Barcelona: Claret.
- GAUDIER, J. P. (1990). "Faut-il respecter les cultures des autres? À propos de l'idéologie interculturelisme et du corps enseignant". En *Tribune Immigrée*, núm. 32, mars-1990. Bruselas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). *Currículum y diversidad cultural*. En Colección "Documentos", n.º VIII. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8-11.
- GOBIERNO CIVIL DE GIRONA. (1995). *Comissió d'Estrangeria*. Dossier fotocopiado (9 pág.). Girona: Gobierno Civil.

- HANNOUN, H.(1987). *Els ghettos de l'escola*. Vic. (Barcelona): Eumo Editorial.
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Ed. du Seuil.
- JARES, X. R. (1993). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En *Revista de Educación*, núm. 302, septiembre-diciembre de 1993. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 113-128.
- JORDAN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D. (1992?). *La historia que nos contaron, la otra cara de la historia*. Documento mecanografiado
- KAPLAN, A. (1993). "Movimientos migratorios, movimientos culturales". En *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, noviembre de 1993. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- KHADER, B. (1992). *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*. Paris: Publisud-Quorum-CERMAC.
- LAABI, A. (1993). "Communautés: réalité et fictions". En *MRAX INFO*, junio de 1993. Bruselas.
- LE MOUËL, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- LEDERACH, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- LEUNDA, J. (1992). Apuntes mecanografiados de la Segunda Edición de *l'Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1969). *Raça i història*. Barcelona: Ediciones 62.
- LEWONTIN, R. (1984). *La diversidad humana*. Barcelona: Labor.
- LEWONTIN, R.; ROSE, S., y KAMIN, L. (1987). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- LIVI-BACCI, M. (1992). "Inmigración y desarrollo: comparación entre Europa y América". En *ITINERA. Anales de la Fundación P. Torras Domènech 90-91*. Barcelona.
- LYNCH, J. (1992). "El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit". En *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 141-158.
- MANÇO, A., y U. (1993). "L'intégration: histoire d'une ideologie". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp. 197-201.
- MELMAN, Ch. (1993). "Quelle est la place de la xénophobie dans l'économie psychique?". En WIEVIORKA, M. (Dir.) (1993): *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.
- MELLOUK, T. (1994). "Ciudadanía europea y migraciones". En *Ponencias y conclusiones de la Jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*. Girona: Fundació SER.GI y GRAMC.

- MESMIN, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*. Paris: Éditions La Pensée Sauvage, pp. 13-21.
- METZGER, W. (1979). *Los prejuicios. Ensayo de caracterización psicológica y social*. Barcelona: Herder.
- MINISTÈRE DE L'INTERIEUR ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE (1993). *L'euroracisme*. Paris: Service de l'Information et des Relations Publiques.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994). *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES / DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES (1994). *Anuario de Migraciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MORENO TORREGROSA, P., y EL GHERYB, M. (1994). *Dormir al raso*. Madrid: Vosa.
- MOSCATO, M. T. (1993). "Ecole et identité: principes de méthode". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp.156 -166.
- NATHAN, T. (1992). "Tous égaux, tous différents". En *L'autre journal*, n.º 28, octubre de 1992. Paris, pp. 38-44.
- NATHAN, T. (1993). "Prefacio". En MESMIN, C. (1993): *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*. Paris: Éditions La Pensée Sauvage, pp. 13-21.
- NAVARRO, P. (1993). "L'Administració pública i la immigració". En *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, noviembre 1993. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- PANTIN, G. (1989). "Discurso Central". En *Niño y Comunidad: avanzando mediante la asociación*. La Haya (Países Bajos): Fundación Bernard van Leer, pp. 15-34.
- PIERA, C. (1995). "La inmigración en Europa". En *Carta de España*, núm. 490, febrero de 1995. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones.
- PINEDA, O. (1991). *La montaña me enseñó a ser maestro*. Puerto Real (Cádiz): Gregorio Domínguez Ruiz-Ortega.
- PUIG, G. (Coord.) (1992). *Recerca i educació interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 27-48.
- RAPOPORT, A. (1967). *Combats, Débats et Jeux*. Paris: Dunod.
- ROGERS, C. (1986). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- ROS, A. (1993). *L'Experiència Intercultural als Centres*. En Colección "Documentos". N.º VIII. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8-11.
- RUFFIE, J. (1982). *De la biología a la cultura*. Barcelona: Muchnick.
- SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra (Barcelona): Publicacions d'Antropologia Cultural Universitat Autònoma de Barcelona.

- ▣ SAN ROMÁN, T. (1992). "Pluriculturalidad y marginación". En A.A. V.V. (1992): *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundació SER.GI, pp. 177-188.
- ▣ SAN ROMÁN, T. (1993). "Reprenent marginació i racisme: hipòtesi sobre el discurs i la seva gènesi". En *Perspectiva Social*, núm. 33. Barcelona: ICESB.
- ▣ SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- ▣ TERRICABRAS, J. M.^a (1983). *Ètica i Llibertat. Un assaig*. Barcelona: Curial.
- ▣ TERRICABRAS, J. M.^a (1994). "La trampa de la identitat". En CARBONELL, F. (Coord.) (1994): *Sobre Interculturalitat, 2*. Girona: Fundació SER. GI, pp. 83-91.
- ▣ TOVÍAS, S. (1993). "Societat pluricultural i educació". En *GUIX, Elements d'Acció Educativa*, núm 184, febrero de 1993, pp.4-8. Barcelona.
- ▣ TREPPE, C. (1994). "Derechos cívicos e interculturalidad: la situación en Alemania". En *Ponencias y conclusiones de la Jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*. Girona: SER.GI y GRAMC.
- ▣ TREPPE, C. (1994). "La comunicación intercultural". En CARBONELL, F. (Coord.): *Sobre Interculturalitat, 2*. Girona: Fundación SER.GI, pp. 191-202.
- ▣ TREPPE, C. (1994). *Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana*. La Haya (Países Bajos): Fundación Bernard van Leer.
- ▣ TYLOR, E. B. (1977). *Cultura Primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- ▣ UNESCO (1970). *Los derechos culturales como derechos humanos*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Gabinete de Estudios y Coordinación, Servicio de Estudios y Documentación.
- ▣ WEBER, E. (1993). "La différence des conceptions du temps, de l'espace, des valeurs... est-elle un frein à l'integration des enfants d'origine étrangère?". En *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine, pp. 202-208.
- ▣ WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- ▣ WIEVIORKA, M. (1993). "L'unité du racisme contemporain en Europe". Conferencia pronunciada en la reunión de expertos del Consejo de Europa: *Combattre le Racisme et la Xénophobie: action pratique a niveau local*. Berlin: (en prensa).
- ▣ WIEVIORKA, M. (Dir.) (1993). *Racisme et modernité*. Paris: La Découverte.
- ▣ WITTEK, F. (1994). "Médiation: doutes et interrogations". En *Agenda inter-culturel*, núm. 128, noviembre de 1994. Bruselas: Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, pp. 14-20.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR