

Racismo, interculturalismo y sistema escolar.

JOSÉ ANTONIO ANTÓN Y ANNA ROS

Miembros de ENTREPUEBLOS (Valencia)

RACISMO Y SISTEMA ESCOLAR

Los hechos racistas en nuestras aulas han aparecido como uno de los aspectos que han girado en torno al debate social creado, debido a la presencia de diferentes colectivos étnicos inmigrados a España en la última década como consecuencia de la oleada hacia Europa desde el norte del Magreb especialmente. Con no ser muy numerosos, este fenómeno ha creado una cierta alarma social hacia todo lo “diferente visible” incluidos la minoría gitana, tradicionalmente segregada (1).

Nuestro punto de vista es que el *racismo* no es más que la expresión de un problema más complejo, de raíces culturales, y que supone la segregación y marginación de quien no responda culturalmente al modelo estándar. Trataremos de desarrollar este punto más adelante.

El pensamiento racista.

El *racismo* en el sentido más clásico supone la creencia indi-

vidual o colectiva de la superioridad inherente al propio grupo étnico. El racismo, típicamente definido como prejuicio más poder, como recuerda *David Selby* (2), aparece, sin embargo en sus dos aspectos: uno como racismo actitudinal, otro como racismo sistémico o estructural. Este último es el que resulta menos tratado por cualesquiera de las corrientes antirracistas.

El pensamiento racista, sin duda, genera características propias:

a) Utiliza fundamentalmente las emociones frente a la razón, el análisis, la crítica, el debate y el contraste de pareceres.

b) Construye la identidad en base a conceptos esencialistas de pertenencia a una comunidad (la tradición, la nación, la patria, los mitos fundacionales...)

c) Genera un pensamiento simple, maniqueo, monocausal y unívoco.

d) Necesita identificarse colectivamente frente a una sociedad desestructurada con la que no se identifica, y frente al individuo indefenso en esa sociedad, que así se encuentra cobijado, con "fuerza" y con un proyecto.

e) Supone una reacción al "miedo al otro", como consecuencia de un ambiente de crisis (la búsqueda de un chivo expiatorio).

f) Como consecuencia de todo ello y como señala *Gimeno Sacristán* (3), el conocimiento se concreta en el proceso de conocer, con lo que estas características del pensamiento racista acaba formando estructuras y esquemas de pensamiento y formas explicativas de la realidad específicas.

Desde la Sociología crítica sabemos, nos recuerda *Claude Grignon* (4), que la transmisión de saberes y creación de estructuras de pensamiento no se realiza nunca en estado puro, de forma independiente a lo que están asociados esos saberes y representaciones mentales. La importancia del contexto en ese proceso es fundamental. De ahí que la aparición o rebrote de pensamiento racista no se pueda analizar separado del contexto que rodea ese fenómeno.

La experiencia británica en la lucha antirracista en el sistema escolar.

David Selby nos resume la experiencia británica en tres fases:

1. *De 1950 a los años 1960. Fase de integración:*

* Integración, asimilación o absorción en la comunidad de acogida.

* Se pretende “tratarlos a todos igual”, es decir, tratar a todos los niños como si fueran blancos y anglosajones.

* La integración sólo era necesaria en las escuelas con comunidades étnicas que hubiera que integrar.

2. *Década de los años 1970. Fase de diversidad cultural, pluralismo cultural o multiculturalismo:*

* En este período se hace una crítica a la etapa de la integración porque devaluaba la cultura de las minorías étnicas.

* Existe una contradicción entre la escuela que pretendía integrar a la familia que intentaba mantener sus raíces.

* Los multiculturalistas consideraban que la integración disminuía la propia autoestima de la minoría.

* Había que enriquecer el proceso de aprendizaje compartiendo culturas y generando respeto, tolerancia y comprensión.

Se intentaron diversas estrategias desde el multiculturalismo:

– *El enfoque compensatorio*. que intentaba incorporar al currículum unidades o cursos. Citando a *Houlton* (1986), “se pretendía en realidad compensar a niños de color por ser deficientes niños blancos”.

– *El enfoque aditivo*. según *Linch* (1.983), trataba de inyectar componentes multiculturales discretos en el programa de todos los alumnos.

– *El enfoque infusionista* trataba de extender este planteamiento aún más hacia todo el currículum.

Este ambiente influyó en su aparición como recomendación en el *Libro Blanco de 1977*. Se extendieron como prácticas los “días mundiales” de diferentes culturas o pueblos; así como la extensión de estos enfoques a la Historia, Geografía, educación religiosa, Economía, Arte y Música. Adquirió una gran importancia “lo popular”, la “artesanía” y las “tradiciones comunitarias”.

Sin embargo, sólo las escuelas multiétnicas eran las que lo practicaban. Las “blancas” no se consideraban afectadas. Tampoco influyó en el campo curricular “duro” de las matemáticas y las ciencias. Así mismo, no se desprendía la necesidad de una intervención global, ya que tampoco se tenía una idea clara de interdependencias sistémicas en un centro escolar y su contexto.

3. El período de 1970 a 1980, que podríamos denominar de educación antirracista.

Desde este punto de vista el tratamiento del enfoque multicultural había sido superficial y “exótico”. Se había puesto especial interés en los vestidos, las costumbres, los festivales, las comidas y, en general, los rituales.

Esta visión se trasluce en los materiales que resultan etnocéntricos y, al cabo, racistas. En este sentido la investigación realizada por HEGOA (5) en los libros de texto sobre el Tercer Mundo, y su percepción por los alumnos en el caso de la investigación de *Encarna Gil* (6), resultan irrefutables, sobre la superficialidad y el uso de tópicos repletos de prejuicios y que mantienen estereotipos.

Desde esta perspectiva de Educación Antirracista es necesario profundizar en la cultura dentro del marco económico, ambiental e ideológico que permiten esas desigualdades. Se intentaba pues abordar lo que podríamos llamar racismo estructural, consecuencia del modelo cultural hegemónico.

En las etapas anteriores había una forma ingenua de abordar el tema cultural al pensar que tratando sin más otras culturas se produciría respeto, tolerancia y comprensión.

La alternativa en esta etapa se concentró en abordar el ámbito de la “cultura vivida” a través de actividades experienciales. Esta visión tomaba en cuenta una concepción de currículum muy diferente que resumiremos con las palabras de *Gimeno Sacristán*: “El currículum no es la declaración de áreas y temas sino la suma de todo tipo de aprendizajes y ausencias que los alumnos obtienen como consecuencia de estar escolarizados”. De esta forma la Cultura “vivida” supone a partir de sus cánones referenciales propios y de la realidad del “currículum oculto” a través de todo aquello que no “se enseña” explícitamente pero se aprende, como resultado de espacios educativos no programados y no explicados.

Estas actividades debían estar ligadas más que al discurso teórico al terreno de las prácticas y experiencias, actuando en la formación del profesorado como aspecto principal y enfocando la intervención hacia la totalidad del ámbito escolar, lo cual supondría una reforma curricular en profundidad y, por lo tanto, metodológica en su sentido más amplio.

Las etapas posteriores *de los años 1980 a 1990* han supuesto un debate entre un enfoque *de educación multicultural* y otro de *educación antirracista*.

CONCEPTO DE CULTURA

Sin embargo, la asimilación del problema cultural al conflicto entre étnias es, como mínimo, problemática. Y ello porque asimila culturas con étnia y relaciona contacto cultural con un “problema”. Ante ello habría que hacer algunas objeciones:

a) Ante todo, existen otras formaciones culturales no asimilables a étnia. Se producen *elementos culturales* aportados por un *grupo social* que pueden inscribirse dentro de los parámetros de una

cultura pero sin identificarse con toda ella o cuestionándola (mujeres, jóvenes). Por tanto, lo primero que hay que explicitar es que toda cultura es en sí misma *plural*.

b) Respecto a si el contacto cultural puede acabar en problema hay que afirmar que ello no puede provenir del contacto y el intercambio, sino del *contexto de dominación cultural que establece una jerarquía* entre culturas dentro de coordenadas concretas espacio-temporales.

El concepto de Cultura que defenderíamos se aleja del de *capital cultural*, entendido de manera cuantitativa y acabada. Siguiendo a *Claude Claret* (7) entendemos que la comprensión del mundo ha de ser dinámica y cambiante. Se trataría más bien de un “conjunto de sistemas de significados propios de un grupo o subgrupo, preponderante y que aparecen como valores y se encuentran en el origen de las reglas y normas que los grupos conservan y transmiten y que los diferencia de otros”.

EL HECHO CULTURAL EN EL CENTRO EDUCATIVO

La diversidad de enfoques. El pluralismo cultural.

Sin duda existen realidades culturales diversas presentes en el escenario escolar que no pueden ser analizadas sólo desde una perspectiva. Así podríamos distinguir:

1. *Cultura de un pueblo-etnia*, que resulta de una de las habituales identificaciones, genera de hecho una evidente pluriculturalidad que, en los países europeos proviene de la presencia de inmigrantes, procedentes de flujos migratorios, o minorías culturales como los gitanos ya instaladas con anterioridad. Suelen adoptar una posición defensiva ya que se encuentran en procesos de integración-asimilación y en donde el inmigrante, o

bien necesita dominar la cultura de acogida; o bien necesita mantener las señales de identidad propias. No existen condiciones de igualdad en la comunicación con las otras comunidades culturales, no hay simetría cultural ni condiciones para un intercambio sin condicionamientos previos.

2. *Cultura de los jóvenes o ancianos*, se refiere a grupos de edad en posición marginada como los ancianos o los jóvenes. Estos últimos se encuentran en un momento de indefinición, dependencia familiar que se ha alargado con el paso del tiempo. Los códigos que utilizan son reprobados y no valorados por el mundo adulto. La contestación es producto de una actividad defensiva que reivindica su espacio propio y ello genera, en ocasiones, una falta de capacidad crítica.

3. *La cultura de la pobreza*. Como ya ha analizado suficientemente *Mariano Fernández Enguita* (8) la comprensividad puede enmascarar en realidad la posición de clase de los alumnos. La falsa "igualdad escolar" no aborda cómo la institución escolar segrega a muchos de esos escolares que no responden al arquetipo del alumno de clase media, o si lo acepta, no da un tratamiento integrador a sus diferencias. En el ámbito escolar se reproducen las desigualdades debido a multitud de factores que no suelen ser tenidas en cuenta (pasado académico, ambiente familiar...), de manera que el "fracaso escolar" académico puede leerse en términos de clase. De hecho el discurso de la escuela como instrumento de *comprensión de desigualdades* encubre la existencia de clases sociales que persisten en las aulas.

4. *La cultura suburbial, rural/urbana*. Sin duda el conjunto de códigos simbólicos diferentes entre las esferas rural y urbana, e incluso dentro del espacio urbano ocupado, inciden en las escalas espacio-temporales e influyen en la generación de determinados valores y actitudes, siendo un elemento diferenciador cultural importante.

5. *La cultura ligada al género*, tiene su razón de ser en los

diferentes roles asignados socialmente a uno u otro género. Estos roles generan sistemas de comportamiento y códigos comunicativos y relacionales propios.

CULTURAS POPULARES Y CULTURA ESCOLAR

Las culturas populares tienen su rasgo más distintivo en la *diversidad*. Como recuerda Gonzalo Anaya (9) esta diversidad se ve violentada por la uniformización a la que tienden las *culturas dominantes hegemónicas*.

Esta tendencia uniformizadora camina, como apunta *Mariano Fernández Enguita* (10), hacia modelos y formas de vida en dirección a las clases medias.

El Capitalismo industrialista y consumista ha ido extendiendo y estandarizando como único modelo cultural ideal posible el que recrea las formas de vida y sectores medios de la sociedad, olvidando los demás y considerándolos, en todo caso, como residuales y a extinguir.

La escuela no actúa como una isla en medio de la sociedad. *El sistema escolar conduce espontáneamente al monoculturalismo.*

Veamos como se producen algunos de los procesos de segregación y selección cultural.

* En el sistema escolar se *produce una supremacía de lo escrito sobre lo oral*. No se concibe lo oral independiente de lo escrito. Hay una imposición de reglamentaciones tales como gramática, ortografía, léxico o pronunciación. Se produce un predominio casi absoluto que va creciendo a medida que aumenta el nivel escolar y se perfeccionan los mecanismos de aprendizaje.

* En la dinámica habitual escolar se genera un *perspectiva "legitimista"* en la que el uso popular es percibido como *desviación*. Estas actitudes producen un desprecio hacia lo que se

considera en una cierta cultura académica como “culturas inferiores”. En este sentido los procesos de *legitimación* tienen su base en una lectura institucionalizada que se basa en la normativa y, por lo tanto, jerarquizada. Ello lleva parejo una intolerancia latente hacia las culturas populares que no responden al modelo.

La cultura escolar opera seleccionando determinados elementos que reconoce “positivos”, cuestiona otros si se desvían y oculta otros en su organización y contenidos. La escuela “comprensiva” se convierte así en una propuesta de aculturación en la medida que no reconoce ni está en condiciones de incorporar otras realidades culturales fuera de su estándar.

La cultura escolar enfatiza lo “intelectual” sobre lo afectivo o ético, regulando los comportamientos y los intercambios sociales, dentro de ciertas normas éticas muy determinadas por la cultura de referencia.

En las realidades culturales presentes no estándar, se produce un fenómeno de inhibición ante las correcciones que con frecuencia se convierten en sanciones. Así se acaba interiorizando la inferioridad de las capacidades intelectuales de éstas, generando pérdidas irreparables. En este sentido, los autores anteriores llegan a afirmar, por ejemplo, cómo la escolarización obligatoria en la educación primaria ha influido en la desaparición de las lenguas regionales de Europa.

LA CULTURA DOMINANTE MONOCULTURAL

Los saberes científico-técnicos parecen neutros dentro de la cultura escolar. Se presentan como menos dependientes en relación con los contextos culturales, políticos e históricos y, por tanto, menos ideológicos. En ese sentido plantean una imagen menos criticable por cuanto no se definen por ninguna en especial, al menos aparentemente. Así, el cálculo, las matemáticas,

las ciencias y técnicas, hacen interiorizar la *superioridad de los saberes "universales y generales" frente a los saberes particulares y locales, la teoría sobre la práctica*, el pensamiento abstracto, sobre el concreto.

Sin embargo, crean estructuras mentales ligadas e influyen en la formación de un determinado tipo de pensamiento que utiliza un utillaje lógico concreto, así se promocionan unas capacidades sobre otras, unos comportamientos sobre otros y, como consecuencia, unos valores sobre otros. A ello habría que unir la introducción dentro de la cultura dominante de aspectos culturales foráneos, como los anglocéntricos que se manifiestan con frecuencia en usos lingüísticos y de costumbres muy determinadas.

Las culturas populares tienen, sin embargo, autonomía para crear sistemas simbólicos y de significantes propios y útiles en medios "no reconocidos". Ese problema de falta de "homologación" con la cultura dominante conlleva un peligro de ghettización.

Esta escuela meritaria-legitimista es por naturaleza marginadora y relega las diversidades que no encajan con el modelo monocultural descrito. Como afirma Gimeno Sacristán, son en realidad a las que le falta la verdadera *legitimidad* para formar en base a una cultura estándar. El educador se convierte en "analfabeto" de otras culturas y provoca posiciones de dominio y jerarquización cultural, negando el acceso a las culturas populares a saberes generales.

El profesor *Miquel Zabalza* propone en este sentido un papel de la escuela diferente respecto a la identidad propia de cada grupo, manteniendo sus señales de identidad básicas y, a la vez, dotando de capacidad al sistema de crear espacios y equipamientos comunes donde esos grupos puedan interaccionar, ya que como afirma *C. McCarthy* (11) los grupos minoritarios no son homogéneos y poseen además un importante matiz social y contextual. La intersección de raza, clase y género en el ambiente escolar es contradictorio, en cuanto refleja las diferencias de intereses, necesidades, deseos e identidades. Siguiendo al autor antes cita-

do, es la lucha en las esferas que influyen en la formación de identidades donde se debe centrar un verdadero esfuerzo intercultural.

Instrumentos de transmisión del modelo cultural hegemónico dominante.

Sin duda, y en primer lugar *los contenidos escolares*, entendidos como contenidos de información, la metodología empleada, la relación jerarquía-alienación y autonomía del alumnado del saber y evidentemente, los valores y actitudes promocionados en la práctica escolar.

Los *libros de texto y, en general, los materiales curriculares* que organizan (empaquetan) el saber, generando unas determinadas actividades por parte del alumnado y del profesorado, y legitimando un determinado modelo de Ciencia supuestamente ahistórica y neutra, sin intereses.

La *organización escolar* que distribuye los ámbitos de decisión, los tiempos, los espacios y los roles asignados a profesores y alumnos.

Los *objetivos educativos* que definen, al cabo, qué es lo que se evalúa y, por tanto, qué es lo que se considera relevante y susceptible de ser considerado como positivo.

Los problemas que generan estas maneras de operar desde el plano cultural son la expresión de un sistema escolar que fracasa en su conjunto desde una óptica intercultural ya que fomenta el *fracaso académico* encubierto, produciendo *falta de participación* e interés tanto en los ámbitos de participación como en los de decisión. Asimismo los problemas de *disciplina* están ligados a la imposición sumisa de un modelo que no encaja en las realidades culturales diversas presentes en el escenario escolar. Refleja así mismo la *inadecuación científica del modelo ofertado* académicamente, retrasado, descontextualizado del debate científico y expuesto como modelo único.

OBJETIVOS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

Podríamos resumirlos de la manera siguiente:

- La CULTURA es un juego de *intercambios e interacciones* que se establecen en diálogo, entrecruzando aptitudes, creencias, actitudes y comportamientos.
- Permitir un marco amplio de relaciones en el centro. La escuela como lugar de *cruce de culturas* en pie de igualdad, en las mejores condiciones posibles de *simetría*, con posibilidades de manifestarse y con “reconocimiento” social.
- El *currículum intercultural* tendría que tratar sobre la comprensión y *conceptualización de la realidad social* desde los filtros culturales que confluyen en el escenario escolar, rompiendo así la situación de hegemonía cultural.
- Construcción de un conocimiento en interacción cultural que se base en la problematización, la contextualización la relativización y el análisis de la pluriculturalidad presente.
- Preparar en una *competencia* que ayude a reflexionar críticamente sobre la propia cultura y las de los demás, favoreciendo una pedagogía del conflicto, en interacción y cooperación permanente, que fomente un conocimiento compartido, y construido colectivamente, y un pensamiento complejo.

BIBLIOGRAFÍA

1. AA.VV. *Educación desde el interculturalismo*. Colección DOCUMENTOS. nº IX. Generalitat Valenciana. 1994.
2. DAVID SELBY "Educar para una sociedad multicultural" En X Congreso de Pedagogía. Salamanca. 1992.
3. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. "Currículum y diversidad cultural" XI Jornadas de enseñantes con gitanos. Valencia 1991
4. CLAUDE GRIGNON. "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular" en Educación y Sociedad. Akal. Madrid. Nº 12.
5. M. ARGIBAY, J.J. CELORIO Y G. CELORIO. HEGO. "La cara oculta de los textos escolares" Univers. P. vasco. Bilbao. 1991.
6. ENCARNA GIL "Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria". Dpto. de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Valencia. nº 7. 1993.
7. M. CLAUDE CLANET "El hecho intercultural, de la teoría a la práctica". Educación y Sociedad nº 12.
8. MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. C. Pedagogía y Edit. Laia. Barcelona 1987.
9. GONZALO ANAYA *Qué otra escuela* Akal. Madrid 1979.
10. M. FERNÁNDEZ ENGUITA. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Cuadernos de Pedagogía/Laia. Barcelona. 1987.
11. C. MCCARTHY. *Racismo y currículum*. Morata. Madrid. 1994.