



Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia

Caridad Hernández Sánchez
(coord.)

Racismo y educación.
De la invisibilidad a la evidencia

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (coord.)

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II” (FFI2009-08762).

Todos los libros publicados por Editorial Complutense a partir de enero de 2007 han superado el proceso de evaluación experta.

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

© 2012 Caridad Hernández Sánchez de la coordinación y cada autor de sus textos

© 2012 Editorial Complutense, S. A.
Donoso Cortés, 63 - 4.ª planta. 28015 Madrid
Tels.: 91 394 64 60/1. Fax: 91 394 64 58
ecsa@rect.ucm.es
www.editorialcomplutense.com

Primera edición: abril 2012

ISBN: 978-84-9938-114-5

Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia

Coordinadora:
CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Coautores (por orden alfabético):

M.^a ELENA ÁLVAREZ LÓPEZ

CEFERINA ANTA CABREROS

MATILDE FERNÁNDEZ MONTES

PILAR LLORENTE TORRES

LUISA LOBO

ESTHER LÓPEZ TORRES

MARGARITA DEL OLMO

CARMEN OSUNA

ALICIA RE CRUZ

ROCÍO RODRÍGUEZ REY

LIS SÁNCHEZ

DANIEL TURIENZO FRAILE

LUCÍA DE VAYAS

Índice

- 9 INTRODUCCIÓN
CARIDAD HERNÁNDEZ
- 15 I. PERSPECTIVAS DEL RACISMO. El discurso del racismo
- 17 1. “Yo ya he desistido de decir que soy española”. Ingredientes para una definición del racismo como mecanismo social.
MARGARITA DEL OLMO
- 27 2. El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (1).
Explicaciones, manifestaciones y efectos.
ROCÍO RODRÍGUEZ REY
- 51 3. El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (2).
Formas de combatirlo.
ROCÍO RODRÍGUEZ REY
- 69 4. Escalas tipo Likert destinadas a la medición de actitudes racistas.
DANIEL TURIENZO FRAILE
- 87 II. EXPERIENCIAS. Evidencias y resistencias
- 89 1. “El Negro y el Café son Colores Feos”. Filtrando el racismo en el aula.
ALICIA RE CRUZ
- 101 2. “Del dicho al hecho”. Opiniones y actitudes frente al racismo en algunas escuelas de La Paz.
CARMEN OSUNA
- 113 3. El racismo se “coló” en nuestra clase. Experiencia en clases de compensatoria.
LUCÍA DE VAYAS
- 125 4. Historias de vida. Racismo en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.
M.^a ELENA ÁLVAREZ LÓPEZ
- 133 5. La gestión del multilingüismo en un aula de enlace ¿prejuicios lingüísticos o racismo?
PILAR LLORENTE TORRES
- 143 6. ¿Jóvenes abiertos? europeos sí, y ¿más allá?. De las actitudes de los escolares vallisoletanos ante las realidades representadas por los inmigrantes de Castilla y León.
ESTHER LÓPEZ TORRES
- 165 7. Intervenciones a través del juego para el fomento de la tolerancia y la interculturalidad en contextos no formales de educación.
ROCÍO RODRÍGUEZ REY

181 III. PROPUESTAS. Continuar y abordar

- 183 1. ZARA: Valentía civil contra el racismo. Una ONG que postula la conciencia social frente la discriminación en Austria.
LUISA LOBO Y LIS SÁNCHEZ
- 199 2. En torno a la integración escolar: Relato de un debate sobre las implicaciones racistas del concepto.
MATILDE FERNÁNDEZ MONTES
- 209 3. Análisis cuantitativo y cualitativo de la producción científica española sobre el racismo: Experiencias y aplicaciones en el área de educación.
CEFERINA ANTA CABREROS

Introducción

CARIDAD HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

El presente trabajo, titulado *Racismo y Educación. De la invisibilidad a la evidencia*, ha sido realizado en el marco del proyecto I+D+I: *Estrategias de participación social y prevención de racismo en las escuelas (II)*, FFI2009-08762¹, y quiere poner de manifiesto algunas características acerca del racismo², de su presencia en contextos educativos, de la resistencia que presenta su reconocimiento y, en consecuencia, su tratamiento, todo ello fruto de un largo proceso de indagación.

En ese proceso, el trabajo desarrollado ha estado orientado por diferentes proyectos³ y ha dado lugar a distintas publicaciones⁴, de las que ésta que aquí se presenta es una de ellas. A su vez, ha sido llevado a cabo por un grupo de personas algunas de las cuales han dedicado bastantes años al mismo, tanto en investigaciones como en publicaciones, y otras se han ido incorporando a lo largo del recorrido que ha tenido este libro, en distintos momentos y con diferentes perspectivas; con mayor o menor continuidad que otras, pero tienen en común que han participado, de una forma u otra, en este recorrido.

El inicio tuvo lugar en el verano de 2005, cuando se comenzó a planificar un estudio exploratorio sobre las percepciones y vivencias que jóvenes y adolescentes, principalmente inmigrantes, tenían sobre las posibles experiencias de discriminación y racismo en sus entornos inmediatos. El resultado se plasmó en un informe y en una publicación⁵. Este estudio fue el primero de una serie de trabajos posteriores y, a la vez fue, de alguna manera, el motor que los impulsó. En la Introducción del mismo decíamos: *“Esperamos que este proyecto sea sólo el punto de partida para el grupo y que en el futuro tengamos la oportunidad de profundizar en este tema de manera más directa, cubriendo alguno de los objetivos propuestos y de las ilusiones puestas por los propios chicos y chicas que participaron en el proceso de investigación”* (Grupo INTER, 2007, p.15)

1. <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/>

2. El concepto de racismo que se contempla es el que aparece desarrollado en el Cap 1 de la Guía de Racismo, Aguado (Coord.), 2007, pp. 17-24

3. *Racismo, Adolescencia e inmigración. Análisis y propuestas de educación antirracista*. Ref: PR41/06-15046; <http://campusvirtual.ucm.es/prof/racismo.html>;

Estrategias de integración social y prevención de racismo en las escuelas. REF: HUM2006-03511/FILO; <http://www.navreme.net/integration/index.htm>

4. Del Olmo, M. (2010) “El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las <ventajas> del racismo”, en T. Aguado y M. Del Olmo (comp.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*, 143-157. Madrid: Editorial Ramón Areces. C. Hernández (2009). “Racismo y educación para la ciudadanía: una relación necesaria de abordar”. En: Ávila et al: *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”* La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”: 499-505. Bologna, PÀTRON

5. www.uned.es/grupointer, informe en investigaciones y publicación en edición bilingüe: Grupo INTER: *Racism. A Teenagers' Perspective. Results of Preliminary Research from Madrid (Spain)*. Viena: Navreme. 2007

Las personas del grupo que llevamos a cabo dicho estudio nos sentimos, en alguna medida, atrapados por él. Lo que descubrimos, aprendimos y nos fue dado por los chicos y chicas que entrevistamos, supuso un acicate para seguir, pero también nos enfrentó de forma muy directa al tema, activó nuestras sensibilidades, fortaleció nuestro interés y, quizás, podría decirse que nos conmocionó. Muchas veces hemos vuelto sobre ese trabajo, sobre las entrevistas y las opiniones de los chicos y chicas que participaron para refrescar esas sensaciones y para recuperar el impacto que las mismas tenían, a modo de fotografía de una realidad poco contemplada.

En las últimas páginas de ese trabajo ya quedaba perfilada la continuidad cuando manifestábamos que:

A partir de las conclusiones expuestas nos gustaría incluir para finalizar algunas ideas sobre el trabajo que creemos necesario realizar en un futuro próximo:

Todos los adolescentes entrevistados han sido capaces de señalar experiencias racistas en sus entornos cotidianos, la mayoría de ellos las han sufrido como víctimas,..De la misma forma, todos ellos están convencidos de la necesidad de una educación antirracista y proponen varias ideas... , entre ellas la de abrir un diálogo honesto sobre el tema, reflexionando a partir de las experiencias propias. Sin embargo, la mayoría no ha acudido a las personas adultas de su entorno a la hora de tratar de resolver conflictos racistas porque dudan de la efectividad de la respuesta de estos adultos...

Nuestra propuesta para trabajar en el futuro partiría del desarrollo de una herramienta útil que nos permita abrir ese diálogo que demandan los adolescentes, pero implicando también a los adultos... (Grupo INTER, 2007, p. 120)

El desarrollo de esa herramienta mencionada nos condujo a la elaboración de una guía de educación antirracista⁶ que supuso la continuidad del trabajo anterior y la respuesta a las ideas que se habían perfilado en el mismo como claves para ello. Creemos que esta Guía es un instrumento para abordar el racismo y hemos tratado de usarla en diferentes ocasiones y contextos: organizando jornadas sobre el tema en entornos de formación del profesorado⁷, poniendo en práctica actividades propuestas en esta Guía con estudiantes en aulas de centros escolares, en cursos de formación de voluntariado,... De tal forma que, a través de diferentes actividades, contextos y audiencias, hemos constatado la utilidad de la Guía, su adecuación al tema y a su tratamiento, pero también hemos conocido resistencias.

Como decíamos al comienzo de la Guía, *“hablar de racismo no es fácil. Es una realidad compleja que está presente en nuestra experiencia cotidiana, tanto dentro como fuera de los centros educativos, y cuya existencia suele, sin embargo, negarse”* (Aguado ed., 2007, p. 3). Este planteamiento ha estado presente y se ha confirmado a lo largo del trabajo que hemos desarrollado, tanto antes como después. Y afirmábamos también que *“creemos que no nacemos racistas, pero que todos aprendemos a serlo sin querer en esta sociedad, de manera que, a veces consciente y también inconscientemente, expresamos opiniones racistas, actuamos de forma racista y transmitimos actitu-*

6. Grupo INTER. (2007). *Racismo. Qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson. INTER Group: UNED/Universidad Complutense/CSIC. (2007) *Racism: what it is and how to deal with it. A Guide to talk about racism*. Viena: Navreme, N° 8

7. Jornadas sobre Racismo. Abril 2009: I Jornadas: *QUÉ ES EL RACISMO Y CÓMO AFRONTARLO. Herramientas y estrategias para conocerlo y abordarlo en los contextos educativos*. Abril-Mayo 2010: II Jornadas: *COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO. Integración de los estudiantes y prevención del racismo*. Noviembre de 2010, Talleres Semana de la Ciencia: *La importancia de la diversidad cultural y algunos de sus retos: el racismo*. Facultad de Educación, UCM.

des e ideas racistas” (Aguado ed., 2007, p. 4). Sin embargo, aunque dicha afirmación también se constata, presenta muchas resistencias para ser admitida.

Hemos percibido cómo el racismo visible y explícito es ampliamente reconocido y rechazado, sobre todo cuando se manifiesta violentamente. Sin embargo, el racismo que denominamos “invisible, latente u oculto”⁸, no es tan fácilmente reconocible, y su presencia es mucho menos aceptada, lo que hace más difícil su tratamiento. Por eso, nuestro foco se ha centrado, por un lado, en el conocimiento de este racismo “oculto” para descubrirlo y conocer cómo se manifiesta y, por el otro, no menos importante, en indagar este racismo invisible en los contextos educativos para conocer experiencias racistas y profundizar en ellas, con la intención de saber cómo se producen con el fin de poder evidenciarlas, pues pensamos que éste es el primer paso para abordar el racismo.

Los análisis que hemos llevado a cabo en nuestro trabajo ponen de manifiesto la existencia de comportamientos y actitudes racistas en los entornos de los jóvenes, y también que los jóvenes son capaces de identificarlo, no sólo cuando lo sufren sino cuando ellos mismos dicen comportarse de forma racista. Pero, también, hay otros muchos ejemplos de experiencias racistas y discriminatorias que no se reconocen como tales en contextos educativos o en entornos cotidianos, tanto entre los chicos como entre adultos. Lo que confirma que el racismo invisible está mucho más presente en la vida cotidiana de lo que podemos suponer y de lo que los adultos estamos dispuestos a reconocer.

Esto nos plantea la necesidad de trabajar acerca de la existencia de este racismo invisible para sensibilizar tanto a los que lo ejercen como a los que lo sufren, a las víctimas y a los verdugos por así decirlo, con el objetivo de conocerlo, reconocerlo e identificarlo, como condición necesaria para poder abordarlo en cualquier planificación de educación antirracista.

A esa necesidad detectada pretende responder este trabajo, dirigido fundamentalmente al ámbito educativo y especialmente al profesorado, tanto en formación inicial como permanente, ya que creemos que es el agente principal para cambiarlo. Porque somos conscientes que tanto el profesorado como el resto de agentes educativos, en su mayoría, no han recibido formación adecuada para enfrentarse a situaciones racistas, por eso también pretendemos hacer propuestas para ir empezando este proceso.

A lo largo del trabajo hecho hemos sido conscientes y hemos tenido clara la existencia de ese racismo oculto; que no se percibe, que se rechaza y que se niega en la cotidianidad. Y es que tiene que quedar claro, desde el principio, que todos, a veces, sin querer, somos racistas; que es necesario sensibilizar; que tenemos que ayudar a los profesores a que sean capaces de detectarlo y abordarlo, y que es un proceso que implica cambios importantes y dolorosos.

Nuestros objetivos con este trabajo son:

1. Hacer visible la presencia del racismo en nuestros contextos sociales, especialmente los educativos, porque estamos convencidos de que no se percibe habitualmente o, al menos, no con la persistencia y constancia con que lo señalan los trabajos que muestran, incluso, cómo a veces se niega su evidencia.

8. Con el nombre de racismo invisible, racismo latente o racismo oculto, nos referimos a la existencia del racismo en la vida cotidiana, en contextos amplios, no reconocible explícitamente

2. Sensibilizar acerca del racismo, su importancia, de su presencia en la cotidianidad de los contextos educativos y de las resistencias a aceptarlo.
3. Asumir responsabilidad individual y colectiva para luchar contra el racismo.

Este trabajo es fruto de las aportaciones de varios autores y autoras, que nos presentan distintas perspectivas del tema, ejemplos de evidencias y resistencias de racismo en contextos educativos, con algunas propuestas para enfrentarlo.

En la primera parte, bajo el título de “Perspectivas del racismo. El discurso del racismo”, se intenta presentar el tema a través de diferentes voces y perspectivas como marco de referencia del enfoque a partir del que se ha trabajado y, por tanto, dentro del que se presentan el resto de aportaciones de los apartados siguientes.

La primera de las aportaciones es una aproximación al racismo como mecanismo social, donde la distribución de poder, el derecho a pertenecer, los privilegios y culpabilizar a la víctima, son ingredientes significativos. La segunda y tercera es una perspectiva desde la psicología; la primera intenta definirlo, atendiendo a los procesos cognitivos, conductuales y sociales; después se centra en el racismo en las aulas, explorando sus manifestaciones y efectos sobre el rendimiento académico y la dimensión afectiva del aprendizaje, así como los efectos sociales, personales y psicológicos. La segunda presenta formas de combatirlo, especialmente en educación, para lo que señala diferentes modelos y los fundamentos teóricos en que se basan, sus distintas formas de funcionamiento y algunos resultados, con ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. La siguiente aportación trata herramientas para medir actitudes racistas como son las escalas Likert.

En la segunda parte, denominada “Experiencias. Evidencias y resistencias”, se incluyen diferentes trabajos que, por el lugar de referencia o por los contextos, proporcionan ejemplos diversos de y sobre racismo; con ellos queremos mostrar tanto evidencias que no suelen reconocerse, como resistencias y dificultades a la hora de aceptar la existencia frecuente de racismo en nuestros entornos cotidianos o su tratamiento.

El primero de los trabajos, situado en el sur de Estados Unidos, presenta ejemplos de racismo en ámbitos de inmigración latina, contextualizado en un panorama amplio donde la economía política, las políticas educativas y la justicia social cobran relevancia. El siguiente habla de racismo en centros escolares de Bolivia y cuenta, casi con imágenes fotográficas, una realidad donde la discriminación es evidente y persistente. A continuación tres trabajos realizados en aulas españolas, concretamente de la Comunidad de Madrid. El primero ofrece una forma de abordar el racismo en un aula de educación compensatoria en Educación Primaria y pone de manifiesto cómo cuando el profesorado está sensibilizado, hay muchas formas de enfrentar el racismo en el aula. El segundo es fruto de un trabajo que ha pretendido dar cuenta del racismo oculto en aulas de Educación Secundaria a través de Historias de vida y en él, los adolescentes exponen sus experiencias de discriminación con su propia voz. El último de estos tres, evidencia el racismo a partir de la discriminación lingüística en el aula y algunas de las consecuencias académicas, personales, sociales e identitarias para los alumnos. El sexto de los trabajos muestra los resultados de una encuesta realizada a escolares de la Comunidad de Castilla y León y elementos de reflexión en torno al modo en que se vive la multiculturalidad que caracteriza

nuestras sociedades. El último trabajo de los presentados dentro de esta segunda parte del libro, es un ejemplo de intervención en contextos de educación no formales, que ofrece en el análisis sugerencias relevantes para planificar otras intervenciones en educación.

La tercera y última parte, designada “Propuestas. Para seguir y abordar”, la hemos querido dedicar a propuestas para abordar el racismo. Para ello se presentan tres trabajos de los que, el primero, es un ejemplo de cómo afrontar el racismo impulsando la responsabilidad individual y colectiva ante él. El segundo, incide en la importancia del tema del racismo que venimos reiterando en esta introducción y que esperamos quede claro al final de este libro. Y el tercero, es una aportación para seguir insistiendo precisamente en los objetivos que nos hemos planteado con este trabajo, lo que implica, tanto la posibilidad de continuar profundizando en el conocimiento del tema como en la información de otros trabajos para combatirlo.

Esperamos que su lectura despierte, al menos, interés por conocer mejor el racismo y cree la sensibilidad necesaria para llegar a asumir responsabilidad ante discriminaciones racistas, pues de esa forma se puede contribuir eficazmente a la cohesión social, pero sobre todo a que los chicos y chicas que están atrapados en el sistema educativo no repitan lo que relataban en el trabajo que mencionamos al inicio.

Finalmente, no puedo concluir estas páginas sin dar las gracias a cada una de las personas que han contribuido a la realización de este trabajo con sus diversas y ricas aportaciones, especialmente a Margarita del Olmo por su ayuda, paciencia y comentarios para que este trabajo viera la luz.

I. Perspectivas del racismo

El discurso del racismo

1. “Yo ya he desistido de decir que soy española”. Ingredientes para una definición del racismo como mecanismo social.⁹

MARGARITA DEL OLMO

Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

INTRODUCCIÓN

“*Yo ya he desistido de decir que soy española*” es una frase que surgió hace unos días en una conversación con una investigadora, quien amablemente me la ha prestado para introducir el tema que me ocupa en este texto¹⁰. Pero para explicar por qué una joven española, nacida en Madrid, pronunciaba esta afirmación con desesperación pero también con convencimiento, voy a tener que pedir paciencia al lector, porque para ello es necesario entender cómo funcionan los mecanismos racistas y por qué los usamos.

Para explicar lo que he aprendido hasta ahora sobre racismo me resulta útil emplear una metáfora, la metáfora de un iceberg, cuya parte visible es únicamente la punta, pero lo que le ocurre a esa punta que es fácil de apreciar a simple vista, tiene que ver con la gran masa de hielo que está sumergida debajo de ella.

Con el racismo ocurre lo mismo: las declaraciones abiertas y los actos violentos son sólo la parte visible de un tipo de mecanismo mucho más profundo, complejo, oculto y extendido. Mi intención en este texto es contribuir a iluminar esa parte más desconocida.

Uno de los motivos que explican esta estructura tan complicada es la transformación que el racismo ha sufrido fundamentalmente a partir de los horrores de la Segunda Guerra Mundial, durante la segunda mitad del siglo xx y la primera década del xxi. Como consecuencia de todo ello, actualmente existe un acuerdo bastante extendido socialmente (aunque aún no es unánime) de que ni las actitudes ni los comportamientos racistas son legítimos.

El problema es que, aunque muchas personas estamos de acuerdo con esa afirmación, al mismo tiempo nos resistimos a prescindir de los “beneficios” que los mecanismos racistas proporcionan a los que pertenecen a la mayoría social¹¹. Voy a tratar de explicar este complicado juego a lo largo del capítulo.

9. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II (FFI2009-08762).

10. Quiero expresar mi agradecimiento a Salam Adlbi Sibai por su generosidad al prestarme esta frase y por la interesante conversación que la generó. Ella misma se dedica a investigar en temas muy relacionados con el racismo y me gustaría citar un artículo que titula con una frase muy parecida a la que me ha prestado a mí (Adlbi Sibai 2010).

11. Sobre las “ventajas” de los mecanismos racistas véase del Olmo (2010).

HACIA UNA DEFINICIÓN: SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DE PODER

Debido a su complejidad por un lado, y a su funcionamiento inconsciente por otro, la mayoría de las veces, los mecanismos racistas sirven para muchas cosas y por eso se utilizan para muchos objetivos distintos, pero todos ellos tienen algo en común: la intención de conseguir una ventaja, porque *se emplean en la distribución del poder en la sociedad, para legitimar un reparto desigual que beneficia a unos a costa de otros.*

Pero no resulta fácil ni reconocerlo, ni demostrarlo porque se usan de una forma engañosa y velada.

En una sociedad que se define como “estado de derecho”, a todas las personas se les reconocen, de partida, los mismos derechos; pero es evidente que en la práctica esto no funciona de la misma manera, porque estamos rodeados de desigualdades evidentes de muchos tipos diferentes: no nos repartimos ni los derechos ni los deberes de forma igualitaria en ninguno de los ámbitos en los que transcurren nuestras vidas.

Hay muchas razones que explican la desigualdad y muchas otras de legitimarla, algunas las consideramos “legítimas”, pero otras no. El hecho de que una persona haya estudiado una carrera universitaria se acepta, con un acuerdo social bastante generalizado, como un motivo que explica que esa persona reciba un salario mejor. El hecho de tener un color de piel más oscuro que otro, sin embargo, no se reconoce como una forma legítima de obtener un sueldo más bajo.

Las dos razones son estadísticamente demostrables: las personas que tienen una formación universitaria reciben, por término medio, un sueldo más alto que la media de las personas que no tienen este tipo de formación (incluso aunque la formación no esté directamente relacionada con el trabajo que desempeñan). Pero también resulta evidente apreciar que las personas que tienen un color de piel más oscuro desempeñan, por lo general, trabajos peor pagados que aquellos que tienen un tono de piel más claro.

En estas dos relaciones existen muchas excepciones, y es necesario tener en cuenta que aunque un hecho esté relacionado con el otro, no tiene por qué ser lo que lo ha causado de forma directa, ya que las dos situaciones a las que me he referido son mucho más complejas. Mi intención es relacionarlas como explicaciones y no como causas.

El hecho de que la primera razón esté aceptada socialmente nos permite emplearla de forma abierta, el hecho de que la segunda no nos lo parezca, no nos impide usarla, pero lo hacemos de forma inconsciente, ocultándosela a los demás y, lo que es más importante y más efectivo, a nosotros mismos. Por este motivo aceptamos que a una asistente “española”, *por definición*, se le pague más que a una “extranjera”, y, al contrario, que una persona “extrajera” pague más caro el mismo alquiler que una “española”.

El color de la piel no es el único argumento que emplean los mecanismos racistas, aunque es el más evidente y por eso el más fácil de usar, pero existen otros como la religión, el lugar de nacimiento, el sexo, el acento, la lengua que hable, su aspecto físico, dónde hayan nacido sus padres o sus abuelos, la ropa, la orientación sexual, etc. Cualquier argumento, en definitiva, que sea efectivo para distinguir y marcar quién pertenece y quién no al grupo, a la categoría del “nosotros”.

HACIA UNA DEFINICIÓN: SOBRE EL DERECHO DE PERTENECER

En el caso que he mencionado de la asistenta, su definición como “extranjera” no tiene nada que ver con su estatus legal en el país, porque esa persona puede haber adquirido la nacionalidad, son otras las razones que la definen socialmente como “extranjera”: su acento, su idioma, el hecho de haber nacido en otro país, etc. En algunas ocasiones da la impresión de que el origen se “hereda”, porque aunque alguien haya nacido en el país y haya obtenido la nacionalidad, sus padres nacieron fuera y su aspecto físico (bien sea su ropa o su fisonomía) no coinciden con las marcas del grupo del “nosotros”.

Una situación como ésta es la que analiza Hazelle Palmer (1997) en su libro titulado “... *but where are you really from? Stories of Identity and Assimilation in Canada*. “¿Pero de dónde eres realmente?” es la pregunta que utiliza para el título de la obra denunciando que, aunque ella es ciudadana canadiense, ha nacido en Canadá, desciende de padres, abuelos, bisabuelos y tatarabuelos canadienses, su color de piel no es “canadiense”, y por este motivo se encuentra continuamente interpelada, obligada a establecer un origen, por remoto que sea, fuera del país, independientemente del hecho que la mayoría de la gente que le pregunta haya llegado también a Canadá en algún momento de la historia familiar, *después* de los grupos nativos. En palabras de la autora:

El sentido de pertenencia a Canadá resulta elusivo para algunos de los que compartimos nuestras vidas aquí. No importa cuánto tiempo hayamos estado viviendo en este país nosotros mismos o nuestras familias, ya que todavía no somos aceptados como canadienses”¹² (Palmer 1997: V).

Este ejemplo introduce además un elemento que es imprescindible tener en cuenta para entender los mecanismos racistas: *el proceso histórico de la definición de la sociedad y los ingredientes que ese proceso histórico ha puesto en juego para definir quiénes son los que tienen derecho de pertenecer al grupo y quiénes no lo tienen*.

En España, el estado se define como heredero histórico del proceso que en la Edad Media enfrentó a cristianos y musulmanes¹³, y durante muchos siglos (prácticamente hasta el final de la dictadura de Franco), el catolicismo ha sido uno de los elementos que ha marcado quién pertenece y quién no. El catolicismo, durante muchos siglos, se ha empleado de la misma forma que se ha usado el color de la piel: como una característica genética que se hereda, igual que la capa de melanina, porque sólo se consideraban verdaderos católicos aquellos que podían probar que todos sus antepasados lo eran, y bastaba difamar a una persona con la duda, para que tuviera la obligación de demostrar su “pureza de sangre”¹⁴.

12. La traducción del original en inglés es mía

13. Hay pocos estudios para ilustrar este argumento, uno de ellos es la obra colectiva *La gestión de la memoria* editado por J.S. Pérez Garzón (2000), y en especial el capítulo de E. Manzano Moreno (2000) titulado “La construcción histórica del pasado nacional”.

14. Véanse a este respecto los argumentos que despliega Netanyahu (1995) en un libro que levantó mucha polémica cuando fue publicado.

Hace un par de años me sorprendió desagradablemente un descubrimiento que hice por casualidad, y que demuestra que este mecanismo se sigue usando en la actualidad: en casa de un conocido mío se mostraba, en el lugar más visible del salón de la casa, un documento que certificaba la “limpieza de sangre” del interesado en relación con un título de marqués. De manera que aunque sea sólo como una reliquia histórica, la necesidad de demostrar la “limpieza de sangre” sigue vigente aún para acceder a algunas instituciones arcaicas, con la misma intención racista de marcar quiénes son los que tienen derecho de pertenecer al grupo y quiénes no.

La Constitución de 1978 en su artículo 15/1 afirma:

Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

y el artículo 15/3 establece que

Ninguna confesión tendrá carácter estatal.

De manera que la religión ha dejado de ser, por derecho, un elemento legítimo para definir o no la pertenencia de una persona al estado (aunque, como hemos visto en el ejemplo anterior, aún se emplee para determinar quién tiene derecho a ser marqués y quién no).

Sin embargo, la frase que da título a este capítulo, “*yo ya he desistido de decir que soy española*”, pronunciada por una mujer joven española, nacida en España, está directamente relacionada con el tema de la religión, a pesar de lo que dice la Constitución. Esta mujer lleva en la cabeza un pañuelo que la define como musulmana y por este motivo se siente continuamente interpelada, como si fuera imposible practicar el Islam y ser española *al mismo tiempo*.

HACIA UNA DEFINICIÓN: SOBRE LOS PRIVILEGIOS

Además de definir quién pertenece y quién no, un mecanismo racista hace otra cosa muy importante: *determina los privilegios que disfrutaban las personas que pertenecen al grupo, pero lo hace de una forma que no se ven como ventajas de partida*.

La organización austriaca ZARA, cuyas siglas, traducidas del alemán, significan “coraje civil y activismo antirracista”, se dedica a promover el activismo civil como una herramienta útil para combatir la discriminación racista (<http://www.zara.or.at>), que afirman existe

Cuando una persona o un grupo de personas es sometida a cualquier forma de discriminación sobre la base del color de su piel, su lengua, apariencia, religión, creencias, nacionalidad u origen¹⁵.

15. <http://www.zara.or.at/index.php/multilingual/about-zara>. La traducción del original inglés es mía.

La página web de esta organización incluye un pequeño juego titulado “¡Preparados!, ¡listos!, ¡ya!”¹⁶, cuyo objetivo consiste en hacer a una persona consciente de los privilegios que está disfrutando frente a los demás. El juego comienza como una carrera en la que seis formas diferentes (que representan distintos individuos) se encuentran alineadas en un lugar determinado desde el que parece que va a comenzar esa carrera imaginaria. El juego consiste en responder a un test que tiene 33 preguntas, cada una de las respuestas adelanta o retrasa al que contesta con respecto a los demás en esa línea desde la que va a tener lugar la salida. El objetivo es des-ensmascarar los privilegios de los que uno disfruta, sin darse cuenta, como *ventajas de partida*, antes incluso de que tenga lugar la salida. Algo que tratamos de compensar, por ejemplo, cuando compiten dos chicos de distintas edades, porque asumimos que la destreza física del mayor le proporciona una ventaja de partida y para contrarrestarla colocamos al menor aventajado (porque consideramos que la diferencia de edad no es una ventaja legítima entre dos críos que van a competir para ver quién llega antes a un lugar).

Creo que es interesante repasar cada una de las preguntas de este juego, porque nos permiten comprobar lo que en ZARA consideran que son privilegios invisibles de partida en la sociedad austriaca (muy parecidos a los que se podrían identificar en la sociedad española y por ello muy fáciles de adaptar):

La primera pantalla pregunta si quien responde es un *hombre*, en caso de que la respuesta sea negativa, el juego retrasa a la ficha que le representa un punto con respecto a los demás. La segunda hace la pregunta al contrario y si la persona responde que es *mujer* el juego le vuelve a retrasar otro punto con respecto a la línea de salida (de esta forma el hecho de ser hombre se tiene en cuenta como un privilegio y el de ser mujer como una desventaja y se computan dos lugares en vez de uno). La tercera pantalla pregunta si uno ha *nacido en Austria*, la cuarta si los *padres han nacido en Austria*, la quinta acerca de los *abuelos*, la sexta si la *lengua madre* del que responde es alemán, la séptima si es *otra lengua europea*, la octava si es una *lengua no europea*, la novena si uno ha nacido en una *familia de más de tres hijos/as*, la décima si en la casa que uno creció había *muchos libros*, la undécima si el padre o la madre tienen el *título de Bachillerato*, la duodécima si alguno de ellos tiene *título universitario*, la decimotercera si uno es *católico/a*, la decimocuarta si es *creyente o practicante* de otra religión, la decimoquinta si los *padres están divorciados*, la decimosexta si algún familiar es *alcohólico o drogodependiente*, la decimoséptima si alguien de la familia se ha *suicidado*, la decimoctava si existía violencia en la familia que uno creció, la decimovovena si uno está *casado/a*, la vigésima si uno está *divorciado/a o separado/a*, la vigésimo primera si *tiene hijos/as*, la vigésimo segunda si uno es *heterosexual*, la vigésimo tercera si se define uno como *homosexual*, la vigésimo cuarta si se padece alguna *enfermedad visible*, la vigésimo quinta una *enfermedad no visible*, la vigésimo sexta sobre *alcoholismo o drogodependencia personal*, la vigésimo séptima si alguna vez uno ha estado *desempleado/a y ha necesitado ayuda social*, la vigésimo octava si uno tiene el *título de Bachillerato*, la vigésimo novena sobre un *título universitario*, la trigésima sobre un *título profesional medio*, la trigé-

16. <http://www.zara.or.at/materialien/gleiche-chancen/elearning/flash/index.htm>. El juego se ofrece sólo en alemán, las traducciones son propias.

simo primera sobre otro tipo de *formación profesional*, la trigésimo segunda si uno *habla más de una lengua* y la trigésimo tercera y última si uno fue alguna vez a una academia de idiomas o *aprendió otra lengua en la escuela*.

Las distintas contestaciones a las preguntas le van haciendo a uno consciente de los privilegios que disfruta sin darse cuenta como si fueran *ventajas de partida*. El primer paso de toda educación antirracista es hacerse consciente de estos privilegios, porque los mecanismos racistas lo que hacen es ocultarlos, de manera que actúen como *ventajas invisibles*.

HACIA UNA DEFINICIÓN: SOBRE CULPAR A LA VÍCTIMA

La forma de ocultar los privilegios que disfrutaban los miembros de un grupo determinado es *dirigir la atención hacia las desventajas de las personas que no pertenecen al grupo, como si fueran únicamente estas desventajas, y por lo tanto ellos mismos, las que explican la diferencia. De esta forma se culpa a las víctimas de la desigualdad y se elude la responsabilidad de los privilegios que otros disfrutaban*.

“Culpar a la víctima” es precisamente el título en español de una obra que desarrolla este argumento (Ryan 1976). En el primer capítulo, subtítulo “Cómo culpar a las víctimas”, el autor ofrece un ejemplo:

Consideremos algunas víctimas. Una de ellas es un niño mal educado en una escuela pobre de un ghetto. A él se le echa la culpa de su mala educación porque se presupone que las causas de que no pueda ni leer ni escribir bien están dentro de él mismo. La frase que se suele utilizar en estos casos es “que no tiene acceso a la cultura”, lo que significa que los que la pronuncian conocen las causas internas: que el chico ha entrado en la escuela con escaso bagaje intelectual, que no sabe nada ni de libros ni de periódicos ni de revistas (no tienen libros en la casa, su madre no lee la prensa), y que si el chico llega a familiarizarse con el lenguaje (un hecho improbable puesto que los padres en los ghettos no hablan suficiente a sus hijos) no hablará correctamente (utilizará un dialecto “bajo”), y si uno consigue hacer que se siente en una silla, se retorcerá en ella y mirará por la ventana (estos chicos impulsivos son motóricos en vez de verbales). En una palabra, dirán que se trata de un niño “en desventaja social” y ésta, por su puesto, es la causa de incapacidad (su fracaso le llaman) para aprender en la escuela. (Ryan 1975:3-4).

Creo que puede ser ilustrativo poner en relación esta argumentación con las conclusiones de un estudio realizado entre profesores en la comunidad de Madrid sobre el éxito y el fracaso de los escolares:

Es interesante ver las diferencias en el porcentaje de respuesta cuando se pregunta por el “éxito” (30% debido a razones internas del estudiante, 44% debido al apoyo por parte de las familias) y cuando se pregunta por el “fracaso” (38% debido a razones internas, 58% debido al escaso apoyo por parte de las familias). El porcentaje de profesores/as que per-

cibe su responsabilidad en el “fracaso” de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de “éxito”. (Gil Jaurena 2008: 371).

Hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima le exime a uno de toda responsabilidad en esa desigualdad. Mientras los mecanismos racistas nos hagan dirigir la atención a las desventajas de los demás en vez de a los privilegios propios, que son la principal causa de la desigualdad, no nos vamos a sentir responsables y no vamos a actuar, de manera que la situación va a seguir siendo igual y los mecanismos racistas reproducirán una sociedad racista.

Por eso uno de los pasos más importante en la educación antirracista es desenmascarar los privilegios invisibles que le permiten a uno salir adelantado en la carrera aunque nadie lo aprecie.

HACIA UNA DEFINICIÓN: RECAPITULANDO

A lo largo de este capítulo he tratado de analizar y ejemplificar algunas de las ideas que considero más importantes para comprender cómo y por qué actúan los mecanismos racistas en el contexto de las relaciones sociales. Estas ideas se complementan con las que he desarrollado en el primer capítulo (“¿Qué es el racismo?”) de una Guía para hablar sobre racismo en la escuela, que fue una obra colectiva (Aguado comp. 2007: 35-43). Ahora me gustaría recapitular lo que me parece más esencial de las ideas que he expuesto aquí.

En el contexto de una determinada sociedad, los mecanismos racistas los usan los miembros de la mayoría sobre las personas que no pertenecen a ella para conseguir un reparto desigual en el acceso al poder y los recursos que les sitúe en ventaja. El primer paso consiste en discriminar a la otra persona negándole la pertenencia al propio grupo y utilizando para ello argumentos de distinto tipo: el aspecto físico, la religión, la lengua, el lugar de nacimiento, el origen de la familia, el sexo, el atuendo, el acento, la orientación sexual, etc.; cualquier diferencia que en ese contexto social resulte significativa y sirva para “marcar” quién está dentro y quién está fuera del grupo. Estos argumentos funcionan como etiquetas de categorías, que engloban a las personas como si se trataran de un todo uniforme (y por eso el comportamiento de una persona de este grupo responsabiliza a todas las demás) y están relacionados con la historia y el desarrollo de cada contexto social en particular, especialmente con los criterios que han definido históricamente a la mayoría. El objetivo final de los mecanismos racistas es ocultar las ventajas con las que uno parte en cualquier situación que implique una competencia por el acceso al poder o a los recursos, haciendo creer que se trata de una competencia justa, en la cual únicamente se ponen en juego los méritos personales, y en todo caso se echa la culpa a la víctima de su desventaja.

Estos mecanismos funcionan tanto de manera individual (cuando son las personas las que los ejercen, casi siempre de manera inconsciente) como de forma institucional (porque las instituciones reflejan la ideología de aquellos que las han creado, y los que las crean son los que tienen el poder para hacerlo).

De manera que si, por ejemplo, tomamos el contexto de la escuela, no son sólo los profesores los que de manera inconsciente emplean estos mecanismos (aunque ideológicamente estén en

contra de cualquier manifestación explícita de racismo), sino el propio sistema educativo el que discrimina y marca como diferente a todo aquel que no pertenece a la mayoría social, y le echa la culpa diciéndole que es su propia diferencia el motivo por el cual no consigue las oportunidades en la sociedad que la Educación promete a todos, presuntamente con independencia de quién sea cada uno y en que lugar le coloque la sociedad en esa línea de partida imaginaria¹⁷.

17. Véase a este respecto el trabajo colectivo que realizamos entre los adolescentes en la ciudad de Madrid sobre la percepción que tenían de las situaciones racistas en el contexto de sus vidas diarias (Grupo INTER 2007). A diferencia de lo que suelen opinar los profesores, estos adolescentes argumentaban que el racismo era una situación a la que se enfrentaban todos los días fuera de la escuela y también dentro de ella.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Adlbi Sibai, Salam (2010) "Sometime I am Spanish and sometimes not": a study of the identity and integration of Spanish Muslim women, *Research in Comparative and International Education*, 5 (2), 185-204.
- Aguado, T. Comp. (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson.
- Del Olmo, M. (2010) "El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las <ventajas> del racismo", en T. Aguado y M. Del Olmo (comp.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*, 143-157. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Gil Jaurena, I. (2008) *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar...* Madrid: UNED. Tesis doctoral sin publicar disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Igil>
- Grupo INTER (2007) *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid (España)*. Viena: Navreme.
- Manzano Moreno, E. (2000) "La construcción histórica del pasado nacional", en J.S. Pérez Garzón (comp.) *La gestión de la memoria*, 33-62. Barcelona: Crítica.
- Netanyahu, B. (1995) *The Origins of the Inquisition in Fifteenth Century Spain*. New York: Random House.
- Palmer, H. (1997) "... but where are you really from? Stories of Identity and Assimilation in Canada". Toronto: Sister Vision.
- Pérez-Garzón, S. (2000) *La gestión de la memoria*, 33-62. Barcelona: Crítica.
- Ryan, W. (1976) *Blaming the Victim*. Nueva York: Vintage.

2. El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (1). Explicaciones, manifestaciones y efectos

ROCÍO RODRÍGUEZ REY

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC.

DEFINICIÓN DE RACISMO, APARICIÓN ONTOGENÉTICA, Y MECANISMOS EXPLICATIVOS.

1. Definición de racismo desde la psicología social y tipos de racismo.

La primera pregunta a la que debemos dar respuesta antes de profundizar en los temas centrales que van a tratarse en estas líneas es la de qué entendemos por racismo. Este término, lejos de llevar asociada una única definición, ha sido descrito de múltiples formas por una gran variedad de autores desde diferentes perspectivas y disciplinas. Dado que en este capítulo se abordará este tema desde una perspectiva fundamentalmente psicológica, presentaremos a continuación algunas de las principales definiciones de racismo que se han ofrecido desde esta disciplina. Katz (Katz y Taylor, 1988)¹⁸ lo definió como “*el tratamiento desigual de los individuos debido a su pertenencia a un grupo particular*”, mientras que Taylor (Katz y Taylor, 1988) lo definió como “*efecto acumulativo de los individuos, instituciones, y culturas que resulta en la opresión de minorías étnicas*”. Willemsen (1989, citado en Echevarría, Garaigordobil, González y Villareal, 1995)¹⁹ da una definición diferente, señalándolo como una “*filosofía que expresa la superioridad de una raza sobre otra*”, diferenciándolo de discriminación, que abarcaría las manifestaciones conductuales que derivan de esta forma de pensamiento. Otros autores como Wetherell y Potter (1992, citados en Echevarría, Garaigordobil, González y Villareal, 1995) abogan por una definición más funcionalista, analizando el discurso racista y considerando que éste “*tiene un efecto de categorizar, colocar y discriminar entre ciertos grupos, siendo un discurso que justifica, sostiene y legitima prácticas orientadas a mantener el poder y el dominio*”.

Además de tener múltiples definiciones, el racismo, tal y como reconocen Echevarría, et. al. (1995), es un fenómeno que adopta múltiples formas, lo que de nuevo ejemplifica la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se ha afrontado el estudio de las actitudes y conductas negativas hacia personas de otra “raza”²⁰.

18. Katz y Taylor (1988). *Eliminating racism: Profiles in controversy*. Plenum Press. Nueva York.

19. Echevarría, A, Garaigordobil, M.T., González, J. L., Villareal, M. (1995) *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Editorial Centro de estudios Ramón Areces. Madrid.

20. A partir de este momento siempre que empleemos la palabra “raza” en este capítulo lo haremos escribiendo la palabra entrecomillada. Esta decisión se debe a la idea de que las “razas” son construcciones culturales

Estos autores, adoptando la clasificación de Kleinpenning y Hagendoorn, recogen cinco formas de racismo planteando una dimensión acumulativa que va (de menor a mayor intensidad) desde el no- racismo hasta el racismo biológico y en la cual cada paso de la escala está implicado en el siguiente. Jones (1988, citado en Echevarría, Garaigordobil, González y Villareal, 1995), ofrece una clasificación diferente en la que distingue entre tres tipos de racismo. La primera forma que establece es el racismo individual, dentro de la cual se distingue entre (a) racismo dominante (creencia en la superioridad biológica de unas “razas” sobre otras), (b) racismo aversivo (basado en la creencia de la superioridad cultural de un grupo sobre otro) y (c) racismo simbólico (que se expresa no de forma verbal sino a través del comportamiento). La segunda forma que establece es el racismo institucional, que refleja las desigualdades de acceso a los recursos a determinados grupos étnicos minoritarios con respecto a la mayoría. En tercer lugar, Jones (1988, citado en Echevarría, Garaigordobil, González y Villareal, 1995) habla de racismo cultural, término que se refiere a los discursos extendidos en el ámbito de la comunidad a cerca de las relaciones inter- étnicas.

En la actualidad, pese a que el racismo se mantiene como un tema de enorme relevancia debido a que se manifiesta diariamente en el seno de nuestra sociedad, no ha permanecido estático, sino que, por el contrario ha sufrido múltiples cambios, habiendo pasado de las formas explícitas tradicionales a manifestaciones más sutiles, encubiertas y socialmente aceptadas (Espelt, 2009)²¹. El estudio de esta nueva forma de racismo comenzó en la década de los 70, pero no fue hasta mediados de los 80 y los 90 cuando empezó a convertirse en uno de los ejes principales de la investigación en esta área.

A pesar de que en España el racismo se haya convertido en un fenómeno más visible a causa del aumento en el número de inmigrantes, la mayoría de los ciudadanos sigue rechazando las expresiones abiertamente racistas. La mayor parte de las personas en nuestra sociedad declaran ser tolerantes y manifiestan tener buenas intenciones hacia los inmigrantes, y sin embargo presentan, sin ser siquiera conscientes de ello, un racismo encubierto. Este tipo de racismo que, entre otras denominaciones ha recibido la de “*racismo latente*” tiene, entre sus consecuencias, el hecho de que muchas personas que se identifican con los valores humanistas y abogan por la igualdad, la tolerancia, el respeto y la valoración de la diferencia, al mismo tiempo posean sentimientos y creencias de carácter negativo hacia determinadas minorías étnicas. A pesar de que esta forma contemporánea de racismo sea más sutil que las expresiones explícitas que han predominado en momentos previos de la Historia, esto no significa que sus repercusiones sean igualmente sutiles, dado que puede resultar, por sus consecuencias, tanto o más insidioso que el racismo tradicional. El tema de las consecuencias del racismo implícito, pero aplicado al ámbito de los contextos escolares será descrito más adelante, de modo que no nos detendremos más en su explicación en este apartado.

cuya existencia real no ha sido demostrada. Para una comprensión de esta idea, se recomienda la lectura de Munkhopadhyay, C., Henze, R., y Moses, (2007). *How Real Is Race? A Sourcebook on Race, Culture and Biology*. Ed. Rowman & Littlefield Education. Maryland.

21. Espelt, E. (2009) *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*. Ed. Icaria Antrazyt. Barcelona.

2. Mecanismos cognitivos, conductuales y sociales que explican su aparición y mantenimiento

¿Cómo se explica el hecho de que en la actualidad personas que están de acuerdo con los valores de la sociedad democrática como la igualdad, el respeto o la tolerancia, muestren, al mismo tiempo actitudes racistas? Esta ambivalencia se explica, según Espelt (2009) por la socialización en el seno de una cultura históricamente racista en la que, a pesar de que se defienden explícitamente valores igualitarios, muchas veces las personas actúan o hablan mostrando actitudes claramente racistas. A continuación se profundizará en el proceso por el cual las personas llegan a ser racistas. Para ello deberemos referirnos al área de la psicología del desarrollo, dado que estudiar la aparición del racismo remite directamente a su estudio a lo largo del periodo de desarrollo infantil.

2.1. Aparición ontogenética del racismo

Aunque, como ya hemos sugerido, el racismo es algo que se aprende, ha habido mucha polémica en torno al hecho de si es innato o adquirido (Porter, 1971)²². A pesar de que hoy en día prácticamente todos los autores están de acuerdo con la idea de que no es innato, no debemos negar la existencia de ciertos mecanismos cognitivos con base biológica que funcionan prácticamente desde nuestro nacimiento. Dichos mecanismos no pueden considerarse ni mucho menos los causantes de la conducta y las actitudes racistas, no obstante permiten su aparición y facilitan su consolidación. Estos procesos cognitivos serán presentados más ampliamente en el siguiente apartado, de modo que a continuación vamos a centrarnos únicamente en el análisis de la historia ontogenética²³ de ciertos conceptos relacionados con el racismo, concretamente el desarrollo de la conciencia sobre la “raza”, la identidad social y la génesis de las actitudes raciales. Posteriormente analizaremos los problemas que han surgido en estos estudios debido al marco desde el cual están enfocados la mayoría de ellos.

Comenzando por el desarrollo de la conciencia sobre la “raza”, es necesario, en primer lugar, señalar que cuando hablamos de conciencia, nos referimos al aprendizaje de la existencia de categorías raciales en las cuales las personas pueden ser clasificadas en base a ciertos indicadores perceptivos. Mary Ellen Goodman (citada en Porter, 1971) sugiere múltiples variables que ejercen influencia a la hora de establecer estas categorías. La reacción de los otros a la apariencia física del niño (color de la piel, pelo, rasgos faciales, etc.) es una variable importante. El desarrollo cognitivo ejerce también una influencia central, y determina el que las diferencias sean o no significativas para él. Esta idea está relacionada con el hecho de que la conciencia de la “raza” por parte de los niños vaya aumentando progresivamente a medida que aumenta su edad (pues a mayor edad, mayor madurez desde el punto de vista cognitivo) alcanzando su punto de estabilidad alrededor de los 7 años. La mayoría de los niños lo desarrollan durante los primeros años de educación preescolar, pero se ha encontrado (en estudios realizados con procedimientos como el de Horowitz en el cual se pide a los niños que se identifiquen muñecas blancas y negras como pertenecientes a

22. Porter J. (1971). *Black child, white child The development of racial attitudes*. Harvard University.

23. Entendiendo por historia ontogenética el desarrollo del niño a lo largo de su infancia.

una u otra categoría) que algunos niños negros lo desarrollan antes de los tres años de edad (Clark y Clark, citados en Porter, 1971). En el caso de niños de “raza blanca”, Morland (citado en Porter, 1971) encontró que se desarrolla antes de los 3 años, produciéndose el mayor avance durante el cuarto año. Así, los datos parecen indicar que la conciencia de “raza” se desarrolla antes en niños negros que en niños blancos. Dado que estos estudios se han realizado considerando grupos en los que la población blanca era mayoría, este fenómeno parece deberse al hecho de que en ese contexto el ser de “raza negra” produce una mayor saliencia perceptiva²⁴ que genera que los niños sean más conscientes de las diferencias (Goodman, citado en Porter, 1971).

El desarrollo de esta conciencia, además de verse influido por variables como la edad, el desarrollo cognitivo, y la “raza”, también depende de la oportunidad que tenga el niño de observar diferencias raciales directamente o a través de los medios de comunicación. De este modo, los niños aprenden la existencia de categorías raciales y al mismo tiempo son conscientes de las evaluaciones sociales que les asocian los demás, siendo capaces de exhibir preferencias culturales incluso antes de tener una conciencia clara de cómo las personas son clasificadas en grupos raciales.

Al referirnos al segundo aspecto a tratar, la construcción de la identidad en los niños, es preciso indicar que entendemos por este concepto “*el conjunto de papeles que desempeñamos en la sociedad a lo largo de nuestra vida*” (Aguado Odina, et. al, 2007)²⁵. No todos estos papeles tienen la misma duración habiendo algunos que generalmente se mantienen durante toda la vida (por ejemplo, ser mujer) y otros que tienen lugar en un período más o menos largo (por ejemplo, ser estudiante de magisterio). El conjunto de todos estos papeles o roles en el momento actual es lo que indica al resto de personas lo que pueden esperar de nuestro comportamiento, dependiendo del contexto en el que nos estemos moviendo.

Dentro de este proceso de construcción de la identidad, la identificación de sí mismo con una determinada categoría racial ocupa un importante papel, pues además de ser un aspecto muy condicionante (principalmente entre las minorías) es una de las dimensiones de la identidad que se mantiene, generalmente, a lo largo de toda la vida. Este proceso de identificación implica al menos dos procesos: 1) la percepción por parte del niño de pertenecer a una categoría racial determinada y 2) el reconocimiento por su parte de este hecho (pues puede ocurrir que incluso reconociendo las categorías no estén dispuestos a admitirse a sí mismos como miembros). Un dato sorprendente a este respecto fue el encontrado en los estudios de Clark y Clark (citados en Porter, 1971), en los que apareció una tendencia por parte de los niños negros de 7 años a identificarse como blancos, a pesar de que eran capaces de diferenciar las categorías blanco y negro perfectamente. Esto sugiere que el significado social de las diferencias raciales juega un importante papel en determinar cómo un niño se aplica esas categorías a sí mismo, pudiendo no aceptar su pertenencia a una categoría determinada (pese a saber que pertenece a ella) en el caso de que ésta lleve asociadas connotaciones sociales negativas.

24. Entendemos por *saliencia perceptiva* el hecho de que un rasgo (en este caso los rasgos físicos) sean más visibles en un contexto determinado. En el caso de un niño negro que ha crecido en una mayoría blanca, su color es más saliente porque implica una diferencia con respecto a lo más frecuente en ese contexto concreto.

25. Aguado, T., et. al. (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Pearson Educación, Madrid

Durante el proceso de construcción de la identidad social, existe una tendencia a exagerar las diferencias entre los diferentes grupos y las semejanzas dentro de los mismos. En este proceso se resaltan las virtudes de nuestro grupo y los defectos de los demás colectivos. Esta pertenencia a grupos relativamente homogéneos nos puede llevar a pensar en una imagen excesivamente rígida de nuestra identidad, no obstante ésta se transforma a lo largo de los años y es más compleja y múltiple de lo que pensamos. En el caso del racismo se produce una simplificación de este concepto, tal y como veremos con posterioridad al hablar del proceso de categorización.

Con el concepto “actitudes raciales” no nos referimos ya a la creación de su propia identidad, sino principalmente al surgimiento de sus ideas con respecto a los grupos diferentes al propio. Los resultados de los estudios que se han realizado para investigar acerca de la génesis de las actitudes raciales en los niños (Clark, citado en Porter, 1971) han mostrado que, mediante el paradigma de elección de la muñeca preferida entre una blanca y una negra, tanto niños blancos como negros prefieren la blanca, aunque en el caso de los niños negros esta tendencia es menos acusada.

Para explicar este hecho, conviene tener en cuenta cuáles son los principales agentes que se encargan de la transmisión de estas actitudes tan marcadas. Una de las influencias más importantes es la familia. El niño no nace con valores y actitudes sociales, de modo que internalizan los de otros ya sean éstos transmitidos de forma implícita (a través de comentarios, comportamientos, etc.) o explícita a través de instrucción directa. A la hora de estudiar esta influencia familiar, autores como Horowitz o Goodman (citados en Porter, 1971) encontraron como principal dificultad el hecho de que muchos padres no estuviesen dispuestos a admitir que enseñaban ese tipo de valores a sus hijos. Por otra parte, los iguales, principalmente a medida que el niño aumenta en edad, juegan una importante influencia en la formación de estas actitudes, siendo muy influyentes las reacciones a la apariencia de los niños de otras “razas”.

Otro potente mecanismo, muy implícito y de bajo nivel de conciencia, de transmisión de actitudes es el lenguaje. Dentro de nuestra cultura, concretamente en el lenguaje, “blanco” tiene generalmente connotaciones positivas, mientras que ocurre lo contrario con “negro”²⁶. Los materiales de lectura estereotipados que inducen a la aparición de actitudes negativas hacia unos grupos sociales determinados son también una fuente de influencia que no debe despreciarse, principalmente dentro de los contextos escolares. Un ejemplo de este tipo de materiales se encuentra a veces en los libros de texto en los que los grupos sociales diferentes al de población blanca suelen estar subrepresentados. La última de las fuentes de aprendizaje del prejuicio que vamos a mencionar (a pesar de que son casi interminables y diferentes para cada niño) son los medios de comunicación (Sánchez, et. al. 2009)²⁷ tanto a través de los propios programas infantiles (que, por ejemplo, como ocurría con los materiales didácticos, suelen mostrar más personajes principales blancos que negros), como a través de las noticias que aparecen a diario en la televisión o los periódicos y que de forma generalmente implícita favorecen el desarrollo y mantenimiento de actitudes racistas. Un ejemplo de actuación que suele hacerse en este tipo de medios y que contribuye a aumentar el racismo es el

26. Estas connotaciones positivas hacia un color y negativas hacia otro pueden llevar a actitudes racistas por medio del proceso de condicionamiento clásico que se describe en las páginas 35 a 37 de este mismo capítulo.

27. Sánchez (Coord.) (2009). *Psicología e Inmigración*. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

indicar la nacionalidad de la persona que comete un acto delictivo, pues dado que en estos medios la mayor parte de las noticias se refieren a eventos negativos, únicamente oímos las nacionalidades de los inmigrantes unidas a sucesos desagradables, por lo que estos grupos sociales tienden a asociarse por condicionamiento clásico a actos deplorables como la violencia, los crímenes o los robos. Esta asociación puede también explicarse aludiendo al fenómeno de la correlación ilusoria. Éstos y otros procesos se tratarán en más detalle con posterioridad, de modo que, pese a su influencia, no nos extenderemos más en su explicación en este apartado.

Continuando con el aprendizaje de los prejuicios en niños, Allport, uno de los grandes autores de la Psicología Social (citado en Porter, 1971) distingue tres fases en la adquisición de estos conocimientos. A continuación exponemos cada una de ellas.

En el primer paso el niño no entiende qué es una persona negra o blanca, pero tiene sentimientos asociados al color (muy probablemente adquiridos por Condicionamiento Clásico), por ejemplo puede pensar que el negro o el marrón son más feos que el blanco. Estos sentimientos tempranos son, según este autor, los que sientan las bases de las actitudes raciales que posteriormente serán mantenidas por los estímulos ambientales que continuarán reforzando la conexión entre blanco y bueno y negro y malo. La segunda fase del proceso consistirá en el rechazo total del grupo desfavorecido, y se produce después de que el niño tenga clara conciencia de la existencia de categorías raciales y haya internalizado evaluaciones culturales más claras sobre ellas. La diferenciación caracteriza al tercer paso del desarrollo de las actitudes. Esta fase se produce cuando el prejuicio se vuelve menos totalitario para hacerse más racional y aceptable. En ella el niño comienza a excluir ciertos individuos de las categorías, y racionaliza sus prejuicios. Es decir, a pesar de mantener actitudes de rechazo hacia los otros grupos éstas no son tan extremas, admiten excepciones, y puede llegar a considerar que pueden tener consecuencias negativas. Aunque este esquema es bastante simplista, puede servirnos para comprender la génesis de las actitudes raciales desde la perspectiva de la Psicología Social.

A pesar de que la información presentada está avalada por multitud de estudios ya clásicos en Psicología Social y Psicología del Desarrollo, esto no significa que no hayan existido problemas en relación con su diseño, y, por lo tanto, con la fiabilidad y la validez de los resultados arrojados por ellos. El principal problema es que estos estudios se realizan desde la perspectiva del adulto, con sus planteamientos, estereotipos y prejuicios, mientras que deberían tener más en cuenta lo que ocurre en el día a día de la persona, en su contexto natural. Es decir, los enfoques que se encargan de determinar si el niño es capaz de entender y desarrollar conceptos complejos que se asemejan a ideas estándar predeterminadas por los adultos, deberían complementarse con estudios destinados a saber qué es lo que ocurre realmente en situaciones vitales (Aguado, et. al. 2007).

2.2. Mecanismos para explicar el racismo

A continuación se expondrán los principales mecanismos que, desde la Psicología, se han empleado para dar una explicación al fenómeno del racismo. Dado que éste es un tema complejo que se ha abordado desde múltiples puntos de vista, tendremos en cuenta a la hora de dar una explicación diferentes subdisciplinas dentro de la psicología, principalmente la Psicología

Cognitiva, la Psicología del aprendizaje desde el paradigma Conductista y la Psicología Social y de los Grupos. Para exponer los diferentes mecanismos que se han propuesto, se realizará una división de los mismos en tres grupos: mecanismos y sesgos cognitivos, procesos básicos de aprendizaje y condicionamiento y procesos sociales. Esta división, pese a no ser real dado que todos los procesos se presentan entremezclados y no puede diferenciarse claramente uno de los otros, sirve con fines didácticos, pues permite su exposición de una forma clara y accesible.²⁸

a) Paradigma cognitivo

En muchas ocasiones nuestro sistema cognitivo nos ofrece una visión sesgada de la realidad a consecuencia de una serie de procesos cognitivos en base a los cuales observamos lo que nos rodea. Estos mecanismos cognitivos, en primer lugar, no son conscientes y aparecen de forma automática, pues han sido seleccionados en el transcurso de la evolución porque nos resultan útiles para comprender, ordenar y simplificar el mundo que nos rodea de modo que podamos hacerlo de acuerdo con los principios de la economía cognitiva, es decir, reduciendo al mínimo el esfuerzo mental necesario para comprender el mundo y actuar en él (Norman, 1988)²⁹. Esto no implica que sean adecuados en todos los casos, pues tal y como muestra la aparición del racismo, también pueden llevar a errores elementales en todos los ámbitos, incluido el social (Carretero, García, et. al, 1984)³⁰. El hecho de que en parte el racismo se explique por mecanismos automáticos no implica que sea un mecanismo inmutable, pero sí hace que algunas creencias o actitudes sean muy resistentes al cambio incluso aunque conscientemente se defiendan otros valores. Uno de los principales autores en este ámbito fue Allport (1968)³¹, quien abordó el prejuicio desde la perspectiva cognitiva en su libro *La naturaleza del prejuicio*. Antes de explicar los procesos cognitivos que operan en la configuración del racismo, consideramos necesario ofrecer una definición de los conceptos de prejuicio y estereotipo, pues todos estos mecanismos se ocupan de su aparición y mantenimiento.

La mayoría de los autores definen prejuicio como una actitud negativa. Según Allport (1968) *“Es una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”*. No obstante el prejuicio no se reduce a una actitud negativa hacia el exogrupo³², sino que comprende también una actitud positiva hacia el endogrupo. Así, como señala Brewer (1999, citado en Espelt, 2009), muchas formas de discriminación actuales no provienen de la hostilidad al exogrupo, sino de las emociones positivas hacia el propio grupo. Es también importante señalar que el favoritismo endogrupal y la discriminación exogrupal no se encuentran recíprocamente relacionadas, de modo que un alto favoritismo endogrupal no implica nece-

28. Es necesario señalar también que muchos de los aspectos que hemos incluido en el apartado Psicología Cognitiva han sido estudiados desde la Psicología Social.

29.. Norman, D. (1990) *La psicología de los objetos cotidianos*. Nerea. Bilbao Ofrece una curiosa descripción de los errores que podemos cometer, no ya al interactuar con el mundo social, sino más bien con el mundo de los objetos materiales. Su lectura puede ayudar a comprender los errores que pueden cometerse por emplear mecanismos inconscientes de bajo coste cognitivo para resolver tareas de la vida cotidiana

30. Carretero, M., y García, J. (Eds.). (1984) *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Alianza. Madrid.

31. Allport, G. W. (1968) *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba. Buenos Aires.

32. Entendemos por “endogrupo” el grupo de pertenencia y por “exogrupo” el diferente al nuestro. Es decir, el “endogrupo” somos “nosotros”, y el “exogrupo” son “ellos”.

sariamente una mayor actitud negativa hacia el otro grupo, pero ambas son fuente de pensamientos y conductas racistas y discriminatorias. El término estereotipo fue introducido en las ciencias sociales por Walter Lippman (citado en Espelt, 2009: 38) para referirse a generalizaciones que usamos para describir los grupos sociales. Los estereotipos son como “*imágenes de la mente*” que “*nos hablan del mundo antes de verlo*”, de modo que “*en la mayoría de los casos no es que veamos primero y luego definamos, sino que definimos primero y luego vemos*”. Son, por tanto, preconcepciones que dirigen nuestra percepción y nuestras expectativas acerca de un grupo de personas. En la actualidad se entiende la creación de estereotipos como el fruto de un proceso cognitivo normal y adaptativo que “*consiste en un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros del grupo*” (Morales y Moya, 1996, citados en Espelt, 2009). El estereotipo se considera la dimensión cognitiva del prejuicio, el prejuicio la dimensión afectiva o emocional y la discriminación la vertiente conductual. Estos procesos pueden darse simultáneamente, pero no de forma necesaria.

Volviendo al tema de la explicación de los procesos cognitivos, partiremos de enumerar los más importantes y que han recibido mayor atención en la investigación para pasar posteriormente a su explicación. Estos procesos son la categorización, la atribución de causalidad, la correlación ilusoria, y la profecía autocumplida.

La categorización es el proceso a través del cual nuestra mente simplifica la inabarcable complejidad del mundo agrupando los distintos elementos de éste³³ en grupos, dentro de los cuales los elementos se perciben como similares e intercambiables y adquieren un valor emocional. Cuando se produce la categorización, tendemos a percibir a los miembros de un mismo grupo como más similares entre sí y más diferentes del resto de elementos de otras categorías de lo que son en realidad, pues las categorías se establecen en base a rasgos diferenciadores, no en base a las semejanzas. Esto justifica por qué tendemos a ver a todos los miembros de un grupo racial como similares entre sí y muy diferentes a los de las otras “razas”. Además, los efectos de la categorización difieren entre nuestro propio grupo y el resto, pues en el nuestro percibimos más heterogeneidad (esto es, percibimos más diferencias entre los miembros) que en el resto. El grado de heterogeneidad que percibamos en el endogrupo está relacionado con la defensa de la identidad positiva (Simon y Pettigrew, citados en Espelt, 2009), pues en caso de que beneficie nuestra autoestima ver a todos los miembros del grupo como homogéneos (porque consideremos que nuestro grupo tiene muchas características deseables que queremos atribuirnos, por ejemplo) percibiremos menos diferencias en el endogrupo que si ocurre lo contrario.

La atribución de causalidad se refiere al análisis de cómo las personas explican los acontecimientos que ocurren. En el seno de esta línea de investigación ha sido ampliamente estudiado el concepto de error fundamental de atribución (Ross, 1977, citado en Espelt, 2009) que se refiere a la tendencia a subestimar los factores contextuales y situacionales al mismo tiempo que se sobreestiman las variables disposicionales de las personas a la hora de explicar una conducta. Un ejemplo de error fundamental de atribución se daría al buscar la explicación al hecho de que un niño inmigrante saque malas notas en su menor capacidad intelectual en lugar de buscar las variables contextuales (familia, medios económicos, etc.) que pueden estar influyendo

33. Este mecanismo no sólo funciona para el caso de las personas o grupos (a pesar de que es el aspecto en el que nos vamos a centrar en este capítulo), sino que también se aplica a los objetos, animales, etc.

en esos resultados. Este proceso de atribución, además, no funciona igual para los miembros del propio grupo que para los de los otros grupos. En esta línea el sesgo de atribución etnocéntrico (Pettigrew, 1979, citado en Espelt 2009) establece que las acciones del endogrupo se atribuyen a causas internas cuando son positivas y externas cuando son negativas mientras que ocurre lo contrario para el exogrupo. Las atribuciones resultantes de la aplicación de este sesgo aparecen esquematizadas en la siguiente tabla:

	Endogrupo	Exogrupo
Conductas positivas	<i>Explicación interna</i>	<i>Explicación externa</i>
Conductas negativas	<i>Explicación externa</i>	<i>Explicación interna</i>

Este proceso facilita el mantenimiento del prejuicio en términos negativos hacia el exogrupo, pues en caso de que alguno de sus miembros haga algo malo, este comportamiento se deberá a sus propias características, mientras que si realiza algo bueno, la causa será situacional. Al mismo tiempo, este sesgo permite mantener una actitud positiva hacia el propio grupo, pues en caso de que no actúe bien, habrá una explicación contextual que lo justifique. Un ejemplo de este hecho sería el de una persona que roba en una tienda. Si la persona pertenece a nuestro grupo es más fácil que expliquemos esta conducta por su situación desfavorecida (“Ha podido perder el trabajo”, “puede que lo necesite para comer”, etc.) que si pertenece a otro grupo, en cuyo caso serán más frecuentes explicaciones que culparán a la propia persona y no a su situación (por ejemplo “Podía no ser vago y ponerse a trabajar en lugar de robar”).

Acerca de la correlación ilusoria, cabe destacar que se define como un mecanismo por el cual cuando dos eventos infrecuentes aparecen juntos, tienden a considerarse como correlacionados entre sí. Así, por ejemplo, como ya se ha mencionado previamente al hablar de la influencia de los medios de comunicación en el surgimiento del racismo, cuando ocurre que una persona de un grupo minoritario como un marroquí (evento infrecuente 1) realiza una conducta indeseable como robar (evento indeseable 2), ambos eventos tienden a asociarse y a generalizarse al resto de miembros de la categoría. Este fenómeno se explica también por las expectativas, pues tendemos a buscar información confirmatoria de las mismas y a ignorar el resto, de modo que sólo nos fijamos en las conductas realizadas por parte de las minorías que concuerdan con nuestras expectativas acerca de ellos como miembros de una determinada categoría preestablecida.

La profecía autocumplida ocurre cuando una creencia social que puede ser inicialmente errónea conduce a su propio cumplimiento. Se produce porque al actuar de acuerdo con una creencia errónea tenemos unas determinadas expectativas que influyen en el modo en que nos comportamos con el resto de personas. Dado que las personas responden de acuerdo a cómo hemos interactuado nosotros con ellas, nuestras ideas iniciales tienden a verse confirmadas. Un ejemplo de este hecho sería el de una persona que cree que otra es antipática. Como piensa esto, su manera de dirigirse a ella no va a ser demasiado agradable, por lo que es probable que la persona responda de una forma arisca confirmando las expectativas del primero. Veremos

en detalle este fenómeno aplicado a los docentes dentro del contexto escolar cuando hagamos referencia a la existencia del racismo en las aulas.

b) Paradigma Conductista

El racismo, dado que es aprendido, puede ser explicado también basándonos en el punto de vista de los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje (Montoya, 1994)³⁴, concretamente los derivados de la psicología conductista. Estos procesos de aprendizaje funcionan para todas las personas en todos los contextos de su vida, por lo que el aprendizaje de este tipo de actitudes y conductas no es ni mucho menos una excepción, a pesar de que por su carácter intergrupual haya sido más estudiado por la psicología social que por otras vertientes que se han ocupado de otros aspectos más relacionados con la psicología básica o la psicología clínica. Los dos procesos de aprendizaje más estudiados en psicología son sin duda alguna el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental u operante. Ambos se tratan fundamentalmente de la asociación entre dos eventos, aun cuando la naturaleza de estos sucesos es en parte distinta, según el tipo de condicionamiento. Mientras que en el clásico ambos eventos consisten en estímulos ambientales (externos al sujeto), en el operante uno de ellos es la conducta del propio organismo. A continuación se ofrecerá una explicación básica de cada uno de ellos, así como qué explicación puede darse del aprendizaje del racismo desde los mismos.

El condicionamiento clásico es un proceso por el cual al presentarse de forma simultánea o muy próximos en el tiempo dos eventos, éstos terminan asociándose. El descubridor de este mecanismo fue el fisiólogo ruso y premio Nobel Ivan Petrovich Pavlov, quien, dentro de su investigación sobre el sistema digestivo de los perros, encontró, por casualidad, que la continuidad repetida de un evento (sonido de una campana), y otro (presentación de comida) acaba produciendo una asociación de modo que finalmente el sonido de la campana era capaz de provocar secreciones gástricas por sí sola, en ausencia de comida³⁵.

Para comprender mejor este proceso, es necesario definir una serie de términos que se encuentran dentro de este paradigma. Estos términos son los de estímulo neutro, estímulo condicionado, estímulo incondicionado, respuesta incondicionada y respuesta condicionada. Un estímulo neutro (EN) es aquel que en principio no produce de por sí ninguna respuesta, ni positiva ni negativa en los sujetos (por ejemplo, un sonido “click”), un estímulo incondicionado (EI) es aquel que produce por sus propias características una respuesta de cualquier tipo (por ejemplo, la comida), mientras que una respuesta incondicionada (RI) es la provocada por un estímulo incondicionado (por ejemplo la salivación en presencia del estímulo incondicionado comida). Un estímulo condicionado (EC) es aquel que siendo originalmente neutro, por asociación con un estímulo incondicionado acaba provocando la misma respuesta que provocaba éste. Esta respuesta tienen idénticas características que la incondicionada, siendo la diferencia el hecho de que ahora está evocada por el estímulo condicionado en lugar de por el incondicionado, motivo por el cual se denomina respuesta condicionada (RC). Así, en el condiciona-

34. Montoya, M. A. (1994) *Las claves del racismo contemporáneo*. Libertarias/ Prodhufi. Madrid.

35. Para más información acerca de los experimentos de Pavlov, se recomienda la lectura del libro *Aprendizaje Asociativo, principios y Aplicaciones* de Froufe, M. (2004: 64- 68)

miento clásico, la presentación conjunta del EI que provoca una RI determinada junto al EN hace que el EN se transforme en EC y sea capaz de producir por sí mismo una RC de idénticas características a la RI, pero en ausencia del EI (Froufe, 2004).

En el caso del racismo, un ejemplo ilustrativo puede ser el que las personas de “raza negra” (en principio EN pues no provocan de por sí una respuesta ni positiva ni negativa) se presenten en los medios junto a actos de violencia (EI) que provocan una RI de rechazo o emoción negativa. Tras varios emparejamientos de este tipo (aunque puede producirse condicionamiento en un único ensayo si tiene una carga emocional fuerte, como sería por ejemplo ser atracado por una persona de “raza negra”) el EN “persona negra” acabaría asociándose con el EI “violencia” y transformándose en un EC que evoque directamente la RC “emociones negativas y rechazo”. Este proceso se ejemplifica en el siguiente esquema:

EI _____	RI
(violencia)	(rechazo)
EI+ EN _____	RI
(violencia/ persona negra)	(rechazo)
EC _____	RC
(Persona negra)	(rechazo)

El segundo de los procesos de aprendizaje básicos es el paradigma del condicionamiento operante. El precedente histórico más notable y directo lo aportan los trabajos llevados a cabo por Thorndike hace poco más de un siglo. Él inició el estudio empírico de este proceso básico de aprendizaje cuyos principios activos y mecanismos que lo gobiernan serían analizados algunas décadas después con mayor profundidad y extensión por la psicología conductista, encabezada por Skinner (Froufe, 2004)³⁶. Según este proceso las conductas se mantienen o se extinguen por sus consecuencias. Es decir, una conducta que vaya seguida de consecuencias positivas (o refuerzos positivos) tenderá a repetirse en el futuro, mientras que no será así con las conductas que vayan seguidas de consecuencias negativas (o castigos). Además del refuerzo y el castigo, las conductas también pueden aumentar su frecuencia o intensidad si su realización conlleva el alivio de una consecuencia negativa (en cuyo caso estaremos hablando de refuerzos negativos) o disminuirse si conllevan la supresión de una consecuencia positiva (castigo negativo). Los refuerzos y castigos no son los mismos para todas las personas, de modo que lo que a una persona es reforzante puede no serlo para otra, o ser incluso negativo (un ejemplo puede ser el hecho de que a un niño le hagan una felicitación pública en clase por un buen resultado en un examen. Este hecho, en principio reforzante puede no serlo dependiendo de la situación o las variables disposicionales o de personalidad del niño, como pudiera ser el hecho de que fuese muy introvertido y no le gustase que la atención de la clase se centrara sobre él). Además de los refuerzos y castigos positivos y negativos, las respuestas se ven también influidas por los estímulos que las preceden y que señalan si en su presencia esa conducta va a ser o no reforzada. Los estímulos ante los cuales una conducta recibe refuerzos se conocen con el nombre

36. Para más detalles acerca de los experimentos realizados por Thorndike y Skinner, se recomienda la lectura del libro *Aprendizaje Asociativo, principios y Aplicaciones* de Froufe, M. (2004: 223- 230)

de estímulos discriminativos (Ed), y aquellas ante las cuales la conducta es castigada reciben el nombre de estímulo delta (ED). Así, por ejemplo, aunque la conducta de decir palabrotas pueda, en el caso de un niño, ser reforzada con atención social en el contexto del grupo de amigos, puede ser castigada en presencia de los padres. En este caso, el grupo de amigos es un estímulo discriminativo, mientras que la familia sería un estímulo delta de la conducta “decir palabrotas”.

En el aprendizaje de las conductas racistas, este proceso de aprendizaje por condicionamiento operante no es demasiado frecuente por sí solo, sino que suele verse mediado por el aprendizaje observacional de la conducta de otros. Esto es así porque muchas veces los niños aprenden estas conductas y actitudes incluso sin haber tenido contacto directo con personas de otras “razas”, y ni mucho menos un contacto que haya tenido consecuencias negativas. El aprendizaje por modelos, aprendizaje observacional o aprendizaje vicario es un proceso por el cual el niño aprende observando cómo las conductas que realizan los otros tienen una serie de consecuencias positivas o negativas, de modo que actuará de la manera que vea que ha resultado positiva para las otras personas. Este proceso de aprendizaje es un importante factor modulador del racismo (Echebarría, et. al, 1995), pues en el caso de que se tenga una experiencia negativa con un inmigrante (ya sea directa u observada directamente o a través de los medios, de comentarios de los adultos o de los iguales, etc.), se tenderá a generalizar por los mecanismos cognitivos que ya hemos explicado, y se acabará actuando del mismo modo (por ejemplo, evitando el contacto) con todo el grupo social.

En la génesis del racismo, como en la de las fobias, es frecuente que en un principio se parta de un aprendizaje por condicionamiento clásico (por ejemplo, temer y sentir ansiedad ante los gitanos porque se les ha asociado con el robo y la delincuencia), que se mantiene por condicionamiento operante (pues ante personas de esta etnia se produce una conducta de evitación que se ve negativamente reforzada por el alivio del temor y el miedo que produce su presencia). De modo que todos estos procesos pueden actuar interrelacionados, formando un círculo vicioso del que es difícil salir.

c) Explicaciones desde la Psicología Social

Desde la Psicología Social, el comportamiento de las personas se explica a partir de dos conceptos básicos, la situación y la interpretación que las personas hacen de ésta. Considerando otras perspectivas (como, por ejemplo, la psicología de las diferencias individuales³⁷), el comportamiento humano se explica como resultado de las características estables de las personas. Esta subdisciplina se aparta de estas explicaciones y aporta otras basadas no en estos rasgos, sino en características de la situación. Además, parte de considerar que la realidad objetiva no existe, sino que ésta es siempre “interpretada” (Fernández, Carrera, Oceja y Berenguer, 2000)³⁸.

37. Dado que no se va a considerar en este capítulo la perspectiva de la Psicología Diferencialista, se remite al lector a Colom, R. (1998) *Psicología de las Diferencias Individuales: teoría y práctica*. Pirámide, Madrid. para una comprensión completa de en qué consiste esta vertiente de la psicología.

38. Fernández, J.M., Carrera, P., Oceja, L.V., Berenguer, J. (2000). *Tratado de Psicología Social. Vol. 2*. Síntesis. Madrid.

Respecto a los procesos sociales explicativos del racismo, existen múltiples teorías y aproximaciones desde esta perspectiva, pero hemos seleccionado tres; el conflicto de intereses, el paradigma de grupo mínimo y la teoría del chivo expiatorio, por ser además de algunas de las que más investigación han recibido, muy útiles para la explicación del racismo.

Partiendo de la teoría del conflicto de intereses, se tiende a interpretar el racismo como “un mecanismo ideológico construido por los grupos sociales dominantes para mantener y legitimar sus posiciones de poder” (Espelt, 2009). Así el racismo tiene la función de impedir a las minorías acceder a unos recursos que originalmente han pertenecido a la mayoría.

El paradigma de grupo mínimo fue desarrollado por Tajfel (1978, citado en Echevarría, et. al. 1996) para demostrar que para el desarrollo de los prejuicios grupales es suficiente con que se haya clasificado a las personas en grupos, incluso sin que exista competición por los recursos entre éstos o conflictos de intereses entre ellos tal y como había defendido Sherif en su Teoría del Conflicto objetivo, más acorde con la teoría del conflicto de intereses a la que acabamos de hacer referencia según la cual el que existiese competición intergrupala era una condición necesaria para el surgimiento del prejuicio (Sherif, 1961, citado en Echevarría, et. al 1996).

Tajfel demostró su teoría a través de un estudio en el cual reunió a los sujetos experimentales y les pidió que expresasen su preferencia entre dos cuadros, uno de Klee y otro de Kandinsky. En una segunda fase se les pedía que distribuyesen recursos entre los dos grupos, asignándolos a uno u otro grupo. La distribución se hacía sin saber a quién se estaba otorgando, pues sólo se conocía del sujeto al que había que asignar recursos, a qué grupo pertenecía. Este hecho fue suficiente para que los sujetos experimentales asignasen mayores recursos a las personas que habían elegido el mismo cuadro que él. Esta tendencia a asignar más puntos a sujetos de su propio grupo se mantuvo incluso a costa de ganar menos puntos con tal de que la diferencia relativa de puntos entre una persona de uno y otro grupo fuese la máxima posible³⁹.

Según la teoría del chivo expiatorio, cuando existe un problema social importante, el endogrupo tiene una tendencia a proyectar la culpa de sus problemas sobre algún exogrupo, el cual atrae la agresión engendrada por las frustraciones y los temores surgidos en el seno del endogrupo. Esto no indica que el exogrupo en todos los casos no tenga nada que ver con la responsabilidad del problema, pero la magnitud de la culpa que se le atribuye es siempre desproporcionada (Espelt, 2009). Este mecanismo explicaría (junto con el de la competición por los recursos o conflicto de intereses, pues como es lógico cuanto menores son los recursos, mayor es la competición por los mismos) por qué en situaciones sociales de crisis ya sea económica, política, etc. el fenómeno del racismo se dispara.

¿EXISTE EL RACISMO EN LAS AULAS?

En las últimas décadas, el incremento del número de inmigrantes en España ha producido una serie de cambios en la sociedad que son conocidos por todos nosotros. Basta para ilustrar

39. Para una mejor comprensión de este estudio remitimos al lector al libro de Echevarría *et al.*, (1996: 99) en la que se explica pormenorizadamente la forma de asignación de puntos que se empleó en este estudio, así como los resultados pormenorizados que se obtuvieron en el mismo.

este cambio, el hecho de que mientras que en el año 1981 únicamente el 0,52% de la población nacional era inmigrante, esta cifra era del 2,28% en 2000 y del 9,93% en 2007 (Sánchez, *et al.* 2009). En los contextos escolares, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2006, citado en Sánchez, 2009), en España el número de alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias en el curso 2005- 2006 se estimaba en 529.461, unos 80.000 más que el año anterior y 400.000 más que hace diez años. De esta forma, el alumnado extranjero representaba el 6,5% del total (porcentaje que ha crecido y se espera que siga creciendo), variando esta cifra en las diferentes comunidades autónomas, siendo las que mayor porcentaje tenían en el curso 2004- 2005 Islas Baleares (11,1%), Madrid (10,7%) y La Rioja (9,6%).

Estos cambios tan acelerados han provocado que el número de estudiantes inmigrantes en las escuelas españolas haya crecido exponencialmente sobre todo en la última década, con lo que nos encontramos en la actualidad ante la demanda de integrar en el sistema educativo a un elevado número de alumnos con una serie de características y necesidades particulares que no siempre sabemos cómo atender.

Esta llegada casi masiva de estudiantes inmigrantes a las aulas ha sido tan rápida que ha demandado de la escuela una serie de cambios acelerados para acoger y atender a los nuevos alumnos. Sin embargo, la escuela, una institución que se caracteriza precisamente por ser bastante rígida y resistente al cambio, no siempre se ha adaptado a la velocidad que exigían los cambios sociales del momento.

Si tomamos en consideración que nuestra sociedad, como ya hemos comentado, está impregnada de racismo implícito, y dado que los profesores no son una excepción a esta forma de racismo, no es de extrañar que uno de los pilares más importantes en los cuales es necesario incidir para provocar el cambio que la situación exige sea la formación del profesorado en educación intercultural. Hoy en día esta formación no es una parte obligatoria del currículo formativo del docente sino que se ofrece como un componente adicional. Las acciones de formación localizadas se dirigen especialmente a profesores en ejercicio y apenas están presentes en la formación inicial del profesorado, y cuando existen se suelen asociar a grupos específicos y se plantean desde modelos compensatorios en los que la diferencia es una deficiencia a superar o una carencia a cubrir (Fernández y Müllauer- Seichter, 2009)⁴⁰. A pesar de la ausencia de estas medidas, se ha encontrado que la formación en interculturalidad y antirracismo por parte de programas específicos, se traduce en una mejora de la práctica educativa en este aspecto por parte de los docentes (Lawrence y Tatum, 1997)⁴¹. En castellano existen programas y materiales específicamente diseñados para combatir el racismo en las escuelas a partir de la reflexión y el aprendizaje de estrategias para aplicar en el aula por parte de los docentes, directores o asesores de los centros escolares (Dadzie, 2004)⁴², pero su aplicación es poco frecuente, hecho que es coherente con la escasa formación recibida por parte del profesorado.

40. Fernández, M y Müllauer-Seichter, W. Coords. (2009). *La integración escolar a debate*. Pearson Educación. Madrid.

41. Lawrence, S. M. y Tatum, B. D. (1997). Teachers in Transition: The Impact of Anti-Racist Professional Development on Classroom Practice. *Teachers College Records*. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10250> Consultado el día 09- 09- 2009.

42. Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Morata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

Teniendo en cuenta estas carencias formativas acerca de cómo atender a las necesidades de este nuevo alumnado y considerando que vivimos en una sociedad en la que el racismo implícito está a la orden del día, no debe extrañarnos el hecho de que las actitudes negativas puedan estar manifestándose en la actuación que los docentes, el resto de alumnos y demás personal en la escuela tienen con estos chicos y chicas. Estas formas de proceder pueden ser una de las causas por las cuales entre el alumnado inmigrante el fracaso escolar, los problemas de conducta, o los problemas sociales sean más frecuentes que en el resto de alumnos. Uno de los mecanismos por los cuales el racismo implícito del profesor puede estar afectando al alumno es la profecía autocumplida, pues si un profesor tiene bajas expectativas hacia un alumno por el hecho de ser inmigrante, su actuación cambiará (ofrecerá menos posibilidades, menos ayuda, etc.) lo que repercutirá en el comportamiento del alumno y con ello en su motivación, sus resultados, etc. Este mecanismo, junto con otros que explican los efectos del racismo en las aulas serán explicados en el apartado siguiente con mayor detalle.

Además de en la actuación del profesorado, los compañeros, etc. la discriminación educativa por motivos “raciales” se muestra en el hecho de que el propio sistema plantee las políticas educativas reflejándolos como una categoría en sí mismos, cuyas necesidades deben ser atendidas sólo si no dominan el idioma español o si no cumplen con los requisitos académicos, ocupándose de identificar posibles problemas y tratarlos como deficiencias que deben ser compensadas (Aguado *et al.*, citado en Aguado *et al.* 2007). La discriminación en este nivel superior se encuentra también en el propio reparto de niños entre los centros públicos, concertados y privados, el rechazo que se produce en ciertos centros con muchos inmigrantes que reclaman que este alumnado se reparta o en la huida del colectivo autóctono de los centros en los que se reciben muchos alumnos inmigrantes.

¿CUÁLES SON LOS EFECTOS DEL RACISMO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES?

Para explicar los efectos del racismo en el ámbito escolar en los alumnos, adoptaremos una posición en el marco de la posición constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, antes de adentrarnos en este tema, explicaremos de forma muy somera en qué consiste esta aproximación teórica nacida en el ámbito de la Psicología de la Educación ⁴³.

La idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo. El objeto es conocido mediante su puesta en relación con otros marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de manera que en el conocimiento no cuenta sólo las características del objeto, sino también y muy especialmente los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación creados por el sujeto. El conocimiento no es pues un resultado de la lectura directa de la experiencia sino el fruto de la actividad mental constructiva del sujeto a la hora de interpretar la experiencia. El constructivismo no es una

43. Entendemos por *Psicología de la Educación* la disciplina teórica y aplicada que se ocupa del estudio desde el punto de vista de la Psicología de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los contextos. La disciplina que se encarga únicamente de la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales (principalmente los entornos escolares) recibe el nombre de Psicología de la Instrucción.

única teoría, sino que existen muchos (cognitivo, social, sociocultural, etc.)⁴⁴, siendo el enfoque constructivista de la enseñanza y aprendizaje una conjunción de todos ellos puesta al servicio de la explicación de estos procesos en el ámbito del aprendizaje. Esta posición tiene como objetivo la creación de un marco teórico unificado capaz de adaptarse a las necesidades de la educación y de proporcionar una herramienta poderosa y útil para analizar y guiar la práctica educativa. A continuación resumimos principios explicativos que, según Coll, Palacios, y Marchesi, 2001⁴⁵, componen esta teoría:

- La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está condicionada por su nivel de desarrollo cognitivo.
- Esta repercusión está también condicionada por los conocimientos previos del alumno, así como por sus intereses, motivaciones, actitudes y expectativas, que son diferentes en cada alumno por lo que hay que tenerlos en cuenta de modo que la forma de enseñar se ajuste a las características particulares de cada alumno.
- Hay que establecer la diferencia entre lo que un alumno puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otras personas que medien en su proceso de aprendizaje (por ejemplo, profesores, compañeros...), siendo esta mediación eficaz cuando se adapte al nivel de desarrollo y competencias del aprendiz.
- Para que un aprendizaje sea significativo y no meramente memorístico, el contenido del aprendizaje debe ser, desde la teoría de Ausubel (citado en Coll, Palacios, y Marchesi, 2001), significativo y el alumno debe tener una disposición favorable para aprenderlo. Esto está muy relacionado con el hecho de que el alumno atribuya sentido a lo que aprende.
- El factor clave para que un aprendizaje sea significativo es el grado de significatividad⁴⁶ del mismo, que depende de las relaciones que el alumno pueda establecer entre el nuevo conocimiento y sus conocimientos previos, y depende además de la funcionalidad del mismo (el grado en que pueda utilizar los nuevos aprendizajes).
- El proceso que lleva al aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno.
- Al mismo tiempo que aprende contenidos y establece relaciones entre ellos, el alumno aprende a situarse ante el conocimiento escolar construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz. El autoconcepto académico y la autoestima son tanto condicionante como consecuencia de su historia académica, de modo que una historia de fracaso mermará la autoestima del alumno, y con ello sus expectativas serán bajas, también será menor su esfuerzo y con ello peores los resultados, cerrándose el círculo con una mayor disminución de la autoestima y el autoconcepto académico.

44. Para obtener información acerca de los diferentes tipos de constructivismo existentes, se aconseja consultar el libro de Coll, Palacios, y Marchesi, 2001, página 159 en adelante.

45. Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II.* Psicología de la educación escolar. Alianza. Madrid.

46. Cuando hablamos de "significatividad" nos referimos tanto a significatividad lógica (que el contenido sea coherente, ordenado, etc.) como significatividad psicológica (que el conocimiento esté relacionado con lo que el alumno ya sabe, de modo que resulte significativo para él).

- El objetivo más ambicioso de la educación escolar es el de aprender a aprender, es decir, ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en su vida diaria, sin necesidad de una instrucción formal explícita.
- En el proceso de aprendizaje el alumno comete errores y confusiones que deben ser interpretados como elementos muy importantes y necesarios para el aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje es fruto de las relaciones que se establecen entre lo que aportan los alumnos, lo que aporta el profesor y las características del contenido. La clave para comprender el proceso de construcción de conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre el profesor y los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios se actualizan y modifican tanto los conocimientos previos de los alumnos como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. En este proceso la labor del profesor es mediar entre el contenido y el aprendiz, guiando el proceso de aprendizaje de modo que sus conocimientos previos se transformen hasta llegar a construir significados culturalmente aceptados. En este proceso al principio el profesor tiene todo el control de la situación y lo va cediendo progresivamente a medida que el alumno aprende. De modo que al final él solo es capaz de emplear los conocimientos que ha aprendido. Es básico para que este mecanismo funcione que el profesor sepa en todo momento en qué punto del proceso se encuentra el aprendiz con el fin de ofrecerle ayudas ajustadas a su nivel de competencia (de modo que a medida que avance el traspaso de control, las ayudas que va a necesitar van a ser menores).

Una vez expuesta esta perspectiva a grandes rasgos, nos disponemos ahora a explicar los efectos que el racismo en las aulas puede tener sobre los alumnos. A la hora de exponer estos efectos los dividiremos en áreas. En primer lugar nos centraremos en los efectos sobre el aprendizaje y los resultados. En segundo lugar en las consecuencias que tiene sobre el autoconcepto académico, la autoestima y la motivación. En tercer lugar veremos las consecuencias a nivel social, y en cuarto lugar los efectos que puede tener para la salud psicológica de los individuos.

1. Efectos sobre el rendimiento académico

Si observamos la situación escolar de los alumnos de Educación Secundaria se advierten diferencias entre los resultados de los jóvenes de distintas culturas, encontrándose mayores índices de fracaso escolar entre la población inmigrante (Repetto, *et al.*, 2007)⁴⁷. Según Repetto (2006a, citado en Repetto *et al.* 2007), el fracaso escolar se define como “el desajuste negativo entre la capacidad real de un alumno y su rendimiento escolar valorado académicamente”. Según esta misma autora, aproximadamente un 30% de tales fracasos se deben a déficits en competencias socioemocionales (tema que trataremos más adelante en este capítulo), y un 20% a falta de apoyo por parte del contexto familiar y educativo. Estos adolescentes abandonan antes sus estudios, siendo el porcentaje de alumnado inmigrante que cursa bachillerato del 14,7%, mientras que el

47. Repetto, E., Garrido, M., Mudarra, M.J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 11, 2007, ISSN: 1696- 2095. pp: 159- 178.

de estudiantes nacionales es del 37%. Estas cifras son más extremas en la universidad, siendo el porcentaje de inmigrantes que llega del 13%, frente al 39% de los españoles y eligiendo con más probabilidad la opción de estudiar formación profesional (17,4%)⁴⁸. Otro de los indicadores de problemas en este sentido es el hecho de que tarden más en finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pues con más de 16 años el 53% del alumnado inmigrante sigue en las aulas de la ESO. Se constata de este modo que el hecho de ser inmigrante coloca a los alumnos en una situación de riesgo a la hora de fracasar académicamente.

Este fracaso académico entre la población inmigrante puede explicarse, en parte, desde el punto de vista de la posición constructivista de la enseñanza y al aprendizaje que hemos explicado más arriba como una falta de ajuste por parte del contexto escolar a las características concretas de este tipo de alumnado. El primer paso a la hora de realizar un buen ajuste a estas características es conocerlas, y los profesores (como ocurre con todos) no conocen de partida a estos alumnos. Esta situación favorece que los docentes se sirvan de sus estereotipos a la hora de decidir en qué punto de su aprendizaje se encuentra el alumno y, por lo tanto, cómo debe ajustar su ayuda para que avance en su aprendizaje hacia la construcción de conocimiento significativo.

El hacer uso de sus estereotipos muchas veces produce que los profesores tengan unas expectativas bastante bajas acerca de las capacidades y los conocimientos previos de sus alumnos. Aunque es cierto que hay ciertas cosas que un estudiante inmigrante no sabe y uno nacional sí ha estudiado, lo que los profesores muchas veces no tienen en cuenta es que también ocurre el fenómeno contrario, es decir, que los estudiantes inmigrantes saben cosas que no conocen los alumnos autóctonos. Sin embargo, este conocimiento por parte del alumno inmigrante es completamente infravalorado, lo que sitúa a éste no como un alumno diferente, sino como un alumno “inferior” en cuanto a sus competencias.

El hecho de que la expectativa de partida de los profesores sobre sus alumnos inmigrantes sea baja, produce una modificación de su conducta (ajustada a dichas expectativas) que acaba desencadenando el fenómeno de la profecía autocumplida por el cual la idea preconcebida de que el rendimiento de estos alumnos será bajo acaba cumpliéndose. Este fenómeno se demostró en un estudio clásico llevado a cabo por Rosenthal y Jacobson en 1968 (Citado en Coll, Palacios, y Marchesi, 2001), en este estudio se indujo a los profesores a desarrollar unas expectativas positivas hacia un grupo de alumnos, ocurriendo que al final de curso estos alumnos, cuyo rendimiento previo había sido medio, mejoraron considerablemente sus resultados.

Uno de los modelos que explican este proceso ha sido el desarrollado por Jussim (1986, citado en Coll, Palacios, y Marchesi, 2001), que distingue tres fases o etapas en el proceso de formación de expectativas en el contexto escolar y en su eventual (pues no siempre se produce) transformación en profecías de autocumplimiento. La primera consiste en la construcción de las expectativas del profesor respecto al rendimiento de un determinado alumno (en el caso de los alumnos inmigrantes o de otras minorías étnicas, muy frecuentemente basadas en estereotipos acerca del grupo cultural al que pertenezca el alumno en cuestión). La segunda fase supone que el profesor “comunique” de algún modo estas expectativas a sus alumnos modificando su conducta. Este proceso es casi siempre inconsciente y se traduce en el hecho de que

48. Cifras extraídas de Repetto et. al. (2007)

las posibilidades que dan a estos alumnos de interactuar son menores, la calidad de la ayuda es inferior, les proporciona menores retos y oportunidades, etc. La tercera fase consiste en la reacción por parte del alumno al comportamiento del profesor, ajustándose u oponiéndose a las expectativas de éste. Que un alumno se ajuste o no a ellas depende de una serie de factores que veremos con posterioridad, como su autoconcepto académico, su nivel de autoestima o sus patrones atribucionales.

2. Efectos sobre el autoconcepto, la autoestima y la motivación. La dimensión afectiva del aprendizaje

El autoconcepto o autoimagen es la representación que la persona tiene de sí misma (Miras, 2001, en Coll, Palacios, y Marchesi, 2001). El autoconcepto es una noción pluridimensional que engloba representaciones sobre múltiples aspectos de la persona, desde su apariencia física a sus capacidades o características psicológicas o sociales. Entre estos componentes se encuentra, desde el punto de vista psicoeducativo, el autoconcepto académico, definido como la imagen que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. Esta imagen se ve muy relacionada con el rendimiento, en el sentido de que modifica la conducta (pues si el alumno tiene un autoconcepto académico bajo y piensa que “no sirve para estudiar” probablemente no estudie y, por consiguiente, fracasará). La relación entre autoconcepto y rendimiento no sólo funciona en el sentido que acabamos de explicar, sino también a la inversa, pues una historia continuada de fracasos suele producir que el autoconcepto académico del alumno sea negativo, formándose un círculo vicioso.

La autoestima podría definirse como la evaluación afectiva o emocional del autoconcepto. Cuando percibimos nuestras propias características no lo hacemos de forma imparcial, sino que nos encontramos afectivamente implicados en esa percepción. Así, un alumno puede tener un autoconcepto negativo, pero ello no tiene por qué estar relacionado con una autoestima negativa (aunque tiende a correlacionar) por que el alumno haya buscado en otros aspectos de su vida diferentes al académico, elementos que sirvan para mantener una autoestima positiva. Este es el motivo por el que un rendimiento académico bajo está relacionado en el caso de los estudiantes inmigrantes con un mayor sentimiento de pertenencia al grupo minoritario. Así, se ha encontrado que a menor rendimiento académico, mayor identificación de los estudiantes ecuatorianos como latinos. Los resultados muestran que incluso los que se mostraban ambivalentes con respecto a esta identidad, desarrollaron una marcada conciencia de ser diferente cuando fracasaron repetidamente en la escuela (Fernández y Müllauer- Seichter, 2009).

Respecto a la motivación, referiremos en este apartado a la teoría de la atribución de Weiner (1991, citado en Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A., 2001), dado que puede explicar de forma muy ilustrativa por qué la motivación de estos alumnos puede verse afectada negativamente. Los mecanismos de atribución causal hacen referencia a la manera en que las personas tratamos de explicar por qué nos ocurren determinadas cosas a nosotros y a los demás, es decir, los mecanismos que utilizamos para atribuir una causa a lo que nos ocurre. Estas causas pueden analizarse empleando tres dimensiones: “lugar de control”, “grado de control” y “grado de estabilidad”.

La dimensión lugar de control indicaría si la causa es interna o externa a la persona, es decir si depende de características del propio sujeto (por ejemplo, no tener capacidad, tener una determinada personalidad, tener unas determinadas características físicas, etc.). La dimensión grado de control indica si la persona puede o no controlar lo que ocurre, y la tercera dimensión se refiere a si lo que lo ocurre es algo que permanece fijo e invariable (causa invariable) o si es algo transitorio que puede cambiar (causa variable). Las combinaciones entre estos valores son variables en todas las personas y cambian de una situación a otra, no obstante cada persona tiende a manejar algunos patrones atribucionales estables que interioriza a lo largo de su proceso de desarrollo y socialización. Además los patrones cambian dependiendo de si lo que estamos explicando es un éxito o un fracaso. Este proceso de atribución es a menudo inconsciente y tiene un fuerte componente emocional y afectivo, por lo que se ve estrechamente relacionado con el autoconcepto. Así, un patrón por el cual los fracasos se expliquen por causas externas, controlables y variables permite mantener un autoconcepto elevado, mientras que no sería así en el caso de explicarlo por factores internos, incontrolables y estables.

En relación con el aprendizaje escolar en los alumnos inmigrantes, puede ocurrir que atribuyan su fracaso al hecho de que, como son inmigrantes consideren que tienen una menor capacidad (causas internas), que no puede controlar esto (incontrolable) y que la situación no va a cambiar (estable). Este patrón puede llevar a lo que en psicología se conoce como “indefensión aprendida” (Seligman, 1967)⁴⁹, que consiste en dejar de intentar realizar algo porque en el pasado no tuvo consecuencias positivas⁵⁰. En el caso de un estudiante que ha recibido un fracaso tras otro pese a haberlo intentado, de tener un patrón de atribución como el que hemos comentado, es posible que acabe minándose su motivación por los estudios y que, en consecuencia deje de intentar esforzarse para mejorar por pensar que no hay posibilidad de cambio en sus resultados.

3. Sociales y personales

Es un hecho bien conocido el que los seres humanos somos “animales sociales”, lo que implica que la comunicación y las relaciones interpersonales son una parte esencial de la vida humana. Dada la importancia que el contacto con los demás tiene para el transcurrir cotidiano de nuestra vida, no nos debe extrañar el hecho de que muchos aspectos de ésta dependan precisamente de nuestra capacidad para relacionarnos adecuadamente con los otros.

En nuestra sociedad actual es patente la complejidad del entramado social de las personas a lo largo de toda su vida. Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que nuestro ritmo de vida es cada vez más rápido y complejo, y que tiene reglas que cambian en diferentes contextos. Esta complejidad y diversidad puede hacer necesario que las personas tengan la capacidad de actuar del modo considerado más adecuado en cada sistema social, teniendo incluso que considerar varios simultáneamente. El manejo adecuado de esta complejidad requiere una considerable

49. Seligman (1981 trad. Esp.). *Indefensión*. Debate. Madrid.

50. Aunque es aceptada por la comunidad científica, existe cierta controversia acerca de la veracidad del fenómeno de la Indefensión Aprendida, originalmente formulado por Seligman (1967, Trad. Esp. 1981). Para su conocimiento, se remite al lector a la lectura de Matute, H. (1993). Efectos de la incontrolabilidad en humanos ¿Indefensión o superstición? *Revista de psicología general y aplicada*, 1993, 46 (4), 421- 427.

destreza social que muchas veces se da por hecho que nos viene dada, podríamos decir “por naturaleza”.

Pese a la gran importancia de estas habilidades, existe la tendencia generalizada a dar mayor importancia a la adquisición de competencias técnicas que a éstas (lo que, por otro lado, se debe al hecho de que se consideran, como acabo de mencionar, dadas). Esta tendencia es especialmente patente en el ámbito escolar en el que a menudo se valoran más aspectos como la inteligencia o el rendimiento que el hecho de tener la competencia de relacionarse adecuadamente con los demás, no obstante muchos autores como Weissberg y Greenberg (1998, citados en Repetto, et. al. 2007) ya han remarcado el hecho de que las competencias socioemocionales son especialmente relevantes en el contexto escolar. Además, estas competencias están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004, citados en Repetto, et. al. 2007), de modo que intervenir sobre ellas puede ser necesario si queremos prevenir el fracaso escolar entre la población inmigrante.

A pesar de que poseer unas adecuadas habilidades para relacionarse con los otros es un aspecto necesario para todas y cada una de las personas integrantes de la sociedad, existen ciertas circunstancias que contribuyen a que el adecuado manejo de estas habilidades sea especialmente relevante para el bienestar de la persona. En general, podemos afirmar que las situaciones que impliquen cambios en el contexto de la persona, serán críticas, en cuanto a que requerirán del manejo de unas habilidades que la persona tiene que haber adquirido previamente, y tiene que ser capaz de utilizar en otros contextos. Así, los múltiples cambios en la forma de vida que supone el ser inmigrante, puede favorecer el que se conviertan en población de riesgo a la hora de sufrir problemas relacionados con la socialización y la relación con los otros. Por este motivo, al desarrollar medidas que permitan una integración de estos alumnos en las aulas se debe incluir necesariamente aspectos referidos a favorecer unas adecuadas relaciones sociales con el fin de promover la creación de un clima de convivencia adecuado en los centros escolares. Desde esta perspectiva, entendemos que, si, a raíz de los cambios acontecidos en la sociedad, el contexto escolar ha sufrido importantes modificaciones, las pautas de actuación dentro de la escuela no pueden ni deben permanecer estáticas, sino que debe invertirse esfuerzo en conocer qué aspectos requieren atención y desarrollar actuaciones para prevenir y solucionar posibles problemas y conflictos.

4. Consecuencias psicológicas

Algunas de las consecuencias psicológicas que pueden derivar del ser inmigrante ya han sido descritas en el apartado dedicado a tratar los temas de autoconcepto, autoestima y motivación. Aunque el mero hecho de ser inmigrante no provoca por sí solo problemas de tipo psicológico, es cierto que las circunstancias a las que se ven expuestos los inmigrantes les colocan en una posición de riesgo favoreciendo la aparición de problemas psíquicos (Sánchez, et. al, 2009). Con mayor frecuencia que los autóctonos, los inmigrantes sufren una sobrecarga emocional en forma de delirios y otros trastornos psicóticos, además son más frecuentes entre ellos las fobias, la depresión y otros problemas de ansiedad muchas veces relacionados con la precariedad de la situación de muchas personas que emigran a nuestro país.

La investigación a este respecto ha sido bastante amplia y fue notablemente potenciada por Grinberg y Grinberg (1984, citados en Sánchez et. al, 2009) quienes han favorecido la comprensión del síndrome del superviviente, inicialmente descrito por Lifton y Olson (1976, citados en Sánchez et. al, 2009) para designar al conjunto de síntomas que padecen quienes han pasado por experiencias vitales traumáticas y han conseguido salvar su vida. En una línea de estudios más actuales, Teresa Sánchez (2008, citado en Sánchez 2009) ha descrito los conflictos psíquicos que padecen las personas sometidas a procesos migratorios. Por otro lado, Joseba Achótegui (2002, 2004, 2006 y 2007, citado en Sánchez et. al, 2009) ha delimitado con bastante detalle la psicopatología del inmigrante, centrando su foco de análisis en los episodios de duelo múltiple que afectan a esta población y acotando el cuadro clínico conocido como Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico Múltiple o también llamado Síndrome de Ulises⁵¹.

Así, parece que ser inmigrante puede ser un factor de predisposición a la hora de sufrir problemas de tipo psicológico. No obstante existen elementos en la vida de la persona que pueden actuar a modo de factores de protección, disminuyendo el riesgo a sufrir este tipo de patologías. Algunos de estos factores, como el apoyo familiar, unas adecuadas condiciones económicas, o vivir en un entorno seguro, no pueden ser controladas desde los centros escolares, no obstante otras, como un elevado nivel de educación, un clima de convivencia con los iguales adecuado o la presencia de relaciones significativas sí aparecen en el seno de la escuela y, por lo tanto, pueden modularse y favorecerse a través de la intervención en este contexto.

51. Se ha considerado que el estrés y el duelo migratorio poseen características específicas que lo diferencian de otros duelos, como el que se pasa cuando ocurre la muerte de un ser querido. El duelo migratorio se caracteriza por ser parcial, recurrente, vinculado a aspectos infantiles muy arraigados. Además, es múltiple, da lugar a cambios de identidad, tiene fases y se acompaña de sesgos cognitivos, es transgeneracional, entre otras características definitorias. Para una comprensión más detallada de este síndrome, se recomienda leer el capítulo de Joseba Achótegui Loizate, en Sánchez, et. al., (2009).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, T., et. al. (2007). *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Allport, G. W. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carretero, M., y García, J. (Eds.). (1984). *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Morata. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Echevarría, A, Garaigordobil, M.T., González, J. L., Villareal, M. (1995). *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Espelt, E. (2009). *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*. Barcelona: Ed. Icaria Antrazyt.
- Fernández, J.M., Carrera, P., Oceja, L.V., Berenguer, J. (2000). *Tratado de Psicología Social. Vol. 2*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M y Müllauer-Seichter, W. Coords. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.
- Froufe, M. (2004). *Aprendizaje asociativo: Principios y Aplicaciones*. Madrid: Thomson/ Paraninfo.
- Katz y Taylor (1988). *Eliminating racism: Profiles in controversy*. Nueva York: Plenum Press.
- Lawrence, S. M. y Tatum, B. D. (1997). Teachers in Transition: The Impact of Anti-Racist Professional Development on Classroom Practice. *Teachers College Records*. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10250> Consultado el día 09- 09- 2009.
- Montoya, M. A. (1994). *Las claves del racismo contemporáneo*. Madrid: Libertarias/ Prodhufi.
- Norman, D. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Bilbao: Nerea.
- Porter J. (1971). *Black child, white child The development of racial attitudes*. Harvard University.
- Repetto, E., Garrido, M., Mudarra, M.J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 11, 159- 178.
- Sánchez (Coord.) (2009). *Psicología e Inmigración*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Seligman (1981 trad. Esp.). *Indefensión*. Madrid: Debate.

3. El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (2). Formas de combatirlo

ROCÍO RODRÍGUEZ REY

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC

En el capítulo anterior se han descrito algunos mecanismos explicativos del racismo, así como sus manifestaciones y sus efectos en el contexto escolar. En las siguientes líneas se describirán diferentes modelos que se han puesto en práctica en mayor o menor medida para atender a esta diversidad, así como los fundamentos teóricos en que se basan, sus distintas formas de funcionamiento y algunos resultados, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Acabaremos indicando qué perspectivas de futuro encontramos en la actualidad teniendo en cuenta la problemática de cada uno de los modelos propuestos.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE

A la hora de dar respuesta a la diversidad del alumnado que nos encontramos en las aulas, se han seguido una serie de estrategias diferentes que han condicionado las medidas que se han adoptado para atender a estos alumnos. Estos planteamientos generales han sido cinco, y, aunque los presentamos por orden cronológico de acuerdo con la evolución histórica de la mayoría de los sistemas educativos, esto no significa que todas las respuestas que se dan a la diversidad en la actualidad se encuentren dentro del último de los planteamientos que vamos a exponer. Estas estrategias son la estrategia selectiva, la estrategia de adaptación de objetivos, la estrategia temporal, la estrategia de neutralización o compensación, en la cual vamos a hacer especial hincapié, por ser la que se emplea muchas veces para atender las necesidades del alumnado inmigrante y la estrategia de adaptación de las formas y métodos de enseñanza (Martín, y Mauri, *et al.*, 1996)⁵².

La estrategia selectiva tiene como idea fundamental el que los alumnos deben progresar en la educación hasta el punto donde les permitan sus capacidades o aptitudes. Así, los sistemas educativos establecen unos objetivos y deben seleccionar sólo a aquellos que sean capaces de satisfacerlos, siendo excluidos del sistema aquellos que se identifiquen como incapaces de conseguirlos. Esta estrategia responde a una concepción estática de las diferencias individuales, pues considera las capacidades como estables en el tiempo, inherentes a las personas y sin posibilidad de modificación.

52. Martín, E. y Mauri, T. (Coords) (1996). *La atención a la diversidad en secundaria*. ICE/Horsori. Barcelona.

La estrategia de adaptación de objetivos comparte con la anterior la idea de que no todos los alumnos tienen las capacidades necesarias como para alcanzar los objetivos que el sistema establece, pero plantea como alternativa a la exclusión el establecimiento de objetivos diferentes. De este modo se organiza la educación escolar en itinerarios que responden a diferentes finalidades en función de las capacidades de los alumnos. Esta estrategia también considera las diferencias individuales como estáticas.

La estrategia temporal considera que la diferencia más importante entre los alumnos es el ritmo al cual aprenden los contenidos, de modo que hay una serie de aprendizajes que todos tienen que adquirir, siendo la diferencia el tiempo que tardan en aprenderlos. Una medida que responde a este tipo de estrategia y que está funcionando en la actualidad es la de la repetición de curso. Las diferencias individuales no son vistas ya como estáticas, sino que la concepción es básicamente ambientalista, pensándose que la variación de tiempo es una condición suficiente para que los alumnos que no han alcanzado unos determinados objetivos, lleguen a alcanzarlos.

La estrategia de neutralización o compensación detecta en el sistema educativo a determinados grupos (como puede ser el colectivo inmigrante, entre otros) que, por sus características o las de su entorno pueden ver obstaculizadas o disminuidas sus posibilidades de aprendizaje. En este caso los esfuerzos se dirigen a neutralizar o compensar mediante tratamientos educativos específicos previos al inicio del aprendizaje o complementarios a éste, los efectos negativos de esas características particulares. Esta estrategia se nutre de una concepción interaccionista de las diferencias individuales en la medida en que asume que el impacto de las diferencias sobre el aprendizaje no es directo ni permanente, sino que está mediado por la experiencia educativa. No obstante tiene la limitación de considerar que la atención individualizada debe restringirse a un único grupo de alumnos, en lugar de a todo el grupo. Esta estrategia es frecuentemente empleada con los inmigrantes, pero antes de ahondar más en este aspecto, vamos a presentar la última de las estrategias, la de adaptación de las formas y métodos de aprendizaje.

Según esta visión, la adaptación de la enseñanza debe extenderse a todos los alumnos y a todas las actividades escolares. La idea esencial parte de considerar que no existe una acción educativa buena para todos los alumnos, de modo que debe enseñarse siempre en función de las características individuales de los alumnos (Martín y Mauri et. al., 1996). Esta estrategia se apoya también en una concepción interaccionista de las diferencias individuales.

Actualmente, tal y como han señalado Fernández Montes y Müllauer-Seichter (2009)⁵³ la diversidad cultural se asocia con deficiencia, educación especial o educación compensatoria. De este modo, y teniendo en cuenta la estrategia compensatoria a la que hemos referido unas líneas más arriba, lo que se hace es considerar las particularidades de los niños que provienen de una cultura diferente como déficits y tratar de compensarlos a través de actuaciones específicas. Un ejemplo claro de una medida puesta al servicio de esta estrategia es la creación de las “Aulas de enlace” en las cuales los alumnos están un período de tiempo tras llegar de otros países para “compensar” el “déficit” que supone el no saber hablar castellano⁵⁴. Dentro de esta

53. Fernández, M y Müllauer-Seichter, W. Coords. (2009). *La integración escolar a debate*. Pearson Educación. Madrid.

54. Para una comprensión del funcionamiento del programa de las Aulas de Enlace y la obtención de una visión de su dinámica desde los métodos de estudio de la antropología, concretamente la etnografía, se recomienda la lectura de Del Olmo, M. (2010). *Reshaping Kids through Public Policy on Diversity*.

concepción, las capacidades específicas de estos niños (como pueden ser la presencia de otras lenguas, otras prácticas culturales, u otros conocimientos distintos, etc.) no sólo no se valoran en absoluto, sino que se ven como un impedimento en cuanto a que se cree que “dificultan” el que los niños adquieran los aprendizajes que son objetivo de la instrucción escolar en nuestro país. Una actuación desde la estrategia de adaptación de las formas y métodos de aprendizaje tendría, teóricamente, que valorar estos conocimientos previos y emplearlos para ensamblar en ellos los nuevos conocimientos que se considera que tienen que adquirir.

Las medidas actuales para atender a la diversidad, además de tratar a los alumnos inmigrantes como si tuviesen una deficiencia que compensar y no considerar sus capacidades adicionales, se caracterizan por ser segmentarias, parciales y no estar integradas en la acción del centro. Esporádicamente se realizan actividades destinadas a fomentar la tolerancia y la multiculturalidad, como presentaciones, exposiciones o semanas culturales, no obstante no se exige la consecución de objetivos relacionados con estos valores en todos los estudiantes, a pesar de que, como veremos a continuación, se encuentran presentes en el currículo. Las prácticas destinadas a favorecer un enfoque intercultural deberían generalizarse de modo que no fuesen una actuación aislada dentro de la dinámica del centro, sino un proyecto que impregnara la acción del mismo (Fernández Montes y Müllauer- Seichter coords, 2009).

Tal y como acabamos de mencionar, las medidas encaminadas a favorecer la integración están teóricamente en el currículo de los alumnos. Así, por ejemplo, entre los objetivos generales para toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (MECD)⁵⁵, encontramos el siguiente: g) “*desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género, de “raza”, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático*”. El problema es que no siempre se llevan a la práctica las actuaciones encaminadas a conseguir estos objetivos. El currículo es considerado uno de los principales factores de cambio educativo (Marchesi, y Martín, 1998)⁵⁶, en cuanto a que en él quedan reflejadas las capacidades básicas (no sólo cognitivas, intelectuales o motrices, sino también de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social) que deben adquirirse para funcionar adecuadamente en la sociedad. Dado que actualmente es necesario que los ciudadanos adquieran determinados valores que no siempre coinciden con los que tradicionalmente se han transmitido, es necesario que estén incluidos explícitamente entre las competencias a adquirir.

No obstante, a pesar de ello, el currículo no siempre actúa como un factor de transformación social, debido principalmente a que siempre aparecen en la práctica arraigadas concepciones ideológicas, sociales y educativas que influyen en la manera en la que la enseñanza se lleva realmente a cabo. Muy relacionado con este hecho se encuentra la idea de que, además de un currículo explícito, en los centros tienen lugar determinados aprendizajes que responden al currículo oculto de la institución, es decir, aquellas normas y valores que se transmiten soterradamente sin que formen parte de la planificación (Torres, 1991, citado en Marchesi y Martín, 1998). Dentro de este currículum oculto se encontraría el racismo implícito que los profesores pueden transmitir a sus alumnos de forma inconsciente a través de, por ejemplo, comentarios o un trato diferencial a sus alumnos dependiendo de su lugar de procedencia. Un ejemplo de

55. MECD (2001) pp. 15 y 16.

56. Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza. Madrid.

un mecanismo que explicaría este trato diferencial es la profecía autocumplida, de la que ya hemos hablado con anterioridad.

INTERVENCIÓN EN EL AULA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN

¿Por qué es tan importante intervenir en la escuela como medio para combatir el racismo implícito presente en nuestra sociedad? Para responder a esta pregunta es necesario recordar cuál es la función social que tiene encomendada la escuela en la actualidad, pues aunque parezca obvio, no por ello es menos importante. En este momento histórico, ha llegado un punto en el cual es imposible que todos los saberes que es necesario adquirir para funcionar de forma óptima en la sociedad se transmitan a través de vías no especializadas como la familia o los iguales. Es por ello que para garantizar su adquisición surgió la escuela, una institución específicamente dedicada a la transmisión de estos conocimientos, saberes y formas culturales.

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, estos conocimientos no son sólo referentes a materias específicas o aprendizaje de conocimientos teóricos o técnicos, sino que la enseñanza incluye otras áreas relacionadas con aspectos sociales, personales, etc. que también necesitamos adquirir para vivir de forma adecuada en el seno de esta cultura. Entre estos conocimientos y competencias están incluidos aspectos cuya transmisión se ha dejado tradicionalmente en manos de otros contextos, principalmente la familia. Entre estos conocimientos destacan los valores.

Existe mucha polémica acerca de si deben enseñarse o no valores en la escuela, a pesar de que si tenemos en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales, desde el texto de Delors, *La educación encierra un tesoro*, (UNESCO, 1997, citado en Martín⁵⁷), hasta la identificación más reciente de las competencias básicas (OCDE-DeSeCo, 2002; European Commission, 2002), parece existir un claro acuerdo a favor de su enseñanza. En palabras de Antúnez (2001) “*Concebir la educación escolar como una práctica basada únicamente en la simple transmisión de conocimientos: teoremas, postulados, fenómenos del mundo físico, acontecimientos históricos (...) responde a un análisis o a unas visiones o creencias sin duda limitadas e incompletas respecto a los fines de la educación y al papel de las instituciones escolares (...)*”⁵⁸

El desarrollo personal y la cohesión social reclaman una sólida formación en valores, sin embargo en la práctica educativa de los docentes esta tarea no se ha asumido con tanta claridad como la de enseñar los contenidos específicos de su materia, considerando que estos otros aspectos son responsabilidad del resto de contextos en que se desenvuelve el niño. No obstante, los cambios que se han producido en las familias (incorporación de la mujer al mundo laboral, más horas de trabajo, etc.) han provocado que en la familia muchas veces no haya un espacio o un tiempo reservado para la educación moral.

Además, es un hecho que en la escuela, queramos o no se enseñan valores, lo que podemos descubrir si tenemos en cuenta que el esquema de valores que rige la conducta de cada uno de

57. Manuscrito empleado para una conferencia en el marco de la Psicología de la Educación y empleado con fines didácticos en el contexto de la enseñanza de esta asignatura en la licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid por su autora Elena Martín.

58. Prólogo de Serafí Antúnez en Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., Serrats, M.G. (2001). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea. Madrid. (pp. 13)

nosotros está construido en gran medida por la influencia que las experiencias escolares han tenido en nosotros, tanto por acción como por reacción. Esto significa que la escuela enseña valores, no puede no hacerlo, de modo que no parece legítimo que, si sabemos que de hecho se están enseñando, queden fuera de la planificación docente formando parte únicamente del currículum oculto. Entre los valores que se deben enseñar, se encuentran, por supuesto, todos los relacionados con la tolerancia, las actitudes no racistas, etc. Sin embargo, esto no significa que enseñar valores implique adoctrinar. Cuando se enseñan valores, el objetivo del docente no debe ser que el alumno adopte los suyos propios, sino que el alumno construya su juicio moral en vez de adquirir unos valores previamente construidos. Esto es lo que significa adoptar una posición constructivista (que ya hemos explicado a grandes rasgos) aplicada a este área. Así el objetivo es que el alumno, guiado por la acción del profesor y por medio de un traspaso progresivo de control, llegue a construir un sistema de valores propio que le permita hacer juicios y actuar de forma autónoma, ya sin ayuda de una figura externa que le guíe o le diga qué tiene que hacer. Esta es la única forma que existe para que el alumno llegue a actuar como considere correcto, pero no porque exista una norma o presión social externa, sino porque considere que es su obligación.

DIFERENTES MANERAS DE INTERVENIR EN VALORES

A la luz de todo lo dicho, parece claro el hecho de que en la escuela es necesario enseñar competencias y valores relacionados con la tolerancia y el respeto hacia la interculturalidad. No obstante, también sabemos que no existe una única forma de intervenir, sino muchas, cada una de ellas con una serie de ventajas y desventajas. Hasta ahora hemos visto que la actuación ideal sería que el conjunto del centro (especialmente los docentes) transmitiese estos valores impregnados de su práctica (a través de su actuación, de los contenidos de su materia, etc.). Sin embargo, ya hemos señalado que esto no suele ocurrir y que, a pesar de ser un ideal a conseguir, es muy difícil de llevar a cabo si tenemos en cuenta las circunstancias reales actuales en el ámbito de la educación.

Este es el motivo por el que la puesta en práctica de otro tipo de medidas, no tan puntuales y esporádicas como la realización de, por ejemplo, una “semana de la interculturalidad”, sino más específicas y planificadas, puede ser una actuación más eficaz para conseguir este objetivo. Es en este contexto donde entra en juego la realización e implementación de programas y actividades específicos encargados de enseñar estos aspectos que muchas veces, por ser competencia de todos, acaban no siendo de nadie y dejándose en manos del azar.

Podemos definir programa, de forma general, como “*un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que distintos colectivos – organismos públicos, instituciones, o personas – ponen en marcha para la consecución de unos determinados objetivos*” (Alonso Tapia, 2004)⁵⁹.

La limitación fundamental de la enseñanza y la instrucción a través de programas es el de la generalización, esto es, el hecho de que lo que se aprende en ese contexto planificado y artificial deba poder transferirse a otros contextos con el fin de ser empleado en la vida real de los alumnos y alumnas. Esta desventaja no la encontramos en la actuación impregnada en la práctica del centro

59. Alonso Tapia, J. (2004). *Evaluación psicológica, coordinadas, procesos y garantías*. Ediciones UAM. Madrid.

(en la que la transmisión se hace en un contexto más natural), pero a pesar de existir, el hecho de que sea una forma de intervenir útil dadas las circunstancias actuales, hace que su aplicación sea una opción razonable a la hora de tratar estos temas. Además existen ciertas estrategias que facilitan la generalización a otros contextos, entre las que destaca el hecho de que estos programas se suelen realizar por medio de actividades con todo el grupo que compone la clase, contexto mucho más parecido al de la vida real. Además el hecho de trabajar en grupo hace que el programa resulte más eficiente en términos de costes-beneficios, pues se interviene con todo el grupo de alumnos (tanto autóctonos como inmigrantes o alumnos de minorías étnicas en el caso de haberlas), a pesar de que no podamos asumir que los efectos vayan a ser iguales en todos, pues depende de múltiples variables (conocimientos, actitudes y experiencias previas, motivación, etc.).

Estos programas a menudo incluyen entrenamiento específico en competencias socioemocionales (el 34% de los revisados, según Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004, citados en Repetto, et. al., 2007)⁶⁰, tales como la enseñanza de habilidades sociales, la clarificación de las metas sociales, el entrenamiento en habilidades de resolución de conflictos o la enseñanza de habilidades de autorregulación, muy útiles todas ellas tanto en el contexto escolar como en otros contextos (Torres, 1996, citado en Repetto, et. al., 2007) lo cual es evidente si tenemos en cuenta que las relaciones sociales se encuentran presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Otro de los beneficios educativos de este tipo de intervenciones consiste en prevenir “factores de riesgo” en el aula, disminuyendo el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones entre otras cosas, y mejorando con todo ello el clima motivacional de clase y, en consecuencia el grado de bienestar y de desempeño escolar de los alumnos (Repetto, et. al., 2007).

A pesar de que existen programas específicamente diseñados para tratar el tema del racismo y la diversidad cultural, existen pocos que hayan sido aplicados y evaluados como para ofrecer datos concluyentes acerca de su utilidad. Es por este motivo que muchos autores (Repetto, et. al., 2007) subrayan la necesidad de fomentar la investigación en este área. La mayor parte de los esfuerzos en este ámbito se han orientado al desarrollo más que de programas planificados y estructurados, de materiales y actividades que los docentes pudiesen utilizar en el aula.

Entre este tipo de actividades se encuentran, entre otras las expuestas por Hernández y del Olmo (2005) en su libro *Antropología en el aula*, las propuestas por Espelt (2009)⁶¹ a lo largo de su libro *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*, las que se encuentran en el libro de Aguado, et. al (2007), *Racismo qué es y cómo se afronta*, en el libro *Herramientas contra el racismo en el aula* de Dadzie (2004)⁶², o, para niños de primaria, las que podemos encontrar en la página web <http://www.aulaintercultural.org/>, entre otras muchas.

Un ejemplo de un programa más estructurado pero cuya evaluación no ha sido tampoco realizada es el realizado por Judith Katz (2003)⁶³ y expuesto en su libro *White Awareness: Handbook for Anti- Racism Training*.

60. Repetto, E., Garrido, M., Mudarra, M.J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 11, 2007, ISSN: 1696- 2095. pp: 159- 178

61. Espelt, E. (2009) *¿Somos racistas ? Valores solidarios y racismo latente*. Ed. Icaria Antrazyt. Barcelona.

62. Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Morata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

63. Katz, J. H. (2003). *White awareness: handbook for anti-racism training*. University of Ocklahoma Press. Ocklahoma.

PARTES DE UN PROGRAMA Y RELACIONES ENTRE LAS MISMAS

Cuando hablamos de intervenir a través de programas tratamos, como ya hemos comentado, de provocar un cambio en una situación con el fin de mejorar algún aspecto o de prevenir la aparición de posibles conflictos en el futuro. No obstante, los programas actúan básicamente sobre tres aspectos, los conocimientos, las actitudes y las conductas o habilidades. En el caso de un programa con el objetivo de reducir y prevenir el racismo en la escuela, un ejemplo de conocimientos sería saber por qué estas personas emigran, cuáles son sus circunstancias, cuáles son las diferencias y las similitudes entre ellos y nosotros, por qué aparece el racismo, etc. Un ejemplo de actitudes puede ser el sentimiento de tipo favorable o desfavorable que nos producen las personas de otras “razas”, y un ejemplo de habilidades o conductas, cómo nos comportamos con un compañero que acaba de llegar a nuestra clase procedente de otro país.

A pesar de que son aspectos diferenciados, lo cierto es que conocimientos, actitudes y conductas en la práctica aparecen como aspectos entremezclados que no siempre son fáciles de diferenciar. Sin embargo, la división es útil a la hora de elaborar programas de este tipo, ya que permite la realización de actividades dedicadas a trabajar cada uno de ellos.

Aunque los conocimientos influyen sobre las actitudes y las actitudes sobre las conductas, la relación entre ellos no es ni mucho menos lineal, de modo que no podemos asumir que por conocer algo mejor, nuestra actitud vaya a ser más positiva, ni que una actitud positiva hacia algo conlleve directamente una conducta en este mismo sentido, no obstante sí existe relación entre ellas. En el caso del racismo, muchas actitudes y comportamientos racistas (por ejemplo comentarios del tipo “trabajo como un negro”, o “parecemos gitanos” que son ejemplos de conductas verbales racistas bastante comunes) muchas veces se hacen por falta de reflexión acerca de lo que implican. Además, la dirección de la influencia de unos sobre otros no tiene por qué ser en el orden que se ha presentado (conocimiento- actitud- conducta), sino que una conducta puede modificar lo que sabemos o lo que pensamos sobre algo, de modo que sea el actuar de una manera diferente a cómo solemos hacerlo el mecanismo que cambie nuestras actitudes acerca de algo. Para entender mejor esta influencia de las conductas sobre las actitudes, podemos aludir a la clásica teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957)⁶⁴ según la cual al actuar de una forma que no es coherente con nuestras creencias, podemos llegar a modificar éstas para reducir el malestar que nos produce el haber actuado de un modo que no concuerda con nuestras actitudes.

FUNDAMENTOS DE UN PROGRAMA. PERSPECTIVA DEL CAMBIO CONCEPTUAL

A la hora de intervenir para modificar algún aspecto relacionado con el comportamiento o las actitudes de las personas, es importante partir de una o varias teorías que guíen y orienten nuestra actuación. En este caso tendremos en cuenta las tres perspectivas que hemos empleado para explicar el racismo: la cognitiva, la conductista y la social.

64. Festinger, 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press. Stanford, California.

1. Fundamentos desde la perspectiva de la psicología cognitiva

Desde la perspectiva del cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999)⁶⁵, muchos de los conocimientos que tenemos y que están guiando nuestras actuaciones, son implícitos o de bajo nivel de conciencia. Los procesos de toma de conciencia se consideran fundamentales para la construcción de conocimiento (Coll, Palacios, y Marchesi, et. al., 2001)⁶⁶, pues no podemos modificar algo sin hacerlo explícito en primer lugar y reflexionar posteriormente sobre ello. El metaconocimiento (conocimiento sobre el propio conocimiento, es decir, saber qué se sabe) se considera esencial para que los estudiantes puedan efectuar distintos niveles de estructuración y reestructuración. Así, para poder cambiar una teoría, es necesario en primer lugar hacerla explícita, después reflexionar sobre ella, y a partir de ahí reorientar las ideas a partir de teorías alternativas. Es imprescindible en este proceso partir de los conocimientos previos del aprendiz (tal y como vimos al mencionar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel). Para promover el cambio conceptual, deben darse, pues, una serie de pasos que a continuación se describirán con mayor grado de detalle.

El primero de los pasos a la hora de promover un cambio conceptual, es la explicitación de las teorías o los conocimientos previos propios acerca de lo que se va a pretender modificar. Esto permitirá conectar con los conocimientos previos de la persona, al mismo tiempo que le hará conocer sus propias teorías, que muchas veces son implícitas. El segundo paso es la generación de conflictos, en esta fase a menudo se presenta a la persona una situación, actividad, caso, etc. ante la cual su teoría previa puede no funcionar. Esta fase es útil para llamar la atención del aprendiz, pues el conflicto se considera como el motor de aprendizaje. Una vez explicitadas las teorías y creado el conflicto es el momento de presentar las teorías alternativas que puedan resolverlo (en el caso de presentarlas en primer lugar sin conocer las propias y sin que haya una motivación por parte de la persona de conocerlas para resolver un conflicto, no sería igualmente útil). El último de los pasos consiste en la aplicación de estas teorías con el fin de comprobar su utilidad. En el caso de que sirvan mejor que las de partida, éstas se podrán modificar, lo que no implica que la teoría previa se elimine, pues puede existir una convivencia entre las previas y las nuevas (Cuevas, 2006)⁶⁷.

Muchas de las actividades encaminadas a favorecer la convivencia y la interculturalidad de los libros que hemos mencionado previamente siguen esta secuencia de pasos. En el libro *Racismo qué es y cómo se afronta* (Aguado, et al., 2007)⁶⁸ se indica, de hecho que para cambiar o aprender algo es necesario realizar en primer lugar una toma de conciencia, después una reflexión, y después pasar a la acción, y se exponen actividades para realizar en el aula que parten de la reflexión sobre, las propias teorías implícitas (por ejemplo destapando los propios prejuicios), para posteriormente crear un conflicto y proponer teorías alternativas. El material que se emplea para destapar las teorías implícitas y generar conflicto puede ser muy variado, e

65. Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. AIQUE. Buenos Aires.

66. Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. Psicología de la educación escolar. Alianza. Madrid.

67. Cuevas (2006) *Proyecto docente de Psicología de la Educación*. UAM. Madrid.

68. Aguado, T., et. al. (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Pearson Educación, Madrid

ir desde la presentación de anuncios publicitarios hasta la presentación de textos u otro tipo de materiales o actividades. Del mismo modo, las actividades propuestas en el libro *Antropología en el aula* de Hernández y del Olmo (2005)⁶⁹, siguen también aproximadamente esos mismos principios.

2. Fundamentos desde la perspectiva conductista

Además de seguir los principios del cambio conceptual, una intervención destinada a modificar las conductas y actitudes hacia las personas de otros grupos culturales, dado que siempre va a incluir entrenamiento en habilidades de relación interpersonal (por ejemplo habilidad para escuchar, pedir perdón, pedir favores, iniciar una conversación, etc.), deberá también apoyarse en los principios que se emplean para entrenar este tipo de competencias. Uno de los modelos más empleados, concretamente para la enseñanza de habilidades sociales en niños y adolescentes (Cándido e Inglés 2003⁷⁰, Pelechano, 1996⁷¹, etc.) es el de Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Spreffkin, Gershaw y Klein (1989)⁷², basado en los principios de la psicología conductista que hemos explicado con anterioridad, concretamente en el paradigma del condicionamiento operante, aunque también se basa en las teorías relacionadas con el aprendizaje vicario u observacional. Este modelo se divide en los siguientes pasos 1) Modelado, 2) Representación de papeles (Role-Playing). Puesta en práctica, 3) Retroalimentación del rendimiento y 4) Generalización de lo aprendido.

Antes de describir cada una de estas fases, debemos apuntar que, a pesar de no estar incluido en el modelo de Goldstein *et. al.*, (1989) es necesario recordar que, antes de enseñar cualquier habilidad y como ya hemos visto desde la teoría del cambio conceptual, los destinatarios del mismo experimenten subjetivamente la necesidad a la que tratan de dar respuesta (Alonso Tapia, J. 2004). Así, al percibir éstos personalmente que la habilidad que se les va a enseñar es útil, y al tomar conciencia de que podrían mejorar en esa habilidad, su motivación y colaboración hacia la consecución del objetivo concreto se incrementará. Conseguiremos esta motivación inicial, por ejemplo, presentando antes de enseñar cada habilidad una situación problema en la que una persona tiene un conflicto interpersonal que no puede resolver y que podría solucionar si dispusiese de la habilidad social adecuada para ello.

El primero de los pasos a seguir desde el modelo de Aprendizaje Estructurado de habilidades de interacción social es el modelado, que según Goldstein *et. al.* (1989) se puede definir como un aprendizaje por medio de la imitación. Esto no significa que todos los comportamientos que la gente observa son imitados, pues la gente aprende por observación sólo en determinadas circunstancias que lo potencian. Estas circunstancias son tres: las características del modelo, las características de las situaciones a modelar y las características del observador. En relación con las primeras, parece que el modelado es más efectivo cuando la persona a

69. Hernández, C y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula*. Síntesis. Madrid.

70. Cándido J., Inglés, S. (2003). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales para adolescentes*. Pirámide. Madrid.

71. Pelechano, V. (1996) *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y programas de Intervención*. Volumen II. Promolibro. Valencia.

72. Goldstein, A. P., Sprafkin R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

imitar (a) parezca muy cualificada, (b) tenga un status importante, (c) controle las recompensas que desea el paciente, (d) sea del mismo sexo, tenga una edad similar y pertenezca a la misma clase social, (e) sea simpático y amable. En relación con las segundas el modelado será mucho más efectivo cuando la situación presente las conductas a imitar (a) con claridad y precisión, (b) gradualmente de mayor a menor dificultad, (c) con suficientes repeticiones que permitan sobreaprendizaje, (d) con la menor cantidad posible de detalles innecesarios y (e) empleando varios modelos en lugar de uno. En relación con las terceras, la persona que observa el modelo tiene que (a) saber que tiene que imitarlo, (b) asumir una actitud similar, (c) tener simpatía o que le guste el modelo y, lo más importante (d) ser recompensado por realizar las conductas observadas.

El segundo de los pasos, llamado “Role Playing” o representación de papeles se ha definido como una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel (se comporte de una determinada manera) por lo general, no el de sí mismo, y, si éste es el caso, en un lugar distinto al habitual. Durante muchos años ésta ha sido una técnica que ha gozado de gran popularidad como ayuda para modificar conductas y actitudes. El efecto del Role-Playing ha sido demostrado en varios experimentos. Entre ellos destaca el elaborado por Manis y Mann (1965, citado en Goldstein, 1989) con el objetivo de reducir el consumo de tabaco. En dicho estudio, los sujetos (26 mujeres fumadoras) tuvieron que representar el papel de pacientes que esperaban los resultados de unos análisis médicos. El experimentador hacía el papel de médico y la mitad de las mujeres actuaban como pacientes (13) mientras el resto escucharon las grabaciones de las primeras. Las participantes tuvieron que representar 5 escenas destinadas a provocar miedo por el diagnóstico que esperaban (el temor experimentado en la sala de espera, el diagnóstico comunicado por el médico de cáncer de pulmón, la necesidad de someterse a una operación quirúrgica de riesgo, etc.). Los resultados mostraron que la relación percibida entre tabaco y cáncer, así como la decisión de dejar de fumar, cambió significativamente mucho más en el grupo de mujeres que representaron el papel de pacientes que el que escuchó las grabaciones de éstas. De este modo, estos estudios han mostrado que los individuos que tienen que representar un papel cambian sus opiniones significativamente más que los que simplemente reciben información acerca del mismo aspecto. A pesar de las ventajas del Role-Playing sólo puede realizarse si se tienen en cuenta los siguientes potenciadores (a) acuerdo por parte del sujeto en particular, (b) compromiso con la conducta u opinión que va a simular, (c) improvisación y (d) recompensa, aprobación o reforzamiento. Además, incluso cuando se cumplen estos potenciadores, esta técnica a pesar de necesaria es insuficiente para producir cambios a largo plazo, dado que sus efectos no duran demasiado. Cuando se le combina con el modelado, el efecto se incrementa, no obstante su duración no es suficiente hasta que el individuo no tiene conocimiento de las causas por las que debe adoptar determinadas conductas. Así, se debe incluir en la instrucción un componente de motivación o incentivo, por lo que es necesario tener en cuenta el proceso que se describirá a continuación: la retroalimentación del rendimiento.

La retroalimentación del rendimiento se puede definir como la suministración al sujeto al que se está enseñando determinada habilidad de información sobre cómo ha representado el papel que se le ha asignado. Se deben tener en cuenta cuestiones como la recompensa, el refuerzo, la crítica o el volver a repetir el aprendizaje. Debemos también destacar la importancia que

tiene el refuerzo social (elogio, aceptación, estímulo, etc.) ya que se ha comprobado la enorme influencia que tiene en la modificación de conducta. El reforzamiento, que ya hemos mencionado con anterioridad, se define como un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice determinada conducta en el futuro. Se han especificado tres tipos: material, social y autorrefuerzo. Para que un adiestramiento sea eficaz debe tomar en consideración estos tres tipos. Pese a que los refuerzos materiales pueden ser positivos (incluso los únicos efectivos) en etapas iniciales de la instrucción, hay que tener en cuenta que la conducta que ha cambiado por un programa de recompensas materiales desaparece cuando lo hacen los premios. Este es el motivo por el que estos refuerzos suelen darse junto con los sociales en un principio para ir eliminándolos progresivamente mientras se mantienen los otros (de modo que finalmente queden solo los sociales). Esto se produce de este modo porque en la vida real la mayoría de las recompensas que recibimos por actuar correctamente son de tipo verbal y no material. Para ilustrar este hecho pensemos el caso de la recompensa recibida por ayudar un adolescente a otro a hacer un problema de matemáticas. Lo más común sería no que el alumno ayudado diese algo material al otro (dinero o regalos) sino que se lo agradeciera (refuerzo social), o incluso que en el futuro le devolviese el favor. En relación con el autorrefuerzo, es también importante dado que muchas conductas meritorias pasan desapercibidas y por lo tanto no reciben refuerzo material y social. En el caso de estas conductas, es importante que para asegurar su mantenimiento la persona aprenda a proporcionarse a sí misma refuerzos que mantengan dicha conducta. La investigación acerca del reforzamiento ha demostrado que el rendimiento es mucho mayor cuando los refuerzos se realizan de forma inmediata a la ocurrencia de la conducta que se desea incrementar y son adecuados, abundantes, contingentes⁷³ e intermitentes (es decir que no se refuerce todas las veces que se realice una conducta, sólo algunas).

Dado que la aplicación de un programa tiene como objetivo que los cambios que se produzcan durante el mismo se mantengan y se manifiesten en la vida cotidiana en diferentes situaciones en las que pueden ser útiles, es importante que lo que se aprenda en el programa no se limite a las actuaciones durante su enseñanza, sino que se transfiera a otras situaciones con posterioridad. Para favorecerlo existen una serie de principios que dan cuenta tanto de la selección como de la puesta en práctica de las habilidades adquiridas. La primera de ellas es la accesibilidad de las respuestas (sobreaprendizaje), pues está demostrado que en un determinado contexto la conducta que se practicó con mayor frecuencia tenderá a repetirse con mayor probabilidad. La segunda son los elementos comunes, pues la transferencia del entrenamiento es mayor cuando existe una relación directa entre los elementos o características comunes presentes en el contexto del adiestramiento y en el de su puesta en práctica en la realidad, la tercera es la variabilidad de estímulos, pues la generalización positiva es mayor cuando se emplean varios estímulos. El último de los factores para promover la generalización es el reforzamiento en la vida real. Dado que es muy posible que lo aprendido se olvide una vez finalizado el tratamiento, es importante que el refuerzo continúe en la vida real (por medio de profesores, padres, compañeros o por medio del autorrefuerzo). Es este refuerzo en la vida real el que decidirá si se realiza o no la conducta de una forma duradera.

73. Relacionados con la conducta que se desea incrementar. Es decir, la ejecución de cierta conducta está directamente relacionada con la ocurrencia de determinada consecuencia.

3. Fundamentos desde la perspectiva de la psicología social

Desde el marco de la psicología social, Garaigordóbil (en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995)⁷⁴ presenta un modelo de intervención psicoeducativa que tiene por finalidad estimular la conducta prosocial, disminuyendo la conducta agresiva y las actitudes de rechazo y discriminación a los demás. Estos programas se basan en el juego cooperativo y están adaptados para niños de 6 a 8 años por un lado y de 8 a 10 por otro. Estos programas son de los pocos en España que han sido aplicados numerosas veces y validados experimentalmente, mostrando resultados positivos.

La fundamentación teórica de estos programas se apoya en la idea del poder que la cooperación tiene para estimular el desarrollo moral y social que fue reconocido por Dewey (1961)⁷⁵ a principios de siglo. Los efectos de la cooperación sobre las relaciones interpersonales han sido estudiados con posterioridad en este marco (Deutsch, 1949^a, 1949b; Pepitone, 1980, citados en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995). En 1949 unos experimentos realizados por Deutsch en el Instituto Tecnológico de Massachussets mostraron que los grupos cooperativos, en comparación con los competitivos a) mantienen relaciones más eficaces entre sus miembros, b) están más coordinados y se esfuerzan más, la división del trabajo es más acentuada, la confianza en las propias ideas es mayor, y el valor que otorgan los otros miembros a otras ideas también lo es. Otros estudios se han encargado del análisis de la interacción cooperativa en la reducción de conflictos intergrupales, encontrándose que este tipo de interacción, frente a la competitiva es útil para reducir los niveles de agresión entre los grupos⁷⁶. Así, podemos afirmar que existe un acuerdo respecto a que las experiencias cooperativas comparadas con la naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los compañeros más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984, citado en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995). Hay, asimismo, suficiente evidencia empírica que demuestra que la interacción cooperativa tiene un efecto positivo en un amplio abanico de variables sociales, dentro de las cuales se encuentran las actitudes interraciales.

Desde la década de los 70 numerosos estudios han mostrado los beneficios de los juegos de cooperación sobre la conducta prosocial (Jensen, 1979, citado en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995). Durante los 80 en Estados Unidos se realizaron estudios basados en la hipótesis del contacto (según la cual el contacto con personas de otros grupos sociales incrementa la tolerancia y la aceptación racial), utilizando juegos cooperativos, encontrándose efectos positivos en cuanto a la mejora de las relaciones, las interacciones positivas, la colaboración, la disminución de las agresiones e interacciones verbales negativas, etc. Una vez explicados los fundamentos en los que se basa este programa, pasaremos a describir sus características.

74. Echevarría, A, Garaigordobil, M.T., González, J. L., Villareal, M. (1995) *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Editorial Centro de estudios Ramón Areces. Madrid.

75. Dewey, J. (1961) *Democracy and Education*

76. Para más información a este respecto, se recomienda leer el experimento de Sheriff (1961, citado en Echevarría, et. al., 1996) en el cual dividieron a los 22 niños de un campamento en dos grupos cuya actividad principal consistió en un principio en competir entre sí. Cuando empezaron a surgir conflictos se programaron actividades cooperativas que fueron capaces de reducir el conflicto intergrupalo que se había creado tras la competición.

El programa se aplica en tres fases (evaluación inicial, aplicación del programa y evaluación final) empleándose en las evaluaciones una serie de instrumentos destinados a medir de forma cuantitativa aspectos como la socialización, las interacciones o el autoconcepto ⁷⁷. Los objetivos del programa son los de prevenir problemas en las relaciones interpersonales, potenciar la conducta prosocial y la finalidad terapéutica de promover la interacción en el caso de niños con conductas sociales pasivas o agresivas.

Los 60 juegos que lo constituyen tienen cuatro componentes estructurales, 1) la participación, 2) la cooperación, 3) la ficción (se juega a hacer “como si”), y 4) la diversión, aspecto que fomenta la motivación, pues permite a los niños aprender mientras realizan una actividad que les resulta intrínsecamente placentera.

La frecuencia de aplicación de las sesiones es de al menos una semanal, con un mínimo de 20 sesiones anuales, con una duración que oscila entre los 60 y los 90 minutos. Es conveniente que se realicen en espacios grandes, como el patio o el gimnasio del centro. En la primera parte de la sesión se explica para qué va a servir lo que van a hacer, después se desarrolla el juego y en la fase de cierre se reflexiona sobre el mismo a partir de unas preguntas que generalmente realiza el profesor.

Aunque estos programas tienen cierta estructura, no consisten en sesiones estandarizadas para desarrollar del mismo modo en todos los grupos, de modo que podrían considerarse semiestructurados. Esto tiene la ventaja de dejar un margen de flexibilidad, pero la desventaja de que la efectividad no pueda medirse con la misma fiabilidad, pues el hecho de que en un grupo funcione mejor que en el otro podría explicarse por diferencias en la aplicación del programa.

En relación con los efectos de estos programas, se ha demostrado que producen mejoras en la conducta social con los iguales dentro del aula, con los iguales en el ámbito familiar- extraescolar, un mayor desarrollo en la capacidad de cooperación en un grupo y un mayor desarrollo de estrategias cognitivas indirectas de interacción social, como la capacidad de resolución de conflictos, y, por último una elevación del autoconcepto (Garaigordobil, 1992a, 1992b; 1993b; 1994b, 1994b en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995). Además los niños dieron puntuaciones muy altas al grado de placer experimentado durante los juegos (el 66,2% los valoraron con un 10), favorecieron la interiorización de patrones de atribución interna de conductas de ayuda y cooperación, y, por último la mayoría de los niños valoraron subjetivamente que habían mejorado bastante o mucho en competencias como sociabilidad, cooperación, imagen que tienen de los demás, sentimiento de libertad a la hora de expresar sus sentimientos en el grupo, autoconcepto, etc. Además, tras el programa, el 83% de los niños mostró preferencia por los juegos cooperativos frente a los competitivos tradicionales en los que unos ganan y el resto pierden, señalando que el divertimento es mayor en los juegos cooperativos, que la agresividad con los compañeros es menor y que los sentimientos de frustración o tristeza se ven disminuidos.

Podemos decir, como conclusión a las investigaciones realizadas en torno a este programa (Garaigordobil, 1992ab; 1993b, en Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995), que este tipo de intervenciones que utilizan el juego cooperativo como instrumento de comunica-

77. Para obtener una descripción más detallada del programa y de los instrumentos empleados en el mismo, consultar el capítulo 8 del libro *Psicología social del prejuicio y del racismo*, de Echevarría, Garaigordóbil, González y Villareal, 1995

ción y cooperación en el contexto de grupo, son eficaces para estimular el desarrollo de hábitos sociomorales positivos, el crecimiento de la comunicación intragrupo y de las conductas de ayuda-cooperación, así como la reflexión en el impacto de la conducta sobre los sentimientos de los otros. Además este programa puede tener efectos positivos en la prevención de conductas y actitudes discriminatorias y xenofóbicas tanto dentro como fuera del aula.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Cuando diseñamos un programa, una de las partes más importantes de las que tenemos que ocuparnos es la planificación sobre cómo evaluar sus efectos. La valoración de un programa consiste en “la aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social para evaluar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de los programas de intervención social” (Rossi y Freeman, 1993, citados en Alonso-Tapia, 2004). Además de conseguir o no las metas que se propone, un programa puede tener consecuencias positivas o negativas no previstas, tanto para el colectivo al que se dirige como para otros relacionados. Así, por ejemplo, en un programa de prevención del racismo en el aula, además de verse afectados los propios alumnos, puede verse influido de forma positiva el profesor si, por ejemplo, se produce una mejora del clima de convivencia del aula que repercute en una mejor relación con sus alumnos.

Esta evaluación se lleva a cabo por parte de distintos profesionales, dependiendo del ámbito al que se refiera el programa en cuestión. En este caso, dado que estamos hablando de la implantación de programas de prevención y cambio de actitudes y conductas racistas, aspectos referidos a la forma de pensar y comportarse de las personas, necesitaremos contar con un psicólogo, profesional especialista en intervenir para cambiar las características de las personas. En este marco, entendemos como evaluación psicológica un proceso de recogida, análisis, integración e interpretación de información sobre el comportamiento humano y los factores que influyen en éste. Al poner este proceso al servicio de la valoración de programas, deberemos ocuparnos no sólo de la evaluación de sus resultados, sino de valorar, además, la adecuación de sus objetivos, su planificación y su desarrollo.

Respecto a los objetivos, necesitamos, en primer lugar, dilucidar si su carácter es netamente positivo para el funcionamiento social, es decir, si la consecución del objetivo es, en sí misma, lo suficientemente deseable como para justificar los esfuerzos que van a invertirse. Además, el objetivo debe responder tanto a una necesidad objetiva (es decir, que realmente sea necesario alcanzar esa meta), como subjetiva por parte de sus destinatarios (que quienes van a verse implicados en el mismo reconozcan la necesidad de lograr ese objetivo). En el caso de un programa como el que estamos proponiendo, estos tres aspectos suelen cumplirse, pues es una realidad que la disminución del racismo en las aulas es un objetivo netamente positivo, es cierto que existe una necesidad objetiva de prevenir el racismo en las aulas y se cumple también que en muchos centros escolares estas actuaciones preventivas se perciben como necesarias. Además, dado que a la hora de evaluar los resultados del programa tendremos que medir en qué grado los objetivos propuestos se han cumplido, necesitamos que sean operativizables y medibles a través de los diferentes métodos empleados por la psicología.

En cuanto a la valoración de la planificación y desarrollo de programas, el profesional debe examinar al menos los siguientes aspectos (1) que se haya comprobado que las características motivacionales, cognitivas y psicológicas de los receptores del programa (o población diana) sean las idóneas para el mismo, (2) que la formación de los profesionales que van a implantar el programa haya sido adecuada, (3) que los principios de aprendizaje que se apliquen sean adecuados para la población diana, (4) que el programa tenga herramientas para facilitar la transferencia o generalización de lo aprendido a otros contextos y (5) que se tengan en cuenta los diferentes agentes que van a intervenir en el programa.

La evaluación psicológica de los efectos y resultados del programa, consistirá en la medición del grado de consecución de los objetivos propuestos a través de distintas metodologías. A la hora de seleccionar las herramientas, se elegirán aquellas que permitan obtener la mayor cantidad de información fiable y válida en menos tiempo. Por este motivo, los instrumentos que con mayor frecuencia se han empleado, por su efectividad, su facilidad de aplicación a grandes muestras y su bajo coste, han sido las herramientas de tipo cuantitativo. Pese a su utilidad no nos extenderemos más en la explicación de las características de las mismas a lo largo de estas líneas. Para una mayor profundización del tema remitimos al lector al capítulo de este libro en el que Daniel Turienzo escribe de forma más detallada acerca de las escalas para la medición de actitudes racistas.

La forma tradicional de diseño que suele utilizarse para cuantificar los objetivos de un programa son los diseños pre-post con grupo control. En éstos se efectúa en dos grupos de características similares una medición con los instrumentos que se hayan seleccionado. Posteriormente, se aplica el programa sobre uno de los dos grupos, y tras su aplicación vuelve a evaluarse a ambos con los mismos instrumentos que se habían empleado en la medición pre-intervención. En el caso de que en esta segunda medición sólo los sujetos del grupo experimental hayan modificado sus puntuaciones en la dirección de los objetivos deseados, sabremos en qué grado ha sido el programa el responsable de la modificación de estos aspectos estando seguros de que estos cambios no se deben al mero paso del tiempo o a otras variables del contexto (pues en este caso, el grupo control también habría experimentado cambios significativos).

Además de valorar los resultados del programa, es interesante también evaluar la percepción que sus receptores han tenido acerca del mismo (por ejemplo qué les ha parecido más interesante, que mejoras sugieren, etc.) pues, junto con los datos acerca de su efectividad, pueden sugerirnos pautas para mejorar el programa en futuras aplicaciones.

PROBLEMAS DE ESTAS INTERVENCIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

A pesar de que las conductas y actitudes racistas, son, como hemos tratado de mostrar, aprendidas y, por lo tanto modificables, también sabemos que muchos de los mecanismos que las sostienen (por ejemplo los sesgos cognitivos o la tendencia a la categorización) son muy adaptativos, y, por lo tanto, muy resistentes al cambio. Esto produce que a la hora de pretender intervenir para cambiar un estereotipo o una actitud, se den ciertos fenómenos que dificultan el cambio. El tener en cuenta estas resistencias a priori es básico para tratar de controlar su efecto, así como para explicarnos cuáles pueden ser los motivos por los que un programa pueda no funcionar como esperábamos.

Uno de los modelos más relevantes a la hora de explicar la resistencia al cambio de los estereotipos ha sido el de *subtyping*. Según la teoría, cuando el sujeto recibe información incongruente con su esquema previo, trata, en lugar de modificarlo, de elaborar subcategorías de la categoría inicial. Un ejemplo de este proceso se daría, por ejemplo, si una persona que, sin haber tenido contacto nunca con la etnia gitana, tiene el prejuicio de que “los gitanos roban”, de pronto conoce a alguien de la etnia gitana que no roba. Al percibir un desajuste entre el estereotipo y la realidad, no se tiende a modificar el estereotipo, sino que se mantiene creando una categoría para el nuevo individuo creando excepciones, es decir “los gitanos roban, pero éste es diferente”. Este mecanismo permite acomodar la realidad que percibimos en nuestro esquema cognitivo sin tener que modificar nuestras creencias ni nuestros estereotipos, de modo que éstos, como mecanismos que tienen una función, en muchos casos, adaptativa, siguen funcionando.

Otro de los problemas puede darse por la falta de integración que existe entre los múltiples paradigmas que, desde la psicología y también desde otras disciplinas, como la antropología o la sociología han trabajado para dar una explicación y una posible solución al fenómeno del racismo. Ciñéndonos al ámbito de la psicología, a lo largo de estas páginas he intentado mostrar algunas de las principales corrientes que han tratado de explicar este mecanismo, concretamente se ha aludido a los paradigmas cognitivo, constructivista, conductista y de la psicología social. Cada uno de ellos ofrece una o varias explicaciones y soluciones a este problema, pero muchas veces nos encontramos con que no se tienen en cuenta las unas a las otras (y no digamos si incluimos en el análisis al resto de disciplinas). Una integración de los principios que conforman las unas y las otras podría ser especialmente útil de cara a la práctica, pues las intervenciones que se realizan no suelen incluir principios (o al menos no de forma consciente) más que de una o dos corrientes.

A la luz de la problemática expuesta, pienso que una intervención basada en la perspectiva del cambio conceptual, que tuviese en cuenta los principios del aprendizaje estructurado que se han propuesto, y que incluyese también actividades (como los juegos cooperativos) que han partido de postulados provenientes de la psicología social, podría ser mucho más eficaz que las que se plantean teniendo en cuenta sólo un aspecto parcial y fragmentario del fenómeno. Por otro lado, es evidente que, si analizamos la bibliografía existente en torno a este tema, el número de programas aplicados rigurosamente, evaluados, validados y con unos principios teóricos sólidos es muy bajo, por no decir prácticamente inexistente en España. Si tenemos en cuenta que las medidas que se están aplicando en nuestro país para integrar al alumno inmigrante no están siendo eficaces (tal y como indican las altas tasas de fracaso escolar que muestra el colectivo inmigrante en comparación con el autóctono), y sabiendo que se conocen principios que podrían mejorar esta situación, es casi evidente la necesidad que existe de continuar avanzando en la investigación en este área. De este modo, tal vez podría conseguirse que la práctica de valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia o la valoración de la diferencia fuesen una realidad, y no solamente una parte de un discurso socialmente aceptado que realmente está encubriendo unas actitudes, conductas y valores que continúan siendo implícitamente racistas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Agüado, T., et. al. (2007). *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Alonso Tapia, J. (2004). *Evaluación psicológica, coordinadas, procesos y garantías*. Madrid: Ediciones UAM.
- Cándido J. & Inglés, S. (2003). *Enseñanza de Habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., Serrats, M.G. (2001). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Colom, R. (1998). *Psicología de las Diferencias Individuales: teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Cuevas. (2006). *Proyecto docente de Psicología de la Educación*. Madrid: UAM.
- Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Morata. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Del Olmo, M. (2010). *Reshaping Kids through Public Policy on Diversity. Lesson from Madrid*. Viena: Navreme
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company
- Echevarría, A, Garaigordobil, M.T., González, J. L., Villareal, M. (1995). *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Espelt, E. (2009). *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*. Barcelona: Ed. Icaria Antrazyt.
- Fernández, M y Müllauer-Seichter, W. Coords. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.
- Festinger (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Standford, California: Standford University Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin R. P., GershaW, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández, C y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Katz, J. H. (2003). *White awareness: handbook for anti-racism training*. Ocklahoma: University of Ocklahoma Press.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords) (1996). *La atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Matute , H. (1993). Efectos de la incontralabilidad en humanos ¿Indefensión o superstición? *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (4), 421- 427.
- Munkhopadhyay, C., Henze, R., y Moses, (2007). *How Real Is Race? A Sourcebook on Race, Culture and Biology*. Maryland: Ed. Rowman & Littlefield Education.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y programas de Intervención*. Volumen II. Valencia: Promolibro.
- Repetto, E., Garrido, M., Mudarra, M.J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 11, 159- 178.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: AIQUE.

4. Escalas tipo Likert destinadas a la medición de actitudes racistas

DANIEL TURIENZO FRAILE

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC.

INTRODUCCIÓN

La psicología social es la disciplina científica que se ha ocupado principalmente del estudio del racismo en el seno de la psicología. Para ello ha empleado dos métodos principales, a saber: la observación sistemática y el método de encuestas. Este texto se centra en el segundo, haciendo especial hincapié en la escalas de actitudes tipo Lickert. Este tipo de escalas posee una serie de ventajas frente a otros procedimientos que justifica que se hayan empleado con tanta frecuencia. En primer lugar, resulta un método muy operativo, ya que se pueden aplicar de forma conjunta a una muestra extensa⁷⁸, proporcionan un tiempo de respuesta adecuado al encuestado, garantizan el anonimato (que permite contestar libremente) y pueden ser administrados por terceras personas sin perder validez. Por otra parte presentan ventajas a nivel experimental de suma importancia como son el tratamiento estadístico de los datos, la uniformidad en las respuestas (se responden a las mismas cuestiones) y la simplicidad a la hora de analizar los datos, más sencillos que los obtenidos a través de respuestas orales o abiertas.

A continuación, más que comentar diferentes ejemplos y casos de este tipo de pruebas se procederá a explicar en qué consisten y se expondrá cual es la teoría y fundamento que sustenta este procedimiento.

¿QUÉ ES LO QUE SE PRETENDE MEDIR?

Desde una perspectiva psicométrica, cuando se plantea emplear una metodología en el estudio del racismo, lo primero que se debe preguntar el investigador es qué es lo que desea medir, por qué y para qué. El racismo en sí no es un constructo medible ya que no existe una parte de la persona que sea “racismo”. Por el contrario lo que sí se pueden medir son otras entidades relacionadas directamente con el racismo y que lo sustentan, como son las actitudes, los prejuicios o los estereotipos. El punto de partida a la hora de realizar un instrumento de medida es, obviamente, decidir y definir qué es exactamente lo que se pretende medir, por ello además de establecer una definición operativa del constructo que sea precisa, replicable⁷⁹ y contrastable, se debe partir de una teoría explicativa.

78. El que se recojan grandes muestras de información en poco tiempo conlleva una reducción en los costes del proceso.

79. Que se pueda repetir, de tal forma que si se hiciera otra escala basándose en esa definición midiese lo mismo.

Aunque posteriormente se hará hincapié en las actitudes, es necesario explicar con fines pedagógicos y de forma breve en qué consisten otros constructos similares empleados en el análisis de racismo. Uno de los términos frecuentes en la bibliografía sobre el tema es el de prejuicio (ejemplo: *Escala de predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos*. Incluido en Berrocal y Navas, 2000, pp.27-30). Siguiendo a uno de los grandes autores de psicología social como es G. W. Allport (1954 p.22), un prejuicio sería una “actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo por el mero hecho de pertenecer al mismo” pero no sólo implica actitud negativa hacia el otro grupo, sino que también una actitud positiva hacia el propio.

Otro término muy empleado en los instrumentos cuantitativos de análisis del racismo es el de estereotipo. Según Walter Lipman (1922 p.279), los estereotipos se podrían definir como generalizaciones para describir grupos sociales. Serían una forma de percepción, que impone un cierto carácter a los datos antes de que estos lleguen a la inteligencia (dicho de otra forma, los humanos primero definimos y luego vemos, en vez de a la inversa como sería lógico). A través de procesos como la atención y la evitación selectiva enfocamos nuestros recursos hacia los datos y las fuentes de información concordantes con nuestros prejuicios (lo que contribuye a mantenerlos). De alguna forma se puede asumir que el estereotipo es la dimensión cognitiva, el prejuicio la dimensión emocional y la discriminación la dimensión conductual del racismo. Al igual que sucede con las actitudes, estos constructos se refieren a “marcos mentales” o “atajos cognitivos” que nos ayudan a reducir y organizar la información simplificando de esta manera la realidad. Su utilidad explica su génesis así como su mantenimiento. Continuamente buscamos información confirmatoria de nuestras ideas y evitamos la que es contraria para así autoreforzarnos. También es cierto que existen determinados procesos que facilitan y promueven el cambio. Finalmente destacar que existen otros términos importantes como heurísticos, esquemas, etc. de los que no se hablará por no extenderse en el tema.

Como ya se adelantaba, a continuación se hablará más profusamente de las actitudes por considerarse elementos centrales en la predicción de la conducta. Pues bien, por actitudes entendemos evaluaciones de cualquier aspecto del mundo social. Citando otra vez a Allport (1935 p.810): “Una actitud es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden”. Esta es una de las definiciones más clásicas pero en la actualidad se suele aceptar que las actitudes constituyen una predisposición organizada, para pensar, sentir, percibir y comportarse ante un objeto, es decir, una definición con implicaciones mucho mayores. La actitud se ve como una organización psicológica particular, es decir, con entidad propia y diferente de otros procesos psicológicos. De este modo, podemos diferenciar tres dimensiones que constituyen la actitud: cognitiva, afectiva y comportamental. El componente cognitivo incluye las creencias con respecto a un objeto; el componente afectivo se refiere al grado de agradabilidad hacia el objeto, y el componente comportamental “controla” el comportamiento del individuo hacia el objeto. Sobre la inclusión de esta última dimensión existe todo un debate que no es de la incumbencia de este trabajo.

Por lo visto hasta ahora, podría parecer que midiendo las actitudes podremos predecir como se comportará un individuo y conviene decir que esto no es exactamente así. Cuando se analiza

la relación entre las conductas y las actitudes basándose en el método correlacional que consiste en ver en qué medida las alteraciones en una variable (en este caso en las actitudes) afecta a la otra (en este caso las conductas racistas) se obtienen correlaciones moderadas (que están muy lejos de ser perfectas). Además, existen diferentes fenómenos como la disonancia cognitiva⁸⁰ o las actitudes ambivalentes que deterioran considerablemente esta relación. Por tanto se puede afirmar que las actitudes predecirán el comportamiento explícito sólo en algunas situaciones determinadas.

En cuanto a la formación de las actitudes racistas, éstas se adquieren con frecuencia a través de la experiencia directa o a través de otras personas. Este aprendizaje puede producirse por condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental, aprendizaje observacional (donde los medios de comunicación juegan un papel fundamental) o a través de la comparación social. Poseemos muchas actitudes y las empleamos de forma automática, hasta el punto de que no somos neutrales hacia prácticamente ningún aspecto de los que nos rodean. Diferentes estudios con técnicas de neuroimagen han demostrado que clasificamos como positivos o negativos los estímulos con los que nos encontramos casi de manera inmediata. Si las actitudes surgen de manera automática es porque tienen un fin evolutivo y adaptativo, es decir, tienen una utilidad. Las actitudes al parecer operan como esquemas⁸¹ y nos ayudan a darle sentido a nuestro mundo social aunque, como otros marcos cognitivos, en muchas ocasiones nos proporcionan resultados negativos. Además de la utilidad de las actitudes para organizar e interpretar la información social tienen otras muchas funciones, como son: una función de autoidentidad (y autoexpresión), de autoestima⁸², de motivación a dar una buena impresión o de autodefensa (para protegerse de información sobre nosotros mismos). Su utilidad hace que sean necesarias, aunque en ocasiones se presenten de manera disfuncional, como es el caso de las actitudes racistas.

Otro aspecto de las actitudes que convendría señalar es que son modificables. Esta afirmación tiene implicaciones muy importantes ya que se abre todo un campo de trabajo destinado a la sustitución de actitudes desadaptativas (como las actitudes racistas) por otras más adecuadas y realistas. El problema es que existe una serie de mecanismos encaminados a mantener nuestras actitudes, como son por ejemplo la reactancia, la asimilación sesgada⁸³ o la polarización de la actitud⁸⁴ (Aronson, 2007, pp. 189-223)

Llegados a este punto es normal que surja en el lector la duda de por qué se concede tanta importancia a las actitudes frente a las conductas. Este cambio en el contenido de los cuestionarios relacionados con el racismo se debe en parte a la transformación que ha sufrido el racismo en las últimas décadas. Éste ha pasado de ser un fenómeno explícito y manifiesto a expresarse bajo formas más sutiles y peligrosas. Diferentes acontecimientos históricos, como

80. Fenómeno psicológico que denota una incoherencia entre la conducta y la actitud hacia la misma. El ejemplo más empleado es el del tabaco. Numerosos fumadores desean dejar de fumar, saben que es malo, pero sin embargo fuman.

81. Marcos mentales que nos ayudan a interpretar y procesar muchos tipos de información.

82. Al considerar nuestras actitudes como las "correctas", contribuimos a realzar nuestro sentimiento de confianza hacia nosotros mismos.

83. Tendencia a evaluar la información contraria a nuestras posturas como menos convincente y menos confiable que la información que es consistente con nuestras posturas.

84. Tendencia a evaluar la evidencia mixta de tal manera que fortalezca nuestras posturas iniciales, volviéndolas más extremas.

el movimiento de los derechos civiles en EE.UU. o el proceso de democratización en nuestro país, han contribuido a que las formas manifiestas de racismo aparezcan como más indeseables socialmente. Este factor, combinado con la aparición de formas de racismo encubierto pone de relieve los sentimientos ambivalentes hacia las minorías (Gómez y Huici, 1999, p. 161) que poseen muchas personas. En la actualidad conviven la crítica abierta al racismo explícito de otras épocas o lugares con el racismo sutil cotidiano (Abajo 1997). Esta nueva forma de racismo, llamada por muchos autores racismo simbólico, ya no se expresa en términos de inferioridad, ni de segregación racial, sino a través de símbolos ideológicos y conductas simbólicas que transmiten el sentimiento de que los miembros de la minoría están violando los valores importantes o que están haciendo demandas ilícitas de cambios en el status quo (McConahy y Hough, 1976, pp. 23-45). Por todo ello, es más adecuado emplear cuestionarios mixtos pero con mayor carga actitudinal, ya que es muy común que las personas presenten actitudes racistas pero no comportamientos racistas (por ejemplo: por no estar en contacto con una minoría) y eso no nos puede llevar a decir que no sea racista.

El racismo simbólico al que me vengo refiriendo ha sufrido ciertas remodelaciones a lo largo del tiempo (racismo moderno, racismo aversivo, etc) lo que ha contribuido a que se sofisticue su conceptualización. Algunos de los componentes principales que se han definido de esta nueva forma de racismo y que van a marcar el proceso de elaboración de cuestionarios son los siguientes⁸⁵: resentimiento hacia los privilegios obtenidos vía discriminación positiva, negación de que siga existiendo discriminación (propuestos por Sears, 1988, pp. 53-84), la idea de que las minorías están llevando a cabo sus exigencias demasiado lejos y obteniendo ventajas inmerecidas (McConahy y Hough 1976, pp. 23-45), la intención de conciliar simultáneamente el valor del igualitarismo y sentimientos negativos no reconocidos (Kovel 1984 p.36) y otros que se irán tratando más adelante.

¿QUÉ ES LA MEDICIÓN?

Una vez que se ha aclarado qué son las actitudes, hay que explicar qué supone medir. Aunque parezca un concepto muy claro no lo es tanto como intuitivamente podría parecer. Guiándonos por la definición popularmente aceptada propuesta por Stevens (1946, p. 678), “medir es asignar números a objetos o eventos según unas normas”. Guilford (1954, pp. 12-181) explica que medir no es otra cosa que describir en términos numéricos con la finalidad de aprovechar las ventajas que ofrecen el pensamiento matemático y las operaciones con números. Aunque en psicología existen dos enfoques de medición, el numérico y el axiomático⁸⁶, aquí se va a hablar principalmente del numérico por ser este el específico de las escalas de actitudes. Desde este enfoque se encuentran dos elementos fundamentales en la medición, el sujeto (u objeto) y la propiedad o atributo.

85. Obtenidos mediante la técnica de análisis factorial.

86. El enfoque axiomático se ocupa de verificar las hipótesis sobre relaciones entre rasgos. También se utiliza en la investigación sobre el racismo pero con otros fines.

Hablando de medición en ciencias sociales se hace necesario mencionar el trabajo de Stevens, quien dio alas a la metodología cuantitativa. Stevens (1946, pp. 677-680) en su artículo “*On the Theory of Scales of Measurement*” propuso la existencia de diferentes tipos de medida, con una serie de características propias y susceptibles a diferentes operaciones. Según este autor existen principalmente cuatro niveles de medida, a saber: nominal, ordinal, de escala y de intervalo.

En el nivel nominal se establecen categorías distintivas que no implican un orden específico. Lo que se hace es asignar números (de forma indistinta) a los diferentes niveles y sólo sirven para la identificación o diferenciación. En resumen en la escala nominal se asignan números a eventos con el propósito de identificarlos. No existe ningún referente cuantitativo. Sirve para nombrar las unidades de análisis en una investigación. Uno de los ejemplos más empleados es el del sexo. Ejemplo: hombre=0, mujer=1. Los dígitos se asignan aleatoriamente y no implican ninguna relación, permitiéndonos únicamente establecer relaciones de igualdad/diferencia.

El segundo nivel de medida es el ordinal. En éste se establecen categorías con dos o más niveles que implican un orden inherente entre sí. La escala de medición ordinal es cuantitativa porque permite ordenar los eventos en función de la mayor o menor posesión de un atributo o característica. Estas escalas admiten la asignación de números en función de un orden prescrito. Según Stevens cada nivel posee unas propiedades específicas más las de los niveles anteriores. Así el nivel ordinal nos permite establecer relaciones de igualdad/diferencia y de orden. La inmensa mayoría de escalas encargadas de medir actitudes racistas emplean este nivel de medida. Las formas más comunes de variables ordinales son ítems (reactivos) actitudinales, estableciendo una serie de niveles que expresan una actitud de acuerdo o desacuerdo con respecto a algún referente. Por ejemplo, ante el reactivo: “Los gitanos deberían hacer un esfuerzo máximo para comportarse como el payo medio⁸⁷” se proponen una serie de niveles que expresan una actitud de acuerdo o desacuerdo, como son: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo, desacuerdo y totalmente desacuerdo. Las diferentes alternativas de respuesta anteriores pueden codificarse con números que van del uno al cinco y que sugieren un orden preestablecido. Esto no implica una distancia entre un número y otro ya que las escalas de actitudes, aunque son ordinales se tratan como variables continuas. Dicho de otro modo, aunque sí podemos decir que quien obtiene una puntuación de 4 tiene una actitud más favorable a la asimilación que quien puntúa un 2, no se puede afirmar que su actitud sea el doble de favorable. En este nivel sólo podemos establecer relaciones de orden (mayor, menor que).

La medición de intervalo posee las características de la medición nominal y ordinal y además establece la distancia entre una medida y otra (entre dos individuos). La escala de intervalo se aplica a variables continuas pero que carecen de un punto cero absoluto. El ejemplo más representativo de este tipo de medición es la temperatura. Cuando se registran cero grados centígrados no significa una ausencia de temperatura. El punto cero es arbitrario, no real. En este tipo de escalas se pueden realizar las operaciones aritméticas de suma y resta (por ejemplo: entre los 15°C y los 25°C hay una diferencia de 10 grados), pero no así la multiplicación y división (en una habitación en la que dos máquinas expulsan aire a 15°C no hay una temperatura de 30°C). La mayoría de variables en psicología se miden a nivel ordinal y de intervalo.

87. Ejemplo extraído de Berrocal y Navas, 2000, pp. 29

Como ya se adelantaba, una escala de medición de razón incluye las características de los tres niveles anteriores de medida (nominal, ordinal e intervalo) y además determina la distancia exacta entre los intervalos de una categoría. Adicionalmente tiene un punto cero absoluto, es decir, en el punto cero no existe la característica o atributo que se mide (por ejemplo: 0 kilogramos indica ausencia de peso). Esta es la escala de medida más fuerte, ya que permite someter los datos a las operaciones de división y multiplicación (por ejemplo: dos pesas de tres kilogramos son la mitad de seis). Por desgracia en las ciencias sociales existen muy pocas variables que se puedan medir a nivel de razón. A continuación se incluye una tabla que puede resultar bastante explicativa.

	Cero absoluto	Intervalos	Gradación	Ejemplos
Nominal	No	No	No	Sexo
Ordinal	No	No	Sí	Actitudes
Intervalo	No	Sí	Sí	Temperatura, CI
Razón	Sí	Sí	Sí	Ingreso, tiempo

Diferentes niveles de medida

¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA ESCALA TIPO LIKERT ENCAMINADA A MEDIR ACTITUDES?

Este trabajo se centra en las actitudes y en concreto en las escalas tipo Likert o sumativas por ser este tipo el que más se ha desarrollado en el ámbito de interés, lo cual no implica que no existan otras (acumulativas o de Guttman y diferenciales o de Thurstone principalmente). Con el paso del tiempo, este tipo de escalas se han ido imponiendo frente a otros modelos porque permiten conseguir una gran fiabilidad con pocos ítems, proponen una interpretación sencilla, son muy adaptables y su corrección es objetiva.

Este tipo de escalas consta de una serie de afirmaciones (ni interrogativas ni negativas), frente a las cuales el sujeto debe señalar su grado de proximidad o acuerdo. Aunque se utilizan varios formatos de respuesta, el más habitual es aquel que establece 5 grados de acuerdo con las afirmaciones (desde muy de acuerdo a muy desacuerdo). A su vez estas respuestas se puntúan de 1 al 5 respetando siempre una misma dirección (es decir si la afirmación denota una actitud racista, el cinco será muy de acuerdo, mientras que si la afirmación denota tolerancia el cinco será muy desacuerdo). De esta forma, un mayor puntaje indicaría mayor nivel de intolerancia y un menor puntaje, menor nivel de esa variable medida. Así, la suma de las puntuaciones obtenidas en cada una de las respuestas nos permitirá determinar el nivel de la persona en la variable estudiada.

El fundamento teórico en el que se basan este tipo de escalas es el siguiente. Partiendo de la base de que la actitud existe, las personas se encontrarán ordenadas en función de su acuerdo o desacuerdo con unas proposiciones a lo largo de un continuo, siempre y cuando estén relacionadas con la actitud dogmática que pretenden medir. Así se puede afirmar que la propiedad fundamental de las escalas Likert es la relación monótona. Esto implica que la probabilidad de que una persona acepte o rechace los enunciados de una escala, mantiene una relación directa

y sencilla (monótona) con la posición que la persona ocupa en el continuum hipotético de la actitud. Dicho de otro modo, por relación monótona se entiende el hecho de que la relación entre la aceptación o negación de un elemento está siempre ligada de forma directa a la posición que la persona ocupa en la escala (crece o decrece, en función de favorabilidad o desfavorabilidad). Conviene señalar, que este tipo de relación también implica la necesidad de que una serie de enunciados hayan sido aprobados para que la medida sea posible. Cada elemento o proposición de la escala proporciona una información sobre la actitud del sujeto. La acumulación de información, la suma de respuestas, es lo que nos permite decidir la posición que una persona ocupa en el hipotético continuum de la actitud. En este sentido es en el que podemos decir que cada elemento proporciona una información insuficiente pero necesaria (Elejabarrieta e Iñiguez, 1984 p.31).

Principalmente se pueden diferenciar los siguientes pasos en la construcción de una escala de actitudes:

1. Fundamentación teórica y determinación de los contenidos a incluir
2. Redacción de ítems
3. Redacción de las respuestas
4. Aplicación de la escala piloto a una muestra significativa
5. Análisis de los ítems
6. Redacción de la escala final
7. Análisis de la validez y fiabilidad

A continuación se procede a explicar detalladamente cada uno de los pasos. Como ya se comentaba, para construir una escala destinada a medir actitudes lo primero que hay que tener es una idea clara del rasgo o actitud que se desea medir. La definición y conceptualización que hagamos del objeto de estudio marcará la redacción de los ítems. De todos modos, la unidad conceptual habrá que confirmarla experimentalmente comprobando la covariación (relación entre sí) de todos los rasgos descriptivos incluidos en los ítems. También es cierto que conviene insistir, en los problemas de interpretación que presentan los instrumentos que reflejan descripciones de rasgos concebidos a un nivel de generalidad muy grande. Por eso la mayoría de escalas no miden un constructo que sea “racismo”, ya que es demasiado complejo y abarca características que resulta más adecuado medir por separado. Así en este paso, además de conceptualizar qué es lo que vamos a medir también se deben seleccionar los contenidos que se van a introducir (y por tanto evaluar) en la escala. La selección y recolección de contenidos suele realizarse a partir de la información obtenida mediante preguntas abiertas y entrevistas individuales a la población objetivo, mediante el análisis de los ítems de otras escalas y a través de la opinión del investigador y de otros expertos en el campo (resultado de una revisión teórica).

El segundo paso en la construcción de una escala es la redacción de los ítems. El método más empleado es el tradicional que se basa en las opiniones. Como ya se adelantaba, los ítems son opiniones a las que el sujeto debe contestar en función de su acuerdo o desacuerdo con el mismo. Estos ítems tienen que tener una serie de características. Morales (2006 p.54) propone las siguientes:

- Relevancia: las opiniones recogidas en los ítems deben ser relevantes y claramente relacionadas con el objeto de la actitud
- Claridad: los ítems deben reflejar una afirmación inequívoca, evitando la ambigüedad y las dobles interpretaciones posibles. A continuación se recogen algunas normas que suelen emplearse para alcanzar este objetivo.
 - Utilizar expresiones sencillas, fácilmente comprensibles por los que van a responder y que no puedan interpretarse de varias formas. Hay que prestar especial atención de no incluir opiniones con las que se pueda estar de acuerdo o en desacuerdo desde actitudes distintas.
 - Evitar las dobles negaciones que suelen inducir a confusión
 - Si es posible no emplear expresiones universales, como siempre o nunca.
 - No se debe emplear expresiones que incluyan dos afirmaciones u opiniones ya que el individuo puede estar de acuerdo con una parte del ítem y no con la otra.
- Bipolaridad: unos ítems deben ser positivos y otros negativos. Se debe tener en cuenta que una actitud favorable se manifestará mostrando acuerdo en unas ocasiones y mostrando desacuerdo en otras
- Discriminación: con la medición lo que se pretende es diferenciar a unos individuos de otros en función de en qué medida poseen o no un rasgo. Por ello se deben evitar opiniones con las que previsiblemente todos o casi todos vayan a estar de acuerdo o en desacuerdo. En el caso de las actitudes racistas el ejemplo más claro es la frase “Usted se considera racista”. Es previsible que la mayor parte de los encuestados respondan que no, independientemente de que posean o no actitudes racistas.

El proceso de redacción de los ítems se puede llevar a cabo también por el método de los adjetivos, pero éste no es tan utilizado en las escalas para medir actitudes racistas (más comunes en escalas de personalidad o autoconcepto).

Una vez redactados los ítems se procede a establecer el tipo de respuesta. Este puede variar enormemente: palabras o números, el número de alternativas, definiendo los extremos o todos los puntos... Aunque la realidad es que los diferentes formatos producen casi idénticos resultados (las medias y las distribuciones de las respuestas son casi las mismas en los diferentes ítems). Según algunos autores (Lam y Klockars, 1982, pp317-322) no sucede lo mismo cuando se expresan verbalmente todas las respuestas pero no son simétricas en torno a un punto claramente central. Si abundan las respuestas positivas, la media es mayor, mientras que si predominan las respuestas negativas la media es menor. Finalmente señalar que si la prueba mide diversos aspectos del racismo (por ejemplo: actitudes manifiestas y actitudes sutiles) es conveniente que los ítems de las diferentes escalas estén entremezclados.

El siguiente paso es el que corresponde con la administración de la escala a una muestra representativa. Esta prueba que se aplica es conocida como escala-piloto ya que no es la definitiva

y es útil para determinar el funcionamiento de los ítems y ver así cuáles pueden permanecer y cuáles no deben hacerlo. Para conseguir este objetivo se deben tener dos cuestiones en cuenta: en primer lugar que la puntuación obtenida en la escala-piloto permita situar a las personas a lo largo del continuum hipotético de la actitud y, en segundo lugar, que el modelo de escala (tipo Likert) justifique una composición aditiva de las respuestas. Atendiendo a esto “aquellos ítems que reciben respuestas favorables por parte de los individuos que, como grupo, no responden a la mayoría de ítems de forma favorable (o viceversa) se descartan considerándose que no detectan las mismas actitudes que los otros ítems” (Elejabarrieta e Iñiguez, 1984 p.34). Dicho de otra manera se busca validar la significación de un ítem estableciendo la relación entre las notas elementales que han sido dadas y las notas globales correspondientes. La nota global se comporta como el validante o criterio de la nota elemental. Para constatar el valor discriminante de los ítems se suelen utilizar dos métodos de forma habitual: el de los grupos extremos⁸⁸ y la correlación ítem-test⁸⁹.

Una vez eliminados los ítems que se consideran inadecuados y se dispone de la escala final, es el momento de analizar la fiabilidad y la validez de la prueba. Estos índices contribuyen a determinar la calidad de la prueba. Ahora simplemente se mencionan ya que más adelante se explicita su fundamento y su obtención en un apartado propio.

PROBLEMAS COMUNES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCALAS DE ACTITUDES: EL PROBLEMA DE LA AQUIESCENCIA, EL NEGATIVISMO Y LA DESEABILIDAD SOCIAL

La aquiescencia, el negativismo y la deseabilidad social son los tres problemas más comunes con los que nos vamos a encontrar a la hora de analizar los resultados de las escalas sobre actitudes racistas. Por ello se deben tener en cuenta durante el proceso de construcción de la escala, ya que es momento en el que podremos eliminar o minimizar su efecto.

La aquiescencia y el negativismo hacen referencia a dos fenómenos muy similares pero con signos contrarios. La aquiescencia consiste en responder siempre afirmativamente buscando estar de acuerdo con el enunciado. Por su parte el negativismo, como intuitivamente parece, se define como la tendencia a responder negativamente a todos los ítems. La principal forma de minimizar estos efectos es redactar preguntas positivas y negativas. Esto no quiere decir que formulemos los enunciados en términos negativos y positivos, sino que denoten una actitud positiva en unos casos y negativa en otros, aun estando todos presentados de forma afirmativa. Por poner un ejemplo se puede citar la escala desarrollada por Berrocal y Navas (2000, pp. 3-30, Incluida en el texto “*Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos*”). Donde

88. Tras la aplicación de la escala piloto se seleccionan dos grupos con puntuaciones muy elevadas y muy bajas. Después se comparan las respuestas dadas por cada grupo a cada ítem. Para que un ítem sea discriminativo es necesario que los sujetos del grupo superior tengan notas más elevadas en media que los sujetos del grupo inferior.

89. Este método suele emplearse para establecer la consistencia interna de los ítems más que para establecer la discriminación, pero en el caso de las de actitudes tipo Likert puede utilizarse con este fin. Dicho método consiste en correlacionar las notas globales y las notas elementales para todos los sujetos de la muestra. Finalmente nos quedaremos con las afirmaciones que tengan una correlación estadísticamente significativa con las puntuaciones globales.

los ítems 3 (la mayoría de los políticos españoles se preocupan demasiado por los gitanos y no lo suficiente por otros ciudadanos españoles) y 6 (no me importaría si una persona gitana, competente en su trabajo, fuera profesor o jefe mío) reflejan actitudes negativas y positivas respectivamente aun estando ambos redactados de forma afirmativa. También es cierto que existen otros métodos más complejos para eliminar la aquiescencia o cuantificarla como son los desarrollados a partir del análisis factorial o los basados en las claves de corrección.

Un problema que siempre ha afectado a las escalas de actitudes y que no se ha resuelto de forma totalmente satisfactoria es el de la deseabilidad social. Con este término se hace referencia a la tendencia natural del individuo a responder de la forma que transmita una mejor imagen, lo más congruente posible con los valores sociales establecidos. Este efecto cobra especial importancia en las escalas sobre actitudes racistas, ya que como se adelantaba, en la actualidad convive el racismo diario con una crítica al mismo. La transformación que ha sufrido el racismo desde una forma violenta y abierta hasta una más sutil, lleva a que no exista un reconocimiento explícito del mismo por parte de los individuos. Como resultado, una escala mal construida no reflejará realmente lo que el individuo piensa sino lo que la persona considera que es adecuado socialmente hablando (por tanto la validez de la prueba se verá afectada). Hablar en términos de deseo de presentar una buena imagen puede que no sea lo más adecuado, sino que se debería hablar de respuestas subjetivamente sinceras y objetivamente falsas. Dicho de otra manera, cuando se le pregunta al sujeto, éste contesta atendiendo a la imagen que tiene de su yo ideal (es decir, según debería o le gustaría ser) y no observando cómo realmente es o se comporta.

La forma fundamental y primordial de evitar este efecto es construir ítems que no sean claramente clasificables como deseables o indeseables. Aunque útil y necesario alcanzar este objetivo no siempre es posible, y casi siempre es difícil. Otro factor que reduce considerablemente este efecto es el anonimato. Cuando los sujetos saben que una prueba es anónima y que no se les va a evaluar, se ven más libres para contestar lo que quieren aunque no coincida tanto con lo socialmente aceptado. También existen otros métodos como el de elección forzosa, las escalas de sinceridad (propias de los cuestionarios de personalidad) o el de respuestas aleatorias, más propios de sondeos de opinión de corte sociológico que de la medición de actitudes.

Otro proceso al que se recurre con frecuencia y que resulta especialmente interesante es la adaptación de escalas, que consiste como su propio nombre indica, en tomar una prueba desarrollada en un contexto y adaptarla para aplicarla en otro contexto. Este procedimiento va mucho más allá de la simple traducción ya que se debe modificar la prueba hasta el punto en que sea coherente con la idiosincrasia de la muestra a la que se va a aplicar. Es importante que sea comprensible y no provoque reacciones o sesgos en la población. Un ejemplo es la escala de Pettigrew y Meertens (1992, pp. 57-75) que se ha adaptado a numerosos países permitiendo llevar a cabo diversos análisis comparativos de suma importancia⁹⁰.

90. Un estudio de sumo interés desarrollado por Rueda y Navas (1996) demostró que dicha escala es válida para ser aplicada en el contexto español.

¿QUÉ DIFERENCIA UN BUEN CUESTIONARIO DE UNO MALO?: FIABILIDAD Y VALIDEZ

Para saber si un cuestionario es adecuado o no para nuestros objetivos, se evalúa la evidencia empírica sobre su precisión y su utilidad en el ámbito concreto en el que se desea aplicar. Lo que diferencia un cuestionario de un instrumento de medida no estandarizado⁹¹ es la comprobación empírica (basándonos en los datos estadísticos arrojados por su aplicación) de que realmente mide lo que pretende medir y lo hace ajustándose al suceso tal y como realmente ocurre. Para analizar estos dos aspectos se observan dos índices básicos que son la fiabilidad y la validez.

La fiabilidad indica la precisión de la prueba. Desde la teoría clásica de los test se asume que toda puntuación empírica (obtenida a través de una prueba) está compuesta por una puntuación verdadera del sujeto en ese constructo, y un componente de error. Al realizar la evaluación se obtiene la puntuación empírica siendo desconocidos los valores de la puntuación verdadera y el error. Dicho error tiene que ver con factores individuales, situacionales, del instrumento de evaluación etc. Por otro lado se asume que el error es aleatorio, de modo que si le pasáramos a un sujeto infinitos test paralelos (que miden lo mismo con diferentes ítems, teniendo igual media y varianza) obtendríamos la puntuación verdadera dada la aleatoriedad del error (su media sería 0). Por otra parte, dado que se supone que el error se distribuye aleatoriamente, al pasarlo a una muestra obtenemos asimismo la puntuación verdadera de la misma.

Sea como fuere, la fiabilidad no garantiza nada por sí sola, ya que aunque un cuestionario sea muy fiable, puede no ser adecuado por no estar midiendo lo que se pretende. Para averiguar si un cuestionario mide lo que desde la teoría de partida se supone que está midiendo, se debe atender la validez. Aunque lo que se entiende por validez ha sufrido variaciones a lo largo del tiempo, en la actualidad se define como la “evidencia acumulada sobre lo que mide el test”. Atendiendo a esta definición queda claro que es un asunto más teórico que técnico (como la fiabilidad). La validez es un concepto unitario, que versa sobre el grado en que las evidencias teóricas soportan las interpretaciones de las puntuaciones del cuestionario implicadas en el uso propuesto. Por tanto el proceso de validación implica la acumulación de evidencia que proporciona una base científica sólida para las interpretaciones que se proponen. Así podemos diferenciar entre:

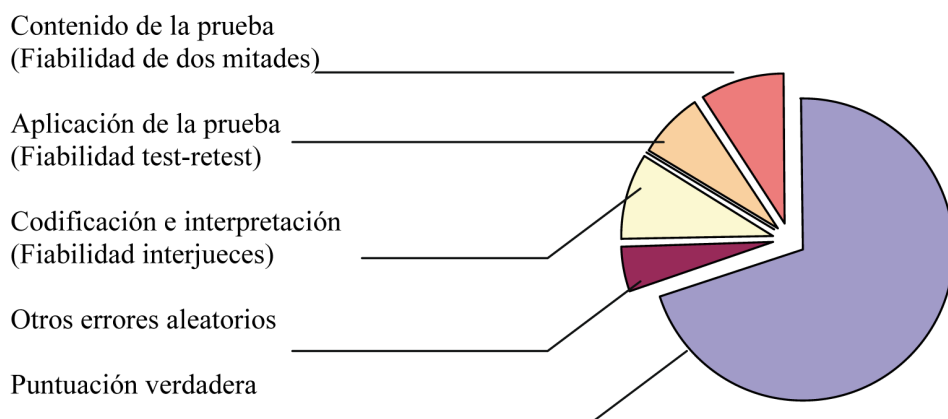
- Validez aparente: hace referencia a lo que la prueba parece medir. Aunque parezca una cuestión superficial, es realmente importante porque marcará la medida en que el individuo está dispuesto a colaborar.
- Validez de contenido: se centra en el análisis lógico o empírico sobre el grado en que el contenido de un test representa el área sobre la que se pretenden hacer las interpretaciones de las puntuaciones de un cuestionario. Se debe asegurar que el instrumento tenga tanto relevancia (que todos los ítems hagan referencia a aspectos relevantes del contenido) como representatividad (que todos los aspectos importantes del constructo estén adecuadamente representados).

91. Está estandarizada la forma de aplicación, la codificación de respuestas y la interpretación de los resultados

- Validez de constructo: trata de garantizar la existencia de un constructo psicológico (en este caso las actitudes) que subyaga y dé sentido y significado a las puntuaciones de la prueba. Lo que se persigue es garantizar que la variable que pretendemos medir sea consistente, es decir, que su concepto posea una lógica científica y psicológica.
- Evidencias basadas en la estructura interna: hace referencia a la relación existente entre los distintos ítems de un test y entre las distintas escalas. Lo que se pretende es comprobar hasta qué punto esas relaciones coinciden con la estructura teórica del constructo que se pretende medir. Este tipo de validez se analiza a través de la consistencia interna, el análisis factorial o la correlación entre escalas.
- Evidencias basadas en el análisis de las relaciones entre las puntuaciones del cuestionario y otras variables externas empleadas como criterio. Dentro de este apartado podríamos diferenciar entre evidencia convergente (relación con pruebas que miden constructos similares), evidencia divergente (relación con pruebas que miden constructos diferentes) y relación prueba-criterio (grado en que las puntuaciones son capaces de predecir un determinado criterio).

Como ya se adelantaba, la fiabilidad hace referencia a la exactitud de la prueba. Dado que existen diferentes fuentes de error, también existen diferentes índices de fiabilidad calculados de distintas maneras y que no son comparables entre sí, ya que cada uno hace referencia a una fuente de variabilidad determinada. La variabilidad de una puntuación se debe principalmente a las variaciones en la puntuación verdadera (lo que pretendemos medir), los errores aleatorios, los errores en la codificación e interpretación de la prueba, los errores en el contenido de la prueba y las variaciones debidas a la forma de aplicación.

Los errores debidos a la codificación e interpretación en la prueba se tasan correlacionando los resultados obtenidos por varios jueces (fiabilidad interjueces), pero que en el caso de las escalas de actitudes tipo Likert no tiene mucho sentido ya que al estar estandarizadas los sesgos del entrevistador se reducen al máximo. Las variaciones debidas al contenido de la prueba se calculan utilizando el método de las dos mitades. Este método consiste en dividir la prueba en dos mitades equivalentes, aplicarla, y hallar la correlación entre ambas. Este índice nos indica la fiabilidad como consistencia interna de la prueba. Finalmente, una fuente de error bastante común es la de las condiciones ambientales, horarias..., en las que se aplica la prueba. Para determinar si una prueba es resistente o se ve afectada por las condiciones de aplicación, se aplica el método test-retest. Este procedimiento consiste en aplicar la misma prueba en dos momentos temporales distintos, de manera que el coeficiente de fiabilidad se obtendrá a partir del cálculo de la correlación de las puntuaciones de las dos aplicaciones. Es importante señalar que el test-retest sólo es conveniente aplicarlo cuando se analizan elementos relativamente estables y que no varíen de forma importante a lo largo del tiempo. El problema es que si aplicamos la misma prueba en dos momentos muy próximos temporalmente hablando, pueden producirse diferentes sesgos debidos al efecto del recuerdo (ya que el individuo intenta ser coherente consigo mismo y repetir las mismas respuestas). Para evitar este efecto surge el método de las formas paralelas según el cual se aplican dos pruebas que miden el mismo constructo de la misma manera, pero en dos momentos diferentes.



Fuentes de variación de la puntuación obtenida en una prueba⁹²

Aunque la validez sea un estadístico más teórico que técnico, también se puede someter a una serie de comprobaciones. Una estrategia muy empleada para comprobar la validez (en concreto la validez de constructo) es la realización de estudios con grupo criterio. En estos estudios se comparan los resultados obtenidos en la prueba por diferentes grupos que difieran según lo previsto por la teoría en el constructo medido (por ejemplo comparamos la puntuación obtenida por un grupo militante de extrema derecha y la población general; o a activistas antirracistas con población general). Otra forma de analizar este tipo de validez son los estudios experimentales, en los que se manipulan las condiciones exoexperimentales y se observan los efectos que esto produce en los resultados. Finalmente recordar que otra forma de analizar la validez es atendiendo a la correlación entre la prueba y otras que miden constructos relacionados. Lo ideal es que dicha correlación sea alta con pruebas que miden cuestiones similares (por ejemplo actitudes racistas y autoritarismo) y baja entre pruebas que miden constructos teóricamente diferentes.

UTILIDAD DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS ACTITUDES: ALGUNOS DISEÑOS EXPERIMENTALES

Emplear la metodología cuantitativa nos puede permitir desarrollar a su vez tres métodos con numerosas variantes cada uno.

El primero y más robusto⁹³ es el método experimental. Este procedimiento consiste en tomar una o varias variables independientes (VI) y ver como se comportan tras manipular una variable dependiente (VD). Lo habitual es que la VD no se pueda controlar ni manipular por parte del experimentador, mientras que con la VI sucede lo contrario. Se podría entender como un ejemplo de este tipo de experimentos la aplicación y evaluación de un programa de

92. Gráfico de elaboración propia, que no sigue ningún tipo de escala y las proporciones no son representativas. La distribución atiende a fines explicativos, ya que en la realidad el error suele ser mucho menor.

93. Más robusto ya que permite establecer relaciones causales.

educación antirracista. En este caso se tomaría como variable dependiente las actitudes racistas⁹⁴ y como variable independiente (que es manipulable por el experimentador) la aplicación de un programa. Como lo que se pretende es ver como afecta la VI sobre la VD, debemos controlar otros factores (variables extrañas, paso del tiempo...) que pudieran afectar al resultado. Para ello se aplica la misma escala en los mismos momentos, a un grupo control con unas características lo más similares posibles al grupo experimental, pero al que no se le ha aplicado el programa. Es de esperar que en el punto de partida ambos grupos obtengan puntuaciones similares, dado que el grupo control se elige de modo que sea lo más similar posible al experimental (edad, contexto, sexo, etc.). De esta forma la comparación de las puntuaciones de ambos grupos tras la aplicación del programa permitirá determinar qué porción de los cambios se debe a la acción de dicho programa, y qué fracción se debe a otros factores del contexto que no se puedan controlar. Este tipo de diseño se llama pre-post y tal vez sea el más sencillo dentro de este grupo. También es cierto que esta metodología posee una gran variabilidad que permite que se adapte a múltiples situaciones.

Grupo A:

Medición _____ Aplicación _____ Segunda medición
del programa

Grupo B:

Medición _____ Segunda medición

Este gráfico representaría el diseño pre-post test. Lo ideal sería que en el grupo A existiera una variación positiva (reducción de las actitudes racistas) mientras que en el grupo B la puntuación permaneciera estable o sufriera una variación que no fuera estadísticamente significativa. Si no se dispusiera de instrumentos que permitieran cuantificar los cambios con las garantías expuestas anteriormente, sería muy complejo, por no decir imposible, conocer los efectos que las intervenciones tienen sobre las personas o grupos. El poder medir de forma fiable los efectos de una intervención da legitimidad a la misma. Finalmente no se debe olvidar que con este método se puede analizar el efecto de la intervención sobre varias variables de forma simultánea, sirviendo así para modificar aspectos concretos del programa que no funcionen de la forma adecuada.

El segundo método al que se hace referencia es el correlacional. En algunos casos no se pueden desarrollar diseños experimentales por cuestiones éticas, por falta de recursos, por no poder controlar el efecto de diferentes variables extrañas, por las características del constructo a investigar..., así que se opta por este tipo de método que consiste en analizar cómo se distribuye la variable (en este caso actitudes racistas) a lo largo de la población y observar si existe algún tipo de regularidad. En primer lugar se debe atender a la teoría y formular las hipótesis

94. Las actitudes racista se operativizan a través de la puntuación obtenida en una escala.

pertinentes. Si por ejemplo se sospecha que la edad (tomamos este factor como podríamos tomar otro cualquiera) correlaciona positivamente con las actitudes racistas formulamos una hipótesis (existe una relación entre edad y actitudes racistas) y su alternativa (es decir, no existe relación entre edad y actitudes racistas). Después se aplica una escala a diferentes grupos poblacionales que difieren en la variable a analizar (en este ejemplo la edad). Más tarde, a través de los resultados procedentes del análisis estadístico asumiremos una u otra hipótesis, ya que no sólo deben existir diferencias, sino diferencias significativas. El proceso no termina aquí, sino que resta analizar los resultados. En este paso es fundamental señalar que este tipo de metodología no permite establecer relaciones de causa-efecto⁹⁵. La covariación de la VD (en este caso actitudes racistas) con otras variables no consideradas o no controladas en el estudio son la razón por la que la correlación no es condición suficiente para inferir causalidad.

El tercer y último método es el observacional. Que este método reciba tal nombre no supone asumir que los otros dos no conlleven algún grado de observación. La diferencia principal frente a los otros métodos es el grado de sistematización y estandarización de la situación en que se lleva a cabo la observación, así como los instrumentos para la recogida de datos. Por tanto, para diferenciar la metodología observacional de las demás conviene atender a una serie de criterios: la observación se lleva a cabo en un contexto natural; la intervención del investigador sobre el fenómeno es baja (a fin de evitar modificar el fenómeno a estudiar); la información se recoge en ocasiones sin que el sujeto sepa qué es lo que se está analizando. Un ejemplo de este tipo de metodología sería la aplicación de una escala a una población diana en la que queremos analizar la situación actual. Muchos autores comparan este método con una fotografía, ya que retrata la situación sin fines predictivos. Por último conviene señalar que este es un método propio de las primeras fases de la investigación y se suele combinar casi siempre con otros métodos que aporten una información más profunda.

NECESIDAD DE INTEGRAR METODOLOGÍA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

A pesar de las grandes ventajas, ya señaladas a lo largo del texto, que aporta la metodología cuantitativa, ésta no se encuentra exenta de debilidades⁹⁶. Al realizar un análisis comparativo de la metodología cuantitativa (técnicas experimentales, test, escalas, análisis multivariado...) y cualitativa (etnografía, entrevistas en profundidad, observación participativa...) se hace evidente que las ventajas de una complementan las debilidades de la otra, por lo que el trabajo conjunto es necesario. Aunque tradicionalmente han existido y existen muchos autores que optan por un tipo de metodología como exclusiva, cada vez son más aquellos que proponen posiciones encaminadas a superar esta dicotomía fomentando un enfoque científico que combine ambas metodologías. Estos autores explican que no es necesario adherirse ciegamente a

95. Siguiendo con el ejemplo propuesto, parece claro que aunque en una investigación obtuviéramos resultados que reflejaran una relación positiva entre edad y actitudes racistas, no podemos admitir que una persona que es mayor necesariamente es racista.

96. Como podrían ser: El tener un instrumento construido a priori puede llevar a no registrar el fenómeno de forma natural; Sólo permite recoger información sobre los aspectos recogidos en la teoría previa de partida; Realiza una valoración estática similar a una fotografía y que puede resultar superficial.; Para más información sobre el tema revisar anexo 1

uno de los paradigmas o métodos polarizados, sino que el investigador puede elegir libremente una mezcla de los atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Existen al menos tres razones que respaldan la idea de emplear ambos métodos al estudiar el racismo (y otras problemáticas sociales). En primer lugar, la investigación en esta área tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes que suelen requerir el empleo de diferentes métodos. En segundo lugar, el uso de los dos tipos de métodos con el mismo propósito y en conjunto pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. En tercer lugar, como ningún método está exento de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Dado que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él (Cook, 1986, p34). Una vez que se asume la necesidad de integrar los dos métodos (cuantitativos y cualitativos), es conveniente observar las formas que se han propuesto principalmente para llevar a cabo dicha integración:

- Complementación: este existe cuando en un mismo estudio se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Según esta línea no habría solapamiento alguno.
- Triangulación o convergencia: en este caso no se trata de completar la información con dos enfoques, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social
- Combinación: a diferencia de los anteriores, esta estrategia supone integrar subsidiariamente un método en el otro, con el objeto de fortalecer la validez de este último, compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas.

ANEXO 1

En este espacio se recoge una tabla sacada de Thomas D. Cook (1986, pp. 29) en la que expone los atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. En ella se puede observar como dichas metodologías son complementarias. De alguna manera esto viene a reivindicar la necesidad de combinar ambas propuestas para superar las debilidades propias de cada una por separado y así lograr un mayor acercamiento a la problemática a tratar.

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de métodos cualitativos	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”	Positivismo lógico; “busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprensión, confirmatorio, reduccionista e inferencial e hipotético deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”	Fiabile: datos “sólidos” y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Allport G. W. (1935) *Attitudes*, en C. Murchison (comp.), *A handbook of social psychology*. New York, Russell and Russell. Vol. 2, pp. 798-844.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley
- Aronson E. (2007) *Social psychology*. Pearson International edition.
- Berrocal, G. C. y Navas M. S. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de psicología social*, 15, 1, 3-30.
- Brand, J. (2007). *Understanding & Dismantling racism. The Twenty First Century Challenge to White America*. Mineapolis: Fortress Press.
- Cook, T.D. (Ed). (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.
- Elejabarrieta, F. e Iñiguez, L. (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo Thurstone y Likert*. Barcelona: U.A.B.
- Gómez, Á. y Huici C. (1999). Orientación política y racismo sutil y manifiesto: relaciones con la discriminación. *Revista de psicología social*, 14, 2-3, 159-180.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Kovel, J. (1984). *White racism: a psychological history*. Nueva York: Pantheon.
- Lam, T.C, and Klockars A.J. (1982). Anchor Point Effects on the Equivalence of Questionnaire Items. *Journal of Educational Measurement*, 19, 317-322
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Free Press.
- McConahay, J.B. y Hough, J.C. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45
- Morales, P. (2006) *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas
- Pettigrew, T.F., & Meertens, R. W. (1992). Le racisme voilé: dimensions et mesure. En: M. Wieviorka (Dir.). *Racisme et modernité* (N° 25, pp57-75.). París: La Découverte.
- Rueda, F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas de prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de psicología social*, 11, 2, 131-149
- Sears, D.O. (1988). Symbolic racism. En P.A. Katz y D.A. Taylor (Eds). *Eliminating racism: profiles in controversy* (pp. 53-84). Nueva York: Plenum.
- Stevens, S.S. (1946). On the theory of scales of Measurement. *Science*, 103, 677-680

II. Experiencias.

Evidencias y resistencias

1. “El Negro y el Café son Colores Feos”. Filtrando racismo en el aula⁹⁷

ALICIA RE CRUZ

Departamento de Antropología
Universidad del Norte de Texas

INTRODUCCIÓN

Los latinos⁹⁸ constituyen la minoría demográficamente dominante en Estados Unidos; aun así, el peso numérico de este grupo no es garantía de que tengan influencia política en un país donde se piensa que la clave para alcanzar el éxito económico y político radica en la educación formal. Históricamente, la comunidad latina en Estados Unidos ha luchado por la igualdad de representación y oportunidades en el ámbito educativo, pero se ha enfrentado a numerosos impedimentos estructurales. Este breve ejercicio antropológico se centra en la comunidad latina del norte de Texas, que cuenta con una presencia considerable de inmigrantes. En particular, el estudio se acerca a las aulas, para presentar al colegio como un microcosmos de la sociedad en donde se reproducen las relaciones de poder entre diferentes grupos étnicos y culturales que resultan en procesos y políticas discriminadoras. El análisis se enmarca en la economía política, en tanto en cuanto presenta a la comunidad latina, en particular de los inmigrantes, en la conjunción de tendencias estructurales globales y culturales locales; este enfoque nos hace entender cómo las experiencias de los estudiantes latinos en las escuelas del norte de Texas están íntimamente moldeadas por políticas que resultan en discriminación y desigualdad social. Esta correlación entre políticas educativas y justicia social permite identificar los factores estructurales que inciden en el fenómeno de rendimiento escolar deficiente, absentismo y abandono escolar que, tanto opinión pública, medios de comunicación, como políticos, atribuyen a la incapacidad de los inmigrantes para integrarse en la sociedad que les acoge.

Los datos etnográficos proceden de mi experiencia como antropóloga viviendo y ejerciendo como profesora en la Universidad del Norte de Texas. Como madre de tres hijos en edad escolar, he tenido la oportunidad de participar muy de cerca en el sistema educativo, formando parte de comités escolares y como tutora de matemáticas en una escuela de primaria. Otros datos etnográficos proceden de mi experiencia como maestra impartiendo un curso en el programa graduado de Educación Bilingüe en la Universidad Metodista del Sur (SMU), en Dallas;

97. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II (FFI2009-08762).

98. *Latino* es un término que incluye a individuos que proceden de países Latino Americanos. También se utiliza el término *hispanos* como sinónimo de *latinos*. En Texas, la mayoría de la comunidad latina esta integrada por mexicanos.

los estudiantes de este curso son maestros de escuelas públicas y en sus aulas cuentan con una mayoría (entre el 60% y el 100%) de estudiantes latinos. El análisis aquí presentado es parte del proyecto de investigación “Racismo, Adolescencia e Inmigración. Análisis y Propuestas de Educación Antirracista”.

INMIGRACIÓN, IDEOLOGÍA ASIMILACIONISTA Y EDUCACIÓN

Con motivo de mi trabajo sobre la comunidad de inmigrantes latinos, en su mayoría mexicanos, fui a visitar el museo de la ciudad que cuenta con una pequeña exposición sobre los orígenes afro-americanos e hispanos de Denton. Me paré a conversar con el jubilado voluntario que estaba trabajando en ese momento, atendiendo las visitas. Le pregunté que cuánto tiempo hacía que vivía en la ciudad. Me contestó que hacía más de treinta años, así es que me atreví a decirle que él era un testigo evidente del aumento demográfico de la comunidad latina de la ciudad. Sin más me espetó: “Es una pena que esta gente que viene de fuera se resista a asimilarse a nuestras costumbres y cultura... ellos tienen otros valores”. En realidad, son muchos los que creen que los latinos/as no pueden tener éxito en la sociedad de Estados Unidos por el apego que muestran a sus propias costumbres, hábitos, ideas y valores; sin el requisito de conocer y entender la cultura dominante, se piensa que están condenados al fracaso, tanto en la sociedad como en la escuela. Este tipo de comentarios sobre la población inmigrante latina, tan común en el discurso popular, son claves en el discurso ideológico que tácitamente esconde profundas razones político-económicas que mantienen a la comunidad latina en una lucha permanente por el avance social.

El tema de la inmigración y de la integración de los inmigrantes es muy productivo para el análisis antropológico en tanto en cuanto no sólo permite destacar la importancia del enfoque en la experiencia humana de este fenómeno global, sino que también facilita al antropólogo el mostrar la complejidad que encierra el concepto de cultura. Tanto la voz del pueblo, como la política, especialmente representada a través de los medios de comunicación, subrayan el significado de cultura atendiendo a aspectos que son marcas evidentes de diferencias entre grupos o comunidades, tales como: lengua, religión, historia, costumbres o hábitos, etc. Sin embargo, el concepto de cultura encierra en sí un complejo de significados que va más allá de lo tangible y evidente, que atiende a aspectos del colectivo tan diversos como formas de saber y entender la realidad social, patrones en la crianza de los hijos, normas de conducta/relación con los mayores, normas de conducta/relación entre superiores y subordinados, concepto del cuerpo y de la enfermedad, patrones de movilidad social, concepto del tiempo, uso del espacio doméstico, concepto de familia, relación esposo/a, preferencia por la cooperación o la competición, concepto de éxito individual o colectivo, modo de concebir la pobreza o riqueza, etc. La inmigración promueve la generación de sociedades multiculturales en las que fluyen los encuentros, choques y articulaciones entre sus componentes. Las políticas públicas que se crean para tratar la diversidad cultural obvian esta dimensión compleja y profunda de la cultura, generando con ello situaciones que pueden llevar a claros casos de racismo, discriminación e injusticia social.

Una de las sempiternas preguntas en el campo de los estudios sobre migración es cómo y de qué forma cambian los inmigrantes y cómo hacen cambiar a la sociedad de acogida. Entre las

numerosas teorías propuestas para explicar este proceso, una de las primeras fue el asimilacionismo que defendía la necesidad de que toda diversidad cultural acate las normas y reglas sociales y culturales que fundamentan la ideología del país de acogida. El modelo asimilacionista se afianza en la idea de que la comunidad de inmigrantes entra en un proceso de aculturación que es gradual e irreversible y que se decanta por la integración total del grupo. A pesar de que han pasado más de cincuenta años desde que el Movimiento de los Derechos Civiles en Estados Unidos persiguiera la abolición de la segregación en las escuelas, en la actualidad existen muchos indicios que apuntan a nuevas formas y estrategias en la política educativa que directa o indirectamente producen y reproducen desigualdad racial, étnica y social. La ideología dominante y el discurso popular sobre lo que es “ser cívico” y “ser ciudadano” repercute en gran medida sobre las políticas escolares con respecto a la diversidad cultural del cuerpo estudiantil. Esta ideología identifica al “ser cívico” como aquel que, independientemente de su clase social, raza y bagaje cultural, se asimila a los valores de la “cultura americana”, acata sus normas y habla inglés. Esta ideología asimilacionista asume entonces que la única forma de que los grupos de inmigrantes se integren a la sociedad receptiva es por medio de la conversión a los valores y normas culturales americanas. Este tipo de posiciones ideológicas abren pocas vías de aceptación a las expresiones culturales del “otro” inmigrante; pueden llegar a ser tolerantes con expresiones culturales susceptibles de ser consumidas como algo “exótico”, como son los festivales folclóricos o la proliferación de restaurantes étnicos. Es decir, se permite la expresión cultural del “otro”, siempre y cuando no sea percibida como amenaza a la integridad cultural de la nación. Estas posturas están ancladas en la presunción de que existe una nación-estado que se ve amenazada por el incremento de diversidad cultural dentro de sus fronteras. En el caso de Estados Unidos, uno de los puntos más álgidos de la ideología asimilacionista es el periodo histórico de finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando el país se convirtió en receptor de oleadas de inmigrantes, en su mayoría europeos llegados a la costa este y mexicanos en el sur y suroeste del país. En este periodo resurge el concepto de *melting pot* como necesidad de armonizar la sociedad que se ve amenazada por la heterogeneidad cultural de los inmigrantes. Esta metáfora (*melting pot*) apunta a la necesidad de que los ingredientes (culturas inmigrantes) se vayan deshaciendo a medida que avanza la cocción, con el fin de producir un caldo delicioso (fortalecimiento de los valores culturales fundadores de la sociedad de acogida). Los fundadores anglos⁹⁹ y protestantes subrayaron los cánones ideológicos de una nación que va a defender las libertades individuales muy por encima de la identidad colectiva. Consecuentemente, la fuerza ideológica de la nación recae en la noción de “éxito”, pero es un éxito con una motivación únicamente personal. El concepto de “éxito” es un producto cultural y por lo tanto ofrece entendimientos diferentes dependiendo del grupo cultural o étnico que lo use. En el caso de la comunidad latina en Estados Unidos las ideas de “éxito” difieren enormemente y muy a menudo se convierten en el campo invisible de batalla entre la minoría latina que prioriza el valor de la comunidad y la fuerza colectiva y la mayoría anglo o blanca que abandera el individualismo como principio político y filosófico. Este contraste individualismo/colectivismo tiene gran importancia, particularmente en el ámbito educativo, para entender el éxito o fracaso de los niños inmigrantes latinos en las escuelas, y de las políticas educativas existentes, como veremos mas abajo.

99. Se utiliza el término *anglo* y *blanco* para referirse a la población de origen europeo mayoritaria de la zona.

Dentro del marco disciplinario de la antropología de la educación se han desarrollado varias posiciones para afrontar el rendimiento escolar considerado “deficiente” y el llamado “comportamiento disruptivo” de los alumnos de grupos minoritarios. Gran parte de estas posiciones denuncian lo que se ha dado en llamar la *teoría del déficit*, en referencia a la carencia de capacidades intelectuales o a la escasez de formación académica de las minorías en Estados Unidos (Foley, 1991; Olmedo, 1997). Entre los muchos factores que se alegan para demostrar este ‘déficit’ se subraya el uso del inglés. En Estados Unidos, el uso del inglés en contextos de diversidad cultural y lingüística guarda un poder simbólico y político, particularmente sobre el uso del español. El objetivo de los programas de ESL (Inglés como Segunda Lengua o L2) en las escuelas es proveer el conocimiento básico lingüístico del inglés. Este programa requiere que el estudiante tenga que abandonar su clase durante una hora al día, dos veces a la semana, para unirse al grupo de ESL en otra aula; la educación se realiza totalmente en inglés y el estudiante aprende los principios básicos lingüísticos del idioma. La separación entre estudiantes que dominan el inglés y aquellos que no lo dominan marca claras diferencias étnicas en la escuela, pues la gran mayoría de estudiantes que van al aula de ESL son latinos. Al mismo tiempo este intento de crear grupos de estudiantes claramente diferenciados va conformando un orden social en el que el inglés se utiliza como criterio no solamente lingüístico, sino étnico y de raza (Monzo, L. and Rueda, R., 2009)¹⁰⁰. Además, la pedagogía en los programas ESL se inclina más hacia la enseñanza de la fonética del idioma, alienando otros estilos de enseñar que podrían ahondar e instigar el pensamiento crítico de los estudiantes. Indudablemente, enseñar en una clase con diversidad cultural no es fácil, puede llegar a rozar el ‘caos’; sin embargo, un curriculum centrado en la descodificación de los fonemas, como apunta Foley (1991), facilita el hecho de que el maestro tenga un sentido de ‘orden’ y control en la clase, además de garantizar el carácter de objetividad científica de la enseñanza, alienando con ello cualquier contribución ‘subjética’ del estudiante. Aún más, este tipo de programas ignoran los *funds of knowledge* (González *et al.*, 1995; González, Moll, & Amanti, 2005) o fondos de conocimiento y recursos procedente de los propios hogares y de la comunidad que pueden ser llevados al aula y utilizados como herramientas de conocimiento y aprendizaje. Por ejemplo, Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992:320) han explorado estos *funds of knowledge* en los hogares mexicanos en la región fronteriza entre Estados Unidos y México; han identificado cómo el contexto socio-cultural de la frontera facilita la generación de un tipo particular de conocimiento y de destrezas que lleva aparejadas la vida en frontera y que tiene que ver con el desarrollo de otros procesos como redes de apoyo y formas y técnicas de compartir y distribuir información. Este conocimiento es el centro generador de la identidad cultural de la frontera, al mismo tiempo que marca las expectativas del grupo social y sus interrelaciones. Así por ejemplo, en su aprendizaje de tareas domésticas habituales, los niños se van familiarizando informalmente con el saber y conocimiento generado por los procesos socio-culturales de su comunidad cultural. De la misma forma, cuando preguntan, las respuestas de los mayores están cargadas de información y significados culturales que proveen a los niños de un tipo de conocimiento que es decisivo en los procesos de identificación étnica y cultural y que no se enseña en la escuela. Estas formas de

100. Cabe señalar al respecto la proposición 187 aprobada en California, que declara el inglés como idioma único y deniega a los inmigrantes indocumentados el acceso a servicios sociales básicos.

aprender contrastan radicalmente con la instrucción y formas de evaluación individualizada que se practican en la mayoría de las escuelas (Vélez-Ibáñez y Greenberg 1992).

Efectivamente, el acervo cultural que aportan los jóvenes latinos, el saber enriquecedor no procedente de la educación formal, es percibido con frecuencia como causa fundamental del fracaso escolar, pues no solo se descalifica en el aula sino que se le considera “deficitario” a la hora de proveer al estudiante con las claves del éxito en la escuela (Moll 1992). Lo que aprenden los niños inmigrantes latinos en sus casas, con su familia y su colectivo cultural, además del bagaje de conocimiento aprendido en las escuelas de origen, no es considerado conocimiento lícito. A este proceso de marginalidad al que la comunidad de inmigrantes se expone desde sus primeros pasos en la institución escolar hay que añadir que tanto la comprensión del contenido curricular como todo tipo de comunicación tiene que establecerse a través del uso del inglés; el uso del español no es permitido e incluso se penaliza.

Indudablemente, el sistema educativo y sus políticas en relación con las minorías raciales en Estados Unidos están profundamente enraizadas en las relaciones de poder socio-económico entre blancos y grupos de color¹⁰¹. Históricamente, los blancos han legitimado la subordinación económica y política de las minorías indicando que ellos tienen el derecho moral de gobernarlas por considerarlas como “animales” o “culturalmente inferiores” (Menchaca 1995: xii-xviii). Este es el origen del pensamiento del *déficit* educativo asociado a las minorías, particularmente la latina, y del impacto que ha tenido en la formulación de políticas educativas que arrancan de los orígenes históricos de la nación. Como documenta Menchaca (1995), el análisis histórico evidencia claramente que el control e intereses económicos de los blancos ha jugado un papel decisivo en prohibir la escolarización de los niños de color durante más de un siglo. Finalmente, cuando estos pudieron asistir a la escuela, las políticas segregacionistas perpetuaron el control político y económico de los blancos sobre las minorías étnicas. Este continuum histórico se adentra en el siglo XXI con políticas que continúan guiadas por la teoría del *déficit* asociado a minorías étnicas y raciales, que tienen consecuencias perniciosas e impactantes, particularmente entre los estudiantes latinos, como veremos más abajo. Entre estas políticas y programas ultraconservadores hay uno que está cobrando gran importancia. Este programa está guiado por la idea de que “el color no cuenta”, es decir que apunta a una perspectiva social en la que no se distinguen colores. De acuerdo con ella, lo que antes estaba considerado como “racismo”, se convierte ahora en “crimen de odio” o en “actos de gente ignorante”. Así, el racismo se reduce a un acto patológico, escondiendo con ello los factores estructurales e históricos que aún siguen operando en la distribución desigual de oportunidades sociales, económicas y políticas. Esta perspectiva ciega a la existencia de grupos raciales (de color) refuerza el mensaje demagógico de que la movilidad social es posible, sin distinción de raza, cultura o clase social, y que la prosperidad y éxito social está al alcance de todos. Estas ideas son las que generan la formulación de políticas supuestamente encaminadas a promover la igualdad en las escuelas. El objetivo, por lo tanto, es de proveer a todos de las mismas oportunidades y calidad de enseñanza y estas políticas proponen conseguirlo por medio de estrategias pedagógicas neutrales y con exámenes estandarizados, pues éstos permiten el uso de criterios y medidas “objetivos”. Fruto de este tipo de ideología asimilacionista es la ley de *No Child Left Behind* (*Que ningún niño quede*

101. Se utiliza el término *gentes de color* en referencia a negros y a mexicanos.

atrás), aprobada en 2002 por el Congreso de Estados Unidos y que fundamenta la calidad de la enseñanza en el establecimiento de evaluaciones y sistema de exámenes estandarizados. Los recursos del gobierno dedicados a las escuelas dependen en gran medida de que cada estado demuestre que sus escuelas públicas siguen estos procedimientos de evaluación y del conocimiento de sus estudiantes, independientemente de su procedencia cultural, étnica, o clase social. Los fondos que el estado y las escuelas reciban dependen, en gran medida, del porcentaje de estudiantes que aprueben los exámenes; los estudiantes inmigrantes, especialmente los latinos, se enfrentan al obstáculo de estudiar el material que va a ser evaluado en un formato de test al que no están acostumbrados. Los que no dominan el inglés, pueden quedar exentos del examen hasta que demuestren su dominio del idioma; mientras tanto deberán estar incluidos en programas de ESL. Es importante destacar la línea de investigación que evidencia las influencias intensas de las leyes del mercado y las estrategias corporativistas en la formulación y puesta en práctica de las políticas y programas educativos y resulta imprescindible mencionar al respecto cómo, desde comienzos del siglo xx, ya existían políticas escolares que iban encauzando a determinado tipo de estudiantes en la preparación para puestos de trabajo de clase obrera. La proliferación de la estandarización de los exámenes privilegia la memorización de hechos y datos básicos en vez de la exploración creativa del pensamiento crítico. Además, el uso de estos exámenes estandarizados como único modo de evaluación del estudiante pone en desventaja a los que tienen bajos recursos y a las minorías (Darling-Hammond 1991; McNeil 2000), promoviendo con ello la canalización de estos grupos hacia puestos de trabajo de baja remuneración, y consiguientemente, la garantía de un mercado de mano de obra barata.

EL CASO ETNOGRÁFICO DEL NORTE DE TEXAS. "RAZA" Y MERCADO LABORAL

Después de la guerra México-Americana por la que los estados del suroeste se unieron a Estados Unidos, se siguió utilizando el español como lengua en las escuelas públicas de Texas hasta los años 50, 60 e incluso 70 del siglo xix (MacDonald y Monkman 2005:54). Se pensaba que la "americanización" de la población latina sería más efectiva si se mantenía el uso de su propia lengua. Sin embargo, la ideología imperialista de finales del xix, coincidiendo con las anexiones de Puerto Rico, Guan y las Filipinas, desembocó en un nuevo giro político e ideológico que, en cuanto a políticas educativas se refiere, se tradujo en la exigencia del uso exclusivo del inglés como única lengua e instrumento "americanizador" que permitiera alcanzar a los estudiantes las "bendiciones de la civilización" (MacDonald 2001).

En Texas el comienzo del siglo xx supuso un incremento de políticas segregacionistas, motivadas por el temor de los anglos a recibir un flujo masivo de inmigrantes mexicanos durante y después de la Revolución Mexicana de 1910. El desarrollo económico de Texas dependía en gran parte de la explotación agrícola que, a su vez, se hizo dependiente de la mano de obra barata de inmigrantes mexicanos. Este factor económico es decisivo en el entendimiento de políticas segregacionistas en las escuelas que actuaban de instrumento facilitador de acceso directo a mano de obra fácilmente explotable, sin voz política ni poder económico. Políticas como la escolarización no obligatoria para los niños mexicanos, aseguraban el acceso directo

a mano de obra barata, al mismo tiempo que facilitaban el estereotipo de la cultura mexicana como “déficit”, carente del potencial suficiente y necesario para alcanzar la americanización de la comunidad latina.

Este breve ejercicio histórico evidencia la representación de la comunidad latina como “problema” en el sistema educativo de Estados Unidos; en otras palabras, se percibe a los niños latinos como deficientes lingüística y culturalmente, lo que les propela al fracaso escolar.

Denton es una ciudad universitaria al norte de Texas, el vértice norte de un triángulo formado por Dallas, al este, y Fort Worth, al oeste. Geográfica y culturalmente es parte del *Bible Belt* (Cinturón Bíblico), es decir, una región donde la lectura y enseñanza de la Biblia, como base de la ideología conservadora protestante, rige gran parte de la cultura, y por ende la política y economía.

Cuando llegué a Denton en 1992, iniciando mi carrera académica en el Departamento de Antropología de la Universidad del Norte de Texas, al preguntar por las áreas o barrios de asentamiento de la comunidad latina, me contestaron, “aquí no tenemos mexicanos”. De acuerdo al censo de 1990, la ciudad contaba con 66.421 habitantes; de estos, 5.920, representando el 9% de la población, eran de origen latino. Indudablemente, la presencia latina en la ciudad era “invisible”. Esta invisibilidad me resultó inquietante como antropóloga e instigó el proyecto de investigación sobre inmigración con el que aún continúo (Nuñez-Janes, M. y Re Cruz, A. 2008; Re Cruz, A. 1998, 2005, 2009a, 2009b). Los primeros capítulos de este proyecto se centraron en la localización de los barrios latinos. Una de las áreas de asentamiento de la comunidad, en su mayoría de México, era el barrio del sureste de Denton: marginal, cerca del basurero público, al otro lado de las vías del tren y colindante con la cárcel. En una de mis visitas a una familia mexicana, vi que una de las niñas estaba haciendo un dibujo y coloreaba una cara de color amarillo. Un poco sorprendida, alabé su originalidad; la niña me contestó: “mi maestra dice que el color negro y el café son colores feos”. La crueldad racista contenida en estas palabras castradoras de identidad étnica supone una expresión hegemónica y asimilacionista que, puesta en boca de la maestra, claramente expone la escuela como instrumento ideológico, reproductor del *status quo* y mantenedor del orden social alimentado por la discriminación de los que son “café” (latinos) y negros (africanos-americanos).

El concepto de ‘raza’ en la sociedad estadounidense está muy arraigado en la segmentación jerárquica social. Conceptualmente, la “raza” es un proceso de categorización por el cual se clasifica a las gentes por sus atributos fenotípicos. Sin embargo, los significados atribuidos a estas categorías raciales son fundamentalmente ideológicos y se van construyendo social y culturalmente. Aunque las ideas, creencias y significados del concepto de raza sean construidos ideológicamente, tienen repercusiones y efectos reales en la experiencia de las gentes. Y estas repercusiones y efectos, que son muy subjetivos, se infiltran y modelan no sólo en la estructura social, sino también en las políticas públicas. En Estados Unidos, los significados asociados al concepto de ‘raza’ están íntimamente entrelazados con la estructura social de clase, lo que ayuda a canalizar a la gente de color hacia la explotación laboral (Darder y Torres, 2004). Estas estrategias de explotación laboral son instigadas por políticas que empiezan en la escuela y encaminan hacia opciones laborales que ofrecen salarios mínimos. La economía política del sistema capitalista tiende a crear grupos de clase con el fin de tener siempre disponible mano de obra barata. Es muy común que los latinos, en particular los jóvenes, ocupen puestos de trabajo

en los que no tienen posibilidad de avance profesional. Este estancamiento laboral está perfectamente articulado con la experiencia general de fracaso escolar entre los estudiantes latinos.

Precisamente en contextos educativos está muy en boga el termino *at risk student* (estudiante de alto riesgo). Se define como el estudiante que puede optar a comidas gratis en la escuela; aquel que demuestra no estar al nivel académico del curso que le corresponde por su edad; el que demuestra peligrosidad por abandono escolar, el que ha suspendido uno o dos cursos y el que no tiene el mismo nivel de lectura en inglés que sus compañeros. Y en algunos casos, se considera *at risk* al estudiante que cuenta con algún miembro de su familia en la cárcel. Los medios de comunicación son, en gran medida, responsables de difundir la imagen de los jóvenes de color, bien negros o latinos, como prototipos de estudiantes *at risk*, elementos peligrosos, dados al crimen, amenazas del equilibrio social (HoSang 2006). Estos estereotipos que asocian a los jóvenes de color con la criminalidad marcan profundamente las políticas y tendencias educativas, como políticas de tolerancia cero para asegurar la seguridad y control en las escuelas, lo que lleva a la presencia de policías armados y al uso de detectores de metales. Estas tácticas de seguridad son mucho más comunes en escuelas donde hay una gran mayoría de estudiantes de color. Estas normas escolares ratifican el estereotipo social subyacente que hace hincapié en la familia y la comunidad latina como fuente del problema, esquivando por lo tanto, la responsabilidad de la sociedad norteamericana de velar por la justicia e igualdad social de todos sus componentes.

Al ofrecerme como tutora de matemáticas en una escuela de primaria, me pidieron que ayudara a una niña mexicana; la maestra se quejaba de que la niña iba muy “floja” en restas. Me sorprendió descubrir que la niña había aprendido a restar en México, y además era muy hábil y rápida en sus cálculos; el problema radicaba en que había aprendido a realizar la sustracción de forma diferente. En Estados Unidos los niños aprenden a restar y a hacer divisiones de forma diferente a como se hace en España o en México, tal y como se muestra en el gráfico de abajo. Simples malentendidos como este caso indican, evidencian, no sólo el desconocimiento del pasado educacional de los estudiantes latinos, sino el ejercicio de una política que presupone el “déficit” intelectual del estudiante latino.

<u>Formas de dividir</u>		<u>Formas de Restar</u>	
En EEUU	En México	En EEUU	En México
$ \begin{array}{r} 2447 \\ 2 \overline{) 4894} \\ \underline{-4} \\ 08 \\ \underline{-8} \\ 09 \\ \underline{-8} \\ 14 \\ \underline{-14} \\ 0 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 2447 \\ 2 \overline{) 4894} \\ \underline{08} \\ 09 \\ \underline{14} \\ 0 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 2 \\ \cancel{3}19 \\ \underline{-268} \\ 51 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 319 \\ \underline{-268} \\ 51 \end{array} $

Ejemplos de procedimientos distintos para hacer operaciones matemáticas

Son muchos los estudios sobre el sistema de monitorización rastreo (*tracking*) de los estudiantes latinos en Estados Unidos que conducen a engrosar el grupo de trabajadores no cualificados, y mínimamente remunerados en el sistema económico. La mayoría de éstos son jóvenes que han abandonado la escuela, y entre ellos, la mayoría son estudiantes que participan en alguno de los programas institucionalizados para “monitorizarles” e identificarles en el sistema. Bien es conocida la sobrerrepresentación de los alumnos latinos en programas de educación especial. Aunque estas estrategias de agrupar a estudiantes que demuestran ciertos déficits en programas o clases específicas para que puedan alcanzar “el nivel” tengan buenas intenciones, lo cierto es que no conducen a resultados positivos. Oakes (1985) ha demostrado que este tipo de estrategias tienen el efecto de alienar, pues asumen el “déficit” del estudiante latino, frente al “talento” del, generalmente anglo, que no participa en estos programas de rastreo (*tracking*).

Con el fin de evitar el absentismo escolar, los estudiantes en las escuelas públicas de Texas están sometidos a la política de *truancy* por la que más de cinco días de ausencia de clase sin justificar equivalen a la obligación de presentarse ante un juez, con los padres. Dependiendo del razonamiento y justificación de estas faltas, el estudiante puede ser sancionado con cuarenta días de trabajo comunitario. Contamos con estudios que documentan el porcentaje desproporcionado de estudiantes latinos y africano-americanos sometidos a este tipo de medidas disciplinarias en la escuela (Schiraldi & Ziedenberg, 2001). Según nos informa Reyes (2006) los estudiantes latinos en Texas se exponen a ser expulsados de la escuela dos veces más que el resto. Irónicamente, el 5% de estas expulsiones se debe a comportamientos considerados criminales como posesión de droga; el restante 95% de las expulsiones se relaciona con infracciones que tienen que ver con mal comportamiento, lo que nos mueve a sospechar que este tipo de medidas son tomadas muy arbitrariamente por los administradores de los colegios. Indudablemente, estas medidas disciplinarias son armas políticas muy efectivas en el mantenimiento del poder hegemónico de la mayoría anglo. Al mismo tiempo, facilitan el encauzamiento de jóvenes hacia oportunidades de desarrollo profesional y laboral muy limitadas y, por lo general, mal remuneradas. El resultado es la generación de un mercado de trabajo de obra barata que está constantemente abastecido por los jóvenes que “fracasan” en la escuela.

DISCUSIÓN

Este breve ejercicio antropológico de conexión entre escuela y el grupo latino en Texas no pretende ser exhaustivo; más bien responde a la necesidad de esbozar las estrategias de análisis múltiples que parten de la institución escolar tomada como metáfora ideológica en la que se dirimen una gran complejidad de procesos políticos, que acaban expresándose a través de estrategias racistas y discriminatorias. Sería tremendamente injusto el zanjar este análisis sin apuntar las estrategias surgidas para trabajar y resolver los casos de injusticia y desigualdad social en la escuela. La pedagogía crítica (Freire, P. 1970, 1973) y modelos teóricos como *Critical Race Theory* (Hill-Collins, P. 1986) coinciden en llamar la atención sobre la necesidad de ser conscientes de los procesos y dinámicas ideológicas que subyacen en la formulación de políticas y normas mantenedoras de la desigualdad social, y en la consecución del *empowerment* (“empoderamiento”) de los oprimidos como reto para conseguir una mayor justicia social. Entre

estas corrientes críticas, la disciplina antropológica, particularmente en su dimensión aplicada, juega un papel intervencionista muy importante. La escuela demanda modelos teóricos para el entendimiento de su papel social y herramientas metodológicas que puedan desvelar las dinámicas sociales y culturales que encierran. A través del análisis institucional y la observación participante, la disciplina antropológica provee de técnicas y metodologías que ayudan a desengranar la complejidad de la escuela, eje generador de la continuidad cultural y la pertenencia étnica.. Sin embargo, la relevancia del papel de la antropología va mas allá de la utilización de modelos teóricos y metodologías encaminadas al entendimiento del fenómeno, me refiero a la dimensión antropológica de la intervención, lo que se ha dado en llamar propuestas metodológicas de investigación-acción participativa.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Darder, A, y Torres, R.D. (2005). *After Race: Racism and Multiculturalism*. New York: NY, New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1991). "The Implications of testing policy for quality and equality". *Phi Delta Kappan* 73(3):220-225.
- Foley, D. (1991). "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic, School Failure," *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), 60-85.
- Freire, P. (1970). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- González, N., Moll, L., et al. (1995). "Funds of knowledge for teaching in Latino Households". *Urban Education*, 29(4), 443-470.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hill Collins, P. (1986). Learning from the outsider within: the sociological significance of Black feminist thought. *Social Problems*, 33, S14-S32.
- HoSang, D. (2006). "Beyond Policy: Race, Ideology and the Re-imagining of Youth." En: S Ginwright, P Noguera y J Cammarota (eds.) *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change: New Democratic Possibilities for Practice and Policy for America's Youth*. New York, NY: Routledge.
- MacDonald, V. (2001). "Hispanic, Latino, Chicano or "Other". Deconstructing the relationship between historians and Hispanic-American educational history". *History of Education Quarterly*, 41, 365-413.
- MacDonald, V. y Monkman, K. (2005). "Setting the context: Historical perspectives on latino/a education. En: Pedraza P. and Rivera M. (eds), *Latino Education. An Agenda for Community Action Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 47-72.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational cost of standardized testing*. New York: Routledge.
- Menchaca, M. (1995). *The Mexican outsiders: A community history of marginalization and discrimination in California*. Austin: University of Texas Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Moll, L. (1992). Bilingual classroom studies and community analysis. *Educational Researcher*, 21 (2), 20-24.
- Monzo, L., & Rueda, R. (2009). "Passing as English fluent: Latino immigrant children masking language proficiency". *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1), 20-40.
- Núñez-Janes, M. y Re Cruz, A. (2008) "Digital storytelling as a culturally relevant pedagogy for latino students". *Journal of Spanish Language Media*, Vol. 1, posted at: www.spanishmedia.unt.edu. Center for Spanish Language Media, University of North Texas.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale.
- Olmedo, I.M. (1997). "Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools". *Teaching and Teacher Education* 13(3): 245-58.

- Re Cruz, A. (1998). "Migrant women crossing borders. A comparison of internal and external Mexican migration". *Journal of Borderland Studies* XIII (2):83-97.
- Re Cruz, A. (2005). "Taquerías, laundromats and Protestant churches, the landmarks of the Hispanic barrios in Denton, Texas". *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development* 34(2-3):281-303.
- Re Cruz, A. (2009a). "Educación para inmigrantes. Una perspectiva desde Texas". En: Fernández Montes, M. & Müllauer-Seichter (coord.). *La Integración Escolar a Debate*. (237-252). Madrid: Editorial Pearson.
- Re Cruz, A. (2009b). "When immigrants root and transnational communities grow". *Urban Anthropology (special issue on Transnational Mexican Migration)*, 121-135.
- Reyes, A. H. (2006). *Discipline, achievement, and race: Is zero tolerance the answer?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Schiraldi, V., & Ziedenberg, J. (2001). *Schools and suspensions: Self-reported crime and the growing use of suspensions*. Washington, DC: The Justice Policy Institute.
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J. B. (1992). "Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households". *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313-335.

2. “Del dicho al hecho”. Opiniones y actitudes frente al racismo en escuelas de la Paz¹⁰²

CARMEN OSUNA NEVADO

Becaria MAEC-AECI en Bolivia

Grupo INTER

Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

INTRODUCCIÓN

Bolivia es un país en el que el racismo se vive y se siente; en el que se habla abiertamente sobre el tema. En este país andino cuando le preguntas a alguien, sea cual sea su condición: “¿piensa que en Bolivia hay racismo?”, la respuesta, casi inequívocamente será: *Pero claro* (o, lo que es lo mismo: por supuesto). La mayoría de las veces, se reconoce al racismo por la forma que toma de “enfrentamiento” entre personas de diferente origen cultural: pueblos indígenas originarios, afrobolivianos, mestizos y blancos. Pero no siempre.

Durante un largo período de tiempo, he realizado trabajo de campo en dos escuelas en la ciudad de La Paz. Esa es también la respuesta que, en primera instancia, he recibido al formular la pregunta a profesores, personal del centro, padres y madres de familia e, incluso, a las y los estudiantes. ¿Qué sigue más allá de tan categórica afirmación? Es la intención de este artículo reflexionar sobre cómo se reconoce la discriminación y lo que se dice y hace, contradicciones y vacíos incluidos, para luchar contra una realidad que nadie se atreve a negar.

En los últimos tiempos, España ha sido el destino de miles de bolivianos y bolivianas que han decidido emigrar¹⁰³. Si no fuera por esta realidad –y a pesar de ella– Bolivia sería –es– un país que quedaría –queda– muy, muy lejos. Teniendo esto en cuenta, y centrándonos en el tema, antes de introducirme en las aulas, en sus protagonistas y en su ambiente, considero necesario hacer un breve repaso sobre la historia de la educación en este país. Historia que está íntimamente ligada a la interculturalidad y la discriminación.

102. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II (FFI2009-08762).

103. Según la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, en un informe Trimestral del 31 de marzo de 2010 (y publicado en mayo del mismo año) en España habitan 121.991 bolivianos y bolivianas con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor (ver Tabla 1, pág.5). Además 692 bolivianos y bolivianas se encuentran en España con autorización de estancia por estudios en vigor (ver tabla 2, pág.12). http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros31Marzo2010/Archivos/Informe_Trimestral_31marzo_2010.pdf. Por su puesto, los datos extraoficiales –personas sin certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor– hablan de cifras mayores.

BOLIVIA, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y RACISMO

El Estado Plurinacional de Bolivia cuenta con un total de treinta y seis nacionalidades y pueblos indígenas originarios en su territorio nacional. La población se compone, también, por aquellas personas que se autoidentifican como blancos o mestizos; la historia de la educación en Bolivia es una historia ligada –como en cualquier país- a su población, pero también a sus demandas. La población indígena no siempre tuvo acceso a la educación, no obstante, se dieron experiencias interesantes debido a las demandas de dicha población¹⁰⁴. En 1953 tiene lugar una Reforma Educativa que se tradujo en el Código de Educación Boliviana de 1955: se impulsó la educación rural –donde habitaba la gran mayoría de población indígena- y se decretó la obligatoriedad de la educación primaria. Para Luis Enrique López (2005:61), el avance de la escuela en el medio rural significó el inicio de un desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, la pérdida de saberes y conocimientos ancestrales fundamentales y la violación al derecho a la identidad propia. Lo que se buscaba, en definitiva, era homogeneizar a la población, sumar a la población indígena a una identidad “nacional” y hacerles partícipes de una “cultura boliviana”. Si nos paramos a pensar, esta situación no dista demasiado de situaciones que podemos encontrar hoy en día en aulas españolas, conformadas por niñas y niños diversas y diversos en toda índole. El aula, antes y ahora, tiende a convertirse en un espacio homogeneizador y creador de desigualdades.

Siguiendo con la historia de la educación en Bolivia, las últimas décadas se han caracterizado por la lucha de las naciones indígenas originarias en la búsqueda de una educación que respete su identidad, su lengua y sus costumbres. Ya en 1983, se empieza a hablar en Bolivia de una educación intercultural y bilingüe¹⁰⁵, determinando así, la centralidad de la cultura en la que están insertos el acto educativo y el propio aprendiz (López, 2005 p. 119). Después de varios proyectos e idas y venidas en este tema, tanto a nivel estatal como privado (apoyo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales) en 1994, fruto de estas demandas, se ratifica la Reforma Educativa a través de la Ley 1565, siendo uno de sus ejes articuladores la Educación Intercultural y Bilingüe. Esta Reforma no dio los resultados esperados en cuanto a la interculturalidad, ya que a pesar del dinero invertido y el material generado, las nuevas directrices se implementaron, únicamente, en unas cuantas escuelas rurales y sólo hasta el primer ciclo de primaria. Hoy en día sigue en discusión el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en la que, la interculturalidad, vuelve a ser una de las principales preocupaciones. La interculturalidad... y la discriminación. Son varios los artículos en los que se hace referencia a una educación no discriminadora y en la que todos los sectores sociales tengan derecho a la misma educación, en el marco del respeto a la diversidad: entendiendo diversidad como la riqueza plurinacional del país con, como ya se señaló, treinta y seis nacionalidades y pueblos indígenas originarios¹⁰⁶. Este anteproyecto de nueva ley reco-

104. A principios del siglo xx destacan dos experiencias interesantes en el ámbito de la Educación para población indígena: las escuelas indigenales y la Escuela Ayllu de Warisata. Para ampliar información recomiendo: Choque y Quisbert (2006) y Choque (2005: 73-76) y Pérez (1992).

105. En Bolivia, la Educación Intercultural se asocia principalmente a un tipo de educación que respete los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, sectores sociales que históricamente han sufrido –y sufren- discriminación.

106. Se puede consultar el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación en la siguiente página web: <http://www.>

ge, además, un nuevo punto de vista: si hasta ahora se hablaba de “Educación Intercultural y Bilingüe”, la nueva Ley habla de “Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, por la que se quiere: 1) fomentar la autoestima en los educandos: aprender a querer sus raíces; 2) fomentar la relación igualitaria entre diferentes culturas y 3) fomentar el aprendizaje de varias lenguas: una originaria y otra extranjera.

Estas tres intenciones se encuentran ligadas al propósito de luchar contra la discriminación y, por lo tanto, serán las que marquen la estructura de la reflexión. Considerando que con más teoría podríamos liar la madeja hasta límites que no son la finalidad del artículo, entremos, por fin, en el *espacio real* de las aulas en dos escuelas bolivianas. Para hacerlo, permítanme reproducir lo que, con respecto a la discriminación, me dijo una profesora:

El colegio es el espacio donde quizá más situaciones de discriminación se presenten, el caso es qué hacemos nosotros... ¿realmente le damos la seriedad que se debe? (Entrevista, febrero de 2010).

Veamos entonces, con qué tipo de discriminaciones nos encontramos en las aulas de dos escuelas en la ciudad de La Paz y alrededores.

NO LES GUSTO: INTRACULTURALIDAD

En una entrevista de noviembre de 2009, un funcionario del Ministerio de Educación definía la utilidad de la Intraculturalidad de la siguiente manera:

Si no sabes cuál es tu origen, si no sabes quién eres, si no sabes cuál es tu conocimiento, tu sabiduría, tu historia, eres presa fácil de ser aculturado.

Además, el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” señala a propósito del desarrollo de la intraculturalidad:

Cada pueblo indígena originario, afro descendiente o región desarrolla su currículo a partir de los conocimientos y saberes propios, incorporando de manera gradual los conocimientos y saberes considerados universales, asumiendo que lengua y cultura son elementos complementarios e íntimamente ligados. (Art. II.2.3)

Es decir, que para el Ministerio de Educación, la intraculturalidad debe evitar la aculturación o pérdida de la identidad cultural de los niños provenientes de culturas indígenas para, a través de la valoración de sus propias costumbres y conocimientos, poder entrar en diálogo *de igual a igual*, con otro tipo de conocimientos, llamados “universales” y que predominan y gozan de más legitimidad y valor social.

La intraculturalidad bien podría entenderse como dotar de autoestima a los y las niñas; dotarles de un ambiente educativo donde no se avergüencen de lo que son ni de dónde vienen.

Ahora bien ¿está la intraculturalidad únicamente ligada al concepto *estricto* de cultura? A pesar de que un niño o niña sea indígena o no, no debemos olvidar que su historia personal no se reduce a una *pertenencia étnica*. Los niños y niñas van a la escuela con toda una carga simbólica que puede ser positiva, negativa o tener un poco de ambas. Hay niñas y niños que van a la escuela sufriendo el lastre de un padre alcohólico; del maltrato personal o intrafamiliar; de abusos sexuales, de la indiferencia, de la pobreza extrema, del trabajo, del exceso de responsabilidad... esa es la realidad de muchos niños y niñas que acuden a la escuela en Bolivia¹⁰⁷. Pero también hay niños y niñas que acuden a la escuela con la carga de las expectativas altas y exigencias familiares sobre ellos, que no tienen capacidad de frustración, que sienten que el más mínimo desliz es un fracaso. ¿Están estas circunstancias íntimamente ligadas con la pertenencia a un grupo cultural? Sería demasiado arriesgado y, por supuesto, racista afirmar lo.

Todas estas circunstancias son *reales*, se producen en la vida de niños y niñas *reales* y tienen consecuencias *reales*. Es por eso que resulta fundamental que los maestros y maestras se esfuercen por dar una atención individualizada a sus alumnas y alumnos, evitando tratarles como un bloque homogéneo receptor de conocimientos. Permítanme que les cuente dos ejemplos:

1) Cierta día, una niña acudió al colegio con el uniforme de diario y zapatillas de deporte. Varios días antes, una trabajadora del Centro había dejado muy claro en un discurso, que se sancionaría a cualquier niña que no cumpliera estrictamente con el uniforme escolar. Por supuesto, la llamó a su presencia. Cuando la niña entró al aula, estaba llorosa y cabizbaja, me acerqué a hablar con ella en el mismo momento en el que la profesora de turno entraba en el aula. Nos explicó que le había gritado y regañado por llevar zapatillas de deporte, echado en cara por qué no le había dicho a su mamá que no podía ir así a la escuela... La niña se echó a llorar mientras lo contaba. La maestra la abrazó y fue entonces cuando la niña dijo: *mis zapatos no se habían secado y sólo tengo un par*. Ante la pregunta de por qué no se lo había explicado a la persona que la agravió, la niña dijo: *me da vergüenza no tener más zapatos*.

¿Creen que esa niña no siente discriminación? ¿Creen que no se siente diferente por sus escasos recursos económicos? La maestra la abrazó y le pidió que nunca más se dejara gritar y que, a la próxima vez la avisara para poder defenderla. Ese día apenas se avanzó en la materia: la maestra decidió hablar a las niñas de lo que valen por ser ellas mismas, únicas y especiales, les pidió que nunca se olvidaran de eso. Ese día ninguna niña se distrajo en el aula.

2) Otro día, un niño, ante mi pregunta de si pensaba que en su colegio hay discriminación me contestó diciendo que él piensa que sí, que muchas veces se discrimina al que se considera “mejor alumno”, que el resto de compañeros no le quieren mucho...

¿Se nos habría pasado esa posibilidad por la cabeza? Hace un tiempo, realicé un estudio de campo en un aula de bachillerato en España con relación a la integración. En esta ocasión surgió la pregunta de si la mejor alumna del curso (foco de atención de los profesores y de

107. Para ampliar información ver: Calla (2005)

extrañamiento de sus compañeros) se sentía bien en el aula¹⁰⁸. Parece que ciertos patrones se repiten a un lado y al otro del océano

La intraculturalidad, como lucha contra la discriminación, va más allá de la adscripción a un grupo étnico o cultural. Cierta día una niña me dijo: *yo no sé si en el colegio hay discriminación, pero a mí sí me discriminan, no les gusto*. ¿No necesita esta niña una dosis de cariño y autoestima? Los niños y niñas deben quererse a ellos mismos para poder participar activamente en un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo... Hay maestros y maestras que lo saben:

Quizá eso nos falla, que no nos fijamos en las necesidades de las alumnas, pero es que son tantas... pero eso quizá son excusas, lo que falla es que no les enseñamos a quererse a ellas mismas... (Conversación informal, 19 de junio de 2009).

Algunos lo saben; el reto es que todos los maestros y maestras sean conscientes de lo importante que es transmitir autoestima (intraculturalidad) a los estudiantes... y el poder que tienen para hacerlo.

NO SÉ SI EN EL CAMINO HEMOS OLVIDADO ESO: INTERCULTURALIDAD

El Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” habla así del desarrollo de la “interculturalidad”:

Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas para desarrollar actitudes interculturales. El desarrollo de la interculturalidad promueve el empoderamiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y de sectores sociales menos favorecidos para la consolidación de un Estado plurinacional basado en la equidad, solidaridad, reciprocidad y justicia. (Art. II.2.3).

Esto es lo que me decía, sobre interculturalidad, una trabajadora de una de las escuelas en las que hice observación:

Los chicos tienen diferentes capacidades, el colegio tiene que compartir esas capacidades sin discriminar nada, no podemos discriminar por ser del campo o por ser de ciudad, sino compartir: que el de este lado le enseñe a lo del otro y al revés, pero además sin que llegue nunca a avergonzarse de lo que sabe, al que es débil enseñarle a ser fuerte, y al que es fuerte no le vamos a hacer crecer más, ¿no? no sé ubicarle también, hacerle pisar... pero hay muchas cosas que son de discurso y nunca son reales, la verdad yo no sé si en el camino hemos olvidado eso. (Entrevista, febrero de 2010).

Mientras el Anteproyecto de Nueva Ley se centra en las naciones indígenas originarias y sectores sociales “menos favorecidos”, la trabajadora del Centro nos habla de una diferencia fundamental en la escuela donde ella trabaja: la procedencia del campo o de la ciudad. ¿Es esta una categoría absolu-

108. Osuna Nevado (2009: 229)

ta? No. Encontramos niños y niñas en el campo que tienen recursos suficientes para desenvolverse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también para desenvolverse en sus relaciones sociales con el resto de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, encontramos niños y niñas de la ciudad carentes de ese tipo de recursos. En pocas palabras y siguiendo la argumentación de la entrevistada: los débiles y los fuertes no siempre están del mismo lado de la raya.

Esta escuela destaca por sus actividades y esfuerzos para promover la “cultura aymara” en su entorno. Además de contar con la materia –donde los estudiantes aprenden aymara– también se organizan múltiples actividades en las que ceremonias y rituales de esta cultura se ponen de manifiesto y en la que los y las niñas participan activamente.

¿Es esto suficiente? El racismo es un mecanismo tan sutil que las herramientas para luchar contra él también han de ser sutiles. Al preguntar –en otra escuela– a una maestra sobre la interculturalidad en las aulas y cómo trabaja ella en ese sentido, me dio dos ejemplos: uno de interculturalidad en el centro y otro, en su práctica educativa. Veamos cómo lo explica:

1)- Interculturalidad en el Centro: *Se practica la interculturalidad (...) por ejemplo a fin de año el profesor de música o áreas técnicas pueden hacer aynthapi¹⁰⁹ y presentan comidas típicas por departamento, eso es muy lindo porque hay alumnas que no conocen y bien.*

2)- Interculturalidad en su práctica educativa: *Por ejemplo siempre les ando explicando que no todos somos iguales, los japonesitos tienen los ojos más pequeños (...) El saber arreglar un calzado, una mesa, una silla, no quiere decir de “ay... este es carpintero, zapatero, no, porque puede llegar a tener una fábrica y no hay que hacer diferencias de decir “este es sonsito¹¹⁰ y no hablarle” todos son iguales, al menos yo trato de hablarles a todos de la misma manera, que ninguno se sienta rechazado.*

Vayamos por partes en el análisis: El esfuerzo en organizar actividades que promuevan culturas –actividades que pueden realizarse constantemente o sólo una vez al año– es loable. Sin embargo, no es una herramienta definitiva de la lucha contra la discriminación. Cabe la posibilidad de que los niños y niñas que no viven eso en su entorno no dejen de verlo como algo exótico y fuera de contexto; algo a realizar exclusivamente en ocasiones especiales y de fiesta. Y por qué no, cuando estas actividades se realizan de manera continua, puede generar rechazo en algunas personas. No olvido cómo una madre de familia me hablaba de excesivo corte *indigenista-aymarista* de la escuela a la que asistía su hija, en detrimento de otro tipo de actividades y conocimientos que también podrían brindar a su hija la oportunidad de crecer y aprender.

Sobre la práctica educativa intercultural de la maestra, hay dos puntos sobre los que se puede reflexionar y sobre los que quiero hacer especial hincapié:

1)- Rasgos físicos: Interculturalidad no es marcar diferencias evidentes e insustanciales, sino enseñar a los niños y niñas a no dar importancia a ese tipo de diferencias y a generar

109. El *apthapi* es un ritual aymara que consiste en un almuerzo comunitario en el que cada asistente lleva algo de comida para compartir con los demás asistentes.

110. Sonsito es sinónimo de “tontito”.

en ellos un discurso crítico, que sea capaz de responder con argumentos constructivos y resolutivos, a los conflictos que, por supuesto, semejantes diferencias generan en una sociedad cargada de estereotipos y prejuicios. Hoy, pertenecer a un “grupo cultural” será tener los ojos rasgados, mañana será ser vago... No en vano, esta misma profesora me hablaba de cómo les explica a las niñas que el hecho de provenir del altiplano¹¹¹ hace que las personas sean más tímidas. Así, igual que dos y dos son cuatro.

2)- Un lugar en la sociedad: A nadie se nos escapa, que no es lo mismo –de cara a ocupar un lugar más o menos positivo (e incluso admirado) en la sociedad- ser ingeniero que tener una profesión para la que no se necesita un título universitario. Lamentablemente, el tener una carrera universitaria (y también entre diferentes carreras hay escalafones) otorga al portador o portadora del título de una carga simbólica positiva de cara al resto de la sociedad. Es uno de los privilegios “invisibles”¹¹² que generan y legitiman diferencias entre grupos y personas. Pero ya no únicamente el título universitario; quedémonos en la argumentación de la maestra: “ser zapatero no es lo mismo que ser nada, puesto que esa persona puede llegar a tener una fábrica”... ¿Y si se queda en zapatero sin más? Entonces hemos de entender que esa persona es una “fracasada social”?

Aunque la profesora no utilice este tipo de discurso tan abiertamente en el aula –y los hay que sí lo hacen- los pensamientos se reflejan en actitudes. Inconscientemente, volcamos nuestros pensamientos en nuestras acciones. Hay muchas maneras de demostrar a las niñas y niños en el aula que son considerados más o menos que sus compañeros: con apoyo en las calificaciones, con llamadas de atención permanentes, llamando continuamente al mismo alumno/a para que le apoye en actividades, poniendo en evidencia que el uniforme está sucio, que los calcetines no son los apropiados, que sus rasgos físicos son diferentes¹¹³... hay muchas maneras, muchas más allá de la “pertenencia étnica”, que hacen sentir más o menos a los niños y niñas. El maestro/a debe reflexionar sobre su práctica para evitar distinciones. Pero también tiene que estar pendiente y actuar como mediador entre los posibles conflictos que surjan en el aula. Déjenme añadir una anécdota, un ejemplo de cómo los caminos de la discriminación van mucho más allá que ciertos rasgos físicos, o ciertos insultos y actitudes explícitas. Hace unos días, una niña de quince años me decía: “bueno... no es por discriminar... pero sí es cierto que de pronto nos interesamos por la moda o la música, y claro... hay niñas que no pueden participar porque no leen revistas ni tienen tv cable en su casa... claro se quedan fuera, ahí sí se nota que son diferentes”. ¿Se nos habría ocurrido esa forma de discriminación en primera instancia? ¿La reconocemos si la tenemos delante? Desde la dirección de una de las escuelas en las que he realizado mi estudio, a esto le llaman “violencia simbólica”. Se sabe que existen estas diferencias, el reto es cómo luchar contra ellas.

La discriminación y el racismo aparecen de la forma más inesperada. En cuanto a la interculturalidad... de nuevo voy a permitirme concluir con la frase de una maestra:

111. Una de las tres zonas geográficas en las que se divide Bolivia: altiplano, valle y tierras bajas.

112. Para profundizar sobre la noción de “privilegios invisibles” y sobre el mecanismo racista se recomienda la Guía del Grupo Inter: Racismo qué es y cómo se afronta (2007).

113. También en el estudio que realicé en el aula de bachillerato había un niño que luchaba, diariamente, para que le reconocieran como español. Era descendiente de una familia proveniente de China.

La interculturalidad o como lo quieras tú llamar, donde pensemos diversidad, no es que no haya racismo y clasismo, sino que se hable del tema, se saque el tema a colación porque siempre va a aparecer y es muy importante que lo sepan también los papás.

La interculturalidad es vivir en conflicto, aceptarlo, enfrentarlo entre toda la comunidad educativa y, por último, no cejar en el intento de luchar contra la discriminación, sea cual sea la forma que ésta adopte.

NO LES DECIMOS QUE LO AYMARA ES BUENO: PLURILINGÜISMO

El Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” no guarda un apartado especial para el desarrollo del plurilingüismo, sino que se convierte en una parte intrínseca de la intra e interculturalidad. Como ya se ha indicado, Bolivia cuenta con treinta y seis pueblos y naciones indígenas originarias; la mayoría conservan su lengua. Lo que se pretende, a partir de ahora, es que en todas las escuelas bolivianas se aprendan tres idiomas: castellano, la lengua originaria que corresponda a la zona geográfica y una lengua extranjera. La primera lengua variará: ya hay regiones en Bolivia donde la primera lengua en la escuela es la originaria, como es el caso de las escuelas en el territorio *T'simane*. En este artículo nos centraremos en el aymara, ya que las escuelas donde he realizado la observación se encuentran en La Paz y alrededores, zona geográfica que se corresponde con mayoría de población indígena originaria aymara.

Xavier Albó y Amalia Anaya (2004), afirman que el uso y desarrollo de la lengua tiene poco sentido si no va ligado al uso y desarrollo de las demás dimensiones de la propia cultura (p.161). Actualmente la obligatoriedad de estudiar una lengua indígena originaria se quiere establecer en la malla curricular y en todo el sistema educativo y escuelas de Bolivia. Por supuesto eso incluye las escuelas urbanas, donde hay niños y niñas de ascendencia indígena pero cuyas raíces, muchas veces, son negadas a favor del “mestizaje”.

Durante mucho tiempo hablar lenguas indígenas fue señal de atraso. Por esta razón, muchas personas no han hablado a sus hijos en su lengua materna y algunas lenguas se han perdido, otras tantas cuentan con escasos hablantes y, las menos, cuentan con muchos hablantes pero siguen sin tener el reconocimiento social que deberían. Esto, a pesar de que todas estas lenguas se han reconocido como lenguas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia¹¹⁴. La lengua ha sido, y sigue siendo, un elemento de discriminación.

El aprendizaje de una lengua originaria todavía no es obligatorio en las aulas. He tenido la oportunidad de asistir a una escuela donde, como ya dije, se imparte aymara como materia y a otra en la que el aymara no se contempla en su plan de estudios.

La lengua, efectivamente, puede utilizarse como un instrumento para fomentar la autoestima en los y las estudiantes. Pero para eso, los maestros tienen que ser los primeros en imprimir de valor a esa lengua.

114. Los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia se pueden consultar en la Constitución Política del Estado, Título 1, Capítulo Primero, Artículo 5.

El profesor de aymara de una de las escuelas, busca metodologías divertidas para que los niños se interesen en aprender la lengua: material elaborado por él mismo, cancioneros, etc. Como mejor se aprende es divirtiéndose y, aún así, considera que hay que tener en cuenta que siempre habrá estudiantes que, por lo que sea, no se interesen en la lengua. Hay que hacer todo lo posible por captar su atención, pero no martirizarles. Otra de sus estrategias es aprovechar a los niños y niñas que ya hablan aymara (porque es su lengua materna) como ayudantes en sus clases. Aunque sea por una hora, niños y niñas que pueden sentirse discriminados por otras razones (o no) se sentirán valorados con toda la carga positiva que eso conlleva para su crecimiento personal. No obstante, es el profesor el que debe mantener el entusiasmo colectivo, porque si los niños y niñas “aymarahablantes” ven que sus compañeros no valoran su idioma... ¿cuánto les durará el orgullo de hablarlo?, ¿con cuánta frecuencia lo hablarán entre ellos?... con muy poca. Y hay niños y niñas que realmente se desenvuelven mejor en su lengua. Para apoyar esto, permítanme que vuelva –de nuevo- a una anécdota:

De camino al aula, me encontré con una niña de unos nueve años proveniente de una familia aymara. Estábamos charlando sobre cómo le iba en el colegio cuando me explicó que no había hecho la tarea de aymara: “es que no entendí bien el cuento” –me dijo-. Entonces le pregunté: “¿leyó muy rápido el profe en aymara?”. La niña se me quedó mirando y me dijo: “no... es que lo leyó muy rápido en castellano”.

Pensemos un momento en aulas españolas con niños y niñas cuya lengua materna no es el castellano o que, aun siéndolo, lo hablan de diferente manera debido a la gran riqueza lingüística que existe en los países de habla hispana. Niños y niñas que puede que no lleven la tarea y, parémonos a pensar, que quizá tengan problemas de comprensión para poder realizar con “éxito” sus deberes en casa. ¿Se tiene eso en cuenta en las aulas? ¿O se anota que no hicieron la tarea sin más? Creo que es fundamental que, en el marco de la interculturalidad y la no discriminación, detalles –de nuevo sutiles- como este se tengan en cuenta a la hora de entrar a un aula. Un día será la falta de comprensión por el idioma, otro día cualquier incidente –bueno o malo- en su familia u hogar... En definitiva, hay que tener en cuenta la historia personal y familiar de cada estudiante: los niños y niñas nunca llegan “vacíos” al aula.

En la escuela en la que no se aprende aymara, tampoco parece valorarse demasiado este idioma. Mientras los niños y niñas del otro colegio decían abiertamente si hablan aymara o no, las niñas de esta escuela no se animan a hablar en aymara; fue gracias a un cuestionario y a otras metodologías, que pude descubrir que, efectivamente, hay niñas en cuyo entorno familiar se habla aymara como primera lengua. Una profesora decía:

Nunca les decimos lo aymara es bueno y son niñas que provienen muchas de ellas de esos contextos.

Y no se da la circunstancia de que, únicamente, no les digan que lo aymara no es bueno. Es que lo aymara puede llegar a ser denigrante. En cierta ocasión, una profesora –hablando de otro profesor- dijo lo siguiente a media voz (por lo que hubo niñas que la escucharon): *semejante indio cara de llama*. Los aymaros son llamados también nación indígena originaria...

y también: “indios” (incluso es un término de autoidentificación). Esta palabra pasa de ser un concepto a un insulto con la rapidez de un rayo. Con este tipo de comentario ¿cómo van a querer los niños y niñas hablar aymara o identificarse como tales? Pero atención, porque esta misma profesora, opina que hay que luchar contra la discriminación en la escuela y tratar a todos los alumnos por igual.

DEL DICHO AL HECHO: CONCLUSIÓN

En España hablar de racismo no es siempre fácil; en Bolivia, sí. En el desarrollo del artículo he intentado plasmar situaciones de contradicción, situaciones en las que el pensamiento y la acción consecuente no tienen por qué ser coherentes. Situaciones que ponen de manifiesto que el racismo y la discriminación no siempre aparecen de forma evidente: no se discrimina únicamente por “origen cultural” y, lo que es más importante para nuestro contexto, los estudiantes no se sienten discriminados y diferentes –en el sentido negativo de la palabra- exclusivamente por ese motivo. El racismo es un mecanismo que legitima la superioridad de unos grupos frente a otros. Por ejemplo, en la escuela, los niños y niñas que llevan el guardapolvo limpio y que hacen sus tareas a diario, gozan de privilegios invisibles que el resto de los niños no tienen. Los que tienen un ambiente familiar agradable y por lo tanto tienen instrumentos para defenderse y para argumentar, gozan de mayor atención en el aula.

Hemos visto cómo hay plena conciencia de las desigualdades, de la necesidad de combatir situaciones pero ¿se controlan esas situaciones o perdemos, en el camino, miles de variables? Las situaciones de discriminación y racismo en la escuela, son un reflejo de las situaciones de discriminación y racismo en la sociedad. La ventaja es que en la escuela, en el aula, nos encontramos en un microespacio sobre el que maestros y maestras tienen mucho poder simbólico. Como decía una profesora:

Esas tensiones que hay en la calle entre la vendedora, el corbatado, la birlocha¹¹⁵... Todo eso que pasa en la calle, eso lo hemos metido en un espacio que es el colegio y es así... Es un cóctel y eso es explosivo, lo sabemos, pero ¿cómo lo resolvemos?

No sólo se trata de hablar de racismo, se trata, también, de luchar contra él a pesar de que la lucha sea continua. Creo que en esta lucha, es fundamental dar voz a los niños y niñas porque con sus explicaciones y su forma de ver las cosas, probablemente hallaremos los vericuetos por los que la discriminación se esconde. Y si prestamos atención a esas voces, se podrá actuar de manera mucho más contundente contra los mecanismos de la discriminación, el racismo y la desigualdad. Entonces, quizá, del dicho al hecho *no haya tanto trecho*.

115. Birlocha es un término utilizado en Bolivia para designar a una mujer que ha cambiado sus vestimentas tradicionales, para –según el término y la idea que quiere transmitir- pertenecer a una clase social superior que no le corresponde. Es importante destacar que esta maestra no comparte esta terminología (ni la idea que sostiene), simplemente la utilizó como ejemplo, para reflejar una idea y un conflicto con términos empleados a diario por gran parte de la sociedad boliviana. Esta palabra también se asocia a comportamiento ordinario.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, T. Comp. (2007). *Racismo qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson.
- Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libros, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Calla, P. Coord. (2005). *Rompiendo silencios. Una aproximación a la violencia sexual y al maltrato infantil en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Congreso Nacional de Bolivia (2008). *Nueva Constitución Política del Estado*.
- Choque, R. (2005). *Historia de una lucha desigual*. La Paz: UNIH-PAKAXA.
- Choque, R. y QUISBERT, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: UNIH-PAKAXA.
- López, L. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Osuna Nevado, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En: M. Fernández y W. Müllauer-Seichter (coord.), *La integración escolar a debate*, 218-232. Madrid: Pearson.
- Pérez, E. (1992). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: HISBOL/CERES

REFERENCIAS DIGITALES

- Constituyente Soberana (junio de 2006) Anteproyecto Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez [formato html] <http://www.constituyentesoberana.org/info/?q=nueva-ley-educacion-avelino-perez> (Consultado el 30 de julio de 2010).
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Observatorio Permanente de la Inmigración (31 de marzo de 2010) Extranjeros con certificado de registro y tarjeta de residencia en vigor y extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor [formato html] http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros31Marzo2010/Archivos/Informe_Trimestral_31marzo_2010.pdf (Consultado el 27 de julio de 2010)

3. El Racismo se “coló” en nuestra clase.

Experiencia en un aula de educación compensatoria

LUCÍA A. DE VAYAS CABALLERO
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Es frecuente que en las aulas se presenten ocasiones para trabajar contenidos que no estaban previstos. Es el momento y el contexto quienes los hacen surgir, pero para poder abordarlos es necesario que los docentes primero los perciban, segundo estén preparados y tercero, tengan una actitud flexible hacia la planificación para introducir cambios. En muchos casos, se suele pensar que son contenidos que deben ser planificados previamente y enlazados con el plan de trabajo para su inclusión en el aula.

Quiero señalar a continuación un ejemplo que muestra cómo la planificación previa no es un requisito imprescindible siempre, y que es más bien la preparación y disposición del profesor la que permite conjugar el plan de trabajo con la flexibilidad en su puesta en práctica y adaptación al grupo, atendiendo sus dinámicas. Y cómo todo ello repercute en un clima donde los intereses de los estudiantes se ven atendidos y hay cauce para trabajar aspectos relevantes socialmente.

La experiencia que voy describir a continuación versa sobre el racismo trabajado en un aula de Educación Compensatoria Externa¹¹⁶. Se inicia cuando algunos estudiantes comienzan a pintar símbolos nazis, aunque desde mi perspectiva el racismo no se reduce al holocausto, los hechos que motivaron el trabajo fueron esos. Por ello, quiero explicitar que la intención de este texto no es reducir el tema del racismo al contexto nazi, sino mostrar una experiencia en la que se ha trabajado.

El racismo es un tema tratado por diversos autores y una definición que me parece válida y que, por tanto, pone de manifiesto el concepto con el que se ha trabajado es la siguiente:

Un comportamiento social, (y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan), que consiste en clasificar a las personas en grupos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, que se asocian a comportamientos, cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, hacien-

116. Los Proyectos de Educación Compensatoria Externa, son proyectos que subvenciona la Comunidad de Madrid con el fin de impulsar medidas que permitan paliar las diferencias, de índole social y económica, cultural, geográfica o étnica, que afectan a los resultados académicos, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas, orientadas a apoyar la estructuración del tiempo extraescolar (en horario no lectivo). *ORDEN 4863/2008, de 21 de octubre, por la que se establecen las bases reguladoras y se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa, en la Comunidad de Madrid, a desarrollar durante el curso 2008-2009.* En www.fapaginerdelosrios.es.

do creer que unos son mejores que otros. Esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor. (Grupo Inter, 2006, p.160).

Es decir, el racismo incluye cualquier clasificación que parte de la diferencia, para establecer una relación asimétrica, en la cual unos serán los privilegiados, y otros los discriminados. A la vez, esta relación basada en la diferencia, se justificará a través de distintos argumentos que “legitiman” la división.

Por tanto, pueden existir diferentes clasificaciones en función de la diferencia que se quiera mostrar: ricos/ pobres, hombres / mujeres, vernáculos/ extranjeros, musulmán / católico...

CONTEXTO

Para poder entender la experiencia, a continuación voy a describir el contexto en que se llevó a cabo.

Al comenzar el curso 2007/ 08 en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad de Madrid situado en el Distrito de San Blas¹¹⁷, los miembros de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) solicitan un proyecto de Educación Compensatoria Extraescolar, debido a las necesidades educativas que detectan los tutores en algunos chicos y chicas de 5º y 6º de Primaria (once y doce años) y me proponen llevarlo a cabo.

El proyecto consistirá en una hora extraescolar de lunes a jueves, con los siguientes objetivos para los estudiantes:

- Mejorar los resultados académicos.
- Atender sus dificultades sociales.
- Aumentar su autoestima.
- Abordar sus deficiencias conceptuales.
- Trabajar las competencias básicas.
- Disfrutar aprendiendo.

El proyecto comienza a finales de octubre, pues primero los tutores necesitan hacer una valoración previa para derivar aquellos niños que más lo necesitan. Comenzamos con la idea de un

117. San Blas es un distrito del este de Madrid capital. Este barrio, que alberga actualmente más de sesenta mil habitantes, surge a partir del Plan de Urgencia Social de Madrid (1957). Es un barrio con distintas problemáticas de índole social y económica. En los años sesenta y setenta, sus viviendas eran de mala calidad constructiva, sin las dotaciones previstas y sin urbanización ni transporte, pero a través de la participación social y las reivindicaciones, se consigue que los poderes públicos atiendan sus demandas. En los ochenta, emerge con fuerza en el barrio el problema de la droga, se registran altas tasas de fracaso escolar y el trabajo escasea. Los entornos familiares soportan índices de paro elevados. El movimiento social comienza a mermar y gira su foco de interés hacia el problema juvenil y su abordaje integral. En los noventa, desaparece el núcleo chabolista de la Avenida de Guadalajara – cambio calificado en el Plan General de Ordenación Urbana de 1985 como el “ensanche este” de Madrid- y en su lugar se levantan viviendas, ocupadas por jóvenes parejas de clase media (barrio de Las Rosas).

máximo de ocho niños (ratio ya bastante elevada para un proyecto de apoyo y compensación) pero pronto acuden diez, hasta llegar a ser quince en el último trimestre.

El grupo de niños posee gran diversidad: cultural, no sólo por su procedencia (cuatro de Ecuador, dos de Colombia, nueve de España) sino también por sus distintas costumbres, distintos gustos, distintas situaciones sociales, distintos intereses, diferente nivel académico y por sus características individuales.

LA EXPERIENCIA

1ª fase: el comienzo

Se inicia el proyecto, yo tengo muchas dudas, puesto que es la primera vez que llevo a cabo un trabajo de estas características y por tanto necesito conocer y analizar la realidad para poder poner en marcha distintas estrategias, ajustándolas a las necesidades reales del grupo de alumnos y su contexto. Por ello destino el primer mes a conocer la realidad interna en nuestra aula: el grupo de alumnos, sus características y la realidad externa que nos afecta: el centro, las familias, el barrio, etc. Empiezo a detectar problemas del entorno que inciden directamente en los chicos, entre otros:

- Los desacuerdos o no acuerdos entre tutores, padres y el apoyo en una misma línea educativa.
- Falta de apoyo familiar (en algunos casos).
- Problemas socio-emocionales.
 - Funcionamiento del centro:
 - Separación rígida según niveles.
 - Escasa comunicación con las familias.
 - Falta de trabajadores sociales.
 - ...

Con esta percepción, reflexiono ante esta situación, y creo que debo plantear algunas cosas, como una metodología apoyada en los siguientes principios:

- Activa, es decir que sean los niños y niñas los sujetos de esta actividad, nunca serán objetos pasivos.
- Participativa, en la que todos y cada uno de nosotros tenemos algo que aportar.
- Flexible, adaptada a las necesidades individuales y grupales.
- Creativa, intentaremos no dejarnos llevar por la rutina y construir un espacio que de lugar a la creación, imaginación y originalidad.

Y para conseguir que estos principios sean los que dirijan la actividad de Educación Compensatoria Externa, pienso en organizar el trabajo en torno a tres tipos de actividad:

- Asamblea.
- Zonas (deberes, biblioteca, juegos de mesa, nuestros proyectos).
- Juego.

Pero para poder funcionar de acuerdo a esos planteamientos es necesario un clima adecuado. Así los primeros días se dedicaron a la creación de un clima afectivo y motivador:

1. Comenzamos con presentaciones de cada uno, incluida la profesora.
2. Dialogamos sobre lo que íbamos a hacer, intentando con ello dar a conocer a los estudiantes los objetivos de esta educación extraescolar y del programa que había previsto: trabajar aquellos aspectos que presentan dificultades, matemáticas, lengua y deberes en el caso de que alguien lo necesitase.
3. Establecemos entre todos, las normas de funcionamiento de este tiempo extraescolar y las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento.

Esta primera fase se prolongó más de lo previsto en principio por los diferentes tiempos de incorporación de los niños a la actividad. En algunos casos, los alumnos que llegan nuevos dicen que aceptan las normas establecidas entre todos pero no las cumplen y fue necesario reconstruir el modelo relacional.

En este primer trimestre se trabajó:

- La lectura de textos: cómics y cuentos cortos, primero entre todos y más tarde de forma individual.
- Operaciones aritméticas.
- Escritura de textos.
- Realización de juegos.

A lo largo de estas actividades, se puso de manifiesto la dificultad de compaginar, la carencia de aprendizajes curriculares que tenían los estudiantes, con los deberes generales que se demandaban para todos igual y con actividades necesarias para conseguir habilidades básicas.

Además, los niños se quejan de que es poco tiempo y me proponen hablar con la coordinadora para aumentar las horas. Ante lo cual, solicito una reunión con la coordinadora del programa y la secretaria del AMPA, donde comento estas cuestiones Pero finalmente el programa no puede contar con más tiempo y se queda como estaba en cuanto a tiempo de dedicación¹¹⁸.

2ª fase: hacemos un proyecto

El segundo trimestre comienza con un incremento del número de participantes. Ahora no son niños clasificados con necesidad de acudir al programa por parte de los tutores, tienen pocas dificultades en relación con los que ya asisten, pero son niños que quieren participar en este programa. La razón es que se ha difundido el proyecto, algunas familias conocen a la profesora

118. Aunque no se consiguió aumentar el número de horas durante dicho curso si se logró para el siguiente.

que lo lleva y quieren que sus hijos acudan a esta actividad como refuerzo. A la coordinadora y a mí, como responsable del mismo, nos parece interesante dar esta posibilidad y configurar un grupo enriquecedor e integrador, que se asemeje a la realidad escolarizada y así lleguen más niños y niñas al grupo.

En este proceso voy conociendo mejor el contexto y detecto que la escasa comunicación con las familias es uno de los problemas que hace que la finalidad de este programa no sea bien conocida, de tal forma que las familias tienen muchas dudas sobre nuestra actividad, dudas que me transmiten los niños. Esto provoca un efecto diversificador: las familias actúan por un lado y nosotros por otro, en lugar de poner en común criterios y elaborar una propuesta consensuada para apoyar a estos chicos que permita que nuestros esfuerzos se fortalezcan al caminar en la misma dirección. Pienso que este problema se puede solucionar organizando una reunión para informar sobre los objetivos de la actividad y solicitar la colaboración a las familias. La propongo para el mes de febrero, con la coordinadora, la secretaria del AMPA y las familias que acepten.

La experiencia de la reunión fue gratificante ya que acudieron casi todas las madres y entre otras cosas, expresaron sentirse incapaces de resolver las dificultades de sus hijos. Ante la asistencia y las preocupaciones de las familias, la coordinadora propuso organizar un grupo de trabajo que formase parte de otro programa que se desarrolla en el centro, denominado “Todos Somos Escuela”. De esta manera, surge una escuela de padres y madres¹¹⁹.

Llegados a este momento, en el trabajo que desarrollo con los chicos y chicas, tengo claro que los chicos, al no estar acostumbrados a metodologías que fomentan la participación y la autonomía, les cuesta mucho seguir lo que estamos intentando llevar a cabo por lo que es necesario una adaptación, ir estableciendo poco a poco esta forma de trabajo.

Lo mismo ocurre con las actividades de motivación para la lectura y la escritura: me doy cuenta que muchos suspenden porque no han desarrollado las competencias básicas para leer y escribir y, como están acostumbrados a una enseñanza poco significativa para ellos, les cuesta mucho adquirir competencias lingüísticas y pragmáticas.

Entonces es cuando me planteo realizar un proyecto con el objetivo de que puedan “dar sentido” a lo que leen y escriben, a la vez que les permita crear escritos propios, libres, sin la necesidad de copiar. Se hace evidente la importancia de trabajar la lectura y escritura como base para que puedan mejorar en el resto de asignaturas. Pero existe un problema, hay que empezar de cero, pues están habituados a “copiar y decodificar” sin sentido, y la creatividad brilla por su ausencia. Y se añade otro problema: es una actividad “*Extraescolar*”, por lo que no es obligatorio, y algunos niños tienen otras actividades extraescolares (deporte, inglés, etc.) que coinciden con el horario, por lo que algunos alumnos sólo pueden venir dos días y eso complica el seguimiento del trabajo para los que faltan.

Ante esta situación, pienso cómo afrontarla y para ello les propongo trabajar un tema que les guste, para empezar sugiero los países de origen, pues uno de los chicos, que es de Colombia, habla con frecuencia de su país. Comienzan a hablar de los países que les gustaría tratar y

119. Las escuelas de padres son una propuesta que vienen reclamando educadores sociales, padres, madres y maestros, entre otros, ante la necesidad de información y formación previa, por parte de las familias, para poder estar permanentemente involucrados en el proceso de formación de sus hijos. Para profundizar más: Gervilla Castillo A. (2008).

de las diferencias entre ellos, y una de las diferencias que destacan son los derechos que “*se cubren*” en unos países y en otros no. Es entonces cuando a uno de los chicos se le ocurre trabajar primero los derechos, este niño argumenta que para poder ver qué derechos se cumplen o no en los países, primero hay que conocerlos. Al resto de niños y niñas les parece bien y se acuerda trabajar los derechos de los niños primero.

Comenzamos a trabajar el tema de los Derechos del Niño a través de distintos libros, actividades y dinámicas. Como la experiencia sale bien y nos gustan los resultados, decidimos crear un libro entre todos, para ir guardando todo lo que hagamos en relación con el tema.

3º fase: las cruces gamadas

A mitad del segundo trimestre los chicos comienzan a pintar cruces gamadas (después de haber trabajado el tema mencionado antes de los Derechos del Niño). Esto me sorprende, me inquieta y me cuestiono si verdaderamente entienden lo que hemos trabajado de la misma forma que yo, si han entendido el contexto en que surgieron los Derechos Humanos, si verdaderamente conocen lo que significan esas cruces y si les afecta a ellos y a ellas... Me preocupa cuál puede ser la justificación de esos símbolos, no sé si los pintan porque los han visto en alguna parte y no saben lo que significa o verdaderamente defienden posiciones racistas.

Es entonces cuando decido abordar el racismo y para ello inicio una conversación sobre el tema, les ayudo a relacionarlo con un texto que ya habíamos trabajado, de esta forma podíamos empezar a partir de las ideas previas. Comenzamos por recordar el texto: una adaptación del preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹²⁰ y cuestiones relacionadas con la lectura del preámbulo:

- ¿De qué guerra se trata?
- ¿Qué países redactaron el documento?
- ¿Qué documento es?
- ¿De qué años estamos hablando?
- ¿Quién era Hitler?
- ¿Qué ocurrió en Alemania?
- ¿Qué ocurrió en España y en Latinoamérica durante ese siglo?¹²¹

Un mes antes los alumnos al responder a estas preguntas tenían diferentes informaciones en función de lo que habían vivido sus familias. Algunos niños españoles hablaron de la Guerra Civil y de los fusilamientos de sus abuelos. Los niños de Latinoamérica hablaron del Che y de las revoluciones e independencias de los países, de la guerrilla de Colombia...

Al recordar todo lo que aprendimos en aquella actividad, dialogando entre todos sobre la injusticia que vivieron pueblos oprimidos, la falta de libertad de expresión, el no ser respetado por ser diferente, la destrucción de culturas distintas, el exterminio de aquellos que son consi-

120. Adaptación realizada por Intermon Oxfam.

121. Estas preguntas las elaboré, un mes antes, cuando trabajábamos los derechos, para ayudarles a contextualizar la historia que narra el preámbulo, a partir de los conocimientos que ya poseían y su relación con los nuevos conocimientos que introducía el texto.

derados “inferiores”, etc., nuestra conversación se centró en la discriminación: primero en un marco general, señalando la discriminación en la historia de los judíos, los pobres, etc., pero después les induje a pensar en situaciones particulares, en las que ellos fuesen los protagonistas, y todos se habían sentido alguna vez rechazados: unos por ser de otro país, otros por ser de un barrio obrero, otros por ser niños, etc. Y llegamos a una conclusión: *el motivo era ser diferente*.

Aún así los chicos seguían pintando cruces gamadas en la pizarra, en folios, en cuadernos... Me sorprendía mucho que siguieran haciéndolo después de haber trabajado con ellos su significado, de haber hablado de la discriminación, me cuestioné por qué seguían pintando cruces gamadas si no estaban a favor de la discriminación y eran conscientes de lo mal que se siente uno al ser rechazado, pensé que quizá no lo habían entendido.

Me di cuenta que me costaba mucho comprender que los niños pintaran cruces gamadas sin reflexionar sobre el hecho de la discriminación, incluso después de haberlo analizado y también me di cuenta de que no lo entendía porque lo interpretaba *desde mi posición* y no desde la suya. Al intentar *ponerme en su lugar* lo comprendí: la justificación es sencilla, estos niños están comenzando a desarrollar la empatía, pero no es una capacidad que tengan ya adquirida, por tanto les cuesta “Ponerse en el lugar del otro” (como me costó a mí ponerme en el lugar de ellos), es decir, pintan cruces gamadas porque los discriminados eran los judíos, no ellos.

Este fue el punto de partida, cuando descubrí mi error: “no me había puesto en el prisma desde el cual ellos ven el mundo”, en consecuencia, me propuse mirar desde su perspectiva y entonces aprecié que estos niños no habían tenido contacto directo con ninguna experiencia, narración o persona que sufriese durante el holocausto, por lo que necesitaban acercarse a esa realidad. Se lo comenté a algunos compañeros y me aconsejaron algunos libros, me informé sobre ellos y consideré que el que mejor se adaptaba era *El niño con el pijama de rayas*¹²². Les propuse trabajar el libro, puesto que la actividad de lectura la estábamos trabajando ya para desarrollar sus capacidades relacionadas con la comprensión, el hábito y el gusto lector; de manera que introducir esta lectura, en principio, no suponía cambios en la forma de trabajo que habíamos planteado. Los chicos la aceptaron y así comenzamos.

Todos los miércoles leíamos uno o dos capítulos y “jugábamos” con lo leído: dejábamos veinte minutos para comentarlo, contextualizábamos a *Bruno* (el protagonista), y lo que nos contaba, lo comparábamos con nuestra experiencia, jugábamos a adivinar que ocurriría en el capítulo siguiente, nos inventábamos historias paralelas... Todo de forma oral, para que fuese más relajado y para trabajar también un poquito la expresión oral.

El libro describe con detalle la personalidad y el aspecto de Hitler y su identificación es fácil para quien conoce el contexto, pero no para estos niños que no lo conocían, por ese motivo se me ocurrió llevar una foto de Hitler y por detrás apunté algunos datos sobre su vida, para que pudiesen identificar a “Furias” (personaje del libro que le representa). Les pedí que leyesen la descrip-

122. Novela publicada en el año 2006 del autor irlandés John Boyne. Trata sobre un niño, Bruno, hijo de un oficial nazi que se muda junto a su familia a un lugar llamado “Auschwitz” (el campo de exterminio). Bruno traba amistad con un niño judío llamado Shmuel que vive al otro lado de una verja y que, como otras personas en ese lugar, viste un pijama de rayas. Bruno quiere pasar al otro lado de la alambrada, para jugar a los exploradores y encontrar al padre del niño judío que ha desaparecido, así que acuerdan un día, pues Shmuel tiene que buscar ropa para Bruno. Ese día llega, Bruno se viste con el pijama de rayas y pasa al otro lado de la alambrada, entonces unos militares rodean el grupo donde se encuentran los niños y organizan una marcha que les llevará hasta el final.

ción que hacía el libro de este personaje y después les mostré la foto preguntándoles si se parecía. Me dijeron que sí, pero como nunca habían visto una imagen de Hitler, no le reconocieron, entonces pedí a uno de ellos que nos leyera los datos que estaban escritos detrás de la fotografía; fue en aquel momento cuando se dieron cuenta que “Furias”, el hombre de la foto y Hitler eran el mismo, ante lo cual se sorprendieron mucho y reaccionaron rompiendo la foto. Llegamos al final del libro, los chicos estaban entusiasmados, tenían mucha curiosidad por el final, de hecho se inventaron finales alternativos: Bruno salva a su amigo judío, su amigo judío muere, etc.

Pero el final es mucho más triste de lo esperado y cuando lo leímos, las caras de asombro fueron fascinantes. Expresaron muchos sentimientos distintos: rabia, dolor, tristeza, asombro, decepción... pero no los comentaron, los reflejaron de forma pictórica. Les di papel y acuarelas, pues pensé que el dibujo es una forma de expresión muy cercana a los niños, y creo que se debe ofrecer la posibilidad de expresarse a través de distintos lenguajes, no sólo del verbal (el que más habíamos utilizado) ya que cada persona tiene maneras distintas de expresarse. Los niños pintaron dibujos con colores muy oscuros, haciendo alusiones a la libertad, identificando los símbolos nazis como la discriminación.

El ocaso de los símbolos nazis

Habíamos terminado el libro, pero los chicos y las chicas tenían dudas sobre las alambradas, los campos de concentración y los pijamas de rayas, pienso que debido a que cuando nos imaginamos lo que nos cuenta lo hacemos en función de lo que conocemos, y estos chicos no habían visto imágenes ni películas sobre el holocausto nazi. Pensé entonces en ver una película que les permitiese identificar todo lo que habían aprendido con esta lectura, y también para hacer participar en la actividad a los que por asistir a otras actividades se habían perdido algún capítulo. Conseguimos que nos dejaran un ordenador para poder ver *La vida es Bella*¹²³ (ya que en ese momento no se había estrenado la Película¹²⁴). Elegí esta película debido a la delicadeza con que está contada la historia, una historia triste, pero narrada en clave de fantasía por un padre, para evitar que su hijo sufriera.

Con palomitas y refrescos comenzamos a ver la película en la sala del AMPA (donde se encontraba el ordenador) y fueron comentando aquellas cosas del libro que reconocían: los trajes de rayas, las verjas de alambre, los militares, la violencia, etc. Después comentamos las similitudes y diferencias entre la película y el libro.

Otra de las películas que pensé ver con ellos fue *El Gran Dictador*¹²⁵, opción que desestimé porque se adecuaba menos al objetivo de contextualizar el libro, pero aún así su discurso final

123. En septiembre del 2008 se estrenó la película dirigida por Mark Herman, basada en esta novela.

124. Película italiana de 1998. Se ambienta en el período de la Segunda Guerra Mundial cuando está en el poder el fascismo y el aumento del antisemitismo. La película narra cómo un italiano judío, Guido Orefice (interpretado por Roberto Benigni, también director y coescritor del film), inventa una historia para su hijo como contraposición al terrible mundo que les rodea.

125. Sátira sobre el fascismo escrita y dirigida por Charles Chaplin en 1940. Trata sobre un barbero judío que combatió en la primera guerra mundial y vuelve a su casa años después del fin del conflicto. Amnésico a causa de un accidente de avión, no recuerda prácticamente nada de su vida pasada y no conoce la situación política actual del país: Adenoid Hynkel, un dictador fascista y racista, ha llegado al poder y ha iniciado la persecución del pueblo judío, a quien considera responsable de la situación de crisis que vive el país. Paralelamente, Hynkel y sus colaboradores han empezado a preparar una ofensiva militar destinada a la conquista de todo el mundo.

me parecía muy bueno para terminar nuestro proyecto y aportar otra visión, y decidí leerlo. Con el título: *PODÉIS HACER DE ESTA VIDA UNA RADIANTE AVENTURA* se reclama la humanidad, la libertad y el amor. Les gustó tanto que decidimos incorporarlo también a/en nuestro libro.

Después del recorrido descrito, dejaron de pintar cruces gamadas y empezaron a tacharlas.

Una vez terminado el libro, estuvimos pensando en qué hacer con él: publicarlo, venderlo, hacer una exposición..., pero por la falta de recursos y medios en el centro, sólo pudimos encuadernarlo y dejarlo en la biblioteca del AMPA, para que otros niños pudiesen verlo y aprender como ellos.

ANÁLISIS

Esta experiencia pretende mostrar las dificultades que tenemos para hacer explícitas nuestras ideas racistas y comprender e interiorizar como funciona el racismo, pasos previos necesarios para poder desarrollar un verdadero respeto hacia la diferencia.

Nadie es racista/todos somos racistas

Al principio del proyecto, cuando nos propusimos trabajar los derechos de los niños, nadie dudaba de que todos debíamos tener las mismas oportunidades, que es injusto que unos tengan más facilidades que otros y, cuando se trataba de la violación de derechos en primera persona, la evidencia era más clara todavía.

El problema empieza cuando ocurre una situación en la que nuestros derechos se ven afectados por los del otro, el distinto, y para evitar perder privilegios, lo que hacemos como mecanismo de defensa es priorizar nuestras características sobre las de los otros, por ejemplo: ser autóctono, ser adulto, ser hombre, pertenecer a una determinada clase social..., intentando usar estas diferencias como argumentos para evitar perder nuestra posición inicialmente favorable.

En el caso de esta experiencia, fue al pensar en primera persona, al sentir que habíamos sido rechazados, cuando rechazar cualquier acto discriminatorio se convertía en algo evidente. Pero ¿qué ocurre cuando el discriminado es “el otro”?

En esta experiencia en concreto, a pesar de haber trabajado los Derechos de los Niños, los chicos seguían pintando cruces gamadas. La explicación que yo encontré es que pintaban cruces gamadas porque los discriminados eran los judíos, no ellos.

Acercarse, conocer y sentir como los otros

Es muy difícil ponerse “en el lugar del otro” sin conocerlo. Acercarse a una realidad diferente es complicado, es el dilema de Robinsón¹²⁶ al ver la huella de Viernes: no sabe qué hacer, es un semejante, aunque su educación, sus costumbres, sus ideas... son totalmente diferentes. Se en-

126. En F. Savater, (p. 57).

frenta a un problema: debe sobrevivir, pero tiene dos opciones, ver a Viernes como rival o como alguien con el que convivir. Aunque es natural ver al desconocido, por miedo, como un rival, para querer convivir hay que superar esta idea y para ello es necesario: acercarse y conocer.

Esto es lo que ocurrió cuando leímos el libro, los chicos y las chicas de la clase comenzaron a empatizar con los protagonistas, los cuales tenían sentimientos, ideas, intereses y juegos similares a los suyos, este acercamiento y posterior conocimiento les permitió ponerse en su lugar, hasta llegar a sentir rabia, dolor, tristeza, asombro y decepción cuando leyeron el final.

La reacción fue automática: comenzaron a pintar cruces gamadas tachadas, fue su expresión de rechazo ante la discriminación de otra persona que sentían cercana a ellos.

El respeto en la práctica

Al terminar el libro los chicos y chicas de la clase añadieron una reflexión:

“Ante los ojos del mundo, todas las personas sean de Afganistán, Perú, España, Marruecos... Sean de la religión que sean, etc. Todos somos iguales en la teoría, el día a día es distinto”.

Los chicos y chicas, partiendo de la diferencia, afirman el reconocimiento de la igualdad de derechos en la teoría, pero ingeniosamente añaden “no en el día a día”, es decir, este grupo entendió que todos teníamos igualdad de derechos en la teoría pero no en la práctica, debido a las distintas experiencias que llegaron a conocer y analizar, por ello añadieron su propia crítica: ellos pensaban que en los escritos: leyes y declaraciones estaba todo claro, pero cuando analizabas experiencias reales no ocurría así.

Con esta afirmación, aportaron dos ideas fundamentales: la necesidad del relativismo cultural¹²⁷, entendido como aceptación y valoración de la diferencia, en la teoría, y la necesidad de un respeto traducido en igualdad de oportunidades, en la práctica.

CONCLUSIONES

Con esta experiencia he pretendido evidenciar cómo es posible trabajar a partir de contenidos que no estaban previstos, pero que contribuyen a desarrollar habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que engloban las competencias que define el currículo.

En este caso, a través del proyecto conseguimos por un lado:

- Analizar y Reflexionar críticamente.
- Leer textos, contextualizando y dándole sentido.
- Comprender la información escrita.
- Expresarse de forma correcta para que los demás nos entiendan.
- Crear a partir de textos, otros textos y/ o dibujos.
- Relacionar lo que leen con lo que saben.
- Disfrutar leyendo.

127. Ver Hernández, C. y del Olmo, M. (2005, p. 17).

Y por otro, contribuyó a trabajar muchos objetivos que nos marcamos al comenzar el proyecto de Educación Compensatoria Externa:

- Mejorar los resultados académicos, pues fortalecieron su aprendizaje lector, que espero que siga a lo largo de su vida, por lo menos ya les ha servido para poder estudiar “entendiéndose” de lo que leen.
- Atender sus dificultades sociales, partiendo de sus situaciones reales y ofreciéndoles los apoyos y las herramientas necesarias para poder desarrollar capacidades y actitudes favorables para alcanzar los niveles exigidos dentro de la escuela.
- Aumentar su autoestima, con el proyecto fueron desarrollando distintas capacidades las cuales les sirvieron para estudiar de una forma más fructífera en el resto de asignaturas, sus calificaciones aumentaron, y todo ello ayudó a que se sintiesen capaces, creyesen en ellos mismos y pasaran a la acción.
- Trabajar las competencias básicas, como la comprensión, la relación, la reflexión, a través de distintos textos, dinámicas y experiencias.
- Disfrutar aprendiendo; al trabajar a través de un proyecto elegido por ellos, se implicaron a “su manera” de tal forma que sus intereses y motivaciones eran los mismos que los del proyecto. Esto permitió que los chicos y las chicas se hicieran responsables de su propio aprendizaje dirigiéndolo siempre hacia donde a ellos les motivaba.

Además esta experiencia nos dio la oportunidad de tratar un tema como es el racismo, que normalmente creemos superado, y por tanto lo obviamos, incluso a veces tapamos; porque es muy sencillo transmitirlo: a través de medios de comunicación, del lenguaje, de los videojuegos, de libros u otros materiales didácticos... que lo mantienen y lo retroalimentan, a veces tan sutil que es difícil reconocerlo.

Por eso es tan difícil erradicar el racismo, porque es necesario analizar, reflexionar y tomar conciencia de la realidad que vivimos, y para que todo esto sea posible es necesario trabajarlo y dedicar tiempo, un tiempo del que a veces la escuela no dispone, debido a las exigencias de los currículos y programaciones rígidas.

Con este proyecto seguimos los tres procesos que Hanna Arendt (1999) prescribe como respuesta frente al racismo:

Tomar conciencia. Al principio ellos no se consideraban racistas, estaban en contra de la discriminación, pero sólo si era padecida por ellos, cuando la sufrían otros su postura cambia.

Reflexionar. A través de la lectura aprendieron como sufren los “otros” y esto les hizo pensar y analizar esa situación y el símbolo de la cruz gamada que ellos pintaban.

Actuar. Es el paso que va más allá y que los niños reclaman a través de su pensamiento: *Todos somos iguales en la teoría, el día a día es distinto*. Pues no sólo es necesario tomar conciencia y reflexionar, erradicar el racismo implica, en la práctica, evitar jerarquías que justifiquen los privilegios de unos, en detrimento de los de otros.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Boyne John (2007). *El niño con el pijama de Rayas*. Barcelona: Salamandra.
- Gervilla Castillo A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Hernández, C. y del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula*. Madrid DCS: Síntesis.
- Ribas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Savater, F (2004). *Ética para Amador*. En www.librosgratisweb.com/pdf/.../etica-para-amador.pdf
- Díaz C. (1998) *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: La Torre.
- Vygotsky, LS. (2000). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

PELÍCULAS

El niño con el pijama de rayas. Título Original: The Boy in the Striped Pajamas Dirección: Mark Herman. Gran Bretaña. 2008. <http://www.filmaffinity.com/es/film728544.html>

Berlín, 1942. Bruno tiene ocho años y desconoce el significado de la Solución Final y del Holocausto. No es consciente de las pavorosas crueldades que su país, en plena guerra mundial, está infligiendo a los pueblos de Europa. Todo lo que sabe es que su padre -recién nombrado comandante de un campo de concentración- ha ascendido en su trabajo, y que ha pasado de vivir en una confortable casa de Berlín a una zona aislada. Todo cambia cuando conoce a Shmuel, un niño judío que vive una extraña existencia paralela al otro lado de la alambrada.

La vida es bella. Título Original: La vita è bella. Dirección. Roberto Benigni. Italia. 1998. <http://www.filmaffinity.com/es/film594480.html>. Hermosísima historia que conquistó el corazón de medio mundo. La ternura, la sonrisa y la tragedia se entremezclan en una película indispensable de los años noventa. El mayor éxito internacional del cine italiano desde la época dorada de Fellini, multipremiada, formidables críticas y una excelente taquilla son algunos de los datos de esta fábula sobre el escapismo de la imaginación en los tiempos del horror nazi.

El gran dictador. Título Original: The Great Dictator. Dirección: Charles Chaplin. EEUU. 1940 . <http://www.filmaffinity.com/es/film155010.html>

Un humilde barbero judío tiene un parecido asombroso con el dictador de la nación Tomania, que promete sacar adelante y que culpa a los judíos de la situación del país. El dictador ataca al país fronterizo, pero es confundido con el barbero por sus propios guardias, siendo ingresado en un campo de concentración. Simultáneamente, el pobre barbero es confundido con el dictador.

4. Historias de vida. Racismo en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria

M^º ELENA ÁLVAREZ LÓPEZ

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a los objetivos que se han presentado en la introducción de este libro, el propósito de este trabajo es precisamente compartir una experiencia educativa; hacer visible la presencia del racismo en las aulas.

La idea central de este texto hace referencia a un modelo educativo capaz de dar cuenta de la diversidad humana y de favorecer el desarrollo de las personas en consonancia con sus identidades. Esto lleva a reflexionar sobre lo particular y diverso de cada cultura, lo que no supone que sean independientes entre sí, sino más bien recíprocas. Por ello, en este trabajo cabe hablar del Relativismo Cultural, el Interculturalismo y la aceptación de la Diversidad Cultural para afrontar el Racismo.

En primer lugar, se va a exponer una clarificación conceptual en cuanto al término *Racismo*, su cabida y relevancia en las aulas de Educación Secundaria obligatoria. El segundo aspecto que se va a tratar en esta investigación es el estudio de las circunstancias que se dan en la escuela con las que los estudiantes de Secundaria construyen su identidad. No se pretende narrar de forma objetiva los hechos, sino cómo los ha vivido la propia persona en un momento determinado.

Considerando que el objetivo principal de esta investigación es descubrir el racismo oculto en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, se ha utilizado la construcción de Historias de vida. Por ello, las fuentes que se han analizado para la elaboración de este trabajo han sido principalmente testimonios de vida de adolescentes escolarizados en Educación Secundaria.

El trabajo se ha llevado a cabo con las siguientes pautas:

- Para realizar las entrevistas individuales se ha elaborado un modelo inicial bastante flexible que se ha ido adaptando durante el desarrollo de la entrevista de acuerdo a los intereses del estudiante.
- Para descubrir el racismo oculto en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, se han tenido en cuenta las referencias encontradas en cada una de las entrevistas y dinámicas de grupo realizadas.

RACISMO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En el siglo xx, a finales de la década de los 90, algunos nombres típicos de los listados de alumnos de Secundaria, como Ana, Isabel, Teresa, Laura entre las alumnas o Pablo, Jesús, Luís,

Raúl entre los alumnos, comienzan a sustituirse por otros como Madalina, Maricela, Yamilé, Jennifer para las alumnas o Nagim, Edwin, Kevin, Steven para los alumnos. Lógicamente, este cambio de nombres en la escuela española refleja una transformación sin precedentes en lo que a diversidad de su alumnado se refiere.

El Estado español ha dejado de ser emisor de emigrantes, para convertirse en un receptor de los mismos; resaltando así los rasgos de la diversidad oculta en la sociedad. Y en la escuela, el proceso migratorio ha supuesto la llegada de un número significativo de alumnos extranjeros, algunos de los cuales proceden de países pobres o sociedades alejadas de los referentes tradicionales.

El concepto de *identidad cultural* ha aparecido bajo formulaciones políticas, pedagógicas y prácticas muy distintas, que pueden inducir a la confusión. La discusión sobre la *interculturalidad* ha entrado con fuerza en el campo educativo español a partir del año 1992, con la celebración del X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el lema *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, y desde entonces, se han multiplicado las iniciativas de las administraciones y de las universidades, las publicaciones y los encuentros científicos, como el Congreso Internacional de Educación Intercultural bajo el lema *Formación del profesorado y práctica escolar* celebrado en el año 2006, en Madrid.

Una revisión de los estudios actuales sobre racismo en España, evidencia la exclusión y el racismo sutil que se ha generado de forma brutal en determinados lugares, como por ejemplo en las aulas de Educación Secundaria, resultado de esta nueva diversidad y reflejo de la sociedad.

En el aula, el adolescente busca reafirmar su identidad cultural, lo que supone participar conscientemente en un proceso de pertenencia a un contexto determinado del que se siente parte. La identidad cultural de una persona es una construcción individual, única y cambiante, limitada por sus experiencias de vida y relaciones con los otros. Se trata de un proceso complejo, y la escuela funciona como un espacio de construcción de identidades.

Los adolescentes creen pertenecer a una misma cultura, cuando coinciden en un conjunto de normas comunes, pero la aceptación de tales normas sólo es posible mediante su confrontación, el rechazo y la diferenciación con las normas de otros, estableciendo poderes y privilegios de unos frente a otros.

El hecho de que la construcción de la identidad esté ligada a relaciones de poder desiguales, implica establecer una relación directa entre las conductas racistas, la jerarquización de grupos y la diversidad de alumnado en las aulas de Educación Secundaria, acentuada por la llegada de adolescentes inmigrantes.

En este trabajo entendemos por racismo¹²⁸, toda actitud que encasilla a las personas en grupos para justificar el poder de unos sobre otros. La jerarquía que se establece es la que nos hace aceptar los privilegios de unos sobre las desventajas de los otros. Si pretendemos contribuir eficazmente a la comprensión y erradicación del racismo, resulta necesario identificar y comprender la intensidad de este problema en un espacio tan arduo como las aulas de Educación Secundaria.

Es relevante atender a los procesos de racismo en la escuela, no solo por ser un espacio para la formación, sino también por ser un lugar de relación y de integración de los adolescentes.

128. Esta definición se apoya en la dada por el Grupo Inter (2007).

Por eso, los testimonios personales e Historias de vida de los adolescentes inmigrantes pueden ayudar a descubrir el mecanismo oculto del racismo en las aulas.

Presentamos a continuación una síntesis de un proyecto más general sobre el racismo en las aulas a través de Historias de vida. Se expone brevemente cómo se ha llevado a cabo la elección de los entrevistados, la toma de datos, su posterior análisis y elaboración final.

HISTORIAS DE VIDA

La Antropología considera el uso de Historias de vida como un método cualitativo de pleno valor científico para investigar. El acercamiento a la realidad social que permite esta metodología se produce desde la reflexión e interpretación de un relato de vida.

El sentido de la utilización de Historias de vida en esta investigación sobre adolescentes inmigrantes en las aulas de Secundaria, es la búsqueda de lo habitual en lo particular. La investigación cualitativa a través de Historias de vida permite comparar experiencias desde sus protagonistas e identificar mecanismos, en este caso de racismo.

Cada aula es una sorpresa. Dejar que los alumnos cuenten lo que hacen y lo que aprenden haciendo lo que hacen es, quizás, una de las experiencias más reveladoras de lo que esconden. Presentamos las historias de vida de los adolescentes inmigrantes a partir de dos grandes categorías, marcadas por:

- Llegada a la escuela y relación con otros compañeros
- Experiencias de discriminación en el aula

Esta investigación trata de descubrir el racismo oculto en las aulas de Educación Secundaria a través de la historia y experiencia personal de quienes participan como protagonistas. Así, la selección de los participantes se ha llevado a cabo teniendo en cuenta unos criterios:

- Cinco adolescentes inmigrantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.
- Estudiantes de segundo ciclo de Secundaria (3º - 4º de la ESO) en un centro de la Comunidad de Madrid.
- Capacidad y ganas de contar su experiencia, su Historia de vida.

El contacto previo con los protagonistas se produjo aprovechando el trato profesional con inmigrantes en el ámbito escolar. Para facilitar la motivación de estos hacia el proyecto se expusieron los objetivos del mismo:

- Conocer las experiencias de los adolescentes inmigrantes en relación con el racismo.
- Descubrir el racismo oculto en las aulas de Educación Secundaria.

La primera etapa del trabajo de campo previsto por el proyecto consistió en pasar una encuesta. El objetivo fue captar, por medio de un breve cuestionario, las diferentes Historias de vida de los adolescentes inmigrantes recién llegados a un centro de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid.

Captar esta información en un tiempo de cuarenta minutos y en el espacio de un folio, permite visualizar de una vez las secuencias e interrupciones presentes en la historia de cada uno. La meta fue realizar un trabajo de recopilación para seleccionar a cinco protagonistas de las quince encuestas pasadas.

El cuestionario fue individual, estructurado en cuatro partes:

- La primera corresponde al conjunto de datos de identificación del alumno. Esta información facilita la posterior entrevista y permite relacionar a la persona entrevistada con la encuesta.
- La segunda parte representa la historia escolar del adolescente.
- La tercera corresponde a una serie de preguntas sobre su entorno familiar y de residencia para captar su historia migratoria.
- La última atiende al ocio y tiempo libre. La cuarta parte representa el elemento clave de la encuesta permitiendo aportar datos sobre sus relaciones con los compañeros fuera del aula.

A continuación se planteó una actividad¹²⁹ grupal previa a las entrevistas individuales. Se presentó con la siguiente pregunta: *¿Qué es para ti el racismo?*

Se propuso a los alumnos que reflexionasen sobre el concepto de racismo en la sociedad actual. Primero, en pequeños grupos debían compartir sus opiniones, y posteriormente, exponerlas al resto de los grupos mediante un representante.

Para finalizar la actividad, se dibujó en la pizarra un sol con la palabra *racismo*, en el centro, y se pidió a los alumnos que, de forma voluntaria, escribiesen en cada uno de los rayos una idea que se asociase al concepto de acuerdo con lo escuchado durante el debate.

El cuestionario previo, los conceptos que se anotaron en el *sol* de la pizarra y los comentarios que surgieron en el debate nos llevaron a modificar algunas de las preguntas previstas para la entrevista y a concretar la lista de los entrevistados.

Para la realización de la entrevista partimos de un modelo previo¹³⁰ que se fue adaptando de acuerdo a la experiencia de los protagonistas. La primera categoría de análisis: *llegada a la escuela y relación con otros compañeros*, se desarrolló con preguntas del tipo: por qué has venido a esta ciudad, y a este centro de Secundaria; te gusta el barrio, y tu aula; tienes amigos españoles, o son de otros países, quedas con ellos fuera del horario escolar; cómo te sientes en clase, participas en los debates y actividades grupales que proponen los profesores; qué cambiarías de tu aula.

Esta primera fase de preguntas se realizó de acuerdo al estado de ánimo del entrevistado, su facilidad o dificultad para responder a las preguntas y explicar sus vivencias. Se dedicaron entre dos y tres sesiones, de treinta minutos, para cada entrevistado.

La segunda categoría de análisis: *experiencias de discriminación en el aula*, se desarrolló con preguntas del tipo: cómo te tratan tus compañeros, o has visto a alguien en clase que trate a otra persona de manera racista, y cómo te sentiste, o cómo reaccionarías.

129. GRUPO INTER (2007). *Racismo. Qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson

130. GRUPO INTER (2007). *Racism: A Teenagers' Perspective. Results of Preliminary Research from Madrid*. Madrid/Viena: Navreme

Al igual que en la primera parte de la entrevista, las preguntas se formularon en función del ánimo y la facilidad, o dificultad para contar sus experiencias dentro del aula. Se dedicaron dos sesiones de treinta minutos para cada entrevistado.

Sin poder hacer generalizaciones, puesto que cada adolescente inmigrante tiene una Historia de vida diferente, se pueden dar las siguientes conclusiones.

CONCLUSIONES

La investigación realizada se centró en dar cuenta del racismo oculto en las aulas de Secundaria a través de la Historia de vida de cinco adolescentes inmigrantes de un mismo centro de estudios de la Comunidad de Madrid.

Las entrevistas realizadas nos han permitido elaborar las siguientes conclusiones acerca de las dos categorías de análisis que se plantearon para la investigación.

En cuanto a la *llegada a la escuela y relación con otros compañeros*, los adolescentes entrevistados muestran diversos motivos sobre su llegada a la ciudad. Esencialmente se resume en la reagrupación familiar y mejora de la situación económica. La elección del centro en ningún caso fue suya, ni de su familia. La comisión de escolarización de la Comunidad de Madrid les remitió allí, bien por la cercanía al domicilio, o por ser el centro de Secundaria con plazas libres en la zona.

Algunas de las dificultades, con las que nos encontramos en la realización de la primera parte de la entrevista, vienen dadas por las preguntas relacionadas con el proceso de adaptación tras su llegada al centro. Su estado de ánimo, participación en las clases, y las relaciones con los compañeros implican reacciones emocionales tristes en varios entrevistados.

La incomodidad que suponía en unos, se veía contrastada con la reacción de otros, que reconocían haber tenido suerte porque cuando llegaron al aula, ya había otros chicos de su país. Los que no contaban con esa *suerte*, bien se refugiaban en los otros chicos que no eran españoles, o bien se aislaban, manteniendo un mínimo contacto con el *alumno acompañante* de la clase, que el tutor le había asignado el primer día de su llegada al centro.

La participación en el aula prácticamente es nula, temen que el profesor les haga salir a la pizarra o leer alguna actividad desde su pupitre. Creen que se van a reír de ellos, aunque sepan contestar correctamente. El motivo que dan todos siempre es el idioma, o sus diferentes pronunciaciones, porque ellos no entienden bien lo que les preguntan y tienen que pedir constantemente que lo repitan.

En cuanto a la segunda categoría de análisis: *experiencias de discriminación en el aula*, los entrevistados reconocen que ante la llegada al aula de dos alumnos nuevos, uno español, y otro inmigrante, aquel no tarda en formar parte de algún grupo de la clase, por el contrario, el inmigrante, o se va con los que están en su misma situación, o se queda solo. La causa, afirman todos: *a los españoles no les gusta que estemos aquí*.

Uno de los entrevistados llegó a puntualizar la afirmación anterior diciendo: *los españoles jóvenes no nos quieren, a los mayores no les gustamos*. Relató cómo su hermano de ocho años, no tuvo ningún problema en el aula de Primaria, todos los compañeros le recibieron amablemente; a pesar de estar el curso empezado, hizo amigos españoles y llegó a ser subdelegado de clase

en el último trimestre. Por el contrario, el entrevistado, lleva cinco meses en el mismo centro de Secundaria y aún no ha mantenido una conversación con más de la mitad de los compañeros de la clase.

En ningún caso reconocen haber sufrido o visto algún tipo de maltrato físico por parte de los compañeros del aula, pero el sentimiento de *soledad* queda evidente al relatar su Historia de vida. Se sienten solos, aislados del resto de compañeros, ignorados por parte de algunos profesores. Tal sensación experimentan en las actividades de grupo, a la hora de establecer los miembros de un equipo, y diariamente en el recreo.

En general, como aspectos positivos de esta investigación cabe señalar la buena disposición de los entrevistados para contar su Historia de vida, y todos aquellos derivados de la utilización de esta metodología activa y participativa, a la vez que se profundiza en el conocimiento del racismo por parte de los alumnos afectados.

Entre los aspectos negativos encontrados en las entrevistas ha de apreciarse la consideración de ser *un joven inmigrante en España* como una cualidad. Se trata de una condición que adquieren estos adolescentes en el mismo momento de su llegada a la nueva ciudad; una particularidad que les acompañará siempre y que reconocen públicamente cargada de valores negativos. Viven en la ciudad y acuden a los mismos centros de Secundaria que los adolescentes del barrio pero se consideran intrusos.

Como se ha intentado demostrar en este trabajo, la escuela debe adaptarse a las nuevas sociedades y debe diseñar estrategias de convivencia para que los conflictos fruto de las diversidades, sepan resolverse.

La educación debería ser ese espacio plural y diverso, porque es un lugar de encuentro, donde se aprende no tanto porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos.

Besalú, X. (2002, p. 45)

Desde la educación se debe ayudar a construir múltiples identidades en las personas; favoreciendo la convivencia en un marco democrático y solidario, desarrollando valores de aceptación y respeto. Pues la exclusión escolar es fortalecida por las exclusiones de la familia, el barrio, el grupo de iguales, la situación económica o la cultura del grupo de pertenencia. Las respuestas a la diversidad y contra la exclusión y el racismo no deben ser sólo escolares y educativas, sino que tienen que ser más globales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books
- Aguado, T. (Coord.) (2006). *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/ Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (Edición bilingüe). Madrid: Estudios de la UNED
- Benso, C. y Pereira Domínguez, MC (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria: retos ante el nuevo milenio*. Orense: Auria.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y Educación*. Madrid: Síntesis
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Lausana: UNESCO
- Del Olmo, M. y Hernández, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. En: *Rev. Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 47. Barcelona: Graó
- Galindo, R. (2005). "Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad". En: García Ruiz, C. et al. (Eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural* (pp. 305-343) Almería: Universidad de Almería y AUPDCS
- Grupo INTER (2006). *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Madrid: MEC (2ª edición 2008)
- Grupo INTER (2007). *Racismo. Qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson
- Grupo INTER (2007). *Racism: A Teenagers' Perspective. Results of Preliminary Research from Madrid (Spain)*. Edición bilingüe, inglés-español, con prólogo de Bernd Baumgartl. Viena: Navreme
- Hernández, C. y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis
- Jordán, J. A. (2004). *Propuestas de educación intercultural*. Barcelona: Paidós
- Malgesini, G. y Jiménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata
- Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo enfoque y modo de vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Van Dijk, Teun A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa
- Wiervorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

5. La gestión del multilingüismo en un aula de enlace. ¿Prejuicios lingüísticos o racismo?

PILAR LLORENTE TORRES

Profesora de español lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

En otoño de 2007 me sumergí en el mundo de un instituto de educación secundaria, al cabo de nueve meses pude entrever una interpretación del lenguaje oculto del centro y cómo se habían ido levantado barreras lingüísticas entre los alumnos y estos con el profesorado.

Los alumnos eran ¿extranjeros, inmigrantes, no nativos?¹³¹ En definitiva eran alumnos recién llegados a un aula que tenía por objeto enseñar español¹³² en la duración del curso académico, nueve meses, con el fin de que se integraran al siguiente año escolar en sus grupos de edad o de referencia¹³³ y, por consiguiente, en el sistema educativo español.

El centro era un instituto concertado de la Comunidad de Madrid dirigido por la misión católica de los jesuitas y cuya titularidad compartía con la institución bancaria de Caja Madrid. El aire que se respiraba en el centro era de pulcritud, de respeto y sumisión a la ley, sin embargo, la religión tenía un lugar preferente ya que de sus dogmas nacía la vocación de educar. Y esta y esto acababan impregnándolo todo, las horas pasaban a son de campana.

Comencemos pues a desmadejar el ovillo de lo que acabamos de exponer. Primero, llegué allí en calidad de investigadora de lingüística aplicada para recabar datos a través de una observación etnográfica sobre cómo se aprende la lengua, en las aulas de bienvenida¹³⁴, denominadas aulas de enlace. Por lo tanto, el objetivo de mi presencia en el aula entre alumnos de

131. En este trabajo nos proponemos poner de manifiesto cómo el uso de las formas y prácticas lingüísticas puede conllevar presupuestos racistas, con esta intención recogemos estos tres términos que aparecen en la ley, en la prensa y entre el profesorado para definir a un mismo alumnado para que el lector comience a ser consciente de las connotaciones que uno y otro aportan. A lo largo del trabajo iré desgranándolas.

132. La ley establece la enseñanza del español, según la introducción de las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid para el curso 2007/2008: "...desconocimiento de la lengua española...". Sin embargo, el centro y la profesora optaban por la del castellano, incurriendo en el error, bastante frecuente, de asimilar los términos. La diferencia radica en la inclusión de las variantes cuando utilizamos el término español y, al contrario, la reducción a la variante castellana del español con el término de castellano. Esta percepción no es exclusiva del profesorado sino que se comparte con otras instituciones que toman la variante del centro-norte del español como la variante de prestigio o por lo tanto la norma culta. Observaremos como esto produjo en la interacción en el aula que analizamos discriminación hacia cualquier otra variante que los alumnos pudieran traer al aula.

133. Según la instrucción sexta de la Viceconsejería de educación los alumnos extranjeros permanecerán en el aula de enlace un máximo de 9 meses durante los cuales deberán ir incorporándose a sus grupos de referencia u ordinarios.

134. VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2007/08): Las Instrucciones por las que se regulan las aulas de enlace del programa de "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.

diferentes lenguas y culturas, la profesora y el equipo de orientación era observar el proceso de aprendizaje¹³⁵ del español como segunda lengua¹³⁶. Estuve asistiendo a las clases durante tres meses repartidos a lo largo del curso, grabé las clases, realicé entrevistas, tomé miles de cafés con el profesorado del aula de enlace, los orientadores, otros profesores, el equipo directivo, y madres y padres, y el conserje y todo el que pasó por allí y tuvo ganas de hablar con alguien que estaba dispuesta a escuchar. De todos los datos que obtuve en este artículo me centro en uno de los temas que se perfilaron en mi diario de campo a lo largo de la investigación y que no fui consciente de que pudiera ser tratado como tal hasta que la realidad me demostró lo efectivo que resultaba en sus consecuencias académicas (y sociales) para alguno (¿o todos?) de los alumnos. Así, pues, la enseñanza del castellano en el aula de enlace fue también la enseñanza de una jerarquía de lenguas, de dialectos, de acentos- y, en resumen, de toda variedad lingüística¹³⁷. En consecuencia, se podría esgrimir la hipótesis de la existencia de una discriminación (¿racismo?¹³⁸) lingüística que tuvo diferentes resultados, por una parte, desembocó en la elección de los itinerarios académicos de los alumnos por parte de la profesora titular del aula y del departamento de Orientación del Centro. Itinerarios que son ajustados a la lengua (y por ende a la cultura) del alumno y a las expectativas de a dónde pueda llegar este en el sistema educativo. Por otra parte, las consecuencias en cuanto a la formación personal de los alumnos, a la creación y/o formación de su identidad, aún no puedo desmadejar el ovillo, queda así pendiente de una detallada y focalizada interpretación de los datos, de todas formas, mostramos algunos ejemplos que pueden ayudarnos a vislumbrar cómo se desarrollaron en el aula las identidades de los alumnos.

DIVERSIDAD EN EL AULA Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Los alumnos eran de procedencia diversa, cuatro de ellos, tres chicas y un chico eran chinos todos del mismo pueblo; un chico marroquí de un pueblo del interior del norte de Marruecos y una chica de Tetuán; dos hermanos filipinos, un chico y una chica; dos chicas rumanas; una chica de Angola y una chica de Bulgaria. En total 12 alumnos y 12 lenguas: chino mandarín (o alguna de las 12 variedades de este) y la variedad lingüística del pueblo de los alumnos, árabe

135. En psicolingüística se distingue entre procesos de adquisición propios de lenguas maternas o L1s en niños, en contraposición a los procesos de aprendizaje propios de segundas lenguas o lenguas extranjeras o L2s/LEs en adultos. En cambio, considero que en consonancia con la dinámica sociolingüística característica de los contextos plurilingües se pueden llegar a equiparar ambos procesos interpretándolos en términos de apropiación por parte del aprendiente y que las diferencias están relacionadas con las circunstancias, vivencias y experiencias del alumnado más ligadas a su repertorio lingüístico y (socio) cultural (Ambadiang, T y García Parejo, I, 2006: 83) que a procesos psicolingüísticos.

136. La tripleta lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera nace en el seno de la sociolingüística monolingüe y monocultural desde la cual para acabar con toda variación se adopta una variedad estándar, una única norma, la consecuencia de este centrismo lingüístico es consagrar los privilegios lingüísticos y culturales de los llamados hablantes nativos y, por consiguiente, va a mantener en situación de dependencia a los aprendientes. En concreto resulta ser una estrategia hegemónica e imperialista (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Canagarajah, 1999, Ambadiang y García Parejo, 2006, entre otros).

137. Sobre los prejuicios lingüísticos véase la obra de Moreno Cabrera, 2000.

138. Racismo en tanto en cuanto se produce una categorización de los alumnos en relación a su lengua materna y cultura nacional. Según el Grupo Inter (2007:22) "... consiste en clasificar a las personas en grupos, es decir, que se trata de utilizar lo que creemos acerca de un grupo para referirnos a los individuos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, lo importante es que esas diferencias sean creíbles y creídas,..."

marroquí¹³⁹, árabe clásico y francés, tagalo e inglés, rumano, portugués angoleño y búlgaro. A parte, el castellano entendido como la lengua estándar o la norma culta peninsular¹⁴⁰ a impartir por la profesora, decisión que dejaba fuera a cualquier otra variante del español que pudiera ser traída al aula. Esto produjo momentos de extrema tensión cuando la profesora recriminaba a los alumnos por palabras “extrañas” al léxico estandarizado o acentos y entonación meridionales, así como toda pauta de interacción en la conversación que no estuviera de acuerdo con el prototipo estandarizado y normativizado del aula. Por ejemplo; las alumnas rumanas hablan, juegan y tontean durante el recreo con varios alumnos del centro de origen sudamericano. Al regreso del patio al entrar al aula una de ellas habla con acento meridional, la profesora le espeta: “¡A ver si ves la TV española y recuperas el acento correcto...!” Hacia todos: “Ya sabéis que no me gusta que habléis mal...”

En la mayoría de los trabajos más recientes sobre la enseñanza de lenguas no maternas - en adelante: LNMs- señalan que el multilingüismo es la característica esencial de la sociedad actual (Ambadiang T. y García Parejo, I. 2006: 64). El aula en la que me sumergí respaldaba esta afirmación, diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, la consecuencia directa de esta generalización en nuestro caso se convierte en uniformidad en las prácticas lingüísticas y en la actitud de la profesora, el departamento de orientación y el resto del centro hacia los alumnos, quienes eran tratados por grupo de nacionalidad adscribiendo a cada una de ellas unas características personales que acabaron por definir los itinerarios académicos de los alumnos. En este sentido, por ejemplo¹⁴¹: los rumanos, y por ende las dos alumnas rumanas del aula, “...respetan la disciplina”. Por contra, los marroquíes “...son muy habladores y no saben aceptar las correcciones...”, en concreto sobre la chica marroquí “...sólo se relaciona con las otras chicas marroquíes del centro, es muy cotilla y no quiere cambiar...”. En cambio, sobre los chinos “...son muy buenos en matemáticas...”, “...son muy trabajadores y disciplinados...”, “...es una pena, van todos a la tienda a trabajar...”. Los búlgaros “...se parecen a los rumanos, son muy disciplinados”. Los portugueses “aprenden muy bien y rápido, lo hacen todo muy bien, son ordenados y acatan la disciplina....pueden integrarse...” y “...además ella (por la alumna portuguesa) habla bastante inglés...”. Los filipinos “...hablan muy bien inglés, es fácil comunicarse con ellos, pueden integrarse... pero el chico es mayor de edad y tendrá que ir a un ciclo formativo...es una pena....”.

En el contexto monolingüe del centro los posibles problemas de comunicación asociados a la diversidad lingüística se resuelven eliminando las otras lenguas y cualquier variedad lingüística del español. De tal forma en el aula se prohíbe el uso de cualquier lengua que no sea la variedad del castellano, la frase más repetida por la profesora: “¡Tú, en español!” (tono imperativo acompañado del dedo derecho apuntando de manera acusadora al alumno o alumna). Según me explicó la profesora esto se hace para promover el uso de la lengua vehicular. Medida que

139. Según Bárbara Herrero Muñoz-Cobo: “El árabe marroquí es, junto con el beréber, una de las variedades lingüísticas habladas en Marruecos. Es una lengua oral cuya correspondiente escrita es el árabe clásico” (1999:15). Posee un carácter mixto ya que toma prestadas palabras de otras lenguas con las que entra en contacto como son el español en la zona norte y el francés en la zona del antiguo protectorado francés.

140. Esta decisión es afín al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007, Tomo I: 60): “...el material lingüístico... corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica...”

141. Las frases entrecomilladas se corresponden con las transcripciones de las grabaciones que realicé.

no se hallaba respaldada por una metodología que trabajara las estrategias de comunicación¹⁴². En consecuencia, el alumno tan sólo siente que se le niega su derecho a la comunicación, por ejemplo: “...*Arancha*¹⁴³, *no deja hablar, no* (gesto del alumno con la mano en la boca)... *decir nada,..... no puedo...*” De este modo, el monolingüismo, siempre excluyente, se considera la solución a los problemas que se asocian a la diversidad lingüística. Según Ambadiang y García Parejo (2006: 68) “Esta tendencia a la estricta separación de las lenguas y las culturas, típica de los países europeos, [...] es consistente con la ideología decimonónica basada en el ideal de <<un estado -una nación- una lengua>> en términos de Dorian (1998)”. Esto desencadena consecuencias directas en las relaciones que se establecen entre lengua y cultura e identidad nacional. En nuestro contexto de aula la estandarización lingüística y la homogeneización cultural aplicada a todos los protagonistas supone una jerarquización de las lenguas y su cultura que conlleva la legitimación de la competencia lingüística de cada uno de los alumnos, una competencia que “al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales...” (P. Bourdieu, 2001: 29). Esto supone en nuestra investigación la caracterización de los alumnos según atributos que pertenecen a lo que profesora y departamento de orientación han ido asignando como características de la cultura nacional y naturaleza de la lengua de los alumnos que componen el aula de enlace. De este modo a las culturas y lenguas que se perciben menos diferentes o alejadas a la española se las legitima como válidas para la interacción en el aula y a sus alumnos como probables alumnos con éxito en el desarrollo académico posterior. Por lo tanto, ¿quienes de nuestros protagonistas tuvieron más éxito a la hora de legitimar su lengua y cultura? Según lo anteriormente expuesto las lenguas y culturas más afines a la española, en principio, el portugués y el rumano debieron ser las que con mayor facilidad se legitimaran a los ojos de la profesora y el centro, y de hecho lo fueron. Sin embargo, no del todo así. Retomemos las afirmaciones sobre los alumnos y preguntémosnos: ¿Qué significa ser disciplinado para la profesora y para el contexto monolingüe del centro? ¿y no aceptar las correcciones? ¿por qué la profesora se comunica mejor con los filipinos? ¿por qué se valora que hablen inglés? ¿qué quiere decir con *pueden integrarse*?

Un alumno disciplinado es aquel que permanece en silencio durante toda la clase haciendo las tareas asignadas por la profesora y que tan sólo interviene a una pregunta de la profesora, después de haber levantado la mano y de que esta le dé el turno de palabra. Según la profesora: “... *esto es respetar las normas de educación mínimas...*” Estas observaciones son coincidentes con E. Alcalá Recuerda (2006:216) cuando señala que las normas no se generan ni construyen o negocian entre los alumnos y el profesorado sino que las normas son impuestas y reflejan los modos de interacción del grupo cultural y lingüísticamente legitimado. En consecuencia como P. Bourdieu (2001:31) denuncia, “la institución escolar tiene el monopolio de la reproducción del mercado del que depende el valor social de la competencia lingüística, su capacidad de funcionar como capital lingüístico”. Así, pues, los alumnos chinos fueron los que mayor éxito

142. Las estrategias de comunicación son: “...aquellos recursos que propician el acercamiento al proceso de comunicación... El foco de interés está en su uso” (Raquel Pinilla Gómez, 2004: 436) Por ejemplo, una acuñación léxica que consiste en la creación de una nueva palabra que puede existir o no en el idioma meta. Esta estrategia supone un análisis del concepto a la vez que una elaboración del código lingüístico. Por ejemplo: *goma de pizarra*

143. Los nombres de la profesora y de los alumnos han sido cambiados para mantener su anonimato.

obtuvieron en la valoración de sus interacciones en el aula y en su competencia comunicativa. Sin embargo, estos alumnos eran los que más utilizaban su lengua materna para ayudarse en el cumplimiento de las tareas asignadas, así como el uso del diccionario electrónico. Eso sí, en voz muy baja o a través de gestos no transparentes para la profesora, quien no parecía darse cuenta del flujo continuo de comunicación en chino que acontecía durante las clases. De hecho tan útil llegó a ser el uso del diccionario que algunos alumnos, entre ellos el marroquí, les pedían a los chinos aclaración a un término nuevo. La profesora acallaba estas tímidas relaciones y puesta en práctica espontánea de estrategias de comunicación con determinación: “..Shifffff, silencio, las dudas me las preguntáis a mí...shifffff....no dejáis trabajar a los demás...shifffff”

En cuanto a la capacidad de aceptación de la corrección, por una parte queda implícito el constructo, que proviene de la sociolingüística monolingüe, del hablante nativo (HN) quien se convierte en la referencia ineludible ya que lo que se pretende a través del aprendizaje es “asemejarse a él hasta el punto de (con) fundirse con él y, por otra parte, este hecho lo [al hablante nativo] erige en el único juez de los acontecimientos adquiridos” (Ambadiang, T. y García Parejo, I. 2006: 69). Por lo tanto, cualquier desviación en la pronunciación, acento o en el estilo de interacción del modelo del castellano era evaluada desde la perspectiva del HN y duramente censurada. Pero por qué ocurría más con los alumnos de origen marroquí hasta el punto de formar parte de las características nacionales. Por ejemplo, la profesora explica que al día siguiente se hará un concurso de verbos (tarea que consistía en conjugar un verbo, los alumnos se dividían en grupos. El grupo ganador era el que hubiera conjugado más verbos bien. Durante las observaciones de otoño se realizó con el presente de indicativo, al final del curso se llegó hasta el presente de subjuntivo. Normalmente los alumnos desconocían el significado de los verbos pero eran capaces de conjugarlos) en ese momento el alumno marroquí comenta: “*Ohhh,... no me gusta verbos*” la profesora le corrige con tono recriminatorio: “*Ahmed, por Dios, no me gusta LOS verbos*”, entonces Ahmed contesta : *¿ ehhh... por qué ?* (acompañado de gesto con la mano). La profesora contesta: “*Por favor, Ahmed, por que es plural, ¿no lo comprendes? bueno, ya vale, eh...*” Ahmed se solapa con la respuesta de la profesora: *¿no lo sé, ehhh....por qué?* La profesora da por terminada la explicación: “*Bueno, ¡ya está! mañana verbos, y a ver si te los estudias (mirando a Ahmed) y te callas un poquito...*” Se podría suponer que no era la primera vez que la profesora explicaba esta singularidad de la correspondencia verbal con el sujeto sintáctico que no semántico. Sin embargo, la importancia no radica en la gramática sino en la deslegitimación del estilo de interacción del alumno, quien lucha por el significado de lo que se le dice y que reclama un porqué. En concreto, considero que esta situación que se repitió constantemente supuso a la larga la pérdida de una gran oportunidad para la profesora de motivar al alumno en su interacción, es decir, en la activación, construcción y negociación del significado. Y Ahmed fue incansable en ello.

La presencia del inglés como la segunda lengua más utilizada por la profesora produjo una ventaja clara en aquellos alumnos que la hablaban, en concreto, en los dos hermanos filipinos¹⁴⁴. Estos se acabaron convirtiendo en los alumnos <ideales> para la profesora ya que con ellos se podía “hablar” o “...están en este mundo...” De este modo, la profesora, licenciada en filología inglesa, traducía cada nueva palabra primero al inglés y, por lo tanto, encontraba la

144. Estos también profesaban la religión católica.

comprensión de estos alumnos, quienes habían estudiado hasta la llegada a Madrid en inglés. El resto de la clase quedaba fuera de juego, aún así Ahmed y una de las chicas rumanas, Oana, siempre preguntaron “¿Qué? ¿Cómo?” En repetidas ocasiones, ante una nueva palabra después de la traducción y comentario en inglés entre profesora y alumnos filipinos, por ejemplo:

Ahmed exclamó: “*Esta cosa no lo sé*”

La respuesta de la profesora fue tajante: “*¡Te quieres callar un rato! ¡no ves!... luego dices que...hay otros en la clase*”

Ahmed insistió en un tono más bajo: “*Ahh...yo no sé...*”

Y fue apoyado por Oana quien exclamó: “*¡Sí, yo no sé!*”

La profesora le contestó: “*Y tú no te metas, porque tú no pronuncias bien la [c]*”

Risas generales del resto de los alumnos

Oana: “*Cómo que yo no?*”

La profesora mira con reproche a Oana

Oana: “*¡Vale, vale, profesora bonita, perdón, perdón...*” Mientras dice esto se va achicando en su asiento.

Ahmed hace rato que habla consigo mismo en voz baja (en árabe marroquí).

El inglés acabó convirtiéndose en una frontera más entre los alumnos y el mundo tal y como lo concebía y vivía la profesora, en una fuente de legitimación de los estilos de interacción y, por ende, de cultura, así como de exclusión. Asimismo, los referentes culturales que se utilizaban en el aula todos provenían de una cultura etnocentrista basada en la homogeneidad lingüística y cultural: las películas de la factoría Disney, los programas de la televisión, Disney Channel, los juegos en clase, los actores o actrices, los escritores, los libros, las comidas, lo que se hace el fin de semana, cómo se celebra un cumpleaños, la Navidad o la semana de ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola, etc...

Si el racismo se entiende como un “**comportamiento social**, y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan que consiste en **clasificar a las personas en grupos**, que se asocian a comportamientos (también reales o imaginarios) de las personas del grupo y se generalizan para todos los individuos del grupo, cuyo objetivo es **justificar una jerarquía entre los grupos**, haciendo creer que unos son mejores que otros...” (Grupo Inter, 2007:22-23), se puede mantener la hipótesis de la creación de una atmósfera en el aula en la que se escenificaba cada día estos comportamientos e ideas racistas, todo lo que se respiraba en el centro mantenía esta “jerarquía en la que se nos hacía aceptar tales privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero...” (Grupo Inter, 2007:23).

Nuestros alumnos filipinos eran los mejores recompensados en sus intervenciones y, por lo tanto, motivados a proseguir: la profesora continuamente les animaba. “*Muy bien, Jill*”, “*Muy bien, eso es*”, “*Así es*”.

Un elemento que también entraba a formar parte de la jerarquía de buenos alumnos era la capacidad innata del alumno para aprender con mayor facilidad y rapidez la lengua vehicular o las matemáticas. Según P. Bourdieu esta noción de calidad proviene de una categorización “aristocrática que se inscribe en la naturaleza biológica de las capacidades socialmente ad-

quiridas “(Entrevista en línea: http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A Visita 20 de agosto de 2009) y que diferencia tajantemente al que posee y puede hacer algo y del que no puede hacer nada, o nada se puede esperar de él. Asimismo, Bourdieu señala que cuando los profesores caracterizan a los alumnos de una u otra manera se establece “el poder diabólico de nominación que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen y que puede infringir traumatismos porque sus veredictos son frecuentemente subrayados y reforzados por la sociedad y por los padres desesperados o angustiados...” En nuestra aula las facultades innatas que se atribuía a los chinos junto con su actitud disciplinada les colocaban en el segundo puesto de la jerarquía, seguidos por la chica portuguesa, las rumanas y, por último, los <irreductibles> marroquíes.

Retomemos la definición de racismo del Grupo Inter (2007:23) “...esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otros, y tiene el poder de hacer **recaer la culpa de la desventaja en la víctima**, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor, por el simple hecho de ser clasificadas en un grupo y no en otro”.

Esta definición queda reflejada en el siguiente ejemplo. Clase de inglés con una profesora en prácticas de Nueva York. Presentación a la profesora de los alumnos. Toda la conversación entre las dos profesoras fue en inglés¹⁴⁵.

Arancha: “Estos son de Filipinas, ya verás son los mejores...Aquellas no hablan nada (de inglés) son de Rumanía, pero no están mal....A la izquierda los chinos son muy dulces y estudiosos, Elena es de Angola, pero habla portugués, es muy buena y calladita, además se sabe todas las canciones de High School Musical. Y los marroquíes no hablan bien ni francés...así que <problem>... Bueno, te presento yo y después ellos se presentan..”

CONCLUSIONES

Y qué hay de la supuesta facilidad de integración de unos y otros. La ley y con ella la norma en el centro defiende posiciones ideológicas de integración, “pero se opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras [...] no se potencian las relaciones intergrupales pues a pesar de todas las adaptaciones dominan los procedimientos tendentes a la asimilación y a la marginación” (L. Martín Rojo ed. 2004:231). Los alumnos permanecieron los nueve meses en el aula de enlace asistiendo tan sólo a clases de dibujo en sus grupos de referencia a partir del tercer trimestre y a las clases de inglés tan sólo los filipinos. En consecuencia, la integración se aborda para una minoría y se concibe desde la perspectiva de cómo se piensa la convivencia con las diferencias para borrarlas y homogeneizar desde la posición del hablante nativo, y, por supuesto, se entiende que es mejor estar integrado que no estarlo (C. Hernández Sánchez, 2009: 19). Así, pues, en nuestro centro se podría resumir que la integración consiste en ser disciplinado, saber inglés, y poseer capacidad de aprendizaje para hablar (interactuar) como un hablante nativo, ¿fácil no?

145. Traducción propia, en un ejercicio de mediación.

La gestión del multilingüismo en el aula de enlace consiste en convertirse en una comunidad monolingüe cuyo resultado es para el alumnado “la pérdida de su lengua de origen y la adaptación a la pronunciación y al léxico de la variedad norte-centro peninsular” (L. Martín Rojo ed. 2004: 232).

En cuanto a las consecuencias sociales y académicas el sistema de educación compensatoria impone una separación de facto, nuestros 12 protagonistas al terminar el año en el aula de enlace acabaron tal y como predijeron la profesora y la directora del departamento de educación: El chico filipino terminó el curso con la mayoría de edad y aunque él quería incorporarse al mercado laboral se le animó a que continuara una formación profesional (FPI), así fue. La chica filipina se incorporó a su grupo de referencia (4^a ESO), por lo tanto, fue considerado todo un éxito al integrarse en el sistema educativo. Igualmente se hizo con todos los alumnos chinos, otro éxito, así como con la chica portuguesa (4^o ESO). En cambio, las dos rumanas no pudieron acceder a sus grupos de referencia, se consideró que era mejor que fueran a un grupo inferior al que les correspondía, no fue considerado un fracaso, es la profecía que se autocumple. El chico marroquí, Ahmed, fue a formación profesional, “¡Claramente!” y la chica marroquí, a diversificación.

En cambio, los alumnos se encontraban felices en su aula, reían y asumían sus destinos de la mano de su profesora sin fisuras. Después de las luchas que mantuvieron Ahmed y Oana por negociar el significado de lo que acontecía en el aula o de interactuar entre y desde sus pautas lingüísticas y culturales, al final, optaron por la estrategia del <salir adelante como fuera> (Cazden, 1991:39-41). En Oana se perfila una estrategia pragmática: potenciar la imagen positiva de la profesora a través del halago y evitar así la confrontación: “*Sí, sí, profesora bonita*”.

El paradigma de la interculturalidad nos ofrece una salida ya que “está basado en la idea de que la variabilidad y la fragmentación interna son características inherentes tanto a las lenguas como a las culturas humanas [...]. De acuerdo con esta descripción, **las lenguas y las culturas son necesariamente híbridas** [...]. Por consiguiente, no pone el énfasis tanto en lo que se aprende (los contenidos) [...] sino que se está centrado esencialmente en las actitudes y las aptitudes: apertura cultural, corrección de estereotipos, mejor conocimiento de la propia identidad, preparación para la gestión de los contactos interculturales, etc.” (Ambadiang y Garacía Parejo 2006: 79)¹⁴⁶. Para llevarlo a cabo será necesario la toma de conciencia de nuestra propia identidad híbrida, así esperamos que se inicie una transformación para combatir los prejuicios étnicos, lingüísticos y culturales que puedan desembocar en racismo latente, adaptar los estilos educativos y los materiales didácticos a la diversidad de ayer, de hoy y de mañana.

Para reflexionar / actuar:

“We need to work in and against English to find cultural alternatives to the cultural constructs of colonialism; we desperately need something different,” Pennycook concludes. (Alastair Pennycook, Reviewed by Joe Lockard [En línea: <http://bad.eserver.org/reviews/1999/1999-6-8-11.24PM.html>] Visita 20 de septiembre de 2009)¹⁴⁷

146. El subrayado es mío.

147. Traducción propia: Pennycook afirma: “Necesitamos trabajar en y contra el Inglés (entiéndase *también el Español*) para encontrar una cultura alternativa fuera del constructo de cultura colonialista; necesitamos desesperadamente algo diferente”.

“If the rhetoric of linguistic imperialism (hereafter LI) has been fashionable for some time, we are now seeing another rhetoric become more fashionable and pitted against it. What I will call the linguistic hybridity movement (LH) celebrates the fluidity in languages, identities, and cultures, thus pluralizing these constructs. In their extreme versions, while LI is absolutist in defining these constructs monolithically as constituted by one ideology or the other, LH is relativistic in seeing them as always shifting in meaning and shape. While LI is deterministic in perceiving these constructs as always pliable in the hands of dominant forces, LH is anti-nomian, in seeing them as perpetually unstable, and resisting control. While LH is activist in struggling against hegemonic discourses to reconstruct a more democratic order”¹⁴⁸. Suresh Canagarajah [En línea: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/53/3/207> Visita 20 de septiembre de 2009]

Agradezco al centro, al departamento de Orientación y a la profesora su colaboración, generosidad y esfuerzo, muchas gracias. A los alumnos y alumnas les debo todo, gracias.

148. Traducción propia: “Si la retórica del Imperialismo lingüístico (LI) estuvo de moda durante algún tiempo lo que ahora buscamos es que otra retórica se ponga de moda y que acabe con la anterior. Lo que en adelante llamaré movimiento lingüístico híbrido (LH) se congratula de la fluidez de lenguajes, identidades y culturas, pluralizando estos constructos. En sus versiones más extremas el LI se muestra absolutista a la hora de definir monolíticamente estos constructos pues los entiende compuestos por algún tipo de ideología, mientras que el LH los trata como conceptos relativos que oscilan tanto en la forma como en el significado. Mientras LI percibe estos constructos de forma determinista, y por tanto, sumisos a las fuerzas dominantes, el LH se muestra activo en la lucha contra los discursos hegemónicos para reconstruir un orden más democrático”.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alcalá Recuerda, E. (2007). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*, Tesis doctoral dirigida por la Dra. Luisa Martín Rojo, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis publicada en formato CD Rom.
- Ambadiang, Th. y García Parejo, I. (2006). “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18: 61-92.
- Bourdieu, P. (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford, University Press.
- Cazden, Courthy. B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: MEC.
- Grupo INTER, T. Aguado Odina (coord.) (2007). *Racismo qué es y cómo afrontarlo*, Madrid: Pearson Education.
- Hernández Sánchez, C. (2009). “Reflexiones sobre el significado de integración”. En: Fernández Montes, M. y Müllauer-Seichter, W. (eds.) *La integración escolar a debate* (pp.5-21). Madrid: Pearson Educación.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996). *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Martín Rojo, L. (ed.) (2002). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Nueva York: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Pinilla Gómez, R. (2004). “Las estrategias de comunicación”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*, (pp.435-446). Madrid: SGEL.
- Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007/08). Las Instrucciones por las que se regulan las aulas de enlace del programa de “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. [En línea: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&blobkey=id&blobheadervalue1=filename%3DINSTRUCCIONES+AULAS+DE+ENLACE06-07.pdf&blobwhere=1181215310186&blobheadername1=Content-Disposition&ssbinary=true&blobheader=application%2Fpdf>] (Consulta: 20 de septiembre de 2009)

6. ¿Jóvenes abiertos? Europeos sí, y ¿más allá? . De las actitudes de los escolares vallisoletanos ante las realidades representadas por los inmigrantes de Castilla y León

ESTHER LÓPEZ TORRES

Universidad Complutense de Madrid

REFLEXIONES E INTERROGANTES INICIALES

Desde 1949, con la creación del Consejo de Europa pero, sobre todo, desde que en 1957 los Tratados de Roma comenzaran el largo camino de la integración europea, los esfuerzos de las instituciones por reforzar los vínculos de unidad entre los europeos han vivido un impulso espectacular que, teniendo entre sus mayores conquistas el Tratado de la Unión Europea en 1992, han ido conformando hasta nuestros días un nuevo modo de concebir Europa entre los que viven en su seno.

Tal pretensión de fomentar esa unidad se dirige de una manera especial a **los jóvenes**, puesto que serán, ciertamente, quienes en un futuro cercano, recojan el relevo de ese gran proyecto de construcción europea que, sin embargo, se ha ido diseñando a expensas de ellos. Es, de hecho, a través de las nuevas generaciones, como las instituciones pretenden hacer realidad “*una ciudadanía europea basada en valores comunes de solidaridad, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo*” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, p. 6)¹⁴⁹, consciente de la *diversidad cultural europea* y capaz de *buscar soluciones a los problemas de nuestra sociedad*, como son, entre otros, la xenofobia y la intolerancia (Consejo de Europa, 2003)¹⁵⁰.

Impulsar, pues, en nuestra juventud, esa identidad europea constituye, en realidad, y desde esta perspectiva, **un proyecto de apertura** que, lejos de conformarse con reforzar los lazos de unión entre los propios europeos, alcanza también a los otros pueblos del planeta, con los que, asimismo, convivimos diariamente en nuestros entornos local, regional, nacional y europeo.

Dicha diversidad que, por otra parte, según se ha constatado a través del Eurobarómetro, para casi un tercio de la población española aporta un significado especial al conjunto de la Unión¹⁵¹, permite,

149. A partir de ahora citado como: COM (93) 457 final.

150. Estos son, entre otros los objetivos que pretenden alcanzar las diversas iniciativas llevadas a cabo por el Consejo de Europa: “*lograr una unión más estrecha entre sus miembros; proteger y promover los derechos humanos, la democracia pluralista y la preeminencia del derecho; favorecer la toma de conciencia y el desarrollo de la identidad y de la diversidad cultural europea; buscar soluciones a los problemas de la sociedad europea (xenofobia, intolerancia, protección del medio ambiente, clonación humana, sida, droga, crimen organizado, etc.); ayudar a consolidar la estabilidad democrática en Europa apoyando reformas políticas, legislativas y constitucionales*”.

151. Ante la pregunta “¿qué significa para usted la Unión Europea?”, la respuesta “*diversidad cultural*” fue elegida por un 29% de los españoles tanto en el eurobarómetro del 2002 como en de la primavera del 2003, por un 28% en el de la primavera del 2004 y por un 31% en el de otoño de ese mismo año. Véase EB 62_Esp. (otoño 2004), p. 20; EB 61_Esp (prim. 2004), p. 24-25; y EB 59.1_Esp. (prim. 2003), p. 17, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb.

justamente, gracias a su reconocimiento, y tal como ha observado Tutiaux Guillon (2000) en los estudiantes franceses, que Europa pueda llegar a ser percibida por los jóvenes como una *tierra de encuentros e intercambios*, donde cada uno *puede aportar algo al otro* haciendo de *la mezcla de culturas* un hecho *fecundo y agradable*. Sin embargo, ¿hasta qué punto se vive entre nuestra juventud este proyecto de crear una identidad europea que trascienda nuestras propias culturas?

Ciertamente, y tal como he comprobado, el sentimiento de identidad europea alcanza a la práctica totalidad de nuestros jóvenes (95%), encontrándose además fuertemente desarrollado en al menos uno de cada dos (López Torres, 2008). Pero, en realidad, ¿en qué medida tal sentimiento de europeo supone en ellos una **apertura hacia “los otros”?**, **¿resulta agradable ese intercambio?**, **¿se manifiesta, acaso, del mismo modo independientemente de la cultura de que se trate?**

En este trabajo quiero dar a conocer algunos de los resultados de un estudio mucho más amplio realizado en el marco de mi Tesis Doctoral, defendida en noviembre de 2006, con el deseo de responder a los interrogantes que hemos planteado y aportar, sobre todo, nuevos elementos de reflexión en torno al modo en que se vive la multiculturalidad que caracteriza nuestras sociedades. El fin último es, sin duda, detectar, si existen, evidencias de racismo que pudieran subsistir en nuestra vida cotidiana, y concretamente entre nuestros escolares, para abrir interrogantes sobre el modo en que se aborda o se ignora en las aulas y enriquecer, al fin, el debate en torno a las posibles iniciativas para afrontarlo.

Para lo que aquí trataré me voy a basar, pues, en los datos obtenidos mediante **encuestas** realizadas a finales del 2002 a 2655 escolares de 1º de ESO, 3º de ESO y 1º de Bachillerato de centros públicos (46,8%) y concertados (53,2%) de la capital vallisoletana¹⁵², así como en las opiniones recogidas en otro cuestionario dirigido a sus profesores. Me centraré principalmente en el análisis de las respuestas dadas por los alumnos a una de las preguntas formuladas por cuanto permite acercarnos al modo en que los jóvenes perciben la variedad sociocultural que caracteriza a nuestra sociedad y descubrir, de esta forma, los posibles estereotipos que condicionan su actitud frente a otros pueblos y culturas diferentes a la propia.

Puesto que considero que, efectivamente, son los adolescentes de hoy quienes guiarán mañana nuestro futuro, creo importante profundizar en la realidad de tales cuestiones para continuar diseñando **posibles actuaciones** que, ya desde el ámbito educativo, social o cultural, fomenten un mayor y mejor conocimiento de las culturas que conviven en nuestro territorio regional y hagan, verdaderamente, de **la solidaridad y la tolerancia el sello de identidad de nuestros jóvenes**, en particular, y de nuestra sociedad, en general.

ANTE LOS ENTORNOS ORIGINARIOS DE LOS INMIGRANTES CASTELLANO-LEONESES

A través de la encuesta, quise acercarme, aunque de forma bastante general, a los **sentimientos de aceptación y de rechazo** que los alumnos experimentan **al pensar en otras realidades culturales** con las que, mayoritariamente, conviven en sus entornos más cercanos, como son el de su Comunidad (Castilla y León) o el de su propia ciudad (Valladolid).

152. Para conocer mejor la metodología y las conclusiones principales del estudio, véase López Torres, 2009.

Consultados los datos del Instituto Nacional de Estadística sobre la población de inmigrantes extranjeros¹⁵³ residentes en Valladolid, diseñé una pregunta en la que el alumno, tras imaginarse que debía abandonar nuestro país y fijar su residencia en otro, debía decidir con qué preferencia iría a vivir a los que nosotros mismos le señalábamos. La lista se componía de un total de diecisiete Estados (Alemania, Brasil, Bulgaria, Chile, China, Cuba, Ecuador, EEUU, Francia, Italia, Marruecos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Dominicana, Rumania y Rusia) que fuimos seleccionando en función de diversos criterios:

- En primer lugar, tuve en cuenta los países de origen de los grupos de extranjeros más numerosos que, según el INE, vivían en España, con atención especial a los que habitaban en Castilla y León y, más concretamente, en Valladolid¹⁵⁴.
- En segundo lugar, me interesaba que estuviera representada tanto Europa, en sus dos vertientes oriental y occidental, como el mundo extraeuropeo, especialmente los Estados Unidos (en cuanto que podía constituir un posible referente de nuestros alumnos) y las principales áreas de procedencia de los residentes extranjeros (Latinoamérica, China y Marruecos).
- Finalmente, esperaba poder observar la influencia que en la elección del alumno podían ejercer factores como la proximidad y/o lejanía geográfica y/o cultural. Así, por ejemplo, Portugal y Francia podían ser elegidos por los españoles al ser más conocidos por éstos, gracias a esa proximidad pero también a una historia compartida, igual que Italia, con costumbres muy semejantes a las nuestras, mientras que la elección de países como China, muy alejada, o Marruecos, cuyas conductas civiles y religiosas distan mucho, aparentemente, de las de nuestra sociedad, permitiría observar la reacción de los alumnos ante su posible integración en sociedades con modos de vida muy diferentes a los nuestros.

La movilización del alumno ante esta pregunta fue masiva: los porcentajes de los que no contestan oscilan entre el 0.5% (para el primer puesto de la lista) y el 5.8% (para el último); y los resultados apenas me sorprendieron (ver gráfico 1): éstos venían a coincidir con la jerarquía que el conjunto de la población española establece entre los grupos extranjeros, en la cual los primeros puestos se asignan a los europeos comunitarios seguidos por los latinoamericanos, y los últimos lugares a los africanos “negros y marroquíes” (Espelt, 1996)¹⁵⁵.

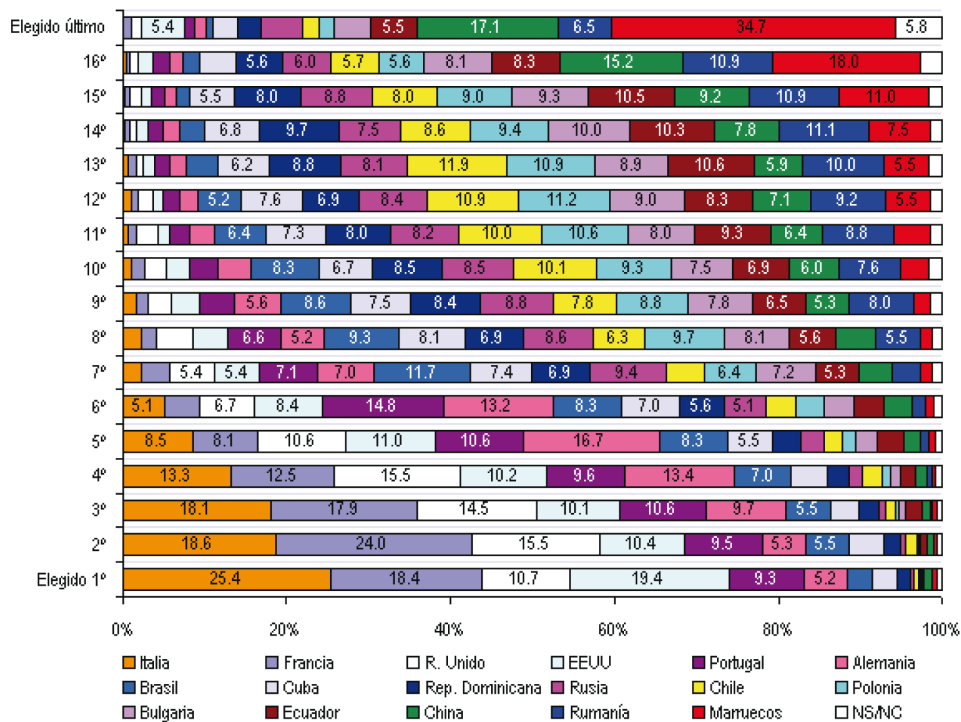
Dicha percepción, como decía, es compartida por el conjunto del alumnado que aquí he estudiado, para el cual, **los países más ricos** (los de la Unión Europea junto con EEUU) y, dentro de éstos, **los más próximos** desde el punto de vista físico, cultural e incluso histórico (Italia y Francia), **son los más apreciados**, mientras que aquellos **con menor desarrollo** (Europa del Este), **más alejados** (países sudamericanos) y, además, con mayores **diferencias culturales** (China y, especialmente, Marruecos) resultan ser **los menos deseados** (se puede decir, incluso, rechazados) en caso de que tuvieran que fijar en ellos su nueva residencia.

153. Utilizo aquí la terminología que emplea el INE en sus estadísticas.

154. Datos referidos a la *Población de inmigrantes extranjeros por país de procedencia y provincia de destino*, para los años 2000-2001, en *INE Base* [en línea]: <www.ine.es/inebase/cgi>.

155. Utilizo aquí la categoría empleada por el propio autor del estudio. En este artículo se resumen los principales resultados de encuestas que, en torno a estas cuestiones, y de forma periódica, fueron realizadas entre 1991 y 1995 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y el Centro de Investigación sobre la Realidad Social (CIRES). Los datos revelaron que, en efecto, los españoles establecen esta “*jerarquía entre los grupos extranjeros*” donde las posiciones intermedias serían ocupadas por los asiáticos y europeos del Este.

Gráfico 1. Preferencias de los alumnos ante una lista de países si tuvieran que cambiar de residencia¹⁵⁶



Confirmando pues lo apuntado ya por otros autores para el conjunto de la población europea (Inglehart, R. y Rabier, J.R., 1984)¹⁵⁷ y española (Justel, 1986)¹⁵⁸, la proximidad o similitud (origen geográfico, lengua, religión, cultura y cercanía física) así como el desarrollo económico,

156. En el gráfico aparecen representados, según el orden de preferencia manifestado por el conjunto del alumnado, el porcentaje de alumnos que sitúan en cada uno de los puestos de la lista a cada uno de los países indicados en la pregunta 17 de la encuesta. Para conocer el orden de preferencia con que, de forma general, eran elegidos los diecisiete países se asignó un valor a cada país en función del lugar que ocupaba en la lista de los alumnos, siendo "cero" el de los países que aparecen en el último y "dieciséis" el de los que figuran en el primer puesto. Tras la suma de los valores obtenidos por cada país, que daba la puntuación total de cada uno, se observa que los países fueron elegidos, tal como aparecen colocados en el gráfico, en el siguiente orden: Italia en primer lugar, seguida de Francia, Reino Unido, EEUU, Portugal, Alemania, Brasil, Cuba, República Dominicana, Rusia, Chile, Polonia, Bulgaria, Ecuador, China, Rumanía y, en última posición, Marruecos. Cada franja de color representa el volumen de alumnos que ha elegido el país correspondiente en el orden que indica el eje de categorías (X). Para favorecer una mejor visualización de la información solo aparecen indicados en el gráfico los valores que superan el 5% del alumnado, quedando vacías las franjas que, dentro de cada barra, representan valores inferiores.

157. Los autores, basándose en los datos obtenidos en el Eurobarómetro de octubre de 1980, trataron de tipificar la multiplicidad de factores que influyen en la confianza o desconfianza entre los pueblos agrupándolos en cuatro tipos principales: 1) Rasgos principales de proximidad o similitud (lengua, religión, lengua y cultura, proximidad geográfica); 2) Aprendizaje social por contraposición al carácter adscrito propio de los rasgos primordiales; 3) Desarrollo económico; 4) Grado de predictibilidad de la conducta ajena.

158. En ese trabajo se contrastan los datos obtenidos en el Eurobarómetro de otoño de 1980 con los recabados a través del barómetro de Opinión Pública del CIS que, en junio de 1983, planteó a una muestra de población adulta española (se realizaron 1609 entrevistas) la misma pregunta del referido Eurobarómetro sobre el grado de confianza en una serie de 17 pueblos, incluido el español.

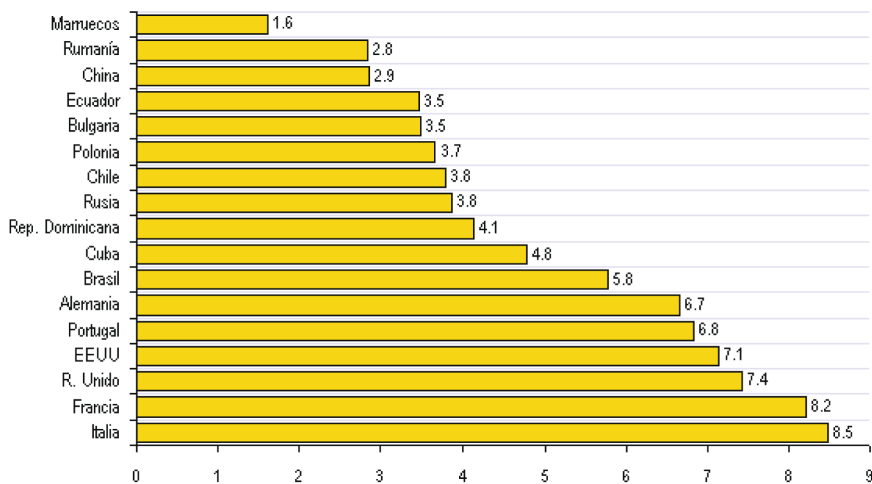
se reafirman, pues, como factores determinantes que, definen en los jóvenes su actitud de confianza o desconfianza ante los ciudadanos de otros países.

MEJOR LA EUROPA OCCIDENTAL

Tal como imaginaba en el momento de diseñar la pregunta, los jóvenes **se encuentran mucho más identificados con los europeos y, sobre todo, con los estilos de vida de los entonces países comunitarios**, que les resultan más atractivos **cuanto más elevado sea su nivel económico y cuantas más similitudes culturales e históricas mantengan con el suyo propio**.

En efecto, los alumnos optan antes por los países europeos, y dentro de éstos, por los del área occidental (más valorados por su grado de desarrollo y su riqueza), entre los cuales **Italia** y **Francia**, igual que ocurriera en la investigación dirigida por el profesor Prats (2001), resultan ser los más atractivos (gráfico 2)¹⁵⁹, puesto que, tal como explicaron entonces los propios estudiantes, éstos son, por una parte, los *“más parecidos a España y, en consecuencia, resultaría más fácil adaptarse; y, por otra parte, están suficientemente cerca para regresar con frecuencia a casa”* (Prats, 2001, p. 231).

Gráfico 2. Puntuación media obtenida por cada país según la preferencia del alumno



Estas razones, junto al conocimiento directo, cada vez más habitual, de tales pueblos, justifican, de hecho, que, frente a la desconfianza que hace veinticinco años despertaban **los italianos y los franceses** en el resto de los europeos, sea con ellos con los que más se identifican hoy

159. Tras calcular la valoración que, en una escala del 1 al 10, obtiene cada país en función del lugar en que es elegido por el alumno (de tal modo que los que aparecen más próximos a los primeros puestos se acercarán al 10 y los de los últimos a 0), y teniendo en cuenta para dicho cálculo el número de alumnos que en cada una de las diecisiete opciones responden a la pregunta, se observa que los valores más altos se corresponden con Italia y Francia, cuyas puntuaciones alcanzan, respectivamente, el 8.5 y el 8.2. Asimismo, en el estudio que dirigió el profesor Prats, en el que se pidió a los alumnos que establecieran una preferencia ante diez países de la Unión en caso de que tuvieran que trabajar o residir en ellos, Italia y Francia obtuvieron las máximas calificaciones: 6.4 y 6, seguidos de cerca por Gran Bretaña (5.9), Alemania (4.7) y Portugal (4.6), y con una relativa distancia frente a otros países cuya lejanía física y cultural parece condicionar a los estudiantes: Dinamarca y Suecia (ambos valorados con un cuatro), Bélgica (3.9), Austria (3.3) y, en último lugar, Finlandia (2.7).

los escolares españoles, que atribuyéndoles incluso, especialmente a los primeros, los mismos rasgos de sociabilidad que a sus compatriotas (Prats, 2001)¹⁶⁰, se muestran especialmente propensos a entablar con ellos una amistad.

En efecto, a finales de 1980, los resultados obtenidos a través de un Eurobarómetro en el que se trató de conocer la confianza que a los ciudadanos comunitarios les inspiraban los españoles, los griegos, los suizos, los portugueses, los rusos, los estadounidenses, los japoneses, los chinos y los ciudadanos de los diez pueblos que conformaban entonces la Comunidad Europea¹⁶¹, revelaron que, en aquel momento, de entre los Estados Europeos, las pequeñas democracias del norte y centro occidental, especialmente Suiza, seguidas de las grandes potencias (Reino Unido y Alemania) eran las que más simpatía despertaban frente a otros pueblos como **el francés** y, sobre todo, los de la **Europa meridional** (españoles, italianos, griegos y portugueses), seguidos tan solo por **los rusos**, que eran **vistos con mayor recelo**¹⁶².

El estudio de las respuestas en función de la edad permitió, no obstante, apreciar una **menor incidencia de los estereotipos negativos en las nuevas generaciones**, que, ya entonces, y según fue señalado, hacía presagiar una posible disminución de tales prejuicios a través del desarrollo de los sistemas educativos y de los mayores contactos entre los europeos¹⁶³.

Si bien se desconoce los sentimientos que, en el momento de dicha encuesta europea, despertaban aquellos pueblos en los jóvenes españoles¹⁶⁴, las opiniones que, tan solo tres años más tarde, fueron rastreadas a este respecto entre la población adulta de nuestro país permitieron observar que, mientras que en la CEE prevalecía la confianza en sus asociados, a excepción de los mediterráneos Grecia e Italia, **los españoles, si bien situaban a holandeses y alemanes entre los pueblos que generaban una mayor credulidad, confiaban más que los otros europeos en sus vecinos del Mediterráneo, excepto en los franceses (hacia quienes, debido quizás a los conflictos que por entonces mantenían ambos países, mostraron su mayor desconfianza), y se fiaban menos, en cambio, de Irlanda e Inglaterra**. Existía, no obstante, una coincidencia entre europeos y españoles en su recelo frente a Rusia y su ligera desconfianza hacia el pueblo portugués (Justel, 1986)¹⁶⁵.

160. El 50% de los jóvenes que conformaron la muestra estudiada por el equipo de Prats calificaron a los italianos muy positivamente empleando prácticamente los mismos adjetivos que habían utilizado para definir a los españoles (amables, simpáticos, divertidos, espontáneos...) mientras que, con respecto a los franceses, el 25% confesaron que "les gustaría tenerlos como amigos e invitarlos a su casa", y el 21% los elegiría como "compañeros de fiesta". (p. 218-224)

161. Para indagar en torno a esta cuestión se formuló la pregunta: "*Parliamo ora della fiducia che Le ispirano i diversi popoli. Per ciascuno dei popoli che Le nominerò mi dica se Lei ha molta fiducia, abbastanza fiducia, poca fiducia o nessuna fiducia?*". EB 17 (otoño 1982), en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb, pp. 57-58.

162. "*I francesi sembrano più ammirati che degni di fiducia; i popoli dell'Europa meridionale (...) si considerano e considerano gli altri poco degni di fiducia e sono considerati nello stesso modo dagli altri popoli dell'Europa*". EB 17 (otoño 1982), en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb, pp. 57-58. El índice de confianza que en los países comunitarios y en Grecia (representado también en la muestra en previsión de su incorporación inmediata a la CEE) despertaban tales pueblos (indicado por una puntuación entre +1 y -1) fue de 0.17 hacia los franceses, -0.02 hacia los griegos, -0.07 hacia los españoles y -0,11 hacia los portugueses, -0.23 hacia los italianos y, finalmente, -0.61 hacia los rusos. Justel, 1986, p. 217.

163. "*La diffidenza verso gli italiani è nettamente minore nelle giovani generazioni europee e ciò fa pensare che gli stereotipi negativi tradizionali sono, su questo punto, in via di diminuzione*". EB 17 (otoño 1982), pp. 57-58, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb.

164. Los jóvenes estudiados fueron los de los entonces Diez Estados miembros de la Comunidad Europea y Grecia, en vistas a su futura incorporación.

165. La desconfianza que Francia generaba entre los españoles fue interpretada, como decía, en función de los

Ya en 1997, otro estudio de carácter nacional (Mateos y Moral, 2000, pp. 77, 110-111), pero referido esta vez a los jóvenes, permitió constatar que, efectivamente, los italianos, junto con los alemanes y, también, los portugueses, cuya imagen se revela mejorada, generaban entre nuestra juventud actitudes de cercanía y afinidad que, en cambio, se ausentaban cuando se trataba de posicionarse ante los rusos, los polacos y, sobre todo, ante los franceses, a los que veían cercanos sí, pero, nuevamente, con desconfianza y muy escasa simpatía¹⁶⁶.

Sobre Francia, sin embargo, y contrariamente a lo que cabría esperar según los resultados de tales estudios, las opiniones manifestadas por los alumnos de Secundaria que aquí he estudiado, así como las que tan solo dos años antes (curso 2000-2001) fueron señaladas por la mayoría de los escolares españoles de cuarto curso de ESO cuando, como en este caso, se les pidió que indicaran el grado de interés que en ellos despertaban determinados países de la Unión si tuvieran que residir o trabajar fuera de España se descubren, como ya he señalado, altamente positivas.

De igual modo que en mi trabajo, en la investigación que dirigiera el profesor Prats (2001) **Italia, Francia y Gran Bretaña** se revelaron, en ese orden, los países más atractivos para los alumnos, si bien, por lo que al último se refiere, los adjetivos que emplearon para calificar a sus nacionales contenían una fuerte carga negativa en cuatro de cada diez escolares (39%), que los definieron como “desconfiados”, “estúpidos”, “vagos”, “violentos”, “tacaños”, “egoístas”, “chulos”, “racistas”, “mandones”..., a los que se sumaba otro 16% que, con cierta ambigüedad, pero de forma igualmente negativa, los calificaron de “raros”, “reservados”, “aburridos”, “incultos”... (225-230).

Después de Reino Unido, y coincidiendo nuevamente con lo detectado por Prats y su equipo, **Portugal y Alemania** ocupan las siguientes posiciones entre los países europeos preferentes señalados en sus listas por nuestros alumnos, cuyas valoraciones de los mismos, pese a las diferencias económicas, sociales y culturales que puedan percibir entre ellos, se revelan casi idénticas: ambos obtienen una puntuación próxima a los siete puntos sobre diez situándose, en consecuencia, **por detrás de los Estados Unidos**.

Y es que, si a los portugueses se les asocia, con frecuencia, una idea de menor desarrollo que, seguramente, resta peso a su cercanía física y cultural, en el caso alemán, su prestigio económico se ve, quizás, contrarrestado por su mayor lejanía física y, en consecuencia, su menor conocimiento, por sus importantes diferencias lingüísticas y, posiblemente también, como ya apuntaron los autores del estudio *Los jóvenes ante el reto europeo* (Prats, 2001, p 220), por el papel que pueden estar jugando otros factores de tipo sociohistórico.

Precisamente en éstos últimos, donde queda justificada la interiorización de falsas imágenes alentadas a menudo por la ausencia de conocimiento, encuentran su explicación, muy probablemente, las diferencias que los jóvenes españoles establecen a la hora de pensar en los

contenciosos que, en aquella época (en torno a 1983), mantuvo con España: “*choque de intereses en la integración de España en la CEE; con pública oposición de Francia a que aquella se produjese; conflictos pesqueros y, de manera especial, la supuesta protección gala a los terroristas de ETA, interpretada como ausencia de apoyo al proceso de restauración democrática en España y como obstáculo importante a la solución pacífica del llamado «problema vasco»*” (p. 225).

166. La pregunta formulada entonces para sondear estas cuestiones se dirigía directamente a sondear la simpatía, la cercanía y la confianza que los jóvenes españoles sentían ante estos seis pueblos europeos, así como frente a otros seis extraeuropeos.

naturales de ambos Estados, atribuyéndoles rasgos particulares que, esta vez sí, crean ciertas distancias en sus valoraciones acerca de ellos, y que se traduce, tal como ponen de manifiesto estudios recientes, en la escasa afinidad que sienten ante Alemania¹⁶⁷.

En efecto, aunque tanto a los portugueses como a los alemanes prefieren tenerlos más como compañeros de trabajo que como amigos, la indiferencia que provocan los primeros contrasta con “*un componente de distancia y de relativa hostilidad*” (Prats, 2001, p. 220)¹⁶⁸ en su posicionamiento ante los segundos que, según se comprobó en el referido estudio de Prats, hace que sean vistos de forma bastante negativa.

Tanto es así que, mientras únicamente un 6% de los escolares que participaron en aquella investigación dijo considerar a los alemanes “amables”, “simpáticos” o con habilidades sociales, el 43% los calificó a través de adjetivos del tipo “mandones”, “racistas”, “antipáticos”... etc¹⁶⁹.

Los otros europeos (Rusia, Bulgaria, Polonia y Rumania) se sitúan, en cambio, y coincidiendo con lo detectado en la juventud española en 1997 –los polacos y los rusos eran, en ese orden, los pueblos europeos que menos simpatía y confianza inspiraban- (Mateos y Moral, 2000: pp. 77-78 y 110-111), detrás de los occidentales, con unas valoraciones que no consiguen siquiera los cuatro puntos sobre diez e, incluso, en el caso de **Rumania, se queda por debajo de los tres puntos (2.8)**.

Este último, pese a ser uno de los países del Este con mayor número de inmigrantes en nuestra nación, y con **importante presencia en nuestra Comunidad y en Valladolid**¹⁷⁰ (INE, 2000/01), provoca entre los estudiantes un evidente rechazo que, permite explicar, en buena parte, las reticencias con que, por otra parte, el sesenta por ciento de los profesores habla de la tolerancia y la ausencia de xenofobia con que actúan los adolescentes.

167. Aparte del referido estudio dirigido por el profesor Prats, también en Domínguez Domínguez, C.; Cuenca López, J. M. (2001) se comentan los resultados de un estudio realizado con estudiantes de Magisterio de la Universidad de Huelva. Tras analizar una muestra de cincuenta alumnos se observó que ante Portugal, Italia, Francia, Gran Bretaña, Alemania o Rusia, nuevamente Portugal e Italia eran los países señalados como de mayor afinidad (debido a la identificación cultural e idiomática y a su proximidad en las formas de vida), seguidos de Francia o Gran Bretaña y, en último lugar, de Alemania o Rusia, donde entraban en juego estereotipos negativos que se sustentaban, además, en un escaso conocimiento de estos pueblos.

168. Ante los alemanes, el porcentaje de los estudiantes que en aquella investigación “*se declaran amigos es el más bajo de todos. Los que querrían solamente un trato ocasional son muy pocos menos de los que se declaran amigos potenciales, y el porcentaje de los que los ven con hostilidad es de un 9%. Claramente hay un componente de distancia y de relativa hostilidad difícil de explicar. Otros elementos de las pruebas inducen a pensar que quizá se puede tratar de razones sociohistóricas o de desconocimiento*”.

169. En aquel estudio observaron que los alumnos mostraban cierta indiferencia ante los portugueses, a los que calificaron en idénticas proporciones positiva y negativamente, y con los que un 30%, antes que elegirlos como amigos o compañeros de fiesta, manifestaron que no les importaría trabajar. Esta misma opción fue, también, la más elegida para hablar de los alemanes los cuales, frente a franceses, portugueses y holandeses, recibieron por parte de los estudiantes la valoración más negativa. *Ibidem*, p. 218-226

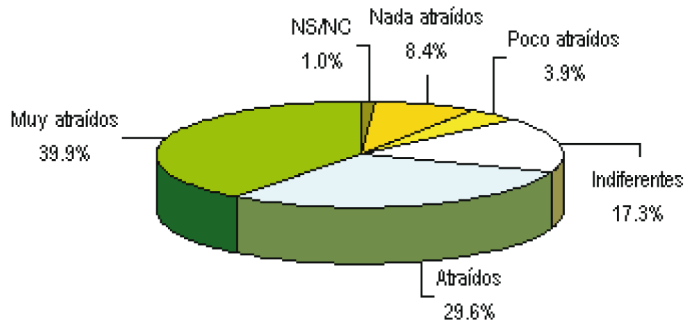
170. En el momento de diseñar la encuesta, y según los datos del Instituto Nacional de Estadística, el volumen de inmigrantes rumanos registrado en España alcanzaba los 23.276 individuos, convirtiéndose en el grupo más numeroso entre los procedentes de la Europa del Este a nivel nacional, por encima de los búlgaros y los ucranianos. En Castilla y León, sin embargo, los rumanos constituían ese mismo año el segundo grupo mayoritario de inmigrantes del Este, siendo superados en número únicamente por los búlgaros (2341 búlgaros frente a 315 rumanos), y el 30% de ellos residían en Valladolid. Tan solo un año después, en el 2003, mientras la población búlgara se mantenía en España con unas cifras similares (13648), la presencia de los rumanos se duplicó en nuestro país (54998), representando el segundo grupo nacional de inmigrantes en España después de los ecuatorianos (72581) y seguido de los marroquíes (40865).

ESTADOS UNIDOS: LA PERVIVENCIA DEL “SUEÑO AMERICANO”

Para el conjunto de los alumnos encuestados, los **Estados Unidos de América** representan, junto con Italia, Francia y Reino Unido, uno de los destinos preferentes si tuvieran que fijar una nueva residencia. Dicho país parece despertar en los jóvenes un **interés tal que, de cada diez escolares, son casi siete los que se muestran bastante o muy interesados** en instalarse allí, mientras que no llegan a dos los que manifiestan indiferencia y, en poco más de uno, se evidencian actitudes de oposición ante dicha idea (gráfico 3).

Este interés no hace si no confirmar lo que ya se observara en la investigación realizada bajo la dirección de Prats, en la que algo más de la mitad de los encuestados mantuvieron una postura amistosa y cercana ante los norteamericanos, casi uno de cada cuatro mostró una relativa indiferencia, y poco más de un alumno de cada diez expresó su rechazo o sus reparos para relacionarse con ellos (Prats, Trepát, 2001: 215).

Gráfico 3. Atractivo que para los jóvenes presentan los Estados Unidos de América



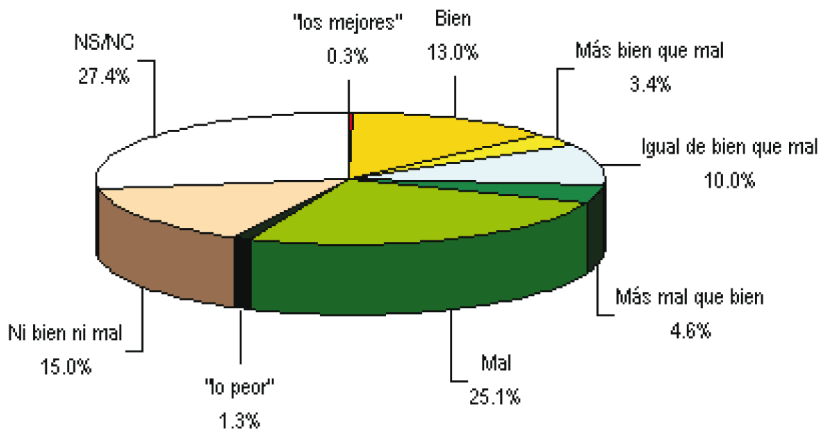
Este atractivo generalizado que despiertan en los alumnos los Estados Unidos de América, contrasta, sin embargo, con las descripciones que los estudiantes realizan de los norteamericanos cuando se les pregunta *¿qué dirías de ellos?*, donde se descubre lo que supuestamente dicho país representa para los adolescentes. Y es que, de su sociedad, curiosamente, apenas valoran mucho más que su riqueza y desarrollo, y la fuerza que le transfiere el patriotismo de sus ciudadanos. Estos, de hecho, son percibidos por los escolares de forma bastante negativa, fruto de una estereotipación que ya fue apuntada en el estudio al que me vengo refiriendo (Prats y Trepát, 2001: 227) que confirma, por otra parte, la escasa simpatía y confianza que ya en 1997 despertaban los norteamericanos en los jóvenes españoles¹⁷¹(Mateos y Moral, 2000: 110-111).

Entre los alumnos que he encuestado, aunque algo más de una cuarta parte omite su respuesta para calificar a los estadounidenses, **poco más de uno de cada diez (13.3%) utiliza para describirlos adjetivos exclusivamente positivos** mientras que algo más de un cuarto (26.4%) **emplea únicamente sus contrarios** (ver gráfico 4). Existe, además, dentro de estos grupos, un pequeño sector de **jóvenes con posturas más radicales** que, distribuidos de forma bastante equi-

171. Las puntuaciones medias que, en una escala del 0 al 10, representaban la simpatía, la cercanía y confianza que en la juventud española despertaban los estadounidenses alcanzaron tan solo los valores de 5.6, 4.5 y 5.1, respectivamente.

librada, expresan bien su odio más absoluto o bien su devoción y entusiasmo por Norteamérica y sus ciudadanos.

Gráfico 4. ¿Cómo valoran los alumnos a los estadounidenses? ¹⁷²



En efecto, entre el alumnado encuestado, un 1.7%, para definir a este colectivo recurre, incluso de manera exclusiva (1.3%), a insultos y descalificativos (“imbéciles”, “estúpidos”, “inútiles”, “idiotas”, “subnormales”, “payasos”, “despreciables”...) o expresiones del tipo “lo peor”, “me dan asco”, “no valen para nada”, “con dos dedos de frente”, “para mí el peor país del mundo”, etc., frente a otro grupo similar (1.1%) que, en el otro extremo, declara su total admiración por los norteamericanos (“son los mejores”, “me encanta ese país”, “geniales”, “importantes”, “son superiores”, “triunfadores”, “imponentes”...).

Entre los escolares que **reconocen en ellos cualidades y defectos (18%)**, pese a que más de la mitad admiten un equilibrio entre ambos extremos, apenas llegan a dos de cada diez los que encuentran más virtudes que defectos frente a uno de cada cuatro que se expresa en sentido inverso.

Finalmente, otro **grupo de jóvenes (15%)** para hablar de los estadounidenses prefiere adjetivos **menos comprometidos, más neutrales**, que se limitan a describir aspectos de su realidad como, por ejemplo, la diversidad étnica y cultural con que conviven, sus valores religiosos, el papel que en ellos juega la familia, su sentido identitario o su ideología.

Pero, entonces, si sus valoraciones sobre los estadounidenses no se caracterizan por ser, precisamente, muy positivas, ¿cómo se justifica el atractivo que tiene para ellos el país norteameri-

172. Para este gráfico he considerado los adjetivos que los alumnos emplean para definir las características de los estadounidenses, contabilizando, por un lado, los que resaltan las virtudes (sociables, simpáticos, tolerantes, trabajadores, inteligentes, honestos, sensatos, pacíficos...) y por otro, los que contienen una carga negativa o señalan defectos (fríos, desagradables, intolerantes, racistas, pasotas, perezosos, ignorantes, cínicos, inconscientes, insensatos, prepotentes, agresivos...).

Entre los que combinan ambos tipos hemos considerado que valoran a los norteamericanos “más bien que mal” los que utilizan más adjetivos positivos que negativos, y al revés, “más mal que bien” los que indican más defectos que virtudes. En “igual de bien que de mal” se recuentan los alumnos que utilizan el mismo número de adjetivos positivos que negativos, y en “ni bien ni mal” los que se refieren a cuestiones difícilmente clasificables como valores positivos o negativos tales como la ideología, el estilo de vida familiar o las creencias religiosas.

Bajo el título “los mejores” se han contado los que, utilizando exclusivamente adjetivos positivos, utilizan superlativos o expresiones como “geniales”, “estupendos”, “maravillosos”. Al contrario, otros manifiestan una relativa aversión hacia los norteamericanos, considerándolos “lo peor”, utilizando descalificativos e incluso insultos para definirlos.

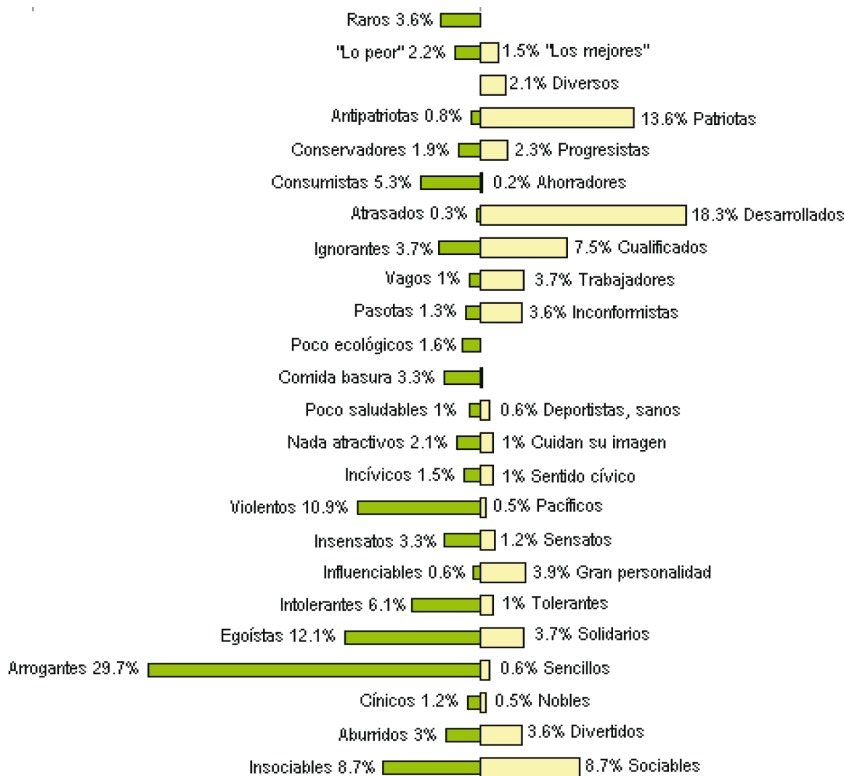
cano?, ¿qué es lo que admiran de éste y en qué medida?, ¿cuáles son los valores que realmente aprecian de su sociedad como para compensar lo que desprecian de ésta?

Tras estudiar detenidamente las expresiones y calificativos que los propios alumnos utilizan para definir a los norteamericanos y elaborar, a continuación, una tabla de clasificación, trato de analizar las características que, según nuestros jóvenes, definen al pueblo estadounidense.

Observadas, de este modo, las declaraciones de los alumnos acerca de dicho colectivo, se advierte (ver gráfico 5) que el rasgo más destacado es, precisamente, el más rechazado: **tres de cada diez escolares que intentan describirlos critican la supuesta arrogancia y prepotencia**, la soberbia y los aires de superioridad con la que actúan, en su opinión, los ciudadanos de los Estados Unidos de América, mientras que no alcanzan siquiera el 1% los que, inversamente, consideran a éstos personas humildes y sencillas.

Asimismo, **su egoísmo y su falta de solidaridad (12.1%)**, **su carácter violento y su incapacidad para el diálogo (11.9%)**, **su intolerancia y sus comportamientos xenófobos (6.1%)**, así como la falta de sensatez y la escasa reflexión para guiar sus actos (3.3%) constituyen, según los escolares encuestados, algunos de los rasgos que más definen al pueblo norteamericano, al que apenas caracterizan en sentido contrario. Su sociabilidad, igual que su forma de disfrutar del ocio, son juzgadas, sin embargo, por los jóvenes de forma tan positiva como negativa, si bien apenas son uno de cada diez los que, en ambos casos, se manifiestan en una u otra dirección.

Gráfico 5. Los estadounidenses vistos por los alumnos¹⁷³



173. Los porcentajes se han realizado, esta vez, sobre los 1557 alumnos (72.6% del total) que responden a la pregunta. No se han tenido en cuenta, por tanto, los que dejaron en blanco su respuesta.

De su estilo de vida critican, sobre todo, **sus hábitos consumistas (5.3%)**, su escasa conciencia ecológica (1.6%), su **afición a la comida basura (3.3%)** y los pocos cuidados que prestan a su imagen y a su propia salud (1%).

Pero la percepción de nuestros jóvenes está sin duda condicionada por la influencia que a nivel mundial ejercen los Estados Unidos de América, y los efectos de su política internacional. De hecho, es muy probable que, si en 2003 hubiéramos pedido de nuevo a los alumnos que describieran a los norteamericanos, sus respuestas hubieran apuntado en una dirección todavía más negativa, más crítica y menos idealizada aún, debido, fundamentalmente, y tal como se comprobó en la encuesta europea de la primavera del 2003¹⁷⁴, a **su papel predominante en la Guerra de Irak**. Los españoles encuestados en aquel momento valoraron más negativamente que otros ciudadanos de la Unión el papel ejercido, a escala mundial, por los Estados Unidos, especialmente en lo referido al mantenimiento de la paz (68%), y a la lucha contra la pobreza (59%), la contaminación (59%) y el terrorismo (49%) (UE, 2003:10)¹⁷⁵.

Pese a todo, y aunque un sector del alumnado que respondió a la pregunta que se formuló acerca de los norteamericanos confiesa que éstos le parecen algo “raros” (3.6%), son muchos los que, al mismo tiempo, tratan de resaltar los aspectos que ven más atractivos de la sociedad estadounidense.

En este sentido, y en concordancia con las opiniones recogidas por los eurobarómetros que se han venido haciendo hasta nuestros días¹⁷⁶, **el desarrollo económico, principalmente, pero también social y tecnológico, se revela, una vez más, y tal como anunciaba más arriba, uno de los aspectos más valorados** por los alumnos y, posiblemente también, el que más influencia ejerce en ellos a la hora de pensar en otra posible residencia. Sobre esta cuestión se han pronunciado, de hecho, casi **dos de cada diez escolares**, que atribuyen a los estadounidenses **niveles socioeconómicos muy elevados**, frente a un porcentaje insignificante de alumnos que opina justamente lo contrario.

Directamente relacionado con esta cuestión, un buen número de estudiantes resalta también su alto nivel de **cualificación y sus capacidades intelectuales (7.5%)**, su sentido de la responsabilidad en **el trabajo**, así como su **espíritu inconformista y luchador**, que les lleva a

174. EB 59 (prim. 2003). El eurobarómetro se realizó entre el 18 de marzo y el 30 de abril del 2003, en plena guerra de Irak (el 20 de marzo los EEUU lanzaron su ofensiva contra el régimen de Saddam Hussein y el 30 de abril se celebraba el triunfo de la coalición). La guerra, generó una intensa actividad diplomática que, en el seno de la Unión, puso de manifiesto las divergencias entre los Estados miembros. Tales circunstancias condicionaron sobremanera los resultados del Eurobarómetro, donde se evidenció, entre otras cosas, un deterioro de la confianza en la ONU, la degradación de la imagen de los Estados Unidos y la ruptura del apoyo a la ampliación europea. Véase http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb.

175. Este último aspecto fue el único valorado más positivamente (45%) que negativamente (35%) en el conjunto de la Unión, y ello se debió además a que, aunque mayoritariamente los ciudadanos comunitarios mostraron su disconformidad con el papel jugado por los Estados Unidos en este sentido, en cinco de los Estados miembros (Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Países Bajos e Irlanda) más de la mitad de los encuestados así lo consideraron.

176. En el Standard EB 72 (otoño de 2009), la mayor parte de los europeos comunitarios afirmaron que la Unión Europea está por detrás de los EEUU en cuanto al espíritu de empresa (42%), la innovación tecnológica (43%), la investigación científica (47%) y la lucha contra el desempleo (24%), pero fue aún superior el porcentaje de españoles que en los tres últimos aspectos opinaron en este sentido (55%, 43% y 57% respectivamente), lo cual explicaría en gran medida que nuestros nacionales confíen más en EEUU (19%) que el resto de los europeos (12%) para salir de la crisis. Véanse preguntas QF2 y QC3 del EB 72, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb.

comprometerse con diferentes causas. Por otra parte, su fuerte personalidad y, sobre todo, su **identificación con los valores patrios, el respeto por su tierra**, sus tradiciones y sus costumbres (13.6%) constituyen algunos de los aspectos que más aprecian nuestros jóvenes del pueblo americano.

Los resultados señalados, permiten concluir, por tanto, que pese a la fuerte crítica que los alumnos realizan de determinados comportamientos del pueblo norteamericano, y que están principalmente relacionados con la superioridad económica que ellos mismos reconocen en la sociedad estadounidense, ésta posee un atractivo particular por ser, precisamente, una gran superpotencia mundial que, tal como describe la visión estereotipada que de ella tienen los escolares, se compone de ciudadanos entregados a su trabajo y comprometidos, *no sólo*, con sus ideales, sino, *también*, con los de su propia nación.

Aspectos, que pertenecen más a la esfera social, parecen, pues, compensar suficientemente lo que rechazan de la personalidad que atribuyen a estas gentes del otro lado del Atlántico, con las que, como ya hemos visto, no tendrían ningún problema en convivir.

LATINOAMÉRICA: ENTRE LA ATRACCIÓN Y LA INDIFERENCIA

Dada la creciente presencia en nuestro país, y consecuentemente, también en Castilla y León, de inmigrantes procedentes de Latinoamérica -especialmente de Ecuador¹⁷⁷, decidí, como ya señalaba más arriba, incluir a Brasil, Chile, Cuba, Ecuador y República Dominicana entre los países propuestos como posible residencia de los alumnos, para una aproximación a lo que el área latinoamericana (si bien representada en este estudio por tan solo estos cinco países) significa para ellos.

La movilización de los alumnos ha sido mayor con respecto a estos países que frente a los de la Europa Oriental, y su grado de aceptación (gráfico 6) ha resultado ser, también, bastante superior: **de cada diez** escolares que han compuesto la muestra, **apenas dos rehúsan** la posibilidad de instalarse allí (17%), **cuatro manifiestan una relativa indiferencia** (44%) y **son más de tres los que confiesan sentirse atraídos** (24%) y **hasta muy atraídos** (14%) ante tal idea.

En esta ocasión, sin embargo, creo poder formular la suposición (no tengo datos científicos al respecto) de que junto al recuerdo que de estos países aportan el creciente número de sus nacionales instalados en nuestro territorio nacional, regional y local, la evocación de una historia compartida a través de su cercanía cultural y lingüística; su atractivo turístico, motivado, entre otras cosas, por el exotismo de sus playas; así como la pervivencia de algunos estereotipos acerca de sus gentes y sus fiestas¹⁷⁸ (Prats y Trepát, 2001: 228) constituyen, con bastante proba-

177. Pese a que el número de inmigrantes ecuatorianos registrados en nuestro país vivió, entre el 2000 y el 2001, un descenso de algo más de diez mil individuos (pasó de 91.120 a 82.571), este grupo continuaba siendo el de mayor presencia a nivel nacional, viéndose incluso fortalecido en nuestra Comunidad, donde aumentó en casi un tercio su población, concentrada mayoritariamente en Valladolid. Más aún, aunque parece mantenerse la tendencia descendente en el territorio nacional, en Castilla y León, y especialmente en nuestra ciudad, la cifra de residentes ecuatorianos se mantiene de forma similar a la de años anteriores. Véase Instituto Nacional de Estadística, *op. cit.*

178. Con intenciones similares a ésta, la investigación encargada por la Fundación "La Caixa" a la Universidad de Barcelona, examinó los adjetivos que los estudiantes de cuarto curso de ESO empleaban para describir a los mexicanos. Los resultados, entonces, perfilaban una visión de aquellos altamente positiva especialmente en lo que se refiere a su sociabilidad, que venía definida, según los jóvenes, por su simpatía, su alegría y su

bilidad, factores importantes para interpretar la percepción que el alumno tiene de esta zona del mundo.

Gráfico 6. Atractivo que, en conjunto, presenta Latinoamérica para los jóvenes

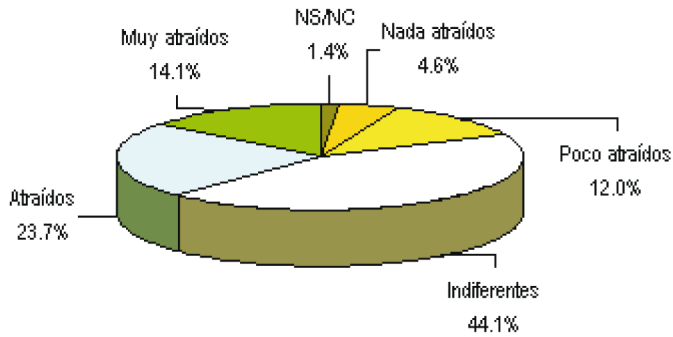
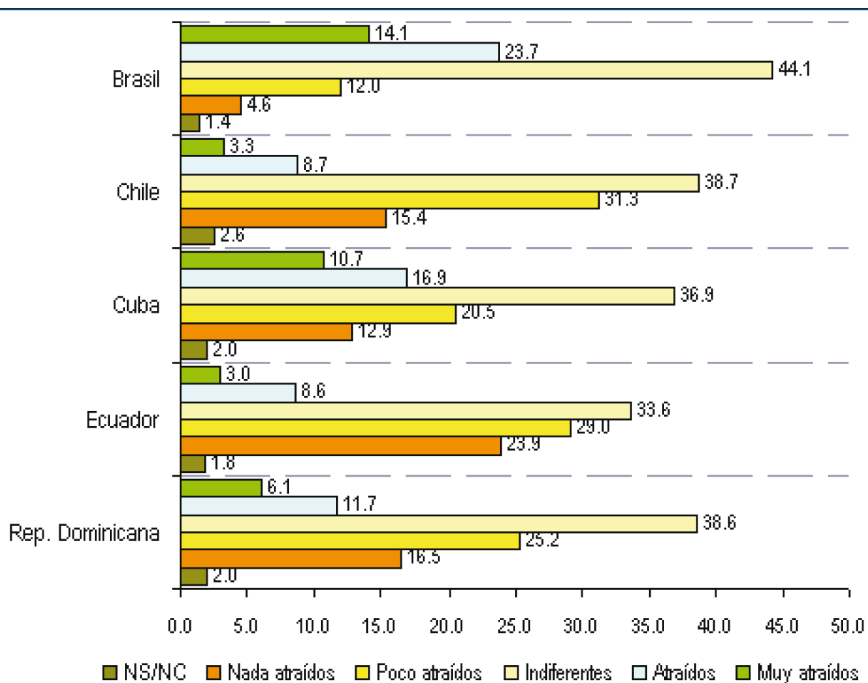


Gráfico 7. Atractivo que para los jóvenes presentan los países latinoamericanos



Ello podría explicar, de hecho, que Brasil resulte ser el país más atractivo, seguido de cerca de Cuba (gráfico 7), y que **Ecuador**, más conocido por sus inmigrantes que por las ofertas turísticas que lanzan las agencias en España, sea el **más rechazado** por los alumnos, igual que **Chile**, aunque éste en proporciones algo más bajas.

De estos últimos países, lo mismo que de la **República Dominicana**, -más cerca ésta del rechazo que de la admiración-, apenas tienen referencias los escolares, a excepción de lo trans-

capacidad para la diversión.

mitido en los medios de comunicación, lo que sumado, de nuevo, a una más que posible idea de escaso desarrollo, podría contribuir a justificar el poco interés que estas regiones despiertan en ellos.

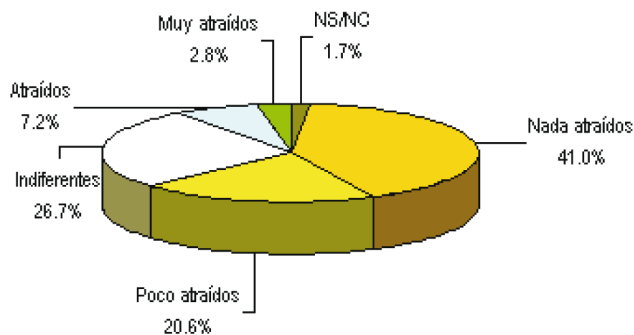
La presencia en las aulas de estudiantes procedentes de estas zonas no supone, sin embargo, ninguna variación en las percepciones que sus compañeros tienen de los países latinoamericanos, que son igualmente valorados por aquellos estudiantes que no conviven en sus clases con alumnos de estas nacionalidades. No parece producir, en cambio, el mismo efecto la experiencia directa de estos países, puesto que se comprueba que, entre los que han vivido en el extranjero, son aquellos que han residido en alguna de las regiones latinoamericanas los que más dispuestos se muestran a plantearse allí su nueva residencia. Pero entonces, ¿solo es posible llegar a apreciar estos países a través de una experiencia directa? ¿no aporta nada a nuestros jóvenes la presencia de sus nacionales en las aulas y, en consecuencia, su supuesta convivencia con ellos? o... ¿es que, quizás, son una realidad ignorada o escasamente considerada en nuestras prácticas docentes?...

ASIAY MARRUECOS, ¿DESINTERÉS O RECHAZO?

Si tuvieran que cambiar de residencia, los alumnos, de forma generalizada, manifiestan que tendrían un escaso o nulo interés en trasladarse a China (más de seis de cada diez escolares así lo han señalado) y, menos aún, si se trata de acudir a Marruecos, en donde algo más de ocho de cada diez evitarían instalarse. Ambos países **son, con diferencia, los más rechazados por los alumnos**, los cuales, tal como revela su elevado índice de respuestas y la coincidencia de las mismas, se encuentran **muy claramente posicionados** ante ellos, y **especialmente ante Marruecos**.

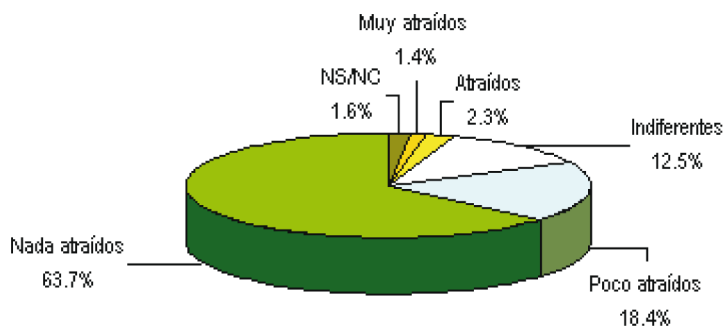
En efecto, si en el caso de **China tan sólo uno de cada diez alumnos** muestra bastante o un relativo **interés en instalarse allí** (ver gráfico 8), esta cifra se reduce a poco más de un tercio en el caso de **Marruecos**, constituyendo un porcentaje insignificante frente al resto de sus compañeros que, en una abrumadora mayoría (**más de seis de cada diez encuestados**), no dudan en colocarlo en los **tres últimos puestos** de sus listas de preferidos (ver gráfico 9), y de éstos, son más de la mitad los que declaran que únicamente irían al otro lado del Estrecho después de haber agotado el resto de las posibilidades¹⁷⁹.

Gráfico 8. El atractivo de China para los jóvenes



179. Merece la pena recordar aquí los porcentajes señalados en el Gráfico 1 En él se aprecia cómo el 35% del alumnado elige a Marruecos en el último lugar posible de la lista que se les proponía, justo el doble de los que sitúan a China en este puesto.

Gráfico 9. Atractivo que para los jóvenes presenta Marruecos



Sin duda, las diferencias socioeconómicas y culturales que pudieran presentar estos países con respecto al nuestro, el papel social que se atribuye a sus inmigrantes en nuestra sociedad, sumado, en el caso de China, a su distanciamiento físico, juegan un papel importante en las posiciones que los alumnos manifiestan frente a ellos. Pero, ¿qué otros factores explican el hecho de que Marruecos sea, pese a su proximidad geográfica (aspecto éste, como he señalado anteriormente, particularmente valorado por los alumnos) el país más rechazado por el conjunto de los escolares?.

Aunque no tengo datos suficientes para analizar este hecho en profundidad, es probable que la visión de los marroquíes se encuentre en nuestro país mucho más deteriorada que la de otros grupos de extranjeros, debido, seguramente en buena parte, a la imagen que de ellos ofrecen los medios de comunicación. Me refiero, por ejemplo, al modo en que ilustran su llegada a nuestro país (como si todos lo hicieran en pateras); o a la insistencia en los problemas sociales que generan tales flujos incontrolados de gentes sobre las que algunos sostienen que “*no tienen vocación de integrarse*”¹⁸⁰ (Naïr, 2003:85) y los responsabilizan de determinados atentados terroristas realizados por grupos radicales islámicos contra nuestra sociedad occidental¹⁸¹.

Cabe señalar, sin embargo, respecto a esto último, que, ya con anterioridad al 11-S, el análisis de las actitudes de los españoles ante otros grupos étnicos revelaban ya ese desprecio por los inmigrantes de Marruecos (Espelt, 1996; Mateos y Moral, 2000; IOÉ, 1999). Por lo que se refiere, más concretamente, a los estudiantes de Secundaria, los autores del estudio *Los jóvenes ante el reto europeo* constataron la **existencia de ciertos rasgos racistas** en las opiniones de este sector de la población que, en un cuarenta por ciento, mostraron actitudes de rechazo e, incluso, comportamientos discriminatorios **ante los marroquíes**.

180. Aunque no se trata aquí de entrar a analizar esta cuestión, quiero recoger a continuación las palabras textuales de Sami Naïr a este respecto, por cuanto invitan a la reflexión: “*Algunos –sobre todo los recién llegados a Europa– sostienen que los países del sur mediterráneo no tienen “vocación” de integrarse en el conjunto europeo. Pero, ¿en nombre de quién hacen tal afirmación? En realidad, los países del Magreb y de Oriente Medio “ya” están integrados en la economía europea; ¡incluso dependen de ella en una proporción superior al 90%! ¿será que se quiere dependencia pero no interdependencia? Para responder a estos desafíos, Europa, en lugar de replegarse sobre una concepción sórdida de las ventajas comerciales de que goza, debe conducirse como una potencia estratégica en el Mediterráneo. Debe... articular -de una forma responsable y respetuosa de la dignidad humana- la difícil cuestión de la circulación de personas entre ambas riberas, ya que las migraciones actuales no son en realidad más que el inicio de un largo proceso...*”.

181. Como es sabido el 11 de septiembre del 2001, justo un año antes de realizar esta encuesta al alumnado, tuvo lugar el atentado de las Torres Gemelas en Nueva York.

Frente a estos que declararon no querer trato alguno con los marroquíes (17.5%) o a lo sumo un trato ocasional (20.7%), un 34.9% se mostraron algo más indiferentes, afirmando que no les importaría trabajar con ellos; el 7.7% señalaron que aceptaría tenerlos como compañeros en una fiesta, y solamente un 9.6% manifestaron que los tendrían como amigos y los invitarían a su casa (Prats y Trepát, 2001: 213-214).

En cuanto al efecto que produce en los alumnos la presencia en su aula de jóvenes procedentes de los países por los que se les preguntaba, si bien su influencia se revela también bastante escasa, se constata que **los estudiantes que conviven en las clases con inmigrantes chinos¹⁸² se muestran, frente al resto del alumnado, algo más receptivos ante la posibilidad de residir en China** acercándose a dos de cada diez los que sitúan a este país entre los seis primeros puestos de sus listas de preferidos.

Efectivamente, en base una vez más a la ubicación de tal país en los listados de los 89 alumnos que compartían aula con estudiantes originarios del mismo, se comprueba que, si bien se mantiene un sentimiento generalizado de rechazo, siendo el 40.4% los que evitarían claramente alojarse allí (“nada atraídos”), y otro 16.9% los que lo harían con bastantes reticencias (“poco atraídos”), la suma de ambos porcentajes (57.3%) descubre una oposición cuatro puntos por debajo de la manifestada por el conjunto del alumnado (61.6%)¹⁸³ donde, además, se reduce a la mitad la cifra de los que se muestran muy atraídos por dicha idea (el 2.8%, si recordamos, frente al 5.6% que así se manifiestan entre los 89 alumnos referidos)¹⁸⁴. Pese a todo, esta diferencia parece ridícula y hace, de nuevo, cuestionarse el modo en que se abordan las diferencias en nuestras prácticas de aula... si es que se abordan.

CONCLUSIONES

Por lo que se refiere a la diversidad social y cultural que, efectivamente, y tal como declaran espontáneamente un buen número de estudiantes (13.8%) caracteriza al continente, los datos descubren a ésta **bastante ajena a la mayor parte del alumnado**, que ni siquiera se muestra consciente de la gran variedad de religiones que conviven en Europa y en nuestro entorno local y regional, o del espacio geográfico del que provienen¹⁸⁵, por ejemplo, los inmigrantes procedentes del Este europeo, cuyo número es creciente en nuestro entorno (Consejo Económico y Social de Castilla y León, 2006: 458-463).

Aunque, para la gran mayoría de los escolares (nueve de cada diez), **la pertenencia a la comunidad mundial** representa, ciertamente, una faceta más de su propia conciencia ciudadana, revelándose, incluso, **en casi un tercio del alumnado (31.2%) la principal o una de las princi-**

182. Ninguno de los estudiantes encuestados era nacional de Marruecos y tan solo en dos aulas de diferentes centros conocí de la presencia de alumnos procedentes de otras zonas de África (Guinea y el Sahara), aunque tampoco estuvieron presentes el día en que se realizó la encuesta. En dichas aulas, las respuestas con respecto a Marruecos coincidieron con las del conjunto del alumnado.

183. Véase de nuevo el Gráfico 8, sobre el atractivo que representa China para el conjunto del alumnado.

184. Dentro de dicho grupo el 9% demostraron estar simplemente atraídos por la idea de vivir en China, y el 27%, expresaron cierta indiferencia. El 2% restante omitieron a China entre sus respuestas.

185. Sobre estas temas hubo preguntas específicas en la encuesta que dirigí a los alumnos (me refiero a aquellas en las que se les pedía una definición de Europa, o localizar países y accidentes geográficos en el mapa político y físico de Europa, o señalar de entre una lista las religiones que conviven en Europa) que, por cuestiones de espacio, no puedo comentar aquí.

pales referencias que, según afirman, explica “totalmente” su propia identidad¹⁸⁶, las posibles relaciones que dicha dimensión planetaria permite establecer con otras culturas no siempre constituyen, tal como se pretende (Valls y López, 2002), un modelo ejemplar de convivencia social.

Mientras que su **predisposición a crear nuevos lazos de amistad se hace especialmente evidente ante los europeos que viven en “su mundo occidental”** (el cual se revela particularmente atrayente para ellos si tuvieran que abandonar España y fijar, en el planeta, una nueva residencia), tal voluntad, si bien languidece considerablemente cuando se trata de pensar en la Europa oriental, se hace prácticamente ausente cuando se trata de pensar en otros entornos más pobres y alejados, tanto física como culturalmente.

En efecto, y confirmando en buena medida lo que ya en la década de los ochenta observaron Inglehart y Rabier (1984) en la población de la Comunidad Europea, en nuestros alumnos, la **distancia que los separa de otras realidades** y, en consecuencia, **su grado de conocimiento** acerca de éstas, pero sobre todo, el atractivo que despiertan para ellos el **desarrollo socioeconómico** y **el estilo de vida de nuestra sociedad occidental**, sumado, todo ello, a los **estereotipos** con que piensan y reflexionan acerca de otras gentes, constituyen factores determinantes para concretar su posición frente a otras culturas diferentes. Ello explica, por ejemplo, el escaso interés que demuestran ante el entorno latinoamericano, la desconfianza con que piensan en los países del Este, la desgana con que miran hacia China, o el rechazo, prácticamente generalizado, que manifiestan ante Marruecos.

El poder que, por encima de cualquier otro tipo de variables, adquiere en los jóvenes el **factor económico** se hace, además, especialmente evidente al comprobar que, pese al desprecio que demuestran, mayoritariamente, por determinados rasgos que, según ellos, caracterizan a **los estadounidenses**, -a los que incluso, y en coherencia con lo detectado en 1997 (Mateos y Moral, 2000: 110-111), algo **más de un cuarto del alumnado (26.4%) califica tan solo de forma negativa**- los Estados Unidos de América constituyen, sin embargo, uno de los países preferentes, después de Italia, Francia o Reino Unido, pero antes de los países del Este continental, si tuvieran que residir en un nuevo país.

Mal que nos pese, no podemos ignorar que, no obstante los indudables beneficios que puede aportar la convivencia de una variedad de culturas, dicha multiculturalidad *“no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos y, por tanto, en una posible minusvaloración de aquellos que estén incluidos en las culturas que sean consideradas menos representativas o más débiles”* (Valls, 2000).

Esto es, en realidad, una forma de alimentar esa nueva retórica de la exclusión que se impone en nuestras sociedades y que la antropóloga Verona Stolcke (1996) prefiere denominar “fundamentalismo cultural”. Frente al racismo tradicional, que establece una jerarquización de las “razas” y concibe a los inmigrantes como inferiores por naturaleza, el fundamentalismo cultural concibe a éstos como extraños o ajenos al Estado-nación y a la cultura nacional al po-

186. En otra de las preguntas dirigidas a los alumnos se les pedía que valoraran en “nada”, “poco”, “algo”, “mucho” o “totalmente” su sentimiento de pertenencia a Valladolid, Castilla y León, España, Europa y el mundo.

ner su acento en las diferencias culturales, lo que vendría a justificar la segregación espacial de las distintas culturas.

A este respecto, el Comité Económico y Social Europeo, alertado precisamente por el peligro de que la diversidad existente favorezca nuevas formas de discriminación, y consciente de la no conveniencia de “*que la Europa de los ciudadanos sea una Europa-fortaleza que hace separaciones entre las personas, en función de su nacionalidad, y cada vez más de su visibilidad*” (Comité Económico y Social Europeo, 2003:4.9), no duda en denunciar la incoherencia que supone el hecho de que en una sociedad democrática y diversa como la europea, “*aún mantenemos legislaciones discriminatorias negativas y excluyentes en función del origen nacional, respecto a los derechos políticos y sociales*” (Comité Económico y Social Europeo, 2003:4.12).

Muchas veces nos revelamos o nos cuesta aceptar que somos cómplices, en cuanto que miembros, de “*una sociedad con unas leyes y políticas, con unas instituciones, con unas prácticas y con un discurso racista, que implica en muchas ocasiones prejuicios contra otras personas y grupos*” (Grupo INTER, 2007:22), porque ello implica asumir nuestra parte de responsabilidad... No obstante, y tal como hacen ya grupos de trabajo preocupados por estas cuestiones como el Grupo Inter¹⁸⁷, es preciso aceptar tal presupuesto -estudios como el que aquí hemos presentado no hacen sino confirmar su validez-, para poder diseñar y realizar actuaciones eficaces que nos ayuden a comprender, interpretar y manejar situaciones de racismo que, de hecho, vivimos dentro y fuera de nuestras aulas.

No hay duda de la importancia que, tal como insisten en señalar las instituciones europeas, adquiere el conocimiento directo de otras realidades culturales en el proyecto de formación de los jóvenes europeos como “*ciudadanos solidarios y responsables y miembros activos y tolerantes de una sociedad multicultural*” (COM, 2004:6) y en el que, por otra parte, encuentran su justificación diversas iniciativas (los programas de movilidad e intercambio, la preservación del patrimonio mundial, el conocimiento mutuo de las obras, o el apoyo a actividades culturales) con las que Europa, *rompiendo sus fronteras*, ansía exportar al mundo *los valores de la diversidad y del diálogo cultural* (Comisión Europea, 2002: 4). Pero ¿no es más sencillo que todo eso aprovechar, por ejemplo, la presencia de alumnos extranjeros en nuestras aulas para conocer mejor sus países y cultura?, ¿qué hacemos como docentes al respecto?, ¿hasta qué punto estamos comprometidos en la lucha contra la discriminación y los estereotipos?...

187. Véase <http://www.uned.es/grupointer/>.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Colectivo IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España* [en línea]. Valencia: Universitat de Valencia y Patronat Sud-Nord. [Consulta: octubre 2005]. En Internet: www.colectivoioe.org.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*. COM (93) 457 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 29 de septiembre.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *Comunicación de la Comisión: Dar efectividad a la ciudadanía: promover la cultura y la diversidad a través de los programas relativos a la juventud, la cultura, el sector audiovisual y la participación ciudadana* [en línea]. COM (2004) 154 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 9 de marzo. En Internet: http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004_0154es01.pdf.
- Comisión de las Comunidades Europeas. *Eurobarómetros*, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb. Para este trabajo se han consultado: EB 17, del otoño de 1982; EB 59, de la primavera de 2003; EB 61, de la primavera de 2004; EB 62, de otoño de 2004; y EB 72, del otoño de 2009.
- Comisión Europea (2002). *Construir la Europa de los pueblos. La Unión Europea y la cultura* [en línea]. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Serie: Europa en movimiento. [Consulta: febrero 2005]. En Internet: <http://europa.eu.int/comm/dg10/publications>.
- Comité Económico y Social Europeo (2003). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema “Incorporación a la ciudadanía de la Unión Europea”. SOC 141, CES 593/2003. Bruselas: Comité Económico y Social Europeo, 14 de mayo, punto 4.9.
- Consejo de Europa. *El Convenio Europeo de Derechos Humanos. Puntos de Partida para los profesores* [en línea]: http://www.coe.int/T/E/abc/es/ES_Hredusheets.asp?L=ES. [Consulta: 1 febrero 2003], p. 2 de 28
- Consejo Económico y Social de Castilla y León (2006). *La inmigración en Castilla y León tras los procesos de regularización: aspectos poblacionales y jurídicos* [en línea]. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Castilla y León. En Internet: www.cescyl.es/informes/iniciativapropia.php.
- Domínguez Domínguez, C.; Cuenca López, J. M. (2001). “Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial”. En: Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F.; Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: krk Ediciones.
- Espelt Granés, E. (1996). “La actitud de los españoles hacia las minorías étnicas”. En: SOS RACISMO, *Informe anual sobre el racismo en el Estado español 1995* (pp. 199-217). Barcelona.
- Grupo INTER (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre el racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Inglehart, R. y Rabier, J.R. (1984). “La confianza entre los pueblos: determinantes et conséquences”. *Revue Française de Science Politique*, vol. 34, 1, pp. 5-47.

- Instituto Nacional de Estadística. *Población de inmigrantes extranjeros por país de procedencia y provincia de destino*, para los años 2000-2001, en *INE Base* [en línea]: www.ine.es/inebase/cgi.
- Justel, M. (1986). "Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 35, 213-230.
- López Torres, E. (2006). *Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos*. Tesis manuscrita.
- López Torres, E. (2008). "Europa y los europeos en el imaginario de los jóvenes". En: Ávila Ruíz, R.M.; Cruz Rodríguez, M.A.; Díez Bedmar, M.C. (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado [Registro electrónico]: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 683-694). Jaén: SanPrint.
- López Torres, E. (2009). "Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 8, 55-66.
- Mateos, A.; Moral, F. (2000). *Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección: Opiniones y Actitudes, nº 28.
- Prats, J. (dir.); Trepal, C-A. (coord.) et al. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Colección de Estudios Sociales, Núm. 7.
- Sami Naïr (2003). "Un destino común". *Vanguardia Dossier*, nº 6, abril/junio, 83-85.
- Stolcke, V. (1996). "Noves fronteres i noves exclusions". *Balma. Didàctica de les Ciències socials, geografia i història*, nº 4, 31-39.
- Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Valls, R. (2000). "La ampliación de las identidades en la enseñanza de la historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural". *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, diciembre, pp. 18-25.
- Valls Montés, R. y López Serrano, A. (Eds.) (2002). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 2.

7. Intervención a través del juego para el fomento de la tolerancia y la interculturalidad en contextos de educación no formales

ROCÍO RODRÍGUEZ REY

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

A lo largo de estas líneas se describirá la experiencia de implantación de una serie de actividades basadas en el juego destinadas a favorecer la tolerancia, la interculturalidad y el respeto a las diferencias en un grupo de educación no formal. El objetivo último del capítulo será tratar de dilucidar si este tipo de intervenciones puede resultar útil para favorecer el desarrollo de estos valores solidarios y en qué sentido.

Son muchos los investigadores y profesionales del ámbito de la educación que se han encargado del desarrollo de actividades didácticas y lúdicas con el fin de favorecer la educación en valores como la tolerancia, la interculturalidad, el respeto y la valoración de la diferencia. Estas actividades a menudo aparecen en forma de programas más o menos estructurados que pueden incluir entre sus componentes entrenamiento en competencias socioemocionales como habilidades sociales, resolución de conflictos o fomento de la empatía (Repetto, et. al., 2007). Estos programas actúan generalmente con carácter preventivo a la hora de evitar o disminuir posibles problemas que puedan aparecer en los contextos educativos, aunque también pueden ser útiles para paliar problemas que ya se encuentran presentes (Torres, 1996, citado en Repetto, et. al., 2007).

Como ya se ha señalado en los capítulos *El Racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (I) y (II)*, de este mismo libro, a pesar de que son muchos los programas y actividades que se han propuesto para tratar estos aspectos¹⁸⁸, existen en la actualidad pocos que hayan sido aplicados y evaluados de forma sistemática y con una muestra lo suficientemente representativa como para arrojar datos concluyentes respecto a sus efectos. En este sentido, la puesta en práctica que se va a exponer a lo largo de estas líneas no es una excepción, dado que no se ha aplicado un programa estructurado, sino una serie de actividades lúdicas obtenidas de diferentes fuentes, no habiéndose realizado una evaluación cuantitativa de los resultados obtenidos.

De este modo, como ya hemos adelantado, en este capítulo se va a describir la puesta en práctica de una serie de juegos educativos que tienen como objetivo el fomento de la tolerancia en un grupo de educación no formal¹⁸⁹. El hecho de que las actividades se hayan basado funda-

188. Se remite al lector a la lectura de estos dos capítulos para una mayor profundización en el contenido y forma de estos programas dado que el presente capítulo se centrará más en la descripción de la implantación de algunas actividades de educación antirracista que en aspectos teóricos que se encuentran recogidos en el otro.

189. Las características concretas del grupo y los participantes se describirán con más detalle en el apartado

mentalmente en el juego¹⁹⁰ es un aspecto importante que ha condicionado el desarrollo de esta experiencia. Se ha decidido esta forma de intervención frente a otras debido a que el grupo con el que se ha trabajado es muy heterogéneo en cuanto a su edad, de modo que estas actividades permiten que se facilite el trabajo conjunto de todos, con independencia de su nivel de desarrollo (aunque esto no signifique, ni mucho menos, que todos vayan a aprovecharse de la experiencia del mismo modo ni que todos vayan a aprender lo mismo). Por otro lado, el hecho que se hayan aplicado dentro de un grupo educativo no formal, favorece el hecho de que las actividades hayan sido lúdicas por ser más acordes con la metodología que se suele aplicar en este contexto.

Creemos que, de haberse realizado este trabajo en una situación de enseñanza formal como hubiese podido ser el centro escolar, hubiese sido más sencilla la implantación de actividades con mayor carga teórica y reflexiva como las que aparecen en el libro *Antropología en el aula* (Hernández y Del Olmo, 2005), algunas de las que se exponen en el libro *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. (Aguado, et. al., 2007)¹⁹¹ o las que aparecen en el *Plan andaluz de actuación para la cultura de Paz* (2002) de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, entre otras muchas. Esto se debe a que, generalmente, en los contextos formales son más frecuentes este tipo de actividades, no siendo así en un contexto no formal en el que es menos probable que los alumnos estén dispuestos a realizar un trabajo que requiera esfuerzo consciente por su parte, pues acuden con la finalidad de divertirse y saben que las actividades que realicen no van acompañadas de una evaluación posterior. Asimismo, es necesario contar con que, en un contexto formal la heterogeneidad del grupo hubiese sido menor, de modo que se hubiesen podido implantar actividades más específicas y adaptadas a un grupo de edad concreto. Por otro lado, los contextos no formales presentan la ventaja de que los chicos y chicas se encuentran (por lo general) intrínsecamente motivados, pues acuden voluntariamente, mientras que en una situación de aula, es menos probable que el alumno se encuentre intrínsecamente motivado ya que, entre otros factores, estar en ese espacio no es decisión suya. En último lugar, es necesario destacar que en las situaciones no formales, el clima de convivencia suele ser más relajado y cálido, estableciéndose fuertes relaciones de apego tanto entre los chicos y chicas como entre éstos y sus instructores, en este caso concreto, el grupo de monitores, lo que puede favorecer el diálogo y la discusión.

PARTICIPANTES

Características del grupo y del momento de la puesta en práctica

Esta actividad se ha llevado a cabo con un grupo de Boy Scouts de Madrid¹⁹². Este grupo pertenece a Exploradores de Madrid, de ASDE (Asociación de Scouts de España). Se trata de

"participantes" que aparece a continuación.

190. Para conocer más actividades basadas en el juego, principalmente cooperativo, así como los beneficios de éste, se recomienda la lectura del capítulo 8 del libro *Psicología Social del Prejuicio y del Racismo* (Echavarría, et. al., 1995)

191. Dos de las actividades que se han empleado en esta experiencia pertenecen a este libro, pero son algunas de las más lúdicas que se exponen en el mismo, ya que muchas de ellas son más reflexivas, teóricas o requieren el manejo de material adicional como películas, etc.

192. Asociación Scout "Planeta". Número 943.

un grupo de reciente fundación (se creó hace 4 años) y cuya sede se encuentra en la zona de Batán-Casa Campo. La mayor parte de los niños que pertenecen al mismo viven por la zona y acuden a colegios que se encuentran próximos al local del grupo, como el Colegio Lourdes o el Colegio Divino Maestro. El grupo cuenta en la actualidad con algo más de 20 chicos y chicas y 10 monitores, a los que se suman algunos colaboradores esporádicos. Todos los monitores son voluntarios, dado que se trata de una asociación sin ánimo de lucro.

En los grupos Scout, los niños y adolescentes se encuentran divididos en ramas, en función de su edad. Los más pequeños se denominan “Castores” y tienen de 6 a 8 años, el siguiente grupo se denomina “Lobatos”, y tienen entre 8 y 11 años, los “Rangers” comprenden entre los 12 y los 14 años y los “pioneros” entre los 15 y los 16. El último grupo se denomina “Ruta” y agrupa a los de 17 y 18. Cuando un scout ha completado todas las fases puede, tras desarrollar un servicio para la comunidad, que puede ser muy diverso, pasar a formar parte del “Kraal”, lo que significa que se convertiría en monitor.

El grupo Scout en el que se han puesto en práctica estas actividades se reúne todos los sábados por la tarde durante dos horas en su local para realizar una serie de actividades que pueden ser de muy diverso tipo, todas ellas con fines educativos y lúdicos. Además, los miembros del grupo realizan varias acampadas a lo largo del año y dos campamentos, uno en Semana Santa y otro en verano. Las actividades acerca de las cuales trata este capítulo han sido puestas en práctica en una acampada de fin de semana en el Puerto de la Morcuera, en Madrid, los días 3 y 4 de Octubre de 2009, cuyo objetivo general era dar comienzo al año y celebrar la “Ceremonia de Pasos” en la cual algunos de los chicos y chicas pasaban de una rama a otra. Además de este objetivo general, la acampada tuvo como temática la interculturalidad, y dentro de esta temática se enmarcaron las actividades que yo preparé y puse en práctica.

Características de los destinatarios de las actividades

Del total de 17 niños que acudieron a la acampada, 3 de ellos pertenecían a la rama “lobatos”, 8 a la rama “Rangers” y 6 a la de “pioneros”. Es decir, las edades de los niños se encontraban entre los 9 y los 15 años. En cuanto al sexo, 9 eran chicos y 8 chicas.

Los 9 monitores que se encontraban presentes (entre los 21 y los 30 años) también participaron en las actividades del mismo modo que los niños. De ellos 5 eran chicas y 4 chicos. Además, acudieron dos colaboradores (un chico y una chica), que son personas que, sin estar dentro del grupo, acuden a realizar actividades en el mismo.¹⁹³

MATERIAL DIDÁCTICO

Se pusieron en práctica un total de 3 actividades a lo largo de dos horas durante la tarde del día 3 de octubre. A pesar de que únicamente éstas estaban preparadas por mí, el grupo de monitores trató de contextualizarlas de modo que todo el sábado al completo estuviese dedicado a

193. Este es el rol que yo misma tenía dentro del grupo, dado que yo no pertenezco al mismo, de hecho, no conocía a los chicos antes de ir con ellos, únicamente a algunos de los monitores, con quienes me puse en contacto para realizar estas actividades con ellos.

la interculturalidad. Es por ello que considero necesario y apropiado describir también el resto de las actividades que se realizaron ese día.

Actividades del sábado por la mañana

Estas actividades fueron preparadas por la comisión de juegos¹⁹⁴, compuesta por dos monitores de Kraal. Fueron organizadas después de haber recibido la propuesta que contenía mis actividades, con el fin de que éstas cobraran sentido en el conjunto de la acampada. Para contextualizar el tema de la interculturalidad y la tolerancia, los monitores planificaron unas “Olimpiadas” con el título “Scoutlimpiadas Morcuera 2009”. Las actividades que se planearon para la mañana fueron las siguientes:

- Representación corta por parte de los monitores de las distintas pruebas para que conozcan la ambientación y darles la bienvenida.
- División de los chicos y chicas y Kraal (monitores) en 4 grupos de unas 6 personas, por medio de una dinámica en la cual a cada grupo se le asignó una identidad: africanos, asiáticos, sudamericanos y gitanos.
- Cada grupo dispuso de unos 20 minutos para pensar el nombre de su país, la bandera, el grito de guerra y caracterizarse para diferenciar los grupos.
- Ceremonia de inauguración, en la que se presentan todos los grupos, se escenifica la llegada de la antorcha olímpica y se inauguran los juegos.
- Realización de las pruebas Olímpicas:
 - Medalla de carrera de obstáculos: juego de la verdad y mentira, unos son la verdad y otros la mentira, se sitúan de espaldas en el centro del campo y el monitor grita un afirmación, si es verdad, los de la verdad tienen que correr hasta su meta sin ser alcanzados por los de la mentira, y si es mentira al revés. Los que sean pillados o corran en dirección equivocada serán eliminados. Gana el equipo del cual proceda el jugador que no sea eliminado.
 - Medalla de fútbol: fútbol sin balón, para meter gol los participantes tienen que introducirse en la portería contraria sin ser tocados por el equipo contrario.
 - Medalla de fuerza: se realiza un bordón. Consiste en formar un círculo en el que todos los participantes se encuentran agarrados a las muñecas del de su izquierda y su derecha. El objetivo es no separarse de las personas a quienes se está agarrado y no tocar a los del centro. El que comienza en el centro va gritando instrucciones (izquierda o derecha, y todos corren sin soltarse hacia dónde se indique, o bordón que consiste en tirar hacia fuera fuertemente). Los que se suelten quedan eliminados y pasan al centro. Gana el equipo cuyo jugador sea el último en ser eliminado.

194. En los grupos Scout las funciones a desempeñar están divididas entre los monitores, de modo que algunos se encargan de tesorería, otros de coordinación, otros de preparar los juegos, etc.

- Medalla de caballos: carrera de relevos en la cual en primer lugar sale uno de cada equipo que corre solo, vuelve, cuando llega tiene que coger a caballo al siguiente de la fila. Posteriormente estos dos tienen que volver y coger entre los dos al tercero, y así sucesivamente hasta que entre todos cogen al último de la fila.

Actividades del sábado por la tarde

Fue éste el momento en que los monitores decidieron que se debían realizar las actividades que yo propuse. En la planificación de la acampada se justificaron debido a que, ya que las olimpiadas habían permitido ponernos en contacto con diferentes países, era importante abordar las dificultades que pueden surgir al tratar con ellos, las ideas preconcebidas o prejuicios que tenemos acerca de los otros, etc. Para ello habría acudido a la acampada yo con el rol ficticio de “Especialista en relaciones internacionales del Comité Olímpico Internacional”. Las actividades que puse en práctica, así como sus objetivos, fuente de la que proceden, el tiempo estimado para su realización y su descripción aparecen a continuación.

OBJETIVO GENERAL DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Todas las actividades tienen como objetivo último la prevención y disminución de conductas y actitudes racistas y de discriminación a las minorías. Además se pretende hacer a los chicos/as conscientes de las formas de racismo implícito que se cometen en la actualidad y enseñarles sus consecuencias y las formas de combatirlo.

Metodología

Para lograr este objetivo se realizarán una serie de juegos en grupo en los que participarán todos los chicos y chicas así como sus monitores y monitoras.

Tiempo

El tiempo total estimado es de un máximo de dos horas.

ACTIVIDAD 1: ¿Cómo te sientes?

Objetivo: El objetivo del juego es que los chicos/as lleguen a entender como puedes sentirte cuando te están excluyendo de un grupo. Es decir, se fomentará la solidaridad a través de la empatía.

Fuente: AGUADO, T., *et al.* (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.

Descripción de la actividad: Todos los chicos/as se ponen en círculo, y uno queda fuera. El objetivo del que queda fuera será entrar en el círculo para coger un objeto que se encuentre dentro de este, y los demás tienen que impedirlo. Varios niños tratarán de conseguirlo y des-

pues se preguntará a los que hayan intentado entrar cómo se han sentido. A continuación se hará un símil entre esta situación y la que les ocurre a las personas que vienen de fuera y tratan de integrarse en grupos previamente formados y muy fuertes.

Tiempo: máximo 20 minutos

ACTIVIDAD 2: El extraterrestre

Objetivo: Vivenciar sentimientos de marginalidad por diferencias para fomentar a través de la empatía la solidaridad con las minorías.

Fuente: <http://www.gerza.com> (con modificaciones respecto al original de la página web para adaptar la actividad al grupo)

Descripción de la actividad: Se elige a un grupo de 5 chicos/as y se divide al resto de los integrantes en dos grandes grupos. Después se explica al grupo de 5 que son extraterrestres que van a ir desde su planeta a visitar dos planetas diferentes, cada uno de los cuales con un saludo, un idioma y una apariencia diferentes. A los otros dos grupos se les indica que son diferentes planetas con su propio saludo, idioma y apariencia.

A continuación se pide a los tres grupos (dos planetas y extraterrestres) que inventen su saludo, su idioma y se caractericen disfrazándose en función de la apariencia que tengan los habitantes de su planeta. Se les deja para ello 20 minutos. Después se pide a los miembros de cada grupo que escriban una frase que quieran decirles a los otros (los extraterrestres deberán escribir una para cada planeta, y los de cada planeta sólo una, pues sólo van a interactuar con el grupo de extraterrestres).

Una vez hecho esto los extraterrestres van primero a un planeta y después a otro, se saludan cada uno de su forma, y le dicen su frase en el idioma que han inventado y también escuchan y tratan de entender la frase que los habitantes del otro planeta le dicen en su idioma. El juego acaba cuando los extraterrestres han entendido las dos frases, y los miembros de cada planeta han entendido la frase que le quieren decir los extraterrestres.

Por último se realiza una reflexión acerca de las dificultades que pueden surgir para comunicarnos con personas de otras culturas.

Tiempo: 45 – 50 minutos

ACTIVIDAD 3: Juego de las etiquetas

Objetivo: El objetivo de este juego es que los participantes vean cómo los estereotipos que tenemos acerca de los demás condicionan el modo en que tratamos y nos relacionamos con los otros. Se tratará de explicitar nuestros prejuicios y de que, a través de la empatía lleguen a sentir cómo es ser tratado de una forma diferente sólo por el hecho de pertenecer a un grupo concreto.

Fuente: AGUADO, T., et. al. (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.

Descripción de la actividad: Se recortan una serie de papeles que se enganchan a la cabeza o la frente de los participantes con una horquilla o con cinta adhesiva. En cada uno de estos

papeles pone un grupo social (por ejemplo: gitano, negro, drogadicto, chico con síndrome de Down, persona con autismo...) y se pide a los chicos que traten a cada uno de acuerdo a cómo le trataría si realmente perteneciese al grupo que pone en su cartel. Cada uno de los niños no sabe que pone en su cartel y tiene que tratar de adivinarlo en función del trato que reciba de los demás.

Durante 10 minutos hablarán libremente acerca del tema de conversación “¿A quién invitarías a tu fiesta de cumpleaños?” Tras el juego los integrantes se colocarán en círculo y cada uno de ellos deberá salir de uno en uno a representar qué cree que es en función de cómo le han tratado, y deberá decir si le han invitado muchos a su fiesta o no lo han hecho, y cómo se ha sentido. Posteriormente se tratará de mostrar la relación entre esta situación creada en el juego y lo que ocurre en la vida real al tratar a los demás de acuerdo con nuestros estereotipos y “etiquetas mentales”.

Tiempo: máximo 30 minutos

Actividades de la tarde-noche

Las actividades que se describen a continuación fueron también preparadas por el grupo de monitores, pero se incluyen porque, por su temática y su objetivo pueden ser positivas para fomentar la tolerancia y el respeto a las personas que tienen alguna minusvalía física, para lo cual se realizaron unas “Paraolimpiadas”. Estas actividades tuvieron como fin el favorecer la empatía con personas que viven con determinadas discapacidades, los juegos propuestos fueron los siguientes:

- Medalla de lucha scout (personas sin manos): quitar las pañoletas¹⁹⁵ a los otros con las manos atadas a la espalda.
- Medalla de agilidad (personas con cojera): un balón prisionero con los pies atados.
- Medalla de expresión corporal (personas sin lenguaje oral): con un pañuelo en la boca tiene que transmitir, durante un minuto cada uno, al resto de su equipo, frases películas, libros... por medio de sonidos y representando gestualmente.

Tras las “Paraolimpiadas”, y ya de noche, se organizó una actividad en la cual cada equipo debía buscar su bandera por todo el recinto, pues habían “desaparecido” (es decir, habían sido escondidas por dos monitores que habían preparado los juegos). Después de encontrarla, cada equipo debía crear una base e intentar quitar las banderas a los otros evitando perder la suya. Gana el equipo que consiga hacerse con todas las banderas.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES: EXPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación se describirá cómo funcionó cada una de las actividades que se pusieron en práctica. Para ello nos centraremos en las que yo misma puse en práctica, pero añadiré también aspectos del resto en la medida en que estaban también encaminadas a conseguir el mismo

195. Pañuelo que todo miembro de un grupo scout lleva siempre que se reúnen atado al cuello.

objetivo (fomento de la empatía con las minorías, de la tolerancia, etc.) y muchas de ellas resultaron muy interesantes en la práctica. Para su exposición se seguirá el mismo orden en que se desarrollaron, de modo que en primer lugar hablaré de las actividades de la mañana, en segundo lugar, y haciendo especial hincapié, se tratarán las de tarde y por último se comentarán brevemente las de la tarde- noche.

Durante la mañana del sábado, en primer lugar se dividió a todos (niños y monitores) en 4 subgrupos. Para ello se empleó una dinámica en la cual se decía al oído de cada persona el nombre de un bollo de un total de cuatro posibilidades (palmera, donuts, etc.). Cada persona debía escenificar el bollo que le habían asignado y a partir de esa representación encontrar a los que fuesen como él para formar los grupos. A cada uno de ellos se le asignó aleatoriamente un grupo social o “raza”¹⁹⁶ (Sudamérica, África, China y Gitanos). Se pidió a cada grupo que inventase el nombre de su país, el grito de guerra, que debía gritar todo el grupo cada vez que ganase alguna medalla en las “Olimpiadas”, una forma de caracterizarse físicamente y una bandera. Para esto los grupos dispusieron de unos 35 minutos.

En mi caso, fui asignada al grupo de africanos. El nombre de nuestro país (elegido por los niños integrantes del grupo) fue “Palmeras Tropicales del Sur”, el grito de guerra fue “Hakuna Matata”, la bandera era un dibujo de una playa con palmeras en la que estaba escrito el nombre del país y la caracterización consistía en un taparrabos hecho con las pañoletas que llevábamos en el cuello. Creo importante destacar que, dentro de mi grupo, en todo momento intenté no influir a los chicos en sus decisiones, sino dejar que ellos mismos fuesen quienes eligiesen y discutiesen las propuestas. Las decisiones que se adoptaron fueron una suma de las aportaciones de cada uno, aunque no todos se mostraron de acuerdo con todas las decisiones adoptadas. A este respecto, puede ser interesante para mostrar que existieron desacuerdos una anécdota que ocurrió dentro del grupo en el momento en que se sugirió la idea del taparrabos. Uno de los chicos más mayores (de 15 años) dijo “Ni que todos los africanos llevaran taparrabos” indicando que no se encontraba del todo de acuerdo con el estereotipo que estábamos empleando para caracterizarnos, pero finalmente se adoptó como forma de caracterización.

Respecto a la caracterización de los otros grupos, pese a que no conozco el proceso por el cual se llevó a cabo, ya que yo estaba trabajando con el que se me había asignado, sí conozco los resultados, dado que después de prepararlo independientemente cada uno de los grupos la presentó al resto. Considero que es relevante indicar cómo se caracterizaron el resto de los grupos, ya que todos los grupos mostraron una serie de estereotipos muy marcados con respecto a la “raza” o grupo que se les había asignado.

El grupo al que había correspondido “Sudamérica” se puso como nombre Turkomenistán del Sur, su grito de guerra consistía en que el integrante más joven gritaba “¡Turkomenistanos!” Y el resto respondía gritando. Su bandera era bastante convencional, sin nada que destacar dado que consistía en tres franjas de colores: verde, morado y amarillo, con un triángulo plateado a la izquierda. La forma de diferenciarse consistió en un pañuelo atado

196. Como ya se indicó en el capítulo *El Racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (I)* de este mismo libro, siempre que empleemos la palabra “raza” lo haremos escribiendo la palabra entrecomillada. Esta decisión se debe a la idea de que las “razas” son construcciones culturales cuya existencia real no ha sido demostrada. Para una comprensión de esta idea, se recomienda la lectura del libro *How Real Is Race? A Sourcebook on Race, Culture and Biology*, de Mukhopadhyay, Henze y Moses (2007)

en la pierna. Este grupo fue, probablemente el que menos estereotipos reflejó en su forma de presentarse.

El grupo de “China” sí mostró muchos más estereotipos de una forma muy explícita. El nombre del país fue “Chindirú” y el grito de guerra consistió en una serie de vocalizaciones imitando los gritos y las posturas que realizan los luchadores de sumo, acabando en una postura en la cual se estiraban los ojos con el dedo índice para que apareciesen como más rasgados. Para caracterizarse realizaron con sus pañoletas un braguero, imitando también a los luchadores de sumo. Su bandera era especialmente llamativa, dado que en el centro de la misma, en medio de un rombo, había dibujado una persona caricaturizada, con los ojos rasgados, amarillo y con el traje típico. Alrededor del rombo había escrito “República Democrática de Chindirú”, y arriba se podía leer al lado “Chindinero”, y por toda la bandera había dibujados símbolos del euro y del dólar entre signos de interrogación, como queriendo indicar que no sabían dónde estaba el dinero. Esto muestra que los chicos y monitores de este grupo basan su imagen de los chinos en los estereotipos físicos típicos (ojos rasgados, piel amarilla, vestimenta típica), en los luchadores de sumo y en la pobreza.

Por último, el grupo de los gitanos fue, el que quizá mostró una imagen más negativa del grupo al que representaban. El nombre que eligieron para su grupo fue el de “Chabolandia”, el grito de guerra fue “¡A por los payos!”, imitando y exagerando el acento gitano, se caracterizaron con un palo en la mano y en su bandera había dibujada una cabra bailando sobre un taburete y en el suelo un sombrero con billetes. Esta forma de caracterización muestra toda una serie de estereotipos sobre este grupo, como el que todos viven en chabolas, que son agresivos o que se dedican a pedir en las calles.

A la luz de lo expuesto hasta ahora, aunque haya sido sólo la forma de diferenciarse unos grupos de otros, puede observarse cómo el simple nombramiento de un grupo es suficiente para sacar a la luz gran parte del estereotipo que las personas tienen acerca del mismo. Esta forma de descubrir prejuicios puede resultar más útil que realizar preguntas directas acerca de los mismos, pues esta forma de actuar da lugar a una mayor reactividad por parte del entrevistado. A pesar de su utilidad para explicitar prejuicios, la actividad no es efectiva si no va acompañada de una reflexión posterior que en este caso no se realizó debido a que el único fin de esta tarea era fomentar la cohesión intragrupal a través de atributos comunes, así como la diferenciación y la competitividad intergrupala a través de la acentuación de las diferencias con los otros grupos.

Tras la presentación de cada grupo, se realizó la “Ceremonia Inaugural” de las “Scoutlimpiadas” mediante una pequeña representación de los cuatro juegos que se iban a realizar por parte de dos de los monitores de Kraal. Posteriormente se llevaron a cabo los juegos que se han presentado previamente. Lo más destacable al respecto de estas actividades fue el alto favoritismo endogrupal y discriminación exogrupal que se produjo a raíz de la situación de competición intergrupala en la que se encontraban los diferentes equipos. Aunque generalmente en tono de broma, incluso los monitores de diferentes grupos favorecían al máximo a su grupo, llegando a hacer trampas para conseguir la victoria en alguno de los cuatro juegos que se realizaron.

Tras la comida, dispuse de dos horas con un descanso en medio para realizar las actividades que yo había preparado. Para ello uno de los monitores me presentó al resto públicamente

como la “Experta en relaciones internacionales del COI¹⁹⁷”. Empleó como argumento de que yo estuviese allí el hecho de que al tratar con personas de lugares diferentes, muchas veces pueden aparecer problemas que podemos comprender mejor si nos ponemos en el punto de vista del otro. En este momento el grupo quedó a mi cargo (salvo intervenciones por parte de los monitores para poner orden o mandar callar cuando el grupo se descontrolaba más de lo adecuado). En las dos primeras actividades no participé como jugadora, ya que preferí dirigir el juego y observar cómo transcurría, pero sí participé en la tercera.

Tras mi presentación, comencé con la primera actividad “¿Cómo te sientes?”. Explicué el juego y pedí un voluntario de cada uno de los cuatro grupos que se habían formado por la mañana. Introduje en el centro del círculo formado por el resto una botella que los de fuera debían conseguir entrando en el círculo. El círculo de fuera actuó agarrándose muy fuerte con los brazos y los pies hasta el punto de casi caerse por la fuerza que estaban haciendo, e hicieron todos sus esfuerzos para evitar que el resto entrase en el círculo. De los cuatro que intentaron entrar sólo una niña (la más pequeña, de 10 años) lo consiguió y sacó la botella. Cuando el juego terminó, realicé con todos una reflexión en la que traté de hacerles ver la fuerza que habían sido capaces de hacer para impedir que alguien entrase dentro de su círculo. Intenté mostrar que, teniendo en cuenta que se habían esforzado tanto en un juego en el que en realidad no tenían nada que perder, cayesen en la cuenta de que en la realidad el esfuerzo es incluso mayor, aunque a veces nos sea más difícil verlo. Tras esta reflexión fueron los monitores quienes respondieron reflexionando acerca del tema, pero no hubo intervenciones por parte de ninguno de los niños.

Después se presentó la actividad de “El extraterrestre”. En ella se pidieron de nuevo 4 voluntarios con la condición de que no fuesen los mismos que los de la actividad anterior. Se procedió de este modo para asegurar que participaran el mayor número posible de chicos y chicas. Se dividió al resto en dos grupos, con el nombre inicial de Planeta 1 y Planeta 2. Se explicó a cada grupo que debían inventarse un saludo, un idioma y una forma de presentarse físicamente y se les dejó 15 minutos para que lo pensaran. El grupo de extraterrestres se caracterizó con la pañoleta anudada a la cabeza, de modo que parecían unas antenas, inventó un idioma por gestos y saludaba bailando. El grupo del Planeta 1, no se caracterizó físicamente, empleó como saludo mostrar la palma de la mano con los dedos meñique y anular separados del índice y el corazón e inventó un idioma en el cual hablaban imitando el sonido que realizan los ciervos. Por último, el grupo del Planeta 2, se caracterizó con un pañuelo en la pierna, saludó dando la mano de una forma particular (dándola y después chocándola), e inventó un idioma en el que hablaban cantando en un tono parecido al de la jota y pronunciando únicamente la vocal a.

Tras inventar cada grupo estos atributos, se les pidió que pensasen una frase que quisieran decir a los extraterrestres que iban a visitarlos, y éstos a los habitantes del planeta que iban a visitar. Los extraterrestres dijeron por mímica al Planeta 1 “Somos de conejilandia”, y éstos a los extraterrestres “Bienvenidos a Ciervilandia”. Tardaron bastante en hacerse entender, y a menudo intentaban dejar de emplear sus “idiomas” para hacerse entender, de modo que la principal dificultad en este juego fue tratar de que se expresaran todo el tiempo en la lengua que habían inventado, pues recurrían constantemente al lenguaje oral (por ejemplo para decir

197. Comité Olímpico Internacional

“A ver, no que te lo repito”). Cuando se hubieron entendido mutuamente, los extraterrestres pasaron al Planeta 2, a quienes les dijeron, señalando la pañoleta anudada a su cabeza “No somos conejos, son antenas”. Éstos les dijeron a los extraterrestres “Bienvenidos a nuestro planeta y sois bien recibidos”. De nuevo tardaron bastante en comprenderse (sobre todo los extraterrestres a los miembros del Planeta 2, ya que el “idioma” inventado por éstos era bastante difícil de comprender) pero cada uno logró, tras muchas repeticiones, descifrar el mensaje del otro.

Finalizado este juego, llevé a cabo una reflexión preguntando a cada grupo cómo se había sentido al tratar de entender y hacerse entender con un grupo que saluda y habla de una forma completamente diferente. Indicaron que había sido complicado, y que se habían sentido nerviosos y con la necesidad de usar el lenguaje que sabían que fuera del juego ambos grupos compartían.

Tras un descanso de unos 30 minutos, se realizó el tercero de los juegos “El juego de las etiquetas”, que fue especialmente interesante, y en el que participamos todos. Yo, en un primer momento, había pensado no participar en ninguno de mis juegos, pero accedí a ello cuando me lo pidieron los niños y pensé que podía ser interesante saber cómo se siente alguien dentro de ese juego, dado que podría aportarme una perspectiva diferente de la que habría tenido como mero espectador. Jugamos a este juego un total de 28 personas, y las etiquetas que se repartieron fueron las siguientes: negro, alcohólico, marroquí, profesor de matemáticas, persona con una enfermedad mental (loco), cura, monja, ciego, niño con autismo, niño con síndrome de Down, mendigo, millonario, anciano con Alzheimer, Miss España, Míster España, gitano, italiana, indio, inglés, sordomudo, cojo, chino, gorrón, embarazada, drogadicto, ecuatoriana, prostituta y asesino en serie.

Tras pegarlas en la frente de los participantes (un monitor pegó la mía para que no la viese), se les pidió que interactuaran libremente durante 10 minutos, tratando de decidir a quién invitaríamos a nuestra fiesta de cumpleaños. La etiqueta que a mí me asignaron fue la de “asesino en serie” de modo que tuve poca ocasión de interactuar positivamente, pues casi todos huían de mí cuando me acercaba. El mayor problema en este juego fue el hecho de que los más pequeños tendían a ser demasiado explícitos con las pistas y el trato que daban a los otros en la interacción, de modo que facilitaron el que todos acabasen averiguando su identidad. El modo de dirigirse a las personas de nuevo se basó en los estereotipos que tenían sobre las mismas (tal y como se esperaba, dado que el objetivo del juego es sacarlos a relucir). Esto produjo que las conversaciones giraran en torno a lo que consideraban típico de la persona con la que interactuaban (por ejemplo, tratando al chino como si se encontrase en una tienda de ultramarinos, preguntándole imitando su acento “¿Cuánto es?”). El fenómeno más llamativo que ocurrió fue el que las personas que no eran invitadas por nadie durante los primeros minutos de interacción, acabaron reuniéndose y decidiendo que ellos iban a celebrar “su propia fiesta”. En esta fiesta “paralela” acabamos encontrándonos el alcohólico, el drogadicto, la prostituta, el mendigo, el loco, el asesino en serie, y curiosamente también muchas de las personas pertenecientes a diferentes grupos culturales como el marroquí o la ecuatoriana, mostrándose, de este modo, de un modo comparable a las personas que, por diferentes motivos, son excluidas y marginadas por parte de la sociedad.

Tras el juego, hicimos un círculo y cada uno de nosotros salió a representar qué papel creía que había tenido, cómo se había sentido y si le habían invitado o no. La mayoría de las personas

pertenecientes a grupos socialmente marginados, como el drogadicto o el mendigo, dijeron que se habían sentido excluidos hasta que se habían juntado con personas que también habían sido excluidas por la mayoría, momento a partir del cual se habían relacionado sólo con ese grupo y no se habían sentido apartadas. Así, parece que la situación de “gueto ficticio” que se creó, ayudó a las personas con discapacidad física o intelectual (autismo, síndrome de Down, ciego, cojo, etc.) pues dijeron que, por lo general, habían sido invitados por mucha gente y no se habían sentido excluidos. Por último, las personas pertenecientes a diferentes culturas o países, se dividieron en dos grupos, tal y como esperábamos, en función de si el lugar del que provenían era o no occidental. Así, ni la italiana ni el inglés sufrieron ningún tipo de discriminación, mientras que sí ocurrió así con el negro, el chino, la ecuatoriana y el marroquí, que fueron, en su mayoría, invitados a la “fiesta paralela”. La única excepción la constituyó el gitano, que entró en la categoría de excluidos, pese a que el estereotipo que se tiene de ellos está basado fundamentalmente en los gitanos españoles.

Finalizada esta representación, todos los integrantes del grupo nos sentamos en círculo con el fin de realizar la última reflexión acerca de estas tres actividades. Se hizo especial hincapié en la última de las que se había realizado debido a que aún no se había reflexionado sobre ella. Se recalcó el hecho de que una simple etiqueta puesta en la cabeza de una persona nos había llevado a aceptarla o rechazarla directamente y a priori, sin tener en cuenta que una persona es mucho más que una única categoría. En este momento tomé el caso del drogadicto como ejemplo, indicando que además de eso, una persona era otras muchas cosas (podían gustarle determinadas cosas, tener una determinada personalidad, tener una familia o pertenecer a otros grupos, etc.). Indiqué que todos esos otros aspectos habían sido olvidados al tratarle cómo si toda su esencia se redujese a la etiqueta de “drogadicto”. Realizamos posteriormente un paralelismo entre esa situación y la que se produce en nuestra sociedad cuando “colgamos” una etiqueta a alguien y basamos el trato que damos a esa persona únicamente en ideas preconcebidas, prejuicios que tenemos acerca de ese colectivo. Durante la reflexión muchos niños indicaron que ellos sí habían invitado a mucha gente que había dicho que se había sentido excluida, de modo que no se puede decir que la discriminación fuese unánime, aunque sí mayoritaria. Pocas personas reconocieron en la reflexión haber discriminado a alguien, aunque durante el juego pude observar como muchos sí lo hacían. Esta tendencia a no reconocer los propios prejuicios cuando se preguntan directamente está asociado con la forma moderna de racismo que existe en nuestra sociedad, más implícito y oculto que el existente hace algunas décadas (Espelt, 2009).

Una vez finalizados estos juegos, se desarrollaron las “Paraolimpiadas” en las cuales se volvió a competir con los otros grupos, produciéndose el mismo fenómeno de cooperación intragrupal y competición intergrupala que ya he comentado con anterioridad. Durante la noche, cuando el “COI” escondió las banderas de los diferentes países, se inició la búsqueda de las mismas por el recinto. Este fue el momento en el cual la falta de cooperación con los otros grupos se hizo más evidente, pues no sólo ningún grupo indicaba a otro si había visto o no la bandera del contrario cuando se les preguntaba, sino que algunos grupos escondieron más o cambiaron de sitio las banderas de los otros grupos cuando las encontraron para hacer más difícil que las hallasen. Por último, se llevó a cabo un juego en el cual había que tratar de robar

la bandera al contrario y acabar teniendo las de todos los grupos. En este juego ganó el grupo de los “Gitanos”, que celebró su victoria con su grito de guerra (“¡A por los payos!”) y diciendo algo parecido a “En un juego de robar... ¿Cómo no íbamos a ganar los gitanos?” volviendo a mostrar el mismo estereotipo que se explicitó en el momento de su caracterización.

CONCLUSIONES: DIFICULTADES Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS

Tal y como hemos mostrado a lo largo de estas líneas, los estereotipos acerca de los grupos sociales son tan patentes que se activan y manifiestan ante casi cualquier estímulo que los elicite. En actividades como las que se han propuesto, muchas de ellas destinadas explícitamente a sacarlos a la luz (como es el caso de “el juego de las etiquetas”) y otras sin este objetivo explícito (como ha sido el dividir a los grupos por etnias y pedirles que se caractericen), estos estereotipos y prejuicios se han mostrado de forma clara y evidente. La pregunta que nos debemos formular llegados a este punto es ¿hasta qué punto es educativo sacar a relucir nuestros propios prejuicios? Para dar respuesta a esta cuestión, es necesario retomar el modelo de cambio conceptual¹⁹⁸ (Moneo, 1999) según el cual es necesario explicitar las ideas previas de los aprendices con el fin de hacerles conscientes de ellas como paso previo para su cambio. Teniendo en cuenta este postulado, sacar a la luz estos prejuicios sería positivo en la medida en que posteriormente se ofrecieran modelos alternativos que sustituyan o cambien estas concepciones.

En este caso, muchas de las actividades propuestas por los monitores del grupo, pese a estar planteadas con el objetivo de crear un clima de tolerancia e interculturalidad, se han limitado al proceso de acción, sin ir ésta acompañada de la actividad reflexiva que es necesaria posteriormente para promover un cambio en su modo de pensar. De este modo, el prejuicio únicamente se saca a la luz y se mantiene, pudiendo incluso llegar a reforzarse, al aparecer como algo mayoritariamente compartido y aceptado por todo el grupo¹⁹⁹. En el caso de las actividades que yo misma he propuesto, aunque sí han incluido reflexión, dicho proceso hubiese requerido, para promover un cambio conceptual en la dirección deseada, mayor tiempo de toma de conciencia y reflexión sobre la acción. Desafortunadamente, en el contexto en que nos hallábamos era difícil encontrar estos espacios.

Por otro lado, nos encontramos con la circunstancia ya mencionada que el grupo con el que se ha trabajado era muy heterogéneo, pues las edades de los chicos y chicas eran muy diferentes entre sí. Este hecho, aunque no sea necesariamente un problema, ha provocado que las actividades hayan tenido que ser diseñadas de tal modo que todos pudiesen participar. Trabajar en grupos más homogéneos podría ser positivo en el sentido de que facilitaría el adaptar la ayuda que se ofrece al nivel del aprendiz con el fin de guiar su proceso de aprendizaje conociendo en todo momento en qué punto se encuentra, qué ha aprendido y qué no ha aprendido (Marchesi y Martín, 1998). En este caso, tanto debido a que el grupo era bastante grande como a que ha

198. Este modelo está expuesto con mayor detalle en los capítulos *El racismo desde una perspectiva psicológica* de este mismo libro.

199. Podría producirse, incluso, en quienes no estén de acuerdo con estos prejuicios, un incremento de su acuerdo con los mismos por medio del fenómeno de la Conformidad social. Para más información sobre este proceso, se recomienda la lectura del clásico experimento de Salomon Asch (1951) en el libro *Organizational Influence Processes* de Porter, Angle y Allen (295- 303) sobre la tendencia a actuar de modo que se esté de acuerdo con la mayoría.

habido poco tiempo, y el nivel de los chicos era muy diferente, esta adaptación no ha podido llevarse a cabo en las condiciones óptimas, de modo que no podemos estar seguros de que todos hayan comprendido en la misma medida el mensaje que pretendíamos transmitir.

Las dificultades que acabamos de mencionar no deben traducirse, ni mucho menos, en la afirmación de que realizar actividades de este tipo dentro de contextos no formales y heterogéneos como el que se ha empleado para esta experiencia sea poco aconsejable o negativo, pues pese a que hay aspectos en este contexto que pueden dificultar que el proceso se realice de forma óptima, es cierto que cuenta con muchas ventajas que no deben obviarse. Una de las principales ventajas es la alta motivación existente por parte de los niños y adolescentes y sus monitores. Esta motivación es derivada del hecho de que los niños se hallan en un contexto con clima de confianza, en el que se encuentran por voluntad propia. Esta motivación ha producido que la implicación de todos en los juegos haya sido muy alta, aunque en la reflexión haya sido menor (pero, pese a eso, tal vez más alta de lo que hubiese podido esperarse en otro contexto más formal). A esta alta motivación ha contribuido también el hecho de que la metodología empleada haya sido fundamentalmente lúdica, tal y como suele ocurrir en este entorno de educación no formal.

A continuación, con el fin de favorecer la aplicación de intervenciones que pudieran resultar útiles para los objetivos propuestos, ofrecemos una serie de recomendaciones que pudieran ser positivas para planear futuras actuaciones.

En primer lugar, es necesario recordar que, como ya hemos señalado, para producir un cambio no basta con sacar a relucir los prejuicios, sino que es necesario ofrecer modelos alternativos y reflexionar sobre ellos. Ésta es una tarea que, además de trabajo, requiere bastante tiempo, por lo que sería positivo que estas intervenciones, más que actuaciones puntuales fuesen un proceso más extendido en el tiempo, permitiendo que el cambio en las concepciones se produjese de forma progresiva. En este sentido, no nos resulta difícil imaginar que una forma de mirar el mundo (los estereotipos y prejuicios) culturalmente aceptada que se nos ha inculcado desde la infancia y, por lo tanto, es muy resistente al cambio, no puede modificarse radicalmente en tan breve espacio de tiempo. Sin embargo, también es cierto que muchas veces no existen (o más bien, no se crean) espacios para intervenciones más sistemáticas, de modo que no debe descartarse la realización de actividades aisladas y cortas como éstas, que, aunque no vayan a ser definitivas en cuanto a sus resultados, sí pueden tener efectos más positivos que los de la ausencia de intervención. No obstante, incluso en actividades de este tipo, lúdicas, cortas y poco sistemáticas, es necesario dedicar un tiempo a la reflexión. De lo contrario no estaremos seguros de si la interpretación que se ha hecho de nuestra actuación es la que nosotros teníamos en mente que “debía” hacerse.

Por otro lado, es importante destacar el papel que juega la evaluación de programas en caso de poder realizarse intervenciones más prolongadas y sistemáticas. En actividades como las propuestas en este capítulo, plantear una evaluación tiene poco sentido, porque los resultados esperados no son susceptibles de ser medidos de forma cuantitativa, y puede ser suficiente un feedback cualitativo como indicador de efectividad. No obstante, en el caso de aplicar programas más estructurados y sistemáticos, la evaluación se convierte en una parte fundamental del proceso, pues no sólo permite conocer los efectos del mismo, sino también detectar sus posibles inconvenientes con el fin de modificarlos y mejorarlos (Alonso Tapia, 2004).

En último lugar, no podemos dejar de recalcar el hecho de que ocuparse de aspectos como la educación en valores no es únicamente una tarea de la que se pueda ocupar el contexto familiar o el escolar, sino que existen otras muchas realidades dentro de las cuales se desarrollan los niños, y que pueden adoptar de forma complementaria estas funciones. Entre estos otros contextos, los de educación no formal son un potente mecanismo de influencia que no debe desestimarse. Desde estos entornos, generalmente más flexibles que los escolares, pueden realizarse intervenciones con el fin de promover valores como la solidaridad, el respeto a las diferencias, o la empatía hacia las minorías que son tan necesarios para convivir en nuestra sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, T., et. al. (2007). *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Alonso Tapia, J. (2004). *Evaluación psicológica, coordinadas, procesos y garantías*. Madrid: Ediciones UAM.
- Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Coordinación Regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz (2001). *Pizarra de Papel. Plan andaluz de educación para la cultura de paz*.
- Echevarría, A, Garaigordobil, M.T., González, J. L., Villareal, M. (1995). *Psicología Social del prejuicio y del racismo*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Espelt, E. (2009). *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*. Barcelona: Ed. Icaria Antrazyt.
- Hernández, C. y del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Munkhopadhyay, C., Henze, R., y Moses, (2007). *How Real Is Race? A Sourcebook on Race, Culture and Biology*. Maryland: Ed. Rowman & Littlefield Education.
- Página web www.gerza.com, consultada el día 21 de Septiembre de 2009.
- Porter, L, Angle, H y Allen, R. (2003). *Organizational Influence Processes*. Nueva York: M.E Sharpe.
- Repetto, E., Garrido, M., Mudarra, M.J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 11, 59- 178.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: AIQUE.

III. Propuestas.

Continuar y abordar

1. ZARA: “Valentía civil contra el racismo” Una ONG que propone conciencia social ante la discriminación en Austria²⁰⁰

LIS SÁNCHEZ

LUISA LOBO

Navreme Knowledge Development

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene un carácter divulgativo sobre las tareas de educación antirracista que cumple la Organización No Gubernamental ZARA en Austria. Se trata de una descripción del trabajo que realiza esta ONG, el cual se basa en la prevención, sensibilización, concienciación de conductas, actitudes y acciones de carácter racista que se presentan en diferentes escenarios.

El racismo tiene diferentes caras y ZARA persigue una conciencia ciudadana que permita actuar ante estas diferentes manifestaciones, ya se trate de ataques de hecho o de expresiones más sutiles de discriminación racista en las diferentes estructuras sociales e individuales.

Consideramos de vital importancia reseñar el esfuerzo de esta organización que a lo largo de 10 años se ha convertido en una referencia en este país en el tratamiento del racismo y en la lucha por hacerlo más visible. El racismo en Austria siempre se ha asociado a una conducta de grupos extremistas en vez de como un hecho recurrente en la sociedad en general.

Este trabajo presenta los orígenes de ZARA y el peculiar momento político en el que surge como ONG contra el racismo basando su lucha en la Valentía civil y la educación. Además, pasa por la manera en que esta organización define el racismo y su razonamiento para encararlo desde la prevención.

Asimismo, se presenta una breve descripción sobre la forma en que esta ONG está organizada, su estructura y las estrategias que plantea para llevar adelante sus objetivos principales de concienciación y combate contra la discriminación racista.

Por último, nos centramos en la forma creativa en que ZARA lleva adelante talleres y cursos de formación antirracista en las escuelas austriacas, donde se procura sensibilizar sobre el tema, pero donde además se esfuerza en la necesidad de buscar una sociedad cimentada en el respeto por la diversidad.

Este artículo se realizó gracias a los materiales ofrecidos por ZARA, el sitio web de esta ONG, así como entrevistas realizadas a la gerente general de la organización Barbara Leigl, y a una de las instructoras de los talleres y fundadoras de la institución, Karin Bischof.

200. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II (FFI2009-08762).

CONTEXTO EN EL QUE SURGE ZARA

ZARA es una Organización No Gubernamental (ONG) ubicada en Viena pero con alcance en toda Austria que se dedica a promover una sociedad libre de todas las formas de racismo a través de la educación, sensibilización y concienciación de la diversidad en todos los grupos sociales sin excepción.

Esta ONG se constituye como la primera organización en Austria que enfoca su mirada no solamente en las víctimas sino a toda la sociedad, a través de un trabajo de concienciación y sensibilización.

El nombre es un acrónimo en alemán: *Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (ZARA)*, que significa *Valentía Civil* y *Lucha contra el Racismo*. Fue fundada en 1999 y una de las características que la diferencia de otras organizaciones dedicadas al mismo tema es que libra su lucha contra el racismo a través de la incorporación en la sociedad de un valor moral al que han llamado *Valentía Civil*, el cual en pocas palabras es el adjetivo de una sociedad concienciada y alerta contra actos, actitudes y situaciones de discriminación.

Quienes conforman esta organización antes de fundar ZARA formaban parte de *Helping Hands Viena*, otra entidad que por razones financieras tuvo que cerrar sus puertas, y que se dedicaba a la lucha contra el racismo pero enfocada en las víctimas, a través de una línea telefónica (*hotline*) de consulta y asesoramiento en estos casos. Con el cierre de *Helping Hands* en 1999, muchos de sus integrantes deciden no dar el brazo a torcer a pesar de las limitaciones económicas y conforman una nueva institución con una novedosa propuesta que abarca la educación antirracista, apoyo a las víctimas, y principalmente un trabajo educativo y de concienciación en toda la sociedad.

ZARA nace a finales de los 90 en medio de una situación política convulsa para el país centroeuropeo en la que ya desde hacía más de una década sectores muy conservadores venían ganando terreno. En 1999 el gobierno austriaco liderado por el Partido Popular, inclina su balanza al pactar con un ala de la extrema derecha (FPÖ, Partido de la Libertad de Austria), en ese momento encabezado por el polémico político, Jörg Haider.

Vale destacar que Jörg Haider²⁰¹ (1950-2008) fue registrado en los medios de comunicación como un político que basó su carrera en un discurso nacionalista, radical de derecha, en contra de la inmigración y con cierta posición ambigua respecto al pasado nacionalsocialista, por todo lo cual fue ampliamente calificado de populista, xenófobo y neo-nazi. La coalición en 1999 con el tradicional partido negro (Partido Popular) acarreó sanciones temporales de la Unión Europea (UE).

A mediados de los 80, Jörg Haider se convirtió en líder del Partido de la Libertad y colocó por primera vez el tema de la inmigración en la agenda política desde un punto de vista negativo, y desde entonces este tema se ha politizado cada vez más.

Entre las reacciones de la UE frente a un gobierno de posiciones extremas e incluso antieuropeas en su discurso se encuentran las llamadas directivas²⁰² tanto de Igualdad de Trato

201. Biografía publicada por el Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona en su sitio web: http://www.cidob.org/es/documentacion/biografias_lideres_politicos/europa/austria/joerg_haider

202. Directiva 2000/43 (Igualdad Racial) aprobada el 29 junio de 2000 y la Directiva 2000/78 del Consejo del 27 de noviembre de 2000 (Igualdad en el empleo).

como de Igualdad en el Empleo, dictadas en el año 2000 y adoptadas en menos de 14 meses y que se basan en el artículo 13 del Tratado de Funcionamiento de la UE (TCE por sus siglas en inglés).

En un trabajo de investigación titulado “Las Directivas Europeas contra la discriminación racial y la creación de organismos especializados para promover la igualdad”, un análisis comparativo de su transposición en España y Francia de la profesora Francina Esteve García describe el objetivo de estas directivas:

Tan sólo la urgencia del contexto político en Austria permite explicar la adopción de dos textos jurídicos separados, surgiendo primero la Directiva mencionada contra la discriminación racial y más tarde, aunque en el mismo año, la Directiva 2000/78 del Consejo de 27 de noviembre (igualdad en el empleo) que establece un marco general que cubre una diversidad de motivos discriminatorios, aplicables en el medio del trabajo, prohibiéndose no sólo las discriminaciones raciales sino también las discriminaciones por razón de religión, convicciones, edad, discapacidad y orientación sexual (p. 212)²⁰³.

Al parecer la situación política de Austria a finales de los 90 y principios de este nuevo siglo causó una reacción de oposición internacional y sobre todo en la Unión Europea y de alguna manera en parte de la sociedad civil austriaca.

Pero, a pesar de que el mundo tenía puestos los ojos en Austria y en un posible resurgimiento de posiciones extremas, y además de un contexto de tensión generado por el lenguaje xenófobo que se utilizaba en la escena política, ZARA como ONG deja muy claro que aunque este es el escenario en el que surge no tiene relación directa con su fundación. Sus objetivos estaban muy claros desde el principio y entre ellos no se dibujaba la lucha contra el racismo de extrema derecha, sino la lucha contra la discriminación racista en todas sus manifestaciones.

Desde el comienzo ZARA se ha querido desvincular de una visión generalizada que relaciona el problema del racismo en Austria solamente con grupos de extrema derecha y en cambio se afianza en la perspectiva de que el racismo es un fenómeno social global incrustado también en las estructuras que hay que hacer visible para poder combatirlo.

Barbara Leigl, actual gerente de ZARA e investigadora del Instituto Ludwig Boltzmann por los derechos humanos en Viena, sostuvo en una de las entrevistas realizadas para este artículo, que parte de la problemática del racismo en Austria es la legitimación del mismo en el discurso -sobre todo político- en el que muchos dirigentes, no solamente de partidos de extrema derecha, mantienen una posición excluyente, contra la inmigración y racista, que ha conllevado muchas veces al endurecimiento de la legislación relativa a los extranjeros.

Nos parece pertinente añadir a este contexto en el que nace ZARA una breve mirada en cifras a la histórica inmigración que ha formado parte de las distintas fases de las políticas en esta materia en Austria. Estos datos forman parte de una publicación de la profesora e investigadora en temas de racismo en inmigración, la austríaca Ruth Wodak²⁰⁴.

203. García Esteve (2005) Las Directivas Europeas contra la discriminación racial y la creación de organismos especializados para promover la igualdad, un análisis comparativo de su transposición en España y Francia. <http://www.ugr.es/~redce/REDCE10/articulos/05FrancinaEsteveGarcia.htm#notabis>

204. Wodak, R. y Matouschek, B (1993). “Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen”: Análisis

- Al finalizar la segunda guerra mundial Austria recibe dos millones de refugiados.
- Entre 1949 y 1957 más de 285.000 personas solicitan asilo permanente en Austria.
- En 1968 más de 160.000 checos y eslovacos logran conseguir asilo temporal en Austria.
- En 1981 más de 30.000 polacos abandonan su país y se dirigen a Austria.
- Hoy en día de cada 8 austriacos uno es de origen extranjero.
- En 1989 con la caída del muro de Berlín se origina una crisis político-social en los países del pacto de Varsovia.
- En 1990 el discurso público en Austria estuvo dominado por una cuestión política crucial: la migración desde la Europa del Este. Se generan grandes debates en el parlamento sobre el tema.
- En 1990 se restringe el paso con visado y así se contiene la llegada de 40 mil rumanos. También se comienza a solicitar visa a los ciudadanos polacos. Encuestas del momento revelaron que 92% de los austriacos estaban a favor de multas fuertes contra extranjeros ilegales, mientras un 58% estaban a favor de visas para todos los ciudadanos europeos.
- En 1991 se generan disturbios en dos ciudades austriacas en contra de extranjeros solicitantes de asilo.

Estudios más recientes publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) apuntan que el 16% de los estudiantes del total de la población en Austria tiene otra lengua materna que no es el alemán, mientras que los matriculados en escuelas primarias representan el 21%. Alrededor de la mitad de estos estudiantes tienen nacionalidad austriaca y muchos han nacido en Austria. Ahora bien, hay grandes variaciones geográficas en la distribución de los alumnos inmigrantes: mientras que el 39% de los estudiantes en Viena no tienen el alemán como primera lengua, en Estiria y Carintia, otras provincias austriacas, solamente representan el 8% (Nusche, 2009. p. 7)²⁰⁵.

Lo que resume estas cifras es que la inmigración no es un fenómeno reciente, al contrario es un hecho histórico que posee diferentes etapas y que ya se puede hablar de varias generaciones.

Principios y objetivos de ZARA

El objetivo fundamental de ZARA es la lucha contra la discriminación racista, canalizado a través de la educación y concienciación, incorporando la Valentía Civil como valor en la sociedad, promoviendo una sociedad libre de racismo, en lucha contra todas las formas de racismo y construyendo la igualdad de hecho y de derecho de todas las personas que viven en Austria, independientemente de su color de piel, idioma, apariencia, creencia religiosa, la ciudadanía u origen.

Para ZARA el racismo es un tema de todos, un fenómeno social que debe ser abordado y combatido por todas las personas, independientemente de que pertenezcan a una minoría o a una mayoría.

crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea. En Luisa Martín Rojo y Rachel Whottaker (eds) Poder-decir o el poder de los discursos. Madrid: Arrecife, pp.55-120.

205. Nusche, Shewbridge and Rasmussen (2009) *OECD Reviews of Migrant Education Austria*, París: OECD. Disponible en inglés en <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf>.

Asimismo para esta organización no existe una política de representación a la víctima. El apoyo de ZARA se realiza a petición de la víctima o testigo de un acto racista y consiste en hacer frente al racismo y la discriminación sin pretender hacer de único representante o portavoz. El *empoderamiento* (*empowerment*) de los afectados es uno de los objetivos perseguidos por la organización.

En este sentido otro de los principios de ZARA consiste en generar alianzas de redes con otros grupos representativos que libran también la lucha contra el racismo. En esta ONG el intercambio mutuo de información y experiencias con otras organizaciones sirve para enriquecerse y trabajar en paralelo por un mismo objetivo. Por último, ZARA defiende la integración de género, así está comprometida con la igualdad de hombres y mujeres a lo largo de las líneas de perspectiva de género. Esto significa que se tienen en cuenta las diferentes condiciones, situaciones y necesidades de las mujeres y los hombres. Todas las medidas están diseñadas de una forma, promover la igualdad de mujeres y hombres.

Racismo: Una estructura a derribar

Un concepto más o menos consensuado sobre el racismo se basa en que es un tipo de discriminación que consiste en cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia del reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos y libertades fundamentales, en cualquier ámbito de la vida pública o privada, sobre la base del establecimiento de un vínculo causal entre las características fenotípicas o genéticas de algunas personas por un lado, y sus rasgos intelectuales, de personalidad o culturales, por otro.

Teun Van Dijk ha apuntado en sus trabajos sobre el racismo que este se trata de un sistema social de abuso de poder, de dominación, igual que el sexismo o el clasismo. El sistema tiene dos componentes principales: (i) primero, las prácticas racistas que llamamos la discriminación o el “racismo cotidiano” de las interacciones en que gente ‘blanca’ problematiza, marginaliza, excluye y hasta extermina a los “Otros” y las “Otras” de otras culturas u otra apariencia; (ii) en segundo lugar, es un sistema de representaciones racistas compartidas por grupos, como las actitudes e ideologías que forman la base y la legitimación de las prácticas racistas²⁰⁶.

Este autor sostiene que el racismo es una ideología que también se aprende y se distribuye en general por los discursos, sobre todo los discursos de los políticos o de los medios de comunicación. Crucial en este caso es el rol de las “élites simbólicas” de las tres P: Políticos, Periodistas y Profesores, porque ellos controlan o tienen acceso privilegiado al discurso público.

En este sentido ZARA resume la discriminación racista de forma clara, como cualquier trato desventajoso que se basa en el color de la piel, idioma, apariencia, religión, ciudadanía u origen. El racismo incluye la desigualdad, la difamación y ataque físico.

Entre las formas de racismo para esta ONG, ZARA, incluye el racismo estructural, el cual se refiere a un sistema en el que las políticas públicas, prácticas institucionales, representaciones culturales y otras normas funcionan de distintas maneras, con frecuencia afianzadoras, para perpetuar la desigualdad entre grupos raciales distintos.

206. Van Dijk, Teun, A. (1997): Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Ed. Paidós.

Para el investigador colombiano Eduardo Restrepo el racismo estructural debe entenderse como el diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados. De ahí que esta dimensión del racismo atraviese todo el edificio institucional. Este racismo se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de reproducir las desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas²⁰⁷.

Así que de acuerdo con la experiencia de ZARA a lo largo de 10 años de trabajo continuo en la sociedad austriaca, señala como un ejemplo de racismo estructural en este país el sistema escolar austriaco. Aduce Barbara Leigl, gerente de ZARA, que en el sistema educativo no existe una preparación real de los profesores sobre como llevar a la práctica el principio de interculturalidad del que tanto se habla en la universidad. Agrega Leigl que la enseñanza en las escuelas se centra con mucha atención en la historia de Austria y sus tradiciones, y cuando se estudian otras sociedades se hace desde un punto de vista austriaco y no se integran, generalmente, otras opiniones.

El sistema escolar en general no sólo reproduce la desigualdad basada en el origen étnico, sino también en el origen social, así que, en general, el sistema escolar no es eficaz a la hora de promover la educación entre las diferentes clases sociales y grupos étnicos de una manera uniforme. Es en gran medida una reproducción de la sociedad de clase media; aquellas personas que pueden permitirse enviar a sus hijos a buenas escuelas, las que pueden costear tutorías extra cuando tienen problemas en la escuela, consiguen que sus hijos tengan éxito en el sistema, al contrario que ocurre con los que no tienen todas estas oportunidades y posibilidades. Por lo tanto, el sistema es discriminatorio, resume Leigl.

Sin embargo, cuando miramos con detenimiento la historia de Austria nos percatamos que es un país de inmigrantes, más aún cuando recordamos que fue un imperio enorme, había mucha gente que emigraba de diferentes partes del Imperio a Viena. Sin embargo, Barbara Leigl explica que no se escucha nada sobre este tipo de inmigración cuando se enseña la historia del imperio, así pues, se usa una única mirada sobre estas cuestiones y para ZARA este hecho es parte de la discriminación estructural de las instituciones en Austria.

Barbara Leigl relata que el racismo estructural se puede vivir con cierta frecuencia en las instituciones austriacas y apunta que cuando esta ONG se dirige a unidades administrativas, donde ha habido algún incidente de discriminación, sea en la policía o en una empresa y les hacen notar que han discriminado a alguien, comprueban que existen prácticas discriminatorias -que no sólo se trata de un acto individual-. Asegura Leigl que la discriminación estructural se percibe.

En la batalla contra el racismo en todas sus formas en Austria, y específicamente lo que tiene que ver con el racismo estructural, ZARA se ha desarrollado como una organización que no sólo se centra en las víctimas de discriminación, sino también en hacer *lobby* para conseguir una mejor legislación contra la misma. Es una organización que habla de las estructuras discriminatorias y además trata de hacer que la gente sea consciente de que muchas de las mejoras

207. Restrepo, Eduardo (2008) *Racismo y discriminación*. En Cátedra de estudios afrocolombianos aportes para maestros. pp. 192-204. Popayán: Universidad del Cauca. Disponible en: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>

en estas áreas es necesario incluirlas en determinadas políticas a fin de lograr el objetivo de conseguir una sociedad más inclusiva y equitativa.

Lograr este objetivo implica necesariamente un debate público sobre la inmigración, la integración y la discriminación, que hoy en día, en opinión de ZARA, es prácticamente inexistente. Para esta ONG no existe ninguna relación entre las políticas de integración y las políticas de lucha contra la discriminación, ya que la integración se concibe como un hecho dado, algo que el inmigrante debe tener asumido antes de llegar a Austria. Muchas veces esta integración significa convertirse en un típico austriaco, aunque nadie sepa en qué consiste. Además no es justificable que aún no haya una política en materia de bienvenida a las personas que llegan al país, algo que trabaje por su integración -sea lo que sea que esto signifique-, aclara Barbara Leigl.

En este sentido, entre los ejemplos que esta organización describe como una contradicción en las políticas de integración en Austria se encuentra el hecho de que los inmigrantes estén obligados a participar en cursos de alemán a su llegada, obligación que para ZARA es innecesaria porque hay muchas personas que quieren aprender la lengua de todos modos. Lo que demuestra un prejuicio, ya que se asume desde un principio que la gente no quiere aprender alemán, no quiere trabajar y no quiere integrarse, aunque por otro lado hay leyes que prohíben a la gente trabajar. También, sobre el asilo existe otro prejuicio que señala que todos los que lo solicitan son criminales. De esta manera, los inmigrantes son vistos como un grupo homogéneo, a pesar de que aproximadamente en Austria el 35% de las personas que viven en Viena tienen un pasado migratorio, asegura ZARA.

En resumen, en la lucha por lograr una sociedad que haga frente a la diversidad en el sentido más positivo, ZARA ha contribuido visibilizando el racismo en Austria, no solamente con la denuncia constante de todas las acciones racistas, sino a través de la publicación anual (desde 1999) de un informe que resume las denuncias que recibe y en el que realmente se puede demostrar con incidentes descritos de discriminación que suceden en la vida cotidiana de la gente, donde se refleja y se registra un tema anteriormente fuera de todas estadísticas. A parecer de ZARA ya no se puede decir que el racismo no supone un problema en Austria, no se puede decir que no hay incidentes, no se puede decir que no existen estadísticas sobre racismo.

UNA ORGANIZACIÓN CON VALENTÍA CIVIL

ZARA está compuesta por tres áreas fundamentales, por un lado una unidad de asesoramiento a víctimas y testigos de discriminación racista, en la cual se les brinda información, documentación e incluso apoyo psicológico; por otro lado hay otra unidad encargada de la puesta en marcha de un plan educativo que contiene herramientas diseñadas para concienciar, sensibilizar y prevenir el racismo, que está dirigida a distintos grupos de la sociedad austriaca tales como estudiantes, profesores y empresas privadas y públicas; y, por último, otra unidad que se dedica al registro de cada incidente denunciado ante ZARA para compilarlo y posteriormente publicarlo en un informe anual.

A la par de estas tres áreas principales ZARA también cumple una labor de defensa para el desarrollo y mejoramiento de una legislación contra la discriminación, además de actividades,

campañas de concienciación antirracista, publicación de material y divulgación en todo lo que respecta a esta área a través de prensa, radio televisión o acciones de alcance público.

Durante los últimos años el informe anual de ZARA se ha convertido en la fuente de información más importante sobre racismo, no solamente para Austria sino para el Consejo de Europa, la Agencia de Derechos fundamentales de la Unión Europea y otras organizaciones activas en este ámbito.

Desde la puesta en práctica de las Directivas de la Unión Europea, en Austria en el año 2004, en lo que compete a Igualdad Racial e Igualdad en el Empleo, ZARA ha adaptado su unidad jurídica para dar asesoramiento a víctimas y testigos de ataques racistas en los complejos procedimientos que implica el hecho de luchar contra ellos.

Asesoramiento a las víctimas y testigos de ataques de racismo

ZARA ofrece asesoramiento gratuito a víctimas de racismo o testigos de ataques racistas que requieran información, apoyo y asesoría (legal) sobre la forma de proceder en Austria, para ello cuenta con un equipo de asesores que tienen la capacidad de aportar información sobre las medidas jurídicas y de otra índole que deben adoptarse en caso de violaciones racistas. Entre las medidas de apoyo se encuentran el apoyo y acompañamiento a las víctimas o testigos de ataques racistas en el curso de las acciones jurídicas a emprender y el mantenimiento de un registro sistemático de todos los incidentes que aportan los testigos o las víctimas.

Aunque ZARA no es la única organización dedicada a esta tarea, este trabajo resulta esencial para víctimas o testigos de ataques racistas, es de destacar que en los 10 años de trabajo de esta ONG ha atendido más de siete mil casos.

El funcionamiento de este asesoramiento consiste, en primer lugar, en la petición de apoyo por parte de la víctima o testigo, luego de éste depende la decisión de registrar o no el acto de discriminación racista, posteriormente ZARA ofrece su ayuda y comienza a documentar el hecho y a identificar las posibles acciones que se pueden ejecutar tanto legalmente como aquellas que no se encuentran cubiertas por ninguna de las legislaciones.

Si el asesorado decide llevar su caso a la Comisión de Igualdad de Trato, institución creada en 2004 como parte del cumplimiento de las Directivas de la UE para tratar con todos los problemas de carácter general o particular que impliquen discriminación, ZARA se encargará de representar a la persona denunciante en todos los procedimientos ante la comisión.

Para ZARA el asesoramiento consiste no sólo en esta representación sino también en un proceso de empoderamiento de la víctima o testigo, en el que la persona no es representada sino concienciada de sus derechos y del hecho de que cualquier tipo de discriminación es ilegal.

Aunque esta ONG no puede representar ni financiar a los denunciantes ante una corte sí puede acompañar y asesorar la labor de los abogados competentes en el tema y por supuesto a sus clientes a lo largo del proceso legal.

En este punto es importante aclarar que la mayoría de las instituciones contactadas por ZARA por haber incurrido en un acto de discriminación, toman esta llamada de atención seriamente. Generalmente estos contactos se hacen vía escrita, con un límite de tiempo para responder y alertando sobre la ilegalidad de la discriminación. Este trabajo debe de llevar, por

lo tanto, a los responsables a tomar conciencia de ciertas prácticas racistas, lo que es un primer paso para alcanzar un cambio cultural en esta materia.

Formación, cursos y talleres

Para ZARA el área de formación constituye el corazón de su organización. Se trata de concienciar, sensibilizar, y prevenir el racismo, así como de difundir la Valentía civil a través de sus talleres y cursos de formación a distintos grupos sociales.

Los módulos que se ofrecen, aunque se ajustan a las necesidades de cada grupo en particular, son:

- El racismo y sus fundamentos
- Lucha contra el racismo
- Conoce tus derechos
- Valentía civil
- Estrategias de razonamiento ante el discurso racista
- Comunicación en contextos interculturales
- Resolución de conflictos en las disputas con la discriminación de fondo
- Lucha contra la discriminación: términos y condiciones

El objetivo de estos talleres es lograr un grado de concienciación de los participantes con respecto a sus propias identidades y su pertenencia a diferentes grupos. Hacer experimentar lo que se siente ante una discriminación y qué consecuencias tiene.

Promoviendo la “Valentía civil” tratan de animar a las personas a enfrentar el racismo en los espacios públicos. Los participantes muchas veces relatan situaciones que han experimentado, y de esta forma surge la oportunidad de que los participantes encarnen los distintos roles ante estas tensas situaciones.

Se procura enseñar diferentes estrategias para confrontar el racismo en los espacios públicos y, por supuesto, también se habla de cuestiones jurídicas (porque no se puede hacer todo en espacios públicos), el objetivo es ser muy consciente del contexto en el que se actúa, para así poder decidir si se puede intervenir o no en la situación.

Otro ámbito que se trata en los entrenamientos son las cuestiones jurídicas, donde se puede aprender sobre la Ley de Igualdad de Trato y las disposiciones legales que prohíben la discriminación sobre otros en Austria, así como también se integran conceptos como diversidad e identidad.

Estos talleres y cursos son ofrecidos a las escuelas, pero además a empresas públicas o privadas o incluso a cualquier grupo que lo requiera. En el caso de las empresas se encargan de asesorarlas para garantizar un entorno laboral libre de discriminación.

ZARA tiene una importante experiencia en este campo, ya que entre octubre de 2002 y marzo de 2005 participó en *Equal*, un proyecto de la Unión Europea llamado “Posibilidades de igualdad en el trabajo”, realizado en seis empresas modelo, el equipo de la organización se centró en informar y sensibilizar sobre la discriminación en el lugar de trabajo.

Generalmente se realizan evaluaciones específicas relacionadas con las estructuras discriminatorias y modos de comportamiento, un análisis a través de talleres interactivos en el lugar de trabajo y se desarrollan *in-situ* estructuras y códigos de conducta ajustadas a las necesidades de la empresa.

Sobre la financiación

ZARA tiene alrededor de 500 miembros que apoyan su gestión y se ven beneficiados con materiales, publicaciones y talleres sobre racismo, lo que resulta una fuente importante de ingresos. También reciben donaciones, así como apoyo de organizaciones sin fines de lucro.

También ofrece un curso anual, con el cual se recogen fondos vitales cada año, y con el que se perfilan a mejorar las competencias de los facilitadores en el trabajo contra el racismo, este curso está compuesto por siete módulos diferentes y se realiza en el otoño y el invierno²⁰⁸.

En los casos de los cursos impartidos en las escuelas, la financiación depende mucho del funcionamiento de las escuelas: algunas tienen presupuesto para cursos como este, pero en otros casos los grupos solicitantes se las arreglan (muchas veces de manera muy creativa) para financiar los talleres. Aunque muchas veces ZARA pacta proyectos con la Ciudad de Viena, por ejemplo, los fondos que se obtienen no cubren la totalidad del costo.

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LAS ESCUELAS

Los cursos de formación que ZARA ofrece en las escuelas contienen los módulos siguientes:

- La conciencia y/o sensibilización
- Valor de las convicciones
- Situación jurídica
- (Ab)uso en el lenguaje

Todos ellos se ajustan a las necesidades de cada escuela en particular, y tienen una duración de entre cuatro y cinco horas, no más. Los materiales²⁰⁹ utilizados se obtienen de diversas fuentes, especialmente de internet. ZARA adapta o modifica estos materiales a sus necesidades, pero no los desarrolla. Según la instructora de talleres de ZARA, Karin Bischof, ya hay demasiadas actividades disponibles en la red, la cuestión radica en cómo hacer uso de ellas.

Normalmente son los profesores quienes entran en contacto con Zara en busca de los talleres. En este caso, los cursos son desarrollados para una clase específica o para algún grupo específico, en lugar de para toda la escuela. Según Barbara Leigl, algunos de los profesores más comprometidos con el tema están dispuestos a repensar la cuestión del racismo con sus alumnos y desarrollar habilidades sociales pertinentes. Generalmente, esto no se hace desde la dirección de las escuelas de una manera sistemática.

208. <http://www.zara.or.at/index.php/trainings/zara-lehrgang>.

209. En la página web de la organización se ofrecen algunos de los materiales (en alemán) con que trabajan los facilitadores de los talleres. <http://www.zara.or.at/index.php/trainings/materialien>.

Sin embargo, explica Leigl: *“Lo más importante es que hay profesores que están comprometidos y que tienen una actitud antirracista y piensan que el racismo es un fenómeno que tiene que ser tratado en nuestra sociedad y por eso recurren a nuestra organización para hacer talleres sobre el tema”*.

Otro aspecto interesante presentado por la gerente de esta ONG es que ZARA, en su unidad de asesoramiento, casi nunca recibe denuncias de racismo provenientes de las escuelas, no obstante Leigl asegura que esto no significa que no haya incidentes de este tipo y explica que los cursos de formación en las escuelas administrados por ZARA muestran lo contrario. Lo que puede reflejar la dificultad del sistema escolar austriaco en el tratamiento de la discriminación como un hecho real.

Esta dirigente de ZARA cuenta: *“Muchos padres tienen miedo de informar sobre actos racistas en las escuelas por temer que sus hijos sufran consecuencias negativas, y lo mismo sucede con los estudiantes. Por eso, los talleres pueden ser una buena oportunidad para dar a los jóvenes la oportunidad de hablar sobre sus experiencias en la escuela, una vez que saben que las experiencias que se comparan fuera de los talleres son confidenciales”*.

Es necesario señalar que el trabajo de ZARA es sobre todo de prevención, es decir, las actividades que realizan en las escuelas tienen que ver con la actitud hacia el racismo y cómo se puede ayudar a prevenir acciones racistas a través de la sensibilización y concienciación. Pero no es objetivo de ZARA trabajar como mediador con grupos o cursos de escuelas que ya presentan graves conflictos y necesitan más bien el trabajo de un profesional en este sentido.

Con el fin de evitar este tipo de malentendidos, el coordinador de asuntos educativos de ZARA realiza una entrevista con quien solicita el taller para conocer las necesidades del grupo demandante y luego les expone lo que la organización puede y lo que no puede hacer. El siguiente paso es enviar a las escuelas la descripción de los talleres y una vez que ambas partes han acordado trabajar juntas, los instructores adaptan el programa de acuerdo con el contexto del grupo solicitante.

Para garantizar la plena participación de todos los estudiantes y asegurar el enfoque confidencial de los talleres, los maestros no están invitados a participar. Muchos alumnos podrían dejar de hablar sobre ciertos temas en presencia de los profesores. De todos modos, los maestros reciben un resumen de lo sucedido durante los talleres, por ejemplo, la reacción de los alumnos y la predisposición a participar o no, siempre preservando la identidad de los participantes.

Con posterioridad al taller se ofrece un *feedback* a los profesores que tiene como objetivo aclarar la metodología del taller y también proporcionar a los maestros ideas sobre cómo seguir trabajando en el tema.

Por otra parte, para la instructora de talleres de ZARA, Karin Bischof, trabajar directamente con los profesores sería muchas veces, más eficaz, ya que por ejemplo su experiencia le ha permitido observar que algunos maestros que han buscado los servicios de ZARA, y que han afirmado tener incidentes racistas en sus clases, han demostrado prejuicios al describir a los estudiantes o una situación de conflicto cualquiera.

No obstante, explica Bischof que se presentan algunas dificultades a la hora de trabajar con los maestros. En primer lugar dice, está el costo de la capacitación (alrededor de 700€ por maestro). Además, el tiempo que los profesores tienen que dedicar para participar en una capacitación como ésta (por lo menos dos días libres). Por otro lado muchos de ellos demuestran una cierta reticencia a participar en este tipo de formación.

A pesar de que en la formación de los profesores se supone que está incluido el tema de la interculturalidad, Bischof indica que muchas veces este tipo de formación hace hincapié en aspectos como la nacionalidad, conmemoraciones tradicionales, costumbres de los diferentes países y así sucesivamente, pero no directamente cómo tratar actitudes racistas. La instructora de ZARA señala que este enfoque puede funcionar en algunos contextos, pero no es un enfoque antirracista y no ayuda a los profesores a hacer frente a las estructuras discriminatorias. De esta manera, los profesores tienden a preferir un especialista externo que intervenga en los conflictos cotidianos que enfrentan a sus estudiantes, y no son capaces de solucionarlos por sí solos.

Asimismo, una de las ideas que defiende ZARA en estos talleres y cursos es que el racismo es una ideología presente en la sociedad, y no una actitud aislada de grupos o individuos.

Karin Bischof asegura que los estudiantes suelen recibir dos mensajes: por un lado está el discurso oficial donde la diversidad debe ser celebrada, lo que contradictoriamente puede llegar a ser superficial, y a veces incluso aumentar la distancia entre los estudiantes y, por otro lado, está un mensaje (no oficial) más excluyente, que hace énfasis en la división “nosotros y los demás”.

En el discurso oficial la diversidad puede ser fácilmente relacionada con la nacionalidad y, por ejemplo, se suele usar una dinámica en aulas multiculturales que en principio parece interesante, pero que luego vemos puede caer en la superficialidad, y es que los estudiantes deben describir su país de origen, pero en Austria muchos estudiantes que tienen otras nacionalidades han vivido toda su vida en Austria y encuentran dificultades a la hora de describir un país y una cultura de la que solamente tienen referencia en casa y algunas veces en viajes de vacaciones, y se sienten, por tanto, más conectados con la realidad de sus colegas austriacos. En estos casos las diferencias se subrayan más que lo que les unen. Por otro lado, está el discurso que separa el “nosotros y los demás”, que no sólo está ubicado en la escuela sino que se encuentra en distintos planos de la sociedad, en el que “los otros” son considerados como un problema.

Para Bischof, como instructora de cursos sobre discriminación, las respuestas a los conflictos reales no se encuentran en la formación que reciben en las universidades sobre educación intercultural, argumenta, por ejemplo, *“Esta formación no está ayudando a los maestros a hacer frente a la diversidad en la vida cotidiana escolar. No es una respuesta para - “¿qué debo hacer cuando algunos de mis compañeros hablan turco durante el recreo y tengo la sensación de que se están burlando de mí? Me siento excluido”.*

Bischof apunta que estos talleres antirracistas ofrecidos por ZARA proporcionan a los alumnos la oportunidad de hablar sobre este tipo de situaciones, de trabajar prejuicios y estereotipos, y que les ayuda a pensar en cómo esto los está afectando a ellos mismos y a la forma en que actúan con los demás.

En este sentido, los cursos que imparte esta ONG, tienen el propósito de incentivar y ayudar a los alumnos a entender cómo podrían actuar ante incidentes discriminatorios; ZARA trabaja con el concepto de Valentía civil mencionado anteriormente. Este enfoque tiene la cualidad de producir un efecto multiplicador en la sociedad, ya que tiene como objetivo animar a la gente a intervenir y actuar en los espacios públicos. Al tomar partido en incidentes de discriminación se puede estimular a otros a hacer lo mismo. Además, se demuestra que el racismo no es aceptable y que va contra la ley.

A fin de evitar que los jóvenes se pongan en situaciones de riesgo, el taller en Valentía civil trabaja aspectos sobre cómo evitar la violencia. Por lo tanto, se llevan a cabo juegos de actuación, basado en las experiencias individuales de los participantes. Al actuar en una situación, los estudiantes tienen la oportunidad de probar cómo podrían reaccionar, y la forma de estar más presentes en tal situación.

Los monitores no dan una respuesta, pero sí ofrecen la posibilidad de que los estudiantes exploren sus propios límites y sus expresiones físicas y verbales. La metodología utilizada es del Teatro del Oprimido²¹⁰. Según Bischof, al final del taller los estudiantes suelen sentirse más seguros y preparados para enfrentar situaciones de discriminación.

Educación por pares: un efecto multiplicador

Desde 2008 ZARA viene ejecutando el proyecto *Educación por pares - Lucha contra la discriminación en Escuelas de Formación Profesional*. El proyecto se inició cuando un director de una escuela profesional de Viena entró en contacto con ZARA después de observar que los jóvenes estaban cada vez más cercanos al discurso de partidos de extrema derecha.

A los estudiantes de escuelas profesionales la discriminación les afecta desde distintas estructuras institucionales: en el trabajo (ya que son dirigidos directamente al mercado de trabajo por la estructura educativa), en la escuela y en su tiempo libre. El proyecto de educación por pares tiene como objetivo trabajar de forma interactiva con los jóvenes sobre los temas de lucha contra la discriminación, la igualdad y la diversidad.

La singularidad de esta propuesta radica en que consiste en entrenar estudiantes para que se conviertan en instructores, y así estos nuevos instructores son entonces motivados para realizar talleres de lucha contra la discriminación bajo el lema “Fomentar la Diversidad” en su escuela, y en sus diferentes clases.

Ésta es una forma de involucrar a toda la escuela en el tema, reduciendo los costes de los entrenamientos y con un enfoque amplio que abarca a todo el colegio. Otra de las ventajas señaladas por Barbara Leigl, gerente de ZARA, es que los jóvenes que se convierten en instructores son mucho más cercanos a sus compañeros y así también mejor aceptados por ellos que los propios monitores de ZARA. Usan el mismo lenguaje que sus compañeros, mientras que los monitores (que tienen entre 27 y 30 años) no están tan cerca del lenguaje y la actitud de los estudiantes. “Creemos que estos jóvenes han encontrado maneras de hacer frente a los estereotipos y los prejuicios de una forma muy eficaz y creativa”.

Generalmente antes de que los nuevos instructores lleven a cabo los talleres por sí solos tienen el apoyo de sus monitores de ZARA, que actúan como asistentes durante el primer taller de los jóvenes instructores. Al final del taller, los mismos reciben un *feedback* sobre su práctica.

CONCLUSIÓN

Sin duda una de las principales características a destacar de la labor de ZARA es la respuesta que ofrece al racismo como una ideología impregnada en la sociedad austriaca, y es precisa-

210. <http://www.theatreoftheoppressed.org>.

mente apostar por el trabajo de sensibilización, educación y concienciación del racismo y como proponen atacar el problema en todos los planos de la sociedad.

Por otro lado, a pesar de la resistencia que ZARA encuentra al acercarse al tema del racismo en el sistema educativo, consideran que existe ahí un gran potencial. La financiación de los talleres parece ser el principal obstáculo para el trabajo con las escuelas. Según Liegl, hace tres años el Ministerio de Educación financió un proyecto de ZARA, donde se ofrecieron treinta talleres a escuelas en toda Austria. El resultado fueron centenares de solicitudes. Lo mismo ocurrió más tarde, cuando el Ministerio de Educación financió 25 plazas para profesores en un curso de formación de ZARA que contó con 180 solicitudes. Existe una búsqueda creciente por parte de los profesores para encontrar soluciones para los conflictos cotidianos relacionados con el racismo en sus clases.

Al final de la entrevista, Bárbara Liegl, aclara que no existe una evaluación a largo plazo sobre el impacto de ZARA en la sociedad austriaca, lo que sí es posible asegurar es que la organización ha hecho y continúa haciendo el racismo más visible. Además de a visibilizar el racismo, la ONG contribuye a asesorar las políticas públicas con sus informes anuales, y posibilita que diversos agentes de la sociedad repiensen sus propias actitudes y convicciones respecto del tema.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- García, F. (2008). Las Directivas Europeas contra la discriminación racial y la creación de organismos especializados para promover la igualdad, un análisis comparativo de su transposición en España y Francia. *Revista de derecho europeo*. Año 5, número 10, 189-230. Recuperado el 15 de mayo de: <http://www.ugr.es/~redce/RE-DCE10/articulos/05FrancinaEsteveGarcia.htm#notabis>
- Nusche, Shewbridge and Rasmussen (2009). *OECD Reviews of Migrant Education Austria*, París: OECD. Recuperado el 10 de mayo de 2010 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf>
- Ortiz de Zárate, R. (2008, 2 de diciembre). Biografía de Jörg Haider. *Biografías de líderes políticos del Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona*. Recuperado el 20 de mayo de 2010 de: http://www.cidob.org/es/documentacion/biografias_lideres_politicos/europa/australia/joerg_haider
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. En: *Cátedra de estudios afrocolombianos aportes para maestros*. (pp. 192-204). Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado el 12 de mayo de 2010 de: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Wodak, R. y Matouschek, B. (1993). Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen: Análisis crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea. En: L. Martín Rojo, L. y R. Whottaker, (eds), *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp.55-120). Madrid: Arrecife

2. En torno a la integración escolar: Relato de un debate sobre las implicaciones racistas del concepto²¹¹

MATILDE FERNÁNDEZ MONTES

Instituto de Lengua, Literatura y Antropología

Centro de Ciencias Humanas y Sociales

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

INTRODUCCIÓN

Durante el mes de febrero de 2008 en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se celebró un seminario titulado *La integración a debate. Aciertos y fracasos en el contexto educativo*, coordinado por Waltraud Müllauer-Seichter y Carmen Osuna Nevado, en el que participaron un amplio grupo de profesionales que desarrollan o han desarrollado investigaciones sobre el tema. Tanto la exposición de los trabajos individuales como los debates posteriores generaron un gran interés, hasta el punto que una vez concluida la convocatoria consideráramos necesario dar una mayor difusión al encuentro, lo que se consiguió gracias a la publicación *La integración escolar a debate*²¹² que junto con Waltraud Müllauer-Seichter me encargué de coordinar y preparar. La obra publicada en 2009 recogió diez y siete estudios²¹³ que analizaron las reacciones oficiales, las de determinados colectivos o grupos y las individuales que está generando la actual diversidad escolar. La exclusión y marginación de aquellos alumnos etiquetados como “diferentes” (en la mayoría de los casos por formar parte del colectivo de inmigrantes), lamentablemente es la reacción habitual que se contrapone a los intentos de integración o inclusión cuyo objetivo es la participación plena en la escuela y en la sociedad.

La presencia de la palabra “debate” tanto en el título del seminario como en la posterior publicación fue totalmente oportuna, pues no se trata de un manual sobre el qué, cuándo ni cómo, sino de un conjunto de reflexiones que parten de diferentes puntos de partida y no siempre llegan a las mismas conclusiones.

Con el presente trabajo, más que resumir el contenido del seminario o del libro resultante, lo que pretendo es mostrar cómo quienes participamos en alguna de aquellas convocatorias

211. El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de I+D Estrategias de participación social y prevención de racismo en las escuelas (II), FF12009-08762.

212. Matilde Fernández Montes y Waltraud Müllauer-Seichter (coords.). 2009. *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.

213. Como es habitual, algunas personas que asistieron y presentaron una comunicación en el seminario optaron por no publicar sus intervenciones. En compensación fueron incluidas las aportaciones de otras autoras que no participaron en la convocatoria pero habían realizado interesantes trabajos sobre la integración escolar.

fuimos capaces de compartir nuestras reflexiones individuales y llegar a algunos acuerdos sobre el tema; es decir exponer el camino seguido para que las distintas opiniones y puntos de vista expuestos por cada autor convergieran en unas únicas y compartidas conclusiones.

La diversidad, comienza precisamente en los perfiles profesionales de las participantes y autoras. Así, los estudios varían según hayan sido abordados por antropólogas, psicólogas, pedagogas, maestras o asistentes sociales. Quienes, a su vez, se encuentran en diferentes niveles en el ejercicio de sus profesiones, desde becarias predoctorales y otras personas que se sitúan en el inicio de su carrera científica, hasta reconocidas doctoras y catedráticas con una larga trayectoria investigadora y puestos de trabajo estables en varias universidades y el CSIC. Además, unas veces se sitúan como observadoras externas al sistema, mientras que otros estudios están firmados por maestras, trabajadoras sociales y voluntarias directamente implicadas en la puesta en marcha de determinadas medidas e iniciativas para lograr la integración escolar.

De forma deliberada estoy utilizando el femenino porque llama la atención la elevada desproporción a favor de este género ya que de los 17 artículos incluidos en la publicación sólo uno está firmado por un varón (el austriaco Bernd Baumgartl), aunque otro (Fernando Mejia) participó en el seminario. Esta situación refleja, una vez más, la escasa incorporación masculina en la docencia escolar, sobre todo de los más pequeños o en la atención del ocio infantil, siendo su presencia mucho más visible en los niveles directivos y de toma de decisiones políticas o como profesores de la enseñanza secundaria y universitaria.

Por último la diversidad afecta también a la nacionalidad de las autoras, su relación con el caso analizado (de su propio país o extranjero) y el punto de vista desde el que se han abordado los estudios. El último factor como es lógico repercute de manera muy directa en la documentación o fuentes de información utilizadas y las conclusiones obtenidas. Hasta tal punto es así que a la hora de preparar la publicación ha sido el único patrón que fuimos capaces de aplicar para clasificar las diversas contribuciones.

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS AFECTADOS

Según este criterio, en primer lugar seleccionamos una serie de textos que, agrupados bajo el título “Desde el punto de vista de los afectados”, tratan de recoger la voz y opinión de los escolares procedentes de otros lugares o naciones, es decir los llamados “inmigrantes”, a quienes están dedicadas las políticas de integración. Son textos que hablan poco de los colegios pero sin embargo resultan fundamentales para comprender qué pasa dentro. En ellos se trata sobre todo de las circunstancias personales, escolares y extraescolares, que provocan la integración o exclusión en el sistema escolar.

Sean cuales sean las causas de marginación o desarraigo, antes de “integrar” debemos conocer los sentimientos de los afectados, el desarraigo intrínseco a todo proceso de cambio, por la pérdida de los parámetros culturales y sociales en los que hasta el momento se había vivido. Se abandona el país y la posibilidad de desenvolverse dentro de la identidad o cultura original, con unas expectativas, ilusiones y esperanzas que las personas en la etapa escolar y sus padres han depositado en el proceso, al creer que mejoraría su situación socioeconómica.

Pero, nada más llegar, se produce un tremendo choque, al recibir la bofetada de lo que la sociedad española espera o está dispuesta a ofrecer a estos colectivos y sus hijos, a los que no necesitamos conocer para cargarlos de etiquetas peyorativas: analfabetos, incultos, pobres, primitivos, delincuentes, ... en definitiva, son unos indeseables porque son “peores” y su sola presencia degradará nuestra sociedad y generará enormes problemas educativos. Los niños en el mejor de los casos podrán cursar sus estudios obligatorios en colegios donde se acumulan “este tipo de alumnos”, sin un acceso real a escuelas públicas o privadas de prestigio. Tras la etapa escolar terminarán, como sus propios padres, trabajando en los oficios más duros, humildes y desprestigiados. Muchos niños traen idiomas diferentes y costumbres que en los casos más favorables son vistas como pintorescas y primitivas, pero con más frecuencia se tildan de extravagantes, inoportunas y criticables²¹⁴. Por ello la asistencia a la escuela, sobre todo para los adolescentes y muchachos de una cierta edad pronto se convierte en una odiosa obligación. Con demasiada frecuencia se ve frustrada la clásica aspiración de ascensión social, a través de una formación superior. Además, la etapa escolar está retrasando el ingreso en el mundo laboral, al fin y al cabo, lo que todos esperan de los marginales; así el abandono o el fracaso escolar son frecuentes.

La única posible “integración” y la creación de una nueva identidad en el lugar de destino, casi siempre se realiza dentro de grupos “endogámicos”, es decir en colectivos compuestos por miembros de la misma comunidad o del mismo origen (marroquíes, ecuatorianos, rumanos...). Aunque con frecuencia se amplía un poco más el marco, abarcando a los que comparten un entorno cultural (musulmanes, africanos, latinos, procedentes de países del Este europeo...)²¹⁵. Además, al menos en la escuela y otros ámbitos donde los niños y niñas inmigrantes se concentran (por ejemplo en las Aulas de Enlace), también se crea una solidaridad y complicidad interna entre todos aquellos que comparten estos espacios.

Sobre esta problemática merece la pena resaltar el análisis de Jennifer Lucko, “Rendimiento escolar e identificación latina como factores de segregación en Madrid”, en el que la autora observa a una niña ecuatoriana y realiza un seguimiento de su evolución desde su llegada al país, hasta, tres años después con su iniciación en la identidad latina, interferida con el fracaso escolar y el transcurso de su propia adolescencia. Lucko, pone en evidencia lo difícil que es separar el análisis de tres situaciones tildadas de problemáticas: emigración, fracaso escolar y adolescencia. Nos muestra, una vez más, la complejidad de la “integración”, y, que hay momentos más o menos oportunos entre la infancia y la edad adulta para que las “herramientas” que se elaboran en el campo educativo consigan sus fines.

214. El trabajo de Mariela Nuñez-Janes y Alicia Re Cruz “Historias digitales de estudiantes latinos como herramienta pedagógica en Texas” expone una iniciativa puesta en práctica en EEUU (Universidad del Norte de Texas en Denton) sobre el uso de narrativas digitales como herramienta pedagógica en la enseñanza de los estudiantes latinos. Sus datos fueron obtenidos durante una reunión de trabajo en la cual varios alumnos colgaron en una Página Web, sus experiencias vitales relacionadas con la inmigración: su ambiente familiar, la pérdida de la identidad originaria y las dificultades para encontrar su lugar en la nueva sociedad. La experiencia resultó muy positiva mostrando cómo la comunicación, la posibilidad de narrar y ser escuchado es uno de los principales métodos de integración y superación de los traumas ocasionados por los procesos migratorios.

215. En esta línea el trabajo de Virtudes Téllez “Identificaciones personales y su potencial de integración en la cultura civil”, se centra en el caso concreto de los descendientes de inmigrantes marroquíes residentes en Madrid y Barcelona, para estudiar cómo las instituciones públicas, las políticas educativas, el personal docente y ellos mismos seleccionan y/o remarcan unas u otras identificaciones (marroquíes o musulmanes) y las consecuencias que a nivel docente e integrador tienen estas etiquetas o adscripciones identitarias.

LA OBSERVACIÓN EXTERNA

Otro amplio grupo de las personas que participaron en aquel seminario se situaron como observadoras externas, es decir su percepción de la integración escolar, obtenida en la mayoría de los casos por medio del trabajo de campo, no está afectada por los condicionantes inherentes de quienes están involucrados en el tema, ya sean políticos, maestros o alumnos pues no han tomado parte ni en el diseño, ni en la aplicación, ni tampoco pertenecen a los posibles grupos de afectados o beneficiarios. Desde esta posición, las autoras observan, analizan y juzgan las políticas nacionales, las de las Comunidades Autónomas y las prácticas e iniciativas privadas que está provocando la diversidad escolar. Lo más común fue que adoptaran una posición crítica o hipercrítica, en la que se sacan a la luz y denuncian los fallos del sistema, sus puntos débiles. Sus opiniones y denuncias son sin duda necesarias y de gran valor pero, asimismo, a sus autoras se les puede reprochar que no ofrecen alternativas viables a los sistemas educativos criticados.

Del conjunto de estos análisis, especialmente de los dedicados a la situación española, se puede extraer una grave y paradójica conclusión: Esta sería que el método más habitual de integración de los alumnos marginales es su segregación o aislamiento. Lo que sucede en los casos más extremos con los llamados “niños en riesgo de exclusión social” que son internados en Centros de Acogida de Menores, donde completamente aislados del resto de la sociedad cursarán sus estudios y se tendrán que desarrollar hasta finalizar la etapa escolar o cumplir la mayoría de edad.

Pero también ocurre con otros niños inmigrantes que no están en una situación tan difícil pero que, por el desconocimiento del idioma, se agrupan en las llamadas Aulas de Enlace²¹⁶, donde acuden alumnos de edades y países muy dispares, hasta que alcanzan el suficiente nivel de español como para incorporarse a los cursos correspondientes a su edad.

Por último tras abandonar el Aula de Enlace o directamente, si no se ha considerado necesario pasar por esta etapa de transición, los escolares inmigrantes acuden de forma totalmente desproporcionada a determinados colegios públicos que automáticamente quedan estigmatizados por su presencia. Esto sucede en parte como respuesta de la composición de la población en el barrio donde viven, ya que es normal que los inmigrantes se agrupen en determinados lugares según su origen o nacionalidad, lo que como es lógico tiene un reflejo directo en las escuelas. Pero no es el único factor, pues está estadísticamente comprobado que los colegios concertados tienen un número muy inferior de alumnos de origen extranjero que los públicos, independientemente de su ubicación, gracias a las sutiles políticas de exclusión aplicadas que les permiten seleccionar el tipo de alumnos admitidos. Así un centro concertado que obligue a sus alumnos a llevar uniforme, obstaculice el uso del velo islámico o haga especial hincapié en la moral de la religión católica y sus símbolos, en buena lógica será desechado por los padres que pertenecen a otras religiones y pretenden que sus hijos se eduquen en sus propios valores culturales. Además la concentración de alumnos de origen extranjero en determinadas escuelas tiene un efecto disuasorio entre los padres españoles que optan por llevar a sus hijos a otros lugares, al considerar que el nivel educativo será inferior en donde haya muchos inmigrantes,

216. Resultan bastante ilustrativos los análisis críticos e hipercríticos de las Aulas de Enlace que realizaron en sus respectivos trabajos Margarita del Olmo y Pilar Llorente.

con lo cual el aislamiento y la segregación se acentúan todavía más en una nociva y perniciosa espiral.

¿Pero qué ocurre en los Centros de Menores, en las Aulas de Enlace o los colegios donde abundan los niños no españoles o marcados por algún estigma de marginalidad, por ejemplo, ser gitanos, vivir en un poblado, etc.? ¿Es su concentración y aislamiento, la única alternativa, o, al menos, la mejor de las soluciones posibles? Por supuesto no todos los casos son iguales, ni funcionan igual, ni tienen las mismas consecuencias a corto, medio o largo plazo. Aunque sí hay que destacar una característica común bastante extendida, la construcción de una nueva identidad por parte del grupo de alumnos que comparten las mismas especiales circunstancias en el aula o la escuela; de forma casi inmediata se generan grupos identitarios, muy cohesionados, con una fuerte complicidad y solidaridad interna, que en los casos más extremos (centros de acogida de menores), con facilidad marca la personalidad y se arrastra durante el resto de la vida. Como es lógico, esta nueva identidad ayuda o facilita la convivencia de sus miembros, es solidaria e integradora, pero precisamente por su fuerza y cohesión interna, originada por sentimientos de pertenencia a un grupo minoritario, diferente o especial, se convierte en un obstáculo que dificulta la posterior integración escolar y social.

LA OPINIÓN DE MAESTROS Y EDUCADORES

A continuación reunimos una serie de trabajos caracterizados porque sus autoras están directamente implicadas (profesoras y mediadoras sociales) en la aplicación de medidas o programas cuyo objetivo es lograr la integración escolar. En general, su visión del trabajo que realizan es positiva, aunque tampoco dudan en señalar los problemas y dificultades detectados, ya afecten a todo el sistema o impidan y retrasen los logros propuestos en el centro donde acuden. En cualquier caso es necesario resaltar que las personas que participaron en el seminario o la posterior publicación están especialmente sensibilizadas e implicadas en la integración escolar; muchas de ellas colaboran con grupos de investigación sobre el tema (grupo INTER) y de ahí su conocimiento y asistencia al seminario. Por lo tanto no son totalmente representativas de las actitudes y sentimientos del colectivo de profesores, dentro del cual se pueden encontrar también posiciones claramente xenófobas y excluyentes ante la diversidad escolar y en especial ante la extensión de alumnos inmigrantes. Ninguna medida ni política debería aplicarse sin contar con este colectivo a su vez diverso en actitudes y opiniones, y en el que, de una forma, sin duda, excesiva se está delegando tan importante responsabilidad.

Las profesionales que colaboraron y participaron en aquel seminario, desde su particular e implicado punto de vista, mostraron redacciones de sus alumnos o describieron distintas actividades e iniciativas (como las clases de apoyo, las actividades extraescolares, etc.) pero no se colocaron verdaderamente en la posición de los alumnos que en sus escritos permanecen como simples receptores, sin que se puedan oír sus opiniones o consideraciones. El profundo conocimiento de la escuela hace que sus opiniones sobre el término inmigración, inmigrante/extranjero o las circunstancias personales que dificultan la escolarización e integración sean de gran interés y acierto. La potenciación de la creatividad, la autoestima y la confianza parecen ser los factores que todas las personas implicadas en la docencia, ya sea de niños o adultos mencionan como prioritarias.

Quizá, comparando sus escritos con los incluidos en los apartados anteriores, podría echarse en falta una cierta dosis de crítica y autocrítica. O por el contrario tal vez habría que reprochar al resto de los autores, el exceso de denuncias y críticas en general poco constructivas, por la falta de propuestas alternativas.

La labor de las personas que se dedican a la escolarización de colectivos etiquetados como marginales, además de difícil, supera con creces la formación para la que se les había preparado. Para paliar este déficit Alicia Re Cruz nos describió el trabajo desarrollado en una universidad de Texas (EE UU). Su labor dentro de un programa de educación bilingüe consiste en impartir, a los propios profesores, unas clases para que conozcan el marco contextual de la cultura y la visión del mundo de los niños mexicanos que llenan sus aulas, el colectivo inmigrante con mayor relevancia. Así nos lleva a un terreno desde el cual se intenta obtener mejoras en el campo de la convivencia, a la vez que comprender otras visiones de este único mundo que compartimos.

Asimismo resultó muy interesante la exposición de Claudia Becchi “Las iniciativas de integración de los centros interculturales” en la que analiza la labor docente de los centros dedicados a la atención de los inmigrantes en los que los trabajadores son voluntarios.

CONCLUSIONES ¿INTEGRACIÓN *VERSUS* RACISMO?

Pero tal vez lo más sobresaliente del conjunto de las autoras y los estudios realizados que, como hemos visto, estuvieron marcados por la diversidad en muchas de sus facetas, fue la elaboración de unas conclusiones conjuntas. Así, tras la celebración del Seminario, Bernd Baumgartl tuvo la original y novedosa iniciativa de abrir una Página Web interactiva con un guión provisional de conclusiones, dividido en apartados temáticos en los que él mismo incluyó algunos párrafos orientativos. A ella accedimos todos los participantes, incluidos algunos que no publicaron su intervención, aportando nuestras opiniones y análisis en las secciones por él propuestas. Posteriormente el propio Bernd y Margarita del Olmo asumieron la difícil labor de reordenar este documento según su contenido y redactar una versión final que además de coherente fuera fiel a las aportaciones personales.

Uno de los apartados de estas conclusiones que alcanzó más desarrollo fue el dedicado al concepto de “Integración” a cuyo significado había dedicado un estudio monográfico Caridad Hernández Sánchez. Además, la mayoría de las autoras al inicio de sus textos trataron también del término, asociado a la inmigración y la escuela. Las conclusiones unánimes obtenidas no dejaron de ser paradójicas, al producirse un consenso sobre el rechazo de la palabra Integración, completado con diversas propuestas para que en adelante se utilice la de participación o inclusión. Esta situación no se debe a su significado oficial o académico (hacer de dos o más partes un todo) sino a los matices semánticos y alteraciones de su significado cuando se asocia a la diversidad escolar y a los inmigrantes. Así, es normal al tratar de algún extranjero o de algún colectivo de forasteros, escuchar o decir el frecuente reproche: “Fulanito no se integra” o “No se quieren integrar”, pues lo que se entiende por integración es una asimilación unidireccional. Es decir, el esfuerzo debe ser realizado sólo por los “otros”, los que pretenden entrar a formar parte de una sociedad o un grupo hasta ese momento ajeno o diferente. Son ellos quienes de-

berán renunciar a su moral y costumbres originarias para adoptar las del país de acogida, sin que se considere ni potencie el intercambio de saberes y valores o la convivencia pluricultural como una riqueza.

La imposición de integrarse tal y como se emplea, en gran medida resulta incompatible con el mantenimiento de la identidad característica y su transmisión a los miembros de menor edad que todavía no tienen demasiado arraigadas las costumbres de su lugar de origen. Esto sería suficiente para provocar el rechazo a la integración de los nuevos ciudadanos, pero la argumentación es todavía más perversa porque lo que realmente queremos cuando tratamos de la integración de los inmigrantes, niños y adultos, no es que sean como “nosotros”, nuestros iguales, porque es evidente que tampoco nosotros somos todos iguales y hay enormes diferencias que nos separan en todos los ámbitos, sociales, culturales y económicos. Lo que se pretende, como comentaba al inicio de esta reflexión es que se integren en las clases más bajas de la sociedad, que trabajen en oficios tan humildes que los nacionales los desprecian y quedan sin cubrir. Nos molesta por ejemplo algo tan aparentemente inofensivo como una indumentaria distintiva e identificadora de su religión, pero ¿cómo deben vestirse las escolares musulmanas? ¿Con exclusivos modelos de boutique y zapatos de tacón o más bien con baratos y amplios trajes de mercadillo y zapatillas bajas para que al salir de la escuela puedan limpiar cómodamente nuestras viviendas y cuidar nuestros hijos? ¿Y los chicos qué deben llevar? ¿Trajes con corbata y chaqueta prelude de los puestos de altos ejecutivos a desempeñar, o mejor el mono azul de los albañiles? Queremos que recojan nuestra basura, nos traigan la bombona de butano, limpien nuestros retretes y cuiden a nuestros padres e hijos. En ningún caso que compitan con los últimos en los exámenes de acceso a la universidad. En realidad el reproche “No se integran” tiene claras connotaciones racistas y la Integración, tal y como se aplica al colectivo inmigrante, también a los escolares, sirve para reproducir y perpetuar las relaciones de desigualdad y poder porque lo que subyace en la exigencia de integración es la intransigencia y el racismo.

La consecuencia implícita, que no explícita es que los términos o conceptos, integración y racismo, que deberían resultar opuestos terminan convirtiéndose en sinónimos, porque las políticas y medidas de integración, o si se prefiere de asimilación en la escuela, del alumnado de origen extranjero, no son respetuosas con las costumbres que estos aportan. Por el contrario están destinadas a eliminar el bagaje cultural previo, del que al parecer “nosotros” no tenemos nada que aprender y en nada nos puede enriquecer. Además sitúan a estos nuevos pobladores, a estos niños y niñas que, entre otras muchas cosas, con su sola presencia están contribuyendo de manera decisiva a equilibrar nuestra envejecida pirámide de población y por tanto a nuestro futuro bienestar económico, en el más bajo de los niveles sociales y económicos. Son degradados, estigmatizados y discriminados sin necesidad de indagar qué pueden aportar o cómo pueden enriquecer el sistema escolar; sin darles una verdadera oportunidad de participar en igualdad de condiciones en la escuela y el resto de la sociedad receptora. ¿No es esto racismo? Como es obvio la culpa, o la responsabilidad nunca es de las palabras, sino de las personas que las cargan de matices semánticos y nuevos significados, sin embargo como estos procesos son muy difíciles, por no decir casi imposibles de revertir, tal vez lo más adecuado sería cambiar los términos y no hablar de Integración sino de Participación en la cual, al menos de momento, no se exige para “tomar parte en algo” la renuncia a la idiosincrasia propia.

Si nos detenemos un poco en estas reflexiones resultará mucho más fácil comprender el porqué de la resistencia de los inmigrantes, (niños, jóvenes y adultos) a la integración, o el surgimiento de grupos identitarios cerrados, en ocasiones con exhibición de manifestaciones violentas, que odian a los españoles, pues se resisten a asumir el papel que les tenemos reservado.

En la actual sociedad española, la ausencia de escolares no nacidos en el país, procedentes de lugares con flujos migratorios del Tercer al Primer Mundo es un factor clave a la hora de seleccionar el colegio a donde llevar a los hijos propios. Lo que no impide que los más pudientes escolaricen a sus vástagos en el Instituto Británico o en el Alemán, porque el contacto cultural con quienes proceden de las grandes potencias mundiales, sí se considera un valor positivo y enriquecedor en su educación. Basándose en diferencias físicas, religiosas, o culturales, también en las escuelas hay un discurso con argumentos racistas que legitima los privilegios de unos sobre otros y hace recaer la culpa en la víctima. Por ello hay que desenmascarar y sacar a la luz el trasfondo de las argumentaciones empleadas para justificar el trato desigual, especialmente aquellas que nos hacen pensar que es algo “natural”, como ocurre en las aulas con los niños nacionales e inmigrantes. En esta línea es muy importante la convocatoria y difusión de este tipo de reflexiones, pues nos llevan a pensar en términos de (des)igualdad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA²¹⁷

- Baumgartl, B. (2009). 2008, año europeo de la integración, ¿por fin, también en Austria? En *La integración escolar a debate* (pp. 102-118).
- Becchi, C. (2009). Las iniciativas de integración de los centros interculturales. En *La integración escolar a debate* (pp. 310-331).
- Cárdenas Ayala, M. (2009). Las clases de apoyo como medio de aprendizaje del alumnado inmigrante. En *La integración escolar a debate* (pp. 299-309).
- Fernández Montes, M. (2009). La educación de los excluidos en la Ciudad de los Muchachos. El ejemplo de Vallecas. En *La integración escolar a debate* (pp. 122-142).
- Fernández Montes, M. y Müllauer-Seichter, W. (coords.) (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.
- Gil Jaurena, I. (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas? En *La integración escolar a debate* (pp. 143-169).
- Hernández Sánchez, C. (2009). Reflexiones en torno al significado de integración. En *La integración escolar a debate* (pp. 5-21).
- Llorente Torres, P. (2009). Estudio piloto sobre la interacción oral en un 'Aula de Enlace'. En *La integración escolar a debate* (pp. 183-217).
- Lorenzi Fernández, E. (2009). Fomentar la autonomía y confianza en la palabra escrita. En *La integración escolar a debate* (pp. 272-298).
- Lucko, J. (2009). Rendimiento escolar e identificación latina como factores de segregación en Madrid. En *La integración escolar a debate* (pp. 28-38).
- Mata, P. (2008) La participación como factor de inclusión/exclusión. Ponencia sin publicar presentada en *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Madrid: UNED-CSIC.
- Mejía, F. (2008), Escuela, movimientos asociativos e integración. Ponencia sin publicar presentada en *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Madrid: UNED-CSIC.
- Müllauer-Seitcher, W. (2008). Como se refleja "Integración" en la Agenda 21 local. Ponencia sin publicar presentada en *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Madrid: UNED-CSIC.
- Müllauer-Seitcher, W. (2009). Presentación. En *La integración escolar a debate* (pp. XV-XX).
- Núñez-Janes, M. y Re Cruz, A. (2009). Historias digitales de estudiantes latinos como herramienta pedagógica en Texas. En *La integración escolar a debate* (pp. 56-79).
- del Olmo, M. (2009). Un análisis crítico de las aulas de enlace como medida de integración. En *La integración escolar a debate* (pp. 170-181).
- Osuna Nevado, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En *La integración escolar a debate* (pp. 218-232).

217. Me ha parecido de interés referenciar aquí todas las contribuciones que se hicieron tanto al seminario como a la publicación posterior, aunque no estén citadas en el texto.

- Osuna, C. y Müllauer-Seitcher, W. (Coord.). (2008) *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Workshop celebrado en el CCHS-CSIC durante los días 31 de enero y 1 de febrero de 2008. Madrid: UNED-CSIC.
- Proença Bonilla, T. (2009). La Integración del alumno negro en la universidad de Brasil. En *La integración escolar a debate* (pp. 85-101).
- Re Cruz, A. (2009). Educación para inmigrantes. Una perspectiva desde Texas. En *La integración escolar a debate* (pp. 237-252).
- Rodríguez Francisco, E. (2009). Estrategias para la integración/participación en las escuelas. En *La integración escolar a debate* (pp. 257-271).
- Sama, S. (2008). Interrogantes sobre la “integración” en un trabajo en curso. Ponencia sin publicar presentada en *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Madrid: UNED-CSIC.
- Téllez Delgado, V. (2009). Identificaciones personales y su potencial de integración en la cultura civil. En *La integración escolar a debate* (pp. 39-55).
- Torrevejano, I.; Alcázar, J.; Carretero, J. y Almodóvar, A. (2008) El aprendizaje a través del teatro. Ponencia sin publicar presentada en *La integración a debate: Aciertos y fracasos en el contexto educativo*. Madrid: UNED-CSIC.

3. Análisis cuantitativo y cualitativo de la producción científica española sobre el racismo: Experiencias y aplicaciones en el área de educación²¹⁸

CEFERINA ANTA CABREROS

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT). CSIC.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar la investigación sobre *racismo en la escuela*, se efectuó una revisión bibliográfica con el fin de observar si existían estudios realizados bajo el paradigma de la sociología de la ciencia y el análisis de contenido; al no encontrar ninguno, se comenzó el estudio identificando documentos sobre el área de educación en las Bases de Datos Bibliográficas nacionales más representativas que analizan, reúnen y difunden la producción científica española.

En primer lugar se consultaron las bases de datos del área de Educación y se eligieron dos, una específica: REDINET, Red de base de datos de información educativa y el fichero ISOC-Educación de la base ISOC. Sin embargo, se pudo observar que en las áreas científicas de Humanidades y Ciencias Sociales de la base ISOC había un notable número de documentos en cada una de las 17 disciplinas, por lo que se consideró que podría ser relevante configurar el mapa de producción, con el objetivo de conocer el contexto organizativo y social donde se genera la información y en un futuro poder profundizar en su estudio y así se ha hecho.

En esta primera parte, se presenta una guía argumental sobre el racismo referenciando algunos de los recursos que tratan sobre él, haciendo hincapié en los que tienen relación con la educación y proponen actividades, formas de abordarlo etc., se reúnen bajo los siguientes epígrafes:

Investigaciones que exponen y reflexionan sobre qué es y como se afronta el racismo; Constatación de racismo en la escuela; Formación inicial y permanente del profesorado; La interculturalidad en la escuela; Medios para trabajar la interculturalidad; Experiencia en solución de conflictos; Interpretaciones literarias; Actitudes hacia el racismo: Técnicas de medida y valoración; Teorías que analizan el racismo y su evolución; El racismo invisible o el racismo oculto y Progresión del racismo: Estudios de opinión.

En la segunda se efectúa un análisis bibliométrico y de contenido con los que se pretende observar y valorar las tendencias más relevantes que aportan los documentos y tener un punto de partida para posteriores investigaciones.

218. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto "Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II (FFI2009-08762).

RECURSOS EDUCATIVOS, PARA CONOCER Y TRABAJAR EL RACISMO

Investigaciones que exponen y reflexionan sobre qué es y como se afronta el racismo

- ✓ En esta línea está el libro del grupo INTER coordinado por (Aguado Odina, T. (2007) -Racismo que es y como se afronta- <http://www.uned.es/centrointer/guia%20racismo.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010), que explora mediante un análisis reflexivo entre adolescentes emigrantes y adultos cómo perciben su propia realidad. Este libro guía, es un referente de consulta que ofrece pautas para identificarlo y abordarlo, principalmente en los niveles de Enseñanza primaria y secundaria. A lo largo de 5 módulos estructura la información presentando un *incidente crítico* con el que pretende provocar la reflexión. Una propuesta sobre *información de recursos* didácticos y bibliográficos, tanto impresos como audiovisuales; instituciones y grupos especializados que aportan datos específicos e incluye un apartado de *actividades* para trabajar en el aula.
- ✓ El libro del Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa -La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España- <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/col168pc.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010). Informa sobre el marco legal y político que tienen las distintas comunidades autónomas del Estado español, hace énfasis especial en la atención al alumno emigrante y la producción científica sobre educación intercultural en España.
- ✓ Con el documento -Racismo y xenofobia: la diversidad nos hace crecer- Marrodán Serrano, M. D. et tal. (1997) <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=10644> (Consultado 25 de Agosto 2010), propone eliminar prejuicios y estereotipos de carácter racista y xenóforo, mediante un conjunto sistematizado de actividades, dividido en:
 - 1) Trabajo de dirección y diseño desde el que apuntan modelos para la elaboración de materiales en función de los objetivos previstos.
 - 2) Análisis de la variabilidad intragrupal de los participantes según sus características morfológicas, somáticas y fisiológicas y plantea la realización de actividades de refuerzo y, por último,
 - 3) La evaluación; cada participante elabora un informe que sirve para valorar la experiencia y preparar un trabajo de divulgación.
- ✓ Méndez, A. (2006), en el documento cuyo título es -La piel del alma, una propuesta didáctica sobre la discriminación y el racismo- <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=42435> (Consultado 25 de Agosto 2010), utiliza el arte como instrumento crítico con el que explorar la realidad social y observar el modo en que se percibe, aborda las relaciones humanas, y más concretamente, todo lo que enfrenta y divide a la sociedad como la discriminación y el racismo. El punto de partida es el desarrollo del sentimiento estético, creativo, reflexivo y crítico de los alumnos a través de la educación para la igualdad y el desarrollo de actitudes no discriminatorias ni racistas, inculca la educación para la con-

servación del medio ambiente y el reciclaje. Trata de transmitir a los alumnos la idea de que la Plástica como forma de comunicación no es algo subjetivo y aleatorio sino que se pueden aprender sus claves para poder codificar y decodificar mensajes.

- ✓ Terrén, E. (2002), expone a lo largo de la investigación que uno de los principales obstáculos que impiden la puesta en marcha de iniciativas antirracistas efectivas en los centros educativos es a consecuencia de una deficiente conceptualización del fenómeno del racismo. Con el fin de corregir esta tendencia, presenta un esbozo de análisis multidimensional.

Constatación de racismo en la escuela

- ✓ El artículo elaborado por Carbonell Sebarroja, J. (1998), presenta la historia de vida de Bully Jangana, inmigrante Africano, de Gambia, que ha padecido el racismo y la intolerancia a lo largo del proceso de integración al país. Sin embargo, su afán de superación hace que años más tarde se identifique con la escuela *Samba Kubally de Santa Coloma de Farners*, centro destinado a la formación de colectivos inmigrantes y de la que Jangana ha sido fundador, alumno, profesor, secretario, mediador cultural y miembro del equipo de coordinación; esta experiencia ofrece amplios datos para la reflexión.
- ✓ El autor Serra, C. (2002), muestra los resultados de una investigación en la que presenta algunas de las conclusiones a las que han llegado diferentes estudios etnográficos sobre las relaciones interétnicas en escuelas e institutos, enfatiza en la investigación realizada en un instituto de Educación Secundaria de Cataluña donde observa que la dicotomía entre catalano-hablantes y castellano-hablantes provoca rivalidad y confrontación pero no segregación o discriminación. Sin embargo, las relaciones con los alumnos de origen marroquí son discriminatorias y excluyentes y están basadas en prejuicios raciales.
- ✓ En el artículo que introduce Giménez Romero, C. (2003) –Carta de una hija de inmigrantes, a quién corresponda– explica como en una de sus clases comentó a sus alumnos/as lo difícil que es hacer un ensayo analítico e interpretativo sobre los hijos de los extranjeros; para ello, una de sus alumnas de origen emigrante se ofreció a contar su propia experiencia. En este documento, la autora de la carta narra su propia experiencia que es la de muchos de los hijos de emigrantes “jóvenes de segunda generación” que han pasado su propio proceso de socialización como hijos de emigrantes en España.

Este mismo autor, en las Jornadas que se citan presenta la ponencia en la que hace una revisión sobre los hijos de inmigración desde todos los sectores con los que el emigrante interacciona desde su incorporación al país. En el apartado *familia y escuela* cita colectivos que se están posicionando como expertos en la materia especializados en administración educativa y en la solución de problemas.

Formación inicial y permanente del profesorado

- ✓ Entre alguno de los documentos que tratan de la formación inicial del profesorado está el efectuado por Herrada Valverde, R. I. (2008) http://www.aufop.com/aufop/uploaded_fi

[les/articulos/1240849800.pdf](#) (Consultado 25 de Agosto 2010), que investiga el racismo en un grupo de estudiantes de magisterio que cursaron *educación y diversidad sociocultural*, entre los resultados obtenidos pudo constatar algunos de los prejuicios más arraigados; esta autora apuesta por que se incluya en la formación de los docentes asignaturas relacionadas con la diversidad cultural.

- ✓ En el estudio realizado por Palomero Pescador E. (2006) en 155 planes de estudio de formación inicial de maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, en *Pedagogía Intercultural*, impartidos por las diferentes Facultades de Educación y Centros Superiores de Formación del Profesorado españoles, observó que es escasa la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, en todos los niveles del sistema y deduce que a los problemas educativos que se derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad, hay que añadir el problema de la formación intercultural del profesorado en el contexto del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), un escenario lleno de posibilidades pero, también, de peligros; demanda la inclusión de la *Pedagogía Intercultural* entre los contenidos de los nuevos planes de estudio que emerjan del EEES, apostando por convertir las dificultades en posibilidades.
- ✓ La fundación Iberoamericana para el Desarrollo a través de la URL http://www.fundacionfide.org/red/recurso/la_infancia_de_la_inmigracion.html (Consultado 25 de Agosto 2010), da acceso a la Red de Educación Intercultural que tiene como objetivo mejorar la formación del profesorado sobre diversidad cultural y fomentar estrategias para promover la interculturalidad en las aulas. Esta página reúne amplia información bajo los siguientes epígrafes: Artículos, Experiencias, Formación, Libros, Páginas Web, Material didáctico y otros.

La interculturalidad en la escuela

- ✓ El siguiente artículo de Méndez Santamaría, M. (2005) –Racismo y xenofobia: El conflicto de la interculturalidad. Orientaciones- <http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/racismo%20y%20xenofobia.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010), formula distintos modelos educativos para afrontar el pluralismo cultural, haciendo especial énfasis en la *interculturalidad* como modelo compatible con las aspiraciones constitucionales.
- ✓ En esta misma línea, Sáez Alonso, R. (2006) a lo largo de este estudio argumenta que el racismo es la expresión de una relación de dominación que se manifiesta en el conjunto de las relaciones humanas y se presenta bajo formas diferentes, evoluciona constantemente, aunque siempre llega a la misma conclusión: la imposibilidad de una convivencia positiva entre personas con culturas diferentes, y señala que la educación intercultural es el germen y la levadura de la convivencia.
- ✓ El autor Domingo Palomares, H. (1998) valora las causas de los movimientos migratorios que se producen a partir de los años 60 del pasado siglo y los compara con el fenómeno de universalización o globalización. Considera que esta nueva emigración provoca una realidad multicultural a la que la sociedad ha de dar una oportunidad; este fenómeno va

desde el rechazo y la manipulación hasta el interculturalismo, pasando por los modelos compensatorio y asimilador. Para este autor, es el interculturalismo la respuesta que parece más justa y con más futuro, aunque se tendrían que producir una serie de cambios que la sociedad en general debe ir adoptando y la escuela ha de ir perfilando; hace hincapié en una formación inicial y permanente de los profesores en esta misma línea.

- ✓ El investigador Calvo Buezas, T. (1994), que ha estudiado profusamente este fenómeno, aportando datos y reflexiones a partir del análisis de textos escolares y encuestas a profesores y alumnos. Tras hacer una valoración sobre los distintos agentes de socialización que intervienen, apuesta por la construcción de una sociedad pluricultural. En el siguiente artículo Calvo Buezas, T. (2007), argumenta que en la escuela las actitudes de racismo o de solidaridad no pueden entenderse fuera del contexto actual de las migraciones en España y en el mundo, dentro del proceso de globalización mundial y de las causas estructurales que originan las actuales migraciones; en este estudio, desarrolla primero una perspectiva general sobre el fenómeno migratorio a nivel mundial y español, en cuya dimensión hay que situar las relaciones interétnicas de españoles y extranjeros y en la necesidad de implementar la educación intercultural para ambos en los valores de hospitalidad, respeto a las otras culturas y convivencia enriquecedora para españoles y extranjeros; mediante este proceso pedagógico, los maestros y el ambiente general de la escuela se convierten en factores cruciales de la educación intercultural, que debe partir como marco general, de las causas estructurales del Norte Rico/ Sur Pobre, que impulsan las actuales migraciones.

Medios para trabajar la interculturalidad

- ✓ Ansó Doz, R. (2007), en el documento titulado -Tejiendo la interculturalidad: actividades creativas para el aula- http://www.aulaintercultural.org/print.php?id_article=2346 (Consultado 25 de Agosto 2010), muestra actividades para realizar en los distintos niveles educativos, bajo una perspectiva lúdica e incide en el análisis de valores, como la educación para la paz, la coeducación, la enseñanza cooperativa o la solidaridad.
- ✓ Arroyo González, R. (2009), -Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe- <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=59008> (Consultado 25 de Agosto 2010), analiza bajo un enfoque pedagógico los procesos lingüísticos, psicomotores, cognitivos y socioculturales más relevantes para el desarrollo de la composición escrita en las sociedades occidentales. Fundamenta, teórica y empíricamente, un modelo de enseñanza de la composición escrita que responde a las necesidades de cambio de las sociedades multiculturales, orientando en la resolución de conflictos, integra teóricamente las diferentes perspectivas, metacognitiva y sociocultural, que explican el desarrollo de la composición escrita, bajo una perspectiva didáctica intercultural. Hace un análisis del estado de la cuestión sobre la escritura, su metodología y las propuestas de acción didáctica, así como las líneas de futuro. Continúa con el proceso de investigación etnográfica, presentando el caso, el método y objetivos, las técnicas utilizadas, los procedimientos de validez y fiabilidad y la interpretación de los datos. En los últimos capítulos presentan diseños de procesos didácticos y modelos de evaluación.

✓ Pérez Juste, R. (2005), después de analizar la situación española en lo relativo a la diversidad cultural de sus regiones y a los efectos de la globalización, plantea dos ideas fundamentales:

- 1) La respuesta al desafío que todos estos fenómenos representan, es una tarea conjunta de toda la sociedad, en particular de sus dirigentes e instituciones, siendo la escuela la institución fundamental responsable de la educación.
- 2) La respuesta a la situación de pluri/multiculturalidad debe basarse en una educación integral y personalizada.

Para ello, hace una propuesta pedagógica fundamentada en tres ideas básicas:

- a) El valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura.
- b) La primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona
- c) La corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones para hacer posible la convivencia entre personas de diferentes culturas

Experiencia en solución de conflictos

✓ Araque Hontangas, N. (2009), <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D0909120099A.PDF> (Consultado 25 de Agosto 2010). En esta experiencia sobre resolución de conflictos entre culturas a través de un aula-taller de *educación intercultural*, la autora justifica que la solución de problemas como estrategia para la *educación intercultural* puede formar parte en el proceso de comprensión y guiar la adquisición de conocimiento de los alumnos sobre la cultura gitana. Mediante este documento da a conocer el desarrollo y los resultados de una experiencia de *educación intercultural* que pretende responder a los problemas de interrelación y racismo que sufrían los alumnos gitanos en su intento de integrarse en el sistema educativo. Con las actividades que describe, intenta solucionar el conflicto intercultural a través del diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico entre culturas.

Interpretaciones literarias

✓ Stäedtler, K. (1999); esta autora analiza cómo es presentada la imagen de la ciudad de París en tres textos literarios escritos por autores africanos francófonos. Su análisis parte de la hipótesis de que esta imagen es el producto de la mirada “periférica” de los propios autores condicionados por la escuela y la cultura colonial. Tras una reflexión histórica y teórica sobre el origen de esa mirada, presenta un modelo metodológico en cinco fases que aplica al análisis de los textos. Los temas tratados son: El París de las lecturas; El desengaño por la experiencia de la realidad; El nacimiento de la consciencia de la alteridad y La reflexión sobre esta alteridad. Concluye preguntándose si existe una mirada específica africana y trata de responder.

- ✓ Traverso Yépez, M. (2005), subraya el papel de los discursos racistas en la definición y justificación de las diferentes formas de segregación social contra la población considerada no blanca en el Ecuador, a través de entrevistas realizadas a representantes de las elites ecuatorianas; observa que las ideas peyorativas sobre las mayorías étnicas con pigmentación de piel más oscura, especialmente indígena y negra, persisten. Constata que en los discursos hay una disposición a negociar una homogenizadora identidad mestiza, actitud que no solo tiende a negar las diferencias culturales y de valores de los diferentes grupos étnicos que aún subsisten en Ecuador, sino que ratifica también la supuesta superioridad de los autocalificados blancos.
- ✓ Calero, M. Á. *et tal.* (2002), reflexionan sobre la presencia del racismo en el discurso lexicográfico y los efectos que puede tener en el proceso de aprendizaje y las razones por las cuales debería evitarse; examinan también la terminología que presenta el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) en definiciones y ejemplos a partir de la comparación de sus dos últimas ediciones (1992 y 2001).

Actitudes hacia el racismo: Técnicas de medida y valoración

- ✓ En este artículo el autor Barballa Camarero, D. (2002) <http://www.doredin.mec.es/documentos/009200330025.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010), valora las *actitudes de aceptación o rechazo* por parte de un grupo de estudiantes y compara los resultados con los de la encuesta del año 2000 en Extremadura, observa una tendencia alcista de un 0,4% entre los que se consideran racistas.

En otro artículo realizado por el mismo autor http://www.dipbadajoz.es/publicaciones/reex/rcex_2_2002/estudios_05_rcex_2_2002.pdf (Consultado 25 de Agosto 2010), investiga las *opiniones de los jóvenes* de Talayuela (Cáceres) con relación a los inmigrantes; en el que analiza el nivel de aceptación o rechazo a los mismos. Los resultados obtenidos los contrasta con datos nacionales aportados por otros investigadores a través de los cuales se puede observar las similitudes y diferencias entre ambas zonas de estudio.

- ✓ León del Barco, B. *et tal.* (2010) <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16713079021.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010). En la investigación sobre los *determinantes individuales del desarrollo de actitudes y conductas prejuiciosas* analizan: los estereotipos, la personalidad autoritaria, la orientación de dominancia social y la ansiedad social. Con el objetivo de encontrar un modelo explicativo de las actitudes hacia el alumno inmigrante. Enfatizan que con la metodología aplicada: cuestionarios, baterías y escalas han conseguido resultados que les permite ser optimistas.
- ✓ Ramos de Oliveira, D. *et tal* (2005), analizan las actitudes y creencias hacia la inmigración en las siguientes contextos geográficos de España: Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad de Madrid, Barcelona, Sevilla y Salamanca, mediante la aplicación de una encuesta y un análisis multivariado; llegan a la conclusión que la actitud negativa hacia la inmigración se asocia a la amenaza cultural y social percibida; a una mayor tendencia emocional negati-

va hacia los mismos en el caso hipotético de inmigrantes residentes en su propio barrio y a una menor tendencia emocional positiva ante el contacto con ellos. Del mismo modo, en la muestra del País Vasco contrastan la hipótesis del *racismo del pobre*, siendo ésta cuestionada por los inmigrantes internos: extremeños, andaluces, castellanos y gallegos; inmigrantes de primera y segunda generación en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca), perciben una actitud más favorable hacia la nueva inmigración que los grupos de vascos nativos.

- ✓ Espelt, E., (2009 y 2006) Constata la existencia de racismo aversivo hacia los inmigrantes en España e identifica algunas características diferenciales en comparación con los estudios realizados en el contexto norteamericano, utiliza las escalas de Pettigrew y Meertens (1995). La novedad respecto a otros estudios es que coloca a los sujetos en una situación experimental de jurado simulado, lo que ofrece información adicional sobre la validez de la tipología. Los datos obtenidos muestran una alta correlación entre las dos escalas.

Teorías que analizan el racismo y su evolución

- ✓ Wiewiorka, M. (2006) en el artículo -La mutación del racismo- <http://www.politicas.posgrado.unam.mx/Revistas/200/RevistaMexicana200.pdf> (Consultado 25 de Agosto 2010), hace una revisión sobre el racismo y los cambios producidos entre los años 1970 a 1990, señalando que desde principios de los años 80 del siglo xx comienza en EE.UU, Gran Bretaña, Francia y Bélgica una nueva corriente al atribuirse a las víctimas no solo rasgos físicos sino culturales, al que los politólogos y psicólogos denominan *racismo simbólico*. Analiza las modalidades del mismo a nivel: institucional, cultural, religiosa, clásica y científica así como también el neo-racismo. A partir de este análisis el autor se formula una serie de preguntas que son los hilos conductores de su exposición. Complementa la exploración al considerar el nuevo racismo como un producto de los procesos de globalización caracterizados por sus dimensiones nacionales e internacionales y, concluye argumentando que el racismo es más problemático hoy que antes, ya que crece en función de la evolución interna de las sociedades y de las fragmentaciones culturales de grupos diferentes con respecto a identidad, memoria, cultura, pertenencia étnica y religiosa, entre otros factores.

El racismo invisible o el racismo oculto

- ✓ Deschamps, Jean *et al* (2005), realizan un estudio enmarcado dentro de la hipótesis general de que en la actualidad el racismo y la xenofobia se expresan no solo de manera directa sino también indirectamente. A partir de esta hipótesis general, formulan otras más específicas sobre el favoritismo de grupo y la descalificación del grupo ajeno en función de la atribución de rasgos naturales y culturales. Los resultados demuestran el favoritismo hacia el propio grupo y la descalificación de grupos ajenos o grupos que se perciben con una posición social inferior; observan que si un grupo ajeno tiene la misma posición social que el propio y orígenes comunes, entonces no es objeto de discriminación.
- ✓ El artículo de Olmo Pintado, M. del (1997) “Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio” <http://digital.csic.es/bitstream/10261/12588/1/2009>

[0406092349794.pdf](#) (Consultado 25 de Agosto 2010). A través de una revisión analítica, examina documentos que se han ocupado del racismo para tratar de entenderlo en un marco sociocultural, fijándose en la percepción, actitudes, producción científica y el racismo invisible; su objetivo es ofrecer ideas útiles para la reflexión desde la perspectiva antropológica.

Progresión del racismo: Estudios de opinión

- ✓ Iglesias *et al.* (2003). En este trabajo los autores estudian *el racismo y la identidad* bajo la perspectiva de la psicología social, teniendo como referente la globalización, el impulso postmoderno y la progresión del racismo, ofrecen consideraciones de autorreflexión tanto para la psicología social como disciplina interesada en el conocimiento del comportamiento y pensamiento sociales, como para los ciudadanos habitantes de esta modernidad tardía, sometidos a situaciones de crisis identitarias y de prácticas y discursos de exclusión.
- ✓ Las Urls siguientes dan acceso a informes de opinión del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia de los años 2006 y 2009 con un amplio volumen de datos:
<http://www.oberaxe.es/files/datos/47a1f84c5596e/opinion2007.pdf>
<http://www.oberaxe.es/files/datos/4795ecb66b8fa/Opiniondelosespa%C3%B1olesdiciembre2005.pdf>
http://www.ikuspegi.org/documentos/documentos_externos/evolucion_racismo_xeno_esp_avance032008.pdf
http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/sp_10000378.pdf

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO Y DE CONTENIDO

En esta segunda parte se analiza la información publicada a lo largo de 35 años bajo el paradigma de la sociología de la ciencia desde una perspectiva multidisciplinar, utilizando las técnicas, métodos, modelos matemáticos y estadísticos que en el análisis bibliométrico y de contenido se aplican.

El objetivo que se pretende, en este primer estudio, es identificar la producción existente, con el fin de constatar y valorar las tendencias más relevantes que aportan los documentos y tener un marco de referencia desde el que poder profundizar en aspectos más específicos; para ello se analiza la información mediante los siguientes indicadores:

- Productividad y ritmo de crecimiento de las publicaciones.
- Autorías: filiación institucional.
- Origen geográfico nacional de los lugares de trabajo de los autores: Comunidades autónomas
- Origen geográfico internacional de los lugares de trabajo de los autores: Países.
- Idiomas de las publicaciones
- Índice de colaboración entre autores
- Índice de colaboración institucional
- Títulos de revistas: Productividad según el modelo Bradford S. C.
- Análisis de contenido

Identificación y selección de los documentos

Como anteriormente se indica, se analiza la información extraída de la BDB ISOC; se ha elegido el conjunto de la Base en la que se reúne información de 17 disciplinas científicas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. La elección de los documentos se ha efectuado teniendo en cuenta la estructura con que está diseñada la BDB, el lenguaje documental empleado con el que se indiza la información, el software documental con que es gestionada y la temática analizada.

Así pues, una vez consultado el lenguaje documental, se elige la terminología específica sobre racismo; en esta ocasión los artículos de todas las disciplinas son indizados bajo el concepto de “racismo” – Se buscó, tanto en el título de los documentos, como entre los descriptores.

En el cuadro 1 se refleja el número de documentos identificados del área de educación y se indica los que tienen otras BDB muy difundidas y conocidas entre la comunidad científica especializada, con el fin de completar el mapa de producción sobre el tema objeto de estudio y valorar la información existente y, sobre todo, porque reúnen otras tipologías documentales distintas a las de la base ISOC. Por ejemplo en DIALNET hay información, además de publicaciones periódicas españolas y algunas latinoamericanas, libros y capítulos, tesis doctorales, etc.; el ISBN International Standard Book Number, es el directorio de libros publicados en España y TESEO reseña tesis doctorales españolas.

Bases de datos					
Educación		Multidisciplinares			
REDINET	ISOC Educación	ISOC	DIALNET	ISBN	TESEO
92	71	681	778	186	10

Cuadro 1

Análisis de los documentos: Producción y ritmo de crecimiento

Se estudian las referencias bibliográficas extraídas de la base ISOC, ya que son las que más información aportan para extraer los datos y elaborar los indicadores enumerados, con el objetivo de observar las tendencias del tema analizado, por ejemplo:

- ✓ Los lugares de trabajo de los autores vinculan a estos con las instituciones en la que trabajan y reflejan en alguna manera las líneas de investigación existentes, etc.; mediante su análisis se puede conocer el nivel de colaboración institucional, la procedencia geográfica de la información y el grado de implicación en el estudio de temas puntuales, en este caso sobre racismo.
- ✓ La asignación de descriptores a cada uno de los documentos –que representan el contenido sobre el que han tratado-. Esta descripción solo lo aporta la BDB ISOC, de su análisis se pueden obtener datos específicos sobre determinados aspectos del tema objeto de estudio.
- ✓ La clasificación específica asignada a cada una de las disciplinas científicas, sólo se realiza en la BDB ISOC. Mediante su análisis se pueden conocer las tendencias dominantes en amplios volúmenes de información, etc. para más información consultar la siguiente Web. <http://bddoc.csic.es:8080/ayuda.html; jsessionid=ADCD92474AAEF8748DEA1FA4A0CDF602>

En el gráfico 1 y cuadro 2 se reflejan los documentos extraídos de la Base multidisciplinar ISOC y los libros identificados en el ISBN en el periodo de 1975 a 2009; se ha reflejado el número de libros aun no siendo analizados en profundidad, por considerar que junto a los artículos de revista son dos de las tipologías documentales más consultadas.

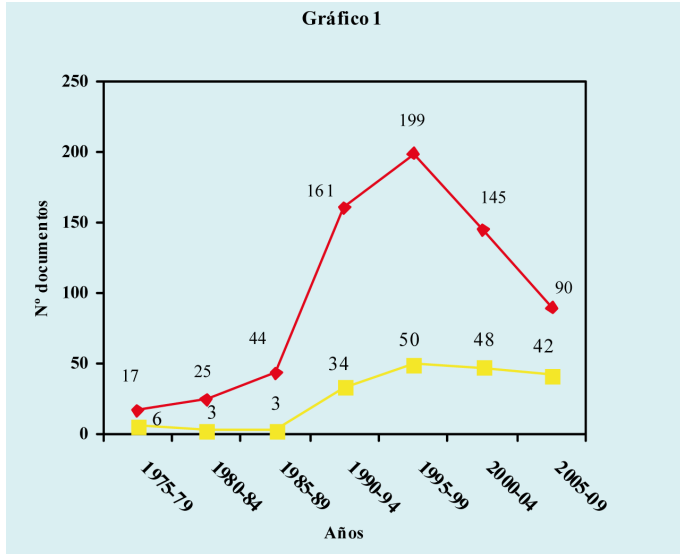


Gráfico 1: documentos por periodos de publicación Bases de datos ISOC e ISBN

Publicaciones anuales en Revistas y Libros							
Años	AÑOS					Σ	μ
	2009	2008	2007	2006	2005		
Revistas	13	14	18	26	19	90	18
Libros	15	11	6	6	4	42	8,4
Años	2004	2003	2002	2001	2000		
Revistas	27	27	31	29	31	145	29
Libros	6	10	11	12	9	48	9,6
Años	1999	1998	1997	1996	1995		
Revistas	39	41	50	41	28	199	39,80
Libros	5	9	14	11	11	50	10
Años	1994	1993	1992	1991	1990		
Revistas	42	45	34	28	12	161	32,20
Libros	7	18	4	4	1	34	6,8
Años	1989	1988	1987	1986	1985		
Revistas	13	6	6	13	6	44	8,80
Libros	1	-	1	1	-	3	0,6
Años	1984	1983	1982	1981	1980		
Revistas	2	7	4	10	3	26	5,20
Libros	-	1	-	1	1	3	0,6
Años	1979	1978	1977	1976	1975		
Revistas	5	7	0	4	1	17	3,4
Libros	-	2	1	-	3	6	1,2

Cuadro 2

De los datos reflejados se deduce que el número de publicaciones es lento en los primeros 15 años, con un incremento del 1,17% entre 1980-84 y del 2,79% entre 1985-89, notándose un fuerte aumento entre 1990-94 que alcanza el 17,18%, continuando la tendencia ascendente entre 1995-99 con un 5,58%.

Sin embargo, entre los años 2000-2009 la producción es menor, posiblemente este descenso quizá se debe a que no han sido analizadas todas las revistas y, sobre todo, se percibe un fuerte ascenso de publicaciones electrónicas en gran parte de las disciplinas, que no están aun analizadas en su totalidad por las BDB.

Producción científica artículos de revistas			
Años	Nº documentos	%	Incremento
1975-79	17	2,50%	--
1980-84	25	3,67%	1,17%
1985-89	44	6,46%	2,79%
1990-94	161	23,64%	17,18%
1995-99	199	29,22%	5,58%
2000-04	145	21,29%	-7,93%
2005-09	90	13,21%	-8,08%
	681	99,99	

Tabla: 1 Artículos base de datos ISOC 1975:2009

Producción científica de libros			
Años	Nº documentos	%	Incremento
1975-79	6	3,22	--
1980-84	3	1,61	-0,89%
1985-89	3	1,61	0,00%
1990-94	34	18,27	16,66%
1995-99	50	26,88	8,61%
2000-04	48	25,80	-1,08%
2005-09	42	22,58	3,22%
	186	99,97	

Tabla: 2 Directorio ISBN 1975:2009

Al observar la producción de libros, Tabla 2, la tendencia es similar en el periodo de 1990-1994 con incrementos del 16,66% y 8,61%, siendo los descensos menos acentuados en el periodo 2000-2004, incluso entre 2005-2009 se produce un incremento del 3,22% y un descenso menos acentuado que en el mismo periodo en la publicación de artículos de revista.

De estos datos se deduce que la media más alta de producción de artículos de revista se produce en el periodo de 1995-99, en total 199 documentos en 5 años, llegando a 39,80 artículos anuales. La media anual a lo largo de los 35 años analizados alcanza a 19,46. En este mismo periodo, se publican 50 libros que representan una media anual de 10 libros y a lo largo de todo el periodo es de 5,31.

Hay que hacer notar que en este periodo la Unión Europea proclamó el año europeo contra el racismo el 1997, que es precisamente el año que más artículos de revista y libros se publican, 50 artículos y 14 libros. Véase el gráfico 1 y el cuadro 2.

Autorías: filiación institucional

En la tabla 3, se indican los nombres genéricos de los organismos con los que los autores de los trabajos están vinculados. Han sido 361 los documentos que indican la procedencia institucional, lo que representa el 53,01%, aun siendo bajo este resultado, al compararlo con la media de los documentos de la base de datos es mas alto, pues la media está en el 48,22%. Sin embargo en las áreas de ciencias este índice asciende al 85,50%. (Anta Cabrerros, C. 2009)

Instituciones	Documentos	%
Universidades	289	42,43
UNED	13	1,90
Institutos	20	2,93
Colegios	8	1,17
Centros	14	2,05
Escuelas	9	1,32

Tabla: 3 Producción por instituciones

Como se puede observar el mayor número de documentos sobre el tema objeto de estudio proceden de la universidad un 44,33%, dato que está por encima de la media de la BDB ISOC que es del 33,48%, el resto de instituciones tienen producciones inferiores a las mostradas y no han sido tenidos en cuenta.

Origen geográfico nacional de la información: Comunidades Autónomas

En la tabla 4 se muestra la producción de organismos nacionales de las distintas ciudades españolas y se reagrupan por comunidades autónomas.

Comunidades Autónomas Españolas			
Comunidades	Doc.	Comunidades	Doc.
Madrid	64	Asturias	8
Cataluña	51	Aragón	7
Andalucía	40	País Vasco	5
Valencia	21	Castilla la Mancha	4
Murcia	14	Castilla León	3
Canarias	11	Cantabria	2
Galicia	10	Navarra	1

Tabla 4. Procedencia geográfica por CC AA de los autores de artículos

Han sido 241 los documentos hallados, el 35,39% pertenecientes a organismos ubicados en las ciudades de 14 de las comunidades autónomas. Este dato permite presuponer que la información ha de versar sobre las peculiaridades específicas de cada uno de los distintos ámbitos geográficos en relación con el tema analizado y, sobre todo, saber que estudios sobre racismo se están efectuando por parte de los diferentes organismos del país.

Origen geográfico de organismos internacionales: Países

Procedente de los lugares de trabajo de los investigadores, se han identificado los países a los que pertenecen y se reflejan en la tabla siguiente

América		Europa		Otros	
Países	Doc.	Países	Doc.	Países	Doc.
Estados Unidos	19	Francia	11	China	1
Argentina	9	Reino Unido	11	India	1
Brasil	8	Italia	6	Israel	1
Cuba	8	Alemania	5	Marruecos	1
Chile	4	Suiza	4	Nigeria	1
México	3	Portugal	3	Senegal	1
Canadá	2	Bélgica	3	Sudan	1
Venezuela	2	Holanda	2		
Bolivia	1	Austria	2		
Colombia	1	Hungría	2		
Panamá	1	Bruselas	1		
Perú	1	Dinamarca	1		

Tabla 5. Procedencia geográfica internacional de los autores de artículos

Han sido 117 los documentos procedentes de los 31 países reseñados, lo que representa el 17,18%. El que la procedencia de los organismos con los que están vinculados los autores tenga dimensión internacional, permite a través de su lectura conocer políticas, actitudes, modelos, aceptación social etc. que en los respectivos países se han adoptado en torno al tema objeto de estudio.

Idioma de las publicaciones

En la Base ISOC las revistas que se incluyen son españolas, por lo que es obvio que el mayor porcentaje sea el español.

Idioma de los documentos		
	Σ	%
Español	608	89,28%
Inglés	29	4,25%
Catalán	28	4,11%
Francés	6	0,88%
Portugués	6	0,88%
Gallego	2	0,29%
Alemán	1	0,14%
Italiano	1	0,14%
	681	99,97

Tabla 6

En esta tabla se indican los idiomas en los que han sido publicados los documentos. El idioma preferente ha sido el español en el 89,28%, seguido de inglés y catalán con el 4,25 y 4,11% respectivamente, el resto es marginal, no obstante se han hallado publicaciones en 8 idiomas diferentes.

Índice de colaboración entre autores

Este indicador muestra las formas que los autores adoptan a la hora de realizar sus investigaciones y publicar los resultados. Según se ha podido constatar al revisar la literatura existente la tendencia es alcista en gran parte de las disciplinas, pues es cada vez más habitual publicar en colaboración, debido entre otras causas a la dificultad que en ocasiones la técnica, experiencia, método etc. representa; al mismo tiempo, que el trabajo o estudio en equipo permite observar puntos de vista más específicos, enriquecidos etc.

En este estudio se han hallado 665 documentos firmados por 820 autores, lo que representa una media de 1,23 autores por documento. -16 no tienen autoría-

Índice de colaboración: Autores	
Nº autores	Nº documentos
5	2
4	8
3	22
2	69
1	564
16	No tienen autoría

Tabla 7

Respecto de la participación de los autores en la elaboración de los documentos, en la tabla 7 se presenta la distribución de los trabajos según la cantidad de firmas. Como se puede

observar el mayor número de documentos han sido los publicados por un solo autor 564, el 82,82%.

Los grupos compuestos por 2, 3, 4 y 5 autores, han participado en la elaboración de 69, 22, 8 y 2 artículos respectivamente, en total 101, el 14,83% que es el índice de colaboración obtenido en el estudio. El 2,35% de los documentos no firman su autoría.

Estos datos, son un referente para identificar los grupos y tener en cuenta para estudios posteriores.

Índice de colaboración institucional

Se han localizado 27 documentos publicados por distintos organismos véase la tabla 8.

Índice de colaboración institucional	
Nº documentos	Nº organismos
1	4
5	3
21	2
334	1

Tabla 8

Este índice es del 7,48%, aun siendo bajo, a través de su análisis se puede identificar los equipos de trabajo existentes entre distintas instituciones

Productividad por revistas: modelo Braford

Productividad por revistas			
Doc.	Títulos		Σ
1	176	176	176
2	52	104	280
3	22	66	346
4	8	32	378
5	7	35	413
6	6	36	449
7	3	21	470
8	2	16	486
9	4	36	522
10	1	10	532
11	3	33	565
12	2	24	589
14	1	14	603
18	1	18	621
19	1	19	640
	No/rev	41	681

Tabla 9

Al analizar esta información se deduce que la productividad por títulos de revistas es muy dispersa; los 640 documentos han sido publicados en 289 títulos, lo que representa una media de 2,21 documentos por título. Según el modelo Bradford, el núcleo uno, 227 documentos se han publicado en 24 títulos, el núcleo dos, 237 documentos se han publicado en 89 títulos y el núcleo 3, 176 documentos se han publicado en 176 títulos.

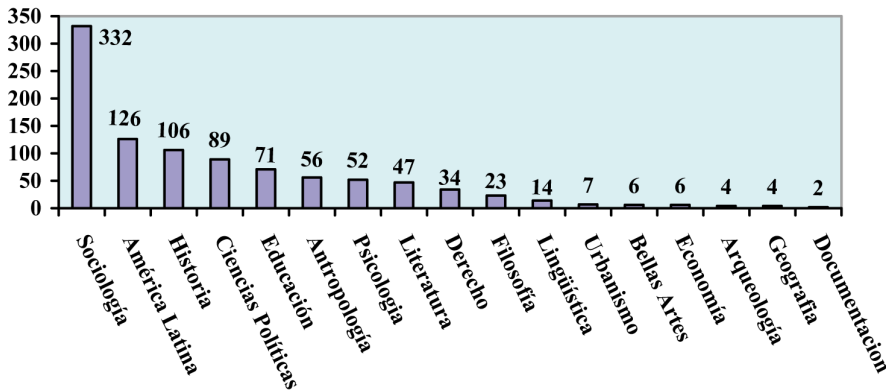
La revista más productiva a lo largo de 35 años ha publicado 19 documentos. Al valorar a las disciplinas que corresponden las 10 más relevantes son: 6 Sociología, 2 Ciencias políticas, 1 Ciencias jurídicas y 1 Psicología.

También se han observado en el área de educación las más productivas y han sido: Cuadernos de Pedagogía con 7 documentos, seguida de Pedagogía social. Revista Inter-Universitaria de Murcia con 4. La media de producción por título es de 1,37 documentos, ligeramente mas baja que en el estudio de las multidisciplinares que es de 2,21 documentos por título.

Análisis de contenido

En el gráfico siguiente se muestra el número de documentos correspondientes a cada una de las 17 disciplinas.

Gráfico 2. Disciplinas Científicas



Al observar el gráfico 2 aun identificando información procedente de 17 disciplinas, el tema ha sido tratado con más intensidad en: Sociología, América Latina, Historia, Ciencias políticas y Educación.

En el conjunto de los 681 documentos los descriptores bajo los que han sido indizados han sido 1768 conceptos diferentes. En este estudio no se desciende a su análisis aunque si se apunta que: Actitudes y racismo ha sido estudiado en 77 documentos, Multiculturalismo en 71, Investigaciones sobre racismo en 21. En los niveles educativos no es significativo ya que se han encontrado los siguientes valores: Educación preescolar 1 documento; Enseñanza Primaria 3, Enseñanza secundaria 9, Educación de adultos 2 y en Enseñanza Superior 1

DISCUSIÓN

A lo largo del estudio con los datos que se aportan se puede observar la producción científica sobre el racismo en publicaciones españolas.

En la primera parte se han reunido 30 documentos, la mayoría en formato digital, con reflexiones, análisis y propuestas de actividades a realizar en los entornos académicos difundidas en revistas especializadas y libros. En la segunda parte mediante el análisis bibliométrico y de contenido se han extraído datos que muestran el comportamiento de la producción en España.

Se ha podido constatar que la producción ha ido aumentando lentamente en los primeros 15 años, notándose un incremento notable entre 1990-99, tanto en artículos de revista como en libros. Se percibe un descenso en las publicaciones entre 2000-2009. Sin embargo, este último periodo y sobre todo entre 2005-2009, las publicaciones en general han ido cambiando de formato hacia publicaciones digitales y estas no están debidamente incluidas en las Bases de Datos.

En cuando a la forma de publicar los documentos, los investigadores han utilizado 289 títulos de revistas, existiendo una gran dispersión, pues la revista que más documentos ha publicado asciende a 19, siendo las disciplinas más productivas: Sociología, Ciencias políticas, Ciencias jurídicas y Psicología.

De estos datos se pueden extraer distintas lecturas, una de ellas es que al no haber revistas específicas sobre racismo y con una producción media de 39,89 y 32,20 documentos en el período de 1990:99, existe la posibilidad de realizar una publicación especializada.

Se ha detectado que es la universidad el organismo que mayor número de documentos ha generado, el 44,33% de los que se han podido identificar.

En cuanto a la procedencia de los autores de los documentos esta distribuida por organismos de 14 autonomías españolas.

Se ha observado mediante el indicador internacional de producción que en 117 documentos, intervienen autores procedentes de 31 países. 12 americanos, 12 Europeos y 7 Otros.

Los idiomas en que se han publicado: en 8 idiomas distintos, el 89,28% en español, 4,25% inglés y 4,11% en catalán.

Se ha constatado que tanto el índice de colaboración, como la media de autores por documentos es más baja que en otros estudios de las áreas de ciencias sociales y humanidades.

En el análisis de contenido se ha obtenido una amplia dispersión terminológica que indica la falta de consistencia científica y es otro dato más con el que corroborar que es un tema poco desarrollado.

En próximos estudios sería deseable valorar en profundidad los 101 documentos elaborados en colaboración e intentar obtener más datos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado Odina, T. (coordina) Grupo Inter (2007). *Racismo que es y como se afronta*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Ansó Doz, Reyes (2007). Tejiendo la interculturalidad: actividades creativas para el aula <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=44076>, Serie: Colección Cuadernos de educación intercultural, 14
- Anta Cabrerros, C. (2009). "Divulgación de la producción científica española a través de las bases de datos bibliográficas del CSIC: la base ISOC". En: Rodríguez Yunta, L. et tal (coords), *La documentación como servicio público*. Madrid: CSIC
- Arroyo González, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe. <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=59020> (Consultado 20 de Mayo de 2010)
- Araque Hontangas, N. (2009). Experiencia sobre resolución de conflictos entre culturas a través de un aula-taller de Educación Intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 99-113. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D0909120099A.PDF>
- Barballa Camarero, D. (2002) a. A mayor número de inmigrantes en las aulas, más racismo: estudio de un caso concreto <http://www.doredin.mec.es/documentos/009200330025.pdf> (Consultado 10 de Junio de 2010)
- Barballa Camarero, D. (2002) b. Opiniones de los escolares ante los emigrantes marroquíes en la zona de Talayuela (Cáceres) http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/reex/rcex_2_2002/estudios_05_rcex_2_2002.pdf (Consultado 10 de Junio de 2010)
- Calero, M. Á. et tal. (2002). La presencia del racismo en el discurso lexicográfico: su repercusión en la enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (31), 65-74
- Calvo Buezas, T. (2007) a. Inmigración, terrorismo y auge del racismo: ¿ha crecido la islamofobia después de los atentados terroristas del 11-S-01 en Nueva York y del 11-M-04 en Madrid? *Tavira*, (23), 103-121.
- Calvo Buezas, T. (1994) b. Racismo y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (228), 75-78
- Calvo Buezas, T. (1994) c. Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI. *Documentación Social*. (97), 57-71.
- Carbonell Sbarroja, J. (1998). Bully Jangana: el valor de la formación. *Cuadernos de Pedagogía*, (274), 8-14
- Conesa Sánchez, E. (1999). Diversidad y Comunidad educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (4), 43-54.
- Deschamps, J. et tal (2005). Relaciones intergrupos, racismo y atribución en función de rasgos naturales y culturales. *Psicología Política*, (30), 27-39
- Domingo Palomares, H. (1998). De un mundo multicultural a la educación intercultural: un nuevo frente en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (33), 97-105.

- Espelt E. (2009). *¿Somos racistas?* Barcelona: Icaria editorial, S. A.
- Espelt, E. et tal (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil: ¿una o dos dimensiones? *Anales de Psicología*, 22 (1). 81-88.
- Giménez Romero, C. (2003). Carta de una hija de inmigrantes, a quién corresponda. *Revista del INJUVE*, Septiembre, 1-11.
- Giménez Romero, C. (2010). III Jornadas de Biblioteca Pública y Sociedad Multicultural “los hijos de la inmigración y el papel de las bibliotecas multiculturales en su integración” Celebradas en el Goethe-Institut Madrid el 24 de Febrero de 2010
“Familias en la Inmigración: su integración con la Sociedad Receptora”. En: Dionisio Borrobo (coord.) *Familias e Interculturalidad*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Herrada Valverde, R. I. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240849800.pdf
Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 11 (3) (Consultado 25 de Junio de 2010)
- Iglesias Sahagún, G. et tal (2003). Racismo e identidad, su conocimiento y su realidad desde el punto de vista de la psicología colectiva. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2). 284-288
- León del Barco, B. et tal. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de psicología*, Vol. 26, nº 2 (julio), 359-368. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16713079021.pdf>. (Consultado 25 de Junio de 2010)
- Marrodán Serrano, M. et tal. (1997). *Racismo y xenofobia: la diversidad nos hace crecer*. <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=10644> (Consultado 1 de Junio de 2010)
- Méndez, A. (2006). *La piel del alma, una propuesta didáctica sobre la discriminación y el racismo*. <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=42435> (Consultado 4 de Junio de 2010)
- Méndez Santamaría, M. <http://comunidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/racismo%20y%20xenofobia.pdf>, <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N30-2.pdf>
- Prats Gil, E., Martínez Martín, M. (2000). <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=26974> (Consultado 4 de Junio de 2010)
- Palomero Pescador, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55, 207-232.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad e educación integral. A resposta dende a educación personalizada. *Revista galega do Ensino*, (45), 85-116.
- Ramos de Oliveira, D. et tal.(2005). Factores predictores de las actitudes ante la inmigración. *Revista de Psicología Social*, 20 (1), 19.37.

- Sáenz Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista española de pedagogía*, 64 (234), 303-322
- Serra, C. (2002). El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, (315), 77-82.
- Traverso Yépez, M. (2005) Discursos racistas: institucionalización del racismo a través de las prácticas lingüísticas. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (1), 61-70.
- Stäedtler, K. (1999). Miradas africanas sobre la ciudad de París. *Francofonía* (8), 325-351
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones* (12), 81-102.
- Wieviorka, Michel (2006) La mutación del racismo. *Migraciones*, (19),151-163.
- Sáenz Alonso, et al. (1992). Informes de investigación y reuniones científicas sobre educación multicultural. *Bordón*, 44 (1), 109-118

Han participado en la redacción de este libro los siguientes autores:

Coordinadora:

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Departamento de Didáctica de las CC. Sociales. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid

Coautores (por orden alfabético):

M^a Elena ÁLVAREZ LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

Ceferina ANTA CABREROS

Centro de Humanidades y Ciencias Sociales. CSIC

Matilde FERNÁNDEZ MONTES

Centro de Humanidades y Ciencias Sociales. CSIC

Pilar LLORENTE TORRES

Universidad Complutense de Madrid

Luisa LOBO

Navreme Knowledge Development

Esther LÓPEZ TORRES

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. UCM

Margarita del OLMO

Centro de Humanidades y Ciencias Sociales. CSIC

Carmen OSUNA

Centro de Humanidades y Ciencias Sociales. CSIC

Alicia RE CRUZ

Departamento de Antropología. North Texas University. USA

Rocío RODRÍGUEZ REY

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC

Lis SÁNCHEZ

Navreme Knowledge Development

Daniel TURIENZO FRAILE

Centro de Ciencias Humanas y Sociales. CSIC

Lucía de VAYAS

Universidad Complutense de Madrid

