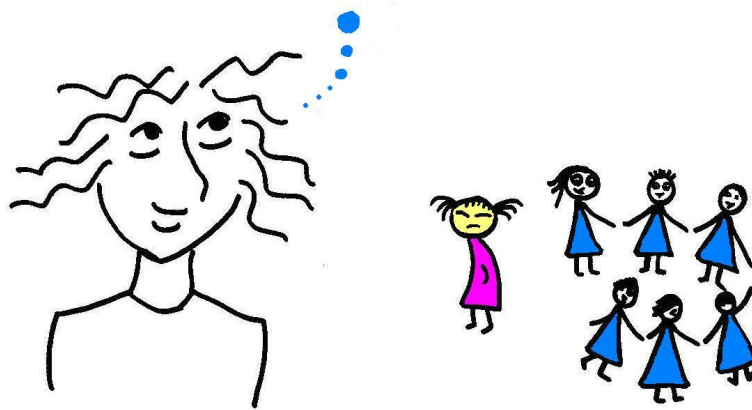


**MANUAL PARA LA
PREVENCIÓN
Y GESTIÓN DE INCIDENTES
RACISTAS EN LAS AULAS**

Kepa Otero García



A mis compañeros y compañeras de la Comisión Pedagógica de SOS Racismo Bizkaia (Josune Bilbao, Josune Gezuraga, Joanes Allende, Erlantz García, Ainhoa Unzalu, Paulo Padim y Maite Paz) porque me han aportado mucho con sus sensatas reflexiones.
Y a Lourdes Barrera por su ayuda y apoyo incondicional.

Portada: Zuria Arzua

Cualquier comentario sobre el texto: kepaotero@irakasle.net

DEPÓSITO LEGAL: BI-531-09

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1: Educar y educarse en la sociedad de la desconfianza	6
1.1. Introducción	6
1.2. Planteémonos la desconfianza	6
1.3. La desconfianza en lo social	10
1.4. La desconfianza y los valores culturales	11
1.5. La dimensión política de la desconfianza	12
1.6. La opinión pública se refleja en la desconfianza	14
1.7. La transmisión de la desconfianza	18
Capítulo 2: Por una escuela inclusiva y antirracista	20
2.1. Introducción	20
2.2. Inclusividad y atención a la diversidad	20
2.3. Partir, también en lo educativo, de la idea de libertad	21
2.4. Algunas ideas sobre educación intercultural	24
2.5. De la educación intercultural a la educación antirracista	25
2.6. ¿Por qué optamos, en definitiva, por la educación antirracista?	27
2.7. De la teoría a la práctica	28
Capítulo 3: Prevención y gestión de incidentes racistas en las aulas	29
3.1. Introducción	29
3.2. Aclarando conceptos	29
3.3. Diferencias entre bullying e incidentes racistas	31
3.4. Discriminación racista y actitud del profesorado	33
3.5. Prevenir los incidentes racistas	34
3.6. Los incidentes racistas y su gestión	36
3.7. Dos consideraciones sobre incidentes racistas en el aula	37
3.8. Cómo reaccionar frente a los incidentes racistas	38
3.9. La especificidad de los niños y niñas de adopción internacional	42
3.10. ¿Abordaje desde la resolución de conflictos?	42
3.11. Registro de un incidente racista	43
A modo de conclusión	46
Bibliografía	47

INTRODUCCIÓN

Estamos recibiendo en la Comisión Pedagógica de SOS Racismo de Bizkaia (a la que pertenezco) progresivamente más demandas por parte del profesorado, respecto a manifestaciones de alumnos o alumnas de carácter xenófobo o racista.

El objetivo del presente escrito es intentar dar respuesta a esas demandas. Digamos, pues, que el fin de este escrito (capítulo 3) es analizar ese tipo de incidentes, ver qué medidas se pueden tomar para prevenir su aparición y, si se dan, ver cómo pueden ser gestionadas en un contexto educativo y con fines puramente pedagógicos. En la Comisión Pedagógica de SOS Racismo de Bizkaia no creemos en posturas sancionadoras como forma de atajar estos incidentes. Creemos, más bien, que son medidas educativas las que han de ponerse en marcha. Contemplamos la sanción como un fracaso de la razón que nos asiste a quienes nos identificamos con la ideología antirracista y de reconocimiento del "otro" diferente como ser humano, dotado de dignidad. Así pues apelamos a la pedagogía antes que a los reglamentos de los centros.

Pero es evidente que no podemos abordar los incidentes de tipo racista sin situarlos en un contexto, del que los mismos son consecuencia. Así, en el capítulo 1, analizamos lo que Carbonell (2005) llama sociedad de la desconfianza. Se trata, en definitiva, de cómo nos situamos ante la otredad, en distintas vertientes que van desde lo psicológico hasta aspectos de tipo social y económico. El currículum, analizado desde una aproximación crítica, funciona, por acción o por omisión, como transmisor de esa desconfianza.

Una vez analizado el contexto social, hemos de buscar una teoría general educativa que nos ayude a situar este tipo de incidentes, a analizarlos y a darles una respuesta pedagógica adecuada. Es así, después de analizar las teorías de la interculturalidad y de la educación antirracista, que apostamos por ésta última, porque da una explicación más allá de los componentes puramente culturales en la relación con el "otro" diferente. Se adentra en componentes de tipo social, económico, político... que explican a las claras muchos de los fenómenos que se asocian con la presencia de la inmigración en nuestra sociedad y, particularmente, en nuestras aulas. Si no es con el instrumento de la educación antirracista, no seríamos capaces de situar en su contexto cuestiones como la presencia significativamente mayor de alumnado inmigrante en la pública frente a la red concertada. O no seríamos capaces de entender por qué hay entornos sociales con una mayor presencia de personas inmigrantes y, por tanto, por qué el alumnado inmigrante se tiende a

concentrar en centros determinados de determinados barrios. Y nos faltarían pautas de análisis de proyectos institucionales como el reparto forzado de alumnado inmigrante o el tan traído y llevado de las cuotas por centro.

El que se apueste por la educación antirracista no quiere decir que se desprecien las aportaciones del análisis y las propuestas interculturales. Creemos que hay mucho de aprovechable en ello. Pero, desde nuestro punto de vista, la cultura, las diferencias culturales sólo explican una parte pequeña de lo que significa nuestra relación con la otredad.

Visto que el texto se refiere muy particularmente a la inmigración, añadir que el mismo tiene virtualidad para tratar lo referido a otras minorías étnicas (y me interesa hacer una referencia expresa al pueblo gitano). Evidentemente, sufre también lo que hemos caracterizado como sociedad de la desconfianza, es útil la educación antirracista para analizar su devenir no sólo en el campo educativo y puede ser víctima de los incidentes racistas aquí recogidos. Por tanto, entendamos que en este manual también está presente.

CAPÍTULO 1: EDUCAR Y EDUCARSE EN LA SOCIEDAD DE LA DESCONFIANZA

1.1. INTRODUCCIÓN.

El hilo conductor de este capítulo es la desconfianza. Seguimos el planteamiento de F. Carbonell (2005). En el mismo, aparece con claridad que la desconfianza es el motor del comportamiento de las sociedades de acogida de inmigrantes. Veremos pues que este hilo conductor impregna todo tipo de relaciones con las personas inmigrantes.

Hablar de la desconfianza desde una perspectiva de la educación antirracista significa hablar de muchos factores que influyen en la misma. Veremos, más adelante, cómo se plasma la idea de la sociedad de la desconfianza en múltiples facetas. Así, veremos que la desconfianza es una pulsión psicológica que nos hace enfrentarnos al otro con multitud de recelos y prejuicios. Veremos que estos prejuicios y recelos abarcan desde aspectos económicos hasta aspectos sociales, sin dejar de lado todo aquello que se refiere a lo educativo.

1.2. PLANTEÉMONOS LA DESCONFIANZA.

Recordemos que somos, en la actualidad, sociedad de acogida. Una sociedad de acogida que muestra, ante el "otro", una desconfianza posiblemente ancestral. Si algún rasgo es identidad comportamental respecto al "otro", ese rasgo es la desconfianza. Se siente desconfianza económica, vital, posicional, social, se siente, incluso, desconfianza educativa respecto al "otro" diferente.

F. Carbonell plantea el tema en su muy interesante libro "*Educación en tiempos de incertidumbre*" (2005). Él sitúa la desconfianza alrededor de los acontecimientos del 11-M. Y, a partir de ahí, se plantea una serie de preguntas. Pero es posible que la desconfianza no esté relacionada con unos acontecimientos concretos. Es muy posible, siendo consecuentes con el análisis desde una educación antirracista, que la desconfianza surja en cuanto el "otro" diferente aparece. Trataremos de analizar, partiendo de las reflexiones que hace Carbonell, qué significa la desconfianza, cómo se manifiesta y qué nos plantea su presencia. El autor se hace varias preguntas:

"¿Es la confianza un factor más de los que intervienen en la construcción de la convivencia intercultural o es el producto final? Si es un factor,

¿cómo incide en el proceso? Y ¿cómo podemos controlarlo? ¿O es una condición previa a la convivencia intercultural? ¿Es suficiente reducir los niveles de desconfianza y entonces la confianza emergerá por sí sola, o hace falta trabajar concretamente y directamente sobre la confianza? Dicen que un problema bien planteado es un problema medio resuelto. Constato, sin embargo, la dificultad que me comporta ya intentar plantear bien el problema.” (pág. 87)

Para intentar navegar en los mecanismos en los que se mueve el binomio confianza-desconfianza, Carbonell plantea cinco supuestos:

“1. El punto de partida es la desconfianza. La confianza habita en el espacio que va dejando libre la reducción de la desconfianza.

2. La desconfianza es un mecanismo compulsivo de defensa del individuo.

(...)

Dicho en otras palabras: la desconfianza es una pulsión instintiva y la confianza es un producto cultural obtenido en el proceso de racionalización y superación de automatismos conductuales de defensa de la especie.

(...)

3. La desconfianza se activa y se potencia mediante sentimientos subjetivos y no por incrementos objetivos de determinadas variables.

4. El sentimiento de incertidumbre activa la desconfianza, pero también lo hace el sentimiento de vulnerabilidad personal.

5. La “educación de la confianza” se facilitará con una disminución del sentimiento de incertidumbre y del sentimiento de vulnerabilidad.” (pp. 88-93)

¿Por qué optamos pues? ¿Por una pedagogía de la confianza o por una pedagogía de la desconfianza? Parece quedar claro que, independientemente de acontecimientos más o menos recientes, la desconfianza es una pulsión instintiva y lo que hay que educar es la confianza, abriéndole paso a través del desalojo progresivo de la desconfianza. Si trabajamos este progresivo desalojo de la desconfianza ello ha de revertir en la educación en (y para) la igualdad en dignidad, que, a su vez, dota de argumentos a la deseable disminución de los sentimientos de incertidumbre y vulnerabilidad, parte muy importante en la construcción de la desconfianza. No podemos olvidar, en ningún momento, que nos referimos a dos sentimientos: el sentimiento de vulnerabilidad personal y el sentimiento de incertidumbre. Aquellos aspectos que tratemos educativamente tendrán relación directa con el manejo de estos dos sentimientos. Es muy importante, por tanto, la primera hipótesis de trabajo que plantea Carbonell.

"1. La educación en (y para) la igualdad en dignidad de las personas incide directa y positivamente en aquellos dos sentimientos, especialmente en el de la vulnerabilidad." (pág. 93)

Por tanto, una tarea fundamental y prioritaria es la educación en (y para) la igualdad en dignidad de las personas. No nos cabe ninguna duda. Quizás porque es una convicción moral de primer orden. Pero, sin duda, porque incide positivamente en la disminución del sentimiento de vulnerabilidad de niños y niñas, al pretender:

- "1. Provocar un aumento de la autoestima por el hecho de valorar como iguales a todo el alumnado del centro, incluidos los y las que pertenecen a grupos minorizados y que están en riesgo de exclusión.*
- 2. Reconocer colectivamente, tanto en los reglamentos como en las actividades cotidianas, el derecho inviolable de todas las personas a la integridad física y psíquica.*
- 3. Rechazar con contundencia cualquier tipo de agresión, insulto o actitud discriminatoria."* (pág. 94)

Esta educación en (y para) la igualdad en dignidad de las personas la concreta Carbonell en tres niveles de intervención:

- " a) Hacer posible la igualdad, con la gratuidad total y la corrección de los factores de discriminación negativa ya mencionados.*
- b) Hacer visible la igualdad, no basta con las declaraciones de principios, es preciso hacerla visible tanto en los aspectos más anecdóticos -decoración, uso de lenguas minoritarias, libros en la biblioteca del centro, etc.- como en una apropiación simbólica del espacio escolar por parte de todos los alumnos, en la presencia en el centro de adultos de los grupos minoritarios, etc.*
- c) Ritualizar la igualdad, con la democratización real de la vida cotidiana del centro con respecto a la participación de los grupos minoritarios de alumnos en la toma de decisiones, en los cargos de representación, etc., de manera regular y periódica. En la elaboración de una carta de derechos y deberes del alumnado que contemple explícitamente el respeto a todos y todas, la condena de cualquier agresión física o verbal y el rechazo a cualquier manifestación de exclusión o de desprecio por razones físicas, de orientación sexual, étnicas, religiosas, culturales, etc. Esta ritualización de la igualdad exige respuestas rápidas y contundentes en caso de violación de estos acuerdos."* (pp. 94-95)

Y alerta sobre algún peligro que estas intervenciones pueden generar.

"Si parece que los resultados de estas medidas educativas en los grupos minoritarios deben ser una disminución clara de su sentimiento de vulnerabilidad y, por tanto, tienen que resultar muy positivas en la disminución de la desconfianza, puede pasar exactamente lo contrario con algunos miembros del grupo culturalmente mayoritario, si perciben estos cambios como una pérdida de poder que comporte el riesgo (real o imaginado) de pasar de ser el grupo dominante a ser el grupo dominado. Si fuera así, una educación enfocada a combatir el racismo y la xenofobia podría despertar o consolidar y encapsular actitudes antisociales por parte de quienes se sintieran amenazados." (pág. 95)

La segunda hipótesis se mueve en el ámbito del respeto a la diversidad.

"2. La educación en el (y para el) respeto a la diversidad incide directamente en aquellos dos sentimientos, especialmente en el de incertidumbre." (pág. 96)

Son, pues, la igualdad en dignidad y el respeto a la diversidad los dos ejes de lo que el autor denomina proyecto para una educación intercultural y para la cohesión social. Refiriéndonos al respeto a la diversidad, éste debe activar un mejor conocimiento del otro que, a su vez conlleva más y mejores habilidades sociales y de gestión del conflicto, más capacidad de detección y desactivación de los estereotipos, mejor capacidad de empatía...etc.

El desconocimiento mutuo sería, por lo tanto, un obstáculo imposibilitador y así, a mayor conocimiento y familiaridad con el otro menor sentimiento de incertidumbre. Ahora bien, la incertidumbre tiene que ver con los estereotipos creados y, si estos están magnificados, pueden llegar a ser obstructivos y paralizadores.

Es importante señalar que el profesorado y su formación ejercen un papel significativo en el desarme de los sentimientos de incertidumbre y vulnerabilidad, teniendo que trabajar ambos sentimientos también en primera persona. Así, han de hacerse conscientes de que poseen ambos sentimientos y es condición imprescindible elaborarlos desde la razón, para que cualquier formación sobre este tema arrincone la desconfianza que, como hemos dicho más adelante, es el punto de partida, aquello que hemos de trabajar para poder abordar la cuestión sin prejuicios.

Termino esta amplia referencia a Carbonell con una cita que me parece muy interesante y que nos remite a Dubet:

"El verdadero coraje no consiste tanto en reclamar cambios radicales, como en hacer que la escuela sea simplemente soportable mediante reformas sencillas. Los maestros y las maestras y los profesores y las profesoras no deben sentirse ni demasiado culpables ni demasiado inocentes, sólo responsables (Dubet, F., 1998: 108)." (p. 97)

1.3. LA DESCONFIANZA EN LO SOCIAL.

La representación que hacemos de las personas inmigrantes nos habla de esa pulsión que nos mueve, que es la desconfianza. D. Wagman (2004) hace referencia a lo social, cuando constata las representaciones que una mayoría de la sociedad se hace de la persona inmigrante. Y distingue dos niveles de concreción de estas representaciones (podemos decir, sin temor a equivocarnos, estereotipadas): aquel más agresivo y perverso que relaciona directamente a la persona inmigrante como sospechosa de criminalidad. El otro nivel se sitúa en una cierta sutileza – no por ello menos dañino- y que se concreta en expresiones como que la persona inmigrante molesta, hace ruido, es irrespetuosa, perturba el orden, no comparte nuestros valores culturales...

Hace poco –a cuenta de la instalación de un centro nocturno para indigentes en mi barrio- oí a una persona decir “yo no soy racista, sólo soy ordenada, me gusta cada cosa en su sitio”. No está mal.

Este tipo de ideas no las encontramos sólo en que quienes preconizan la xenofobia sino que se suelen dar por sentadas en personas o colectivos más sociales. Es decir, cuando a veces se proclama la idea de “integrar” al inmigrante se da por sentado que éste tiene aspectos negativos que deben ser limados para conseguir la llamada cohesión social.

Pero este planteamiento, desde mi punto de vista, tiene trampa. Primero, desde las concepciones de aquellos que reivindican abiertamente que el inmigrante debe modificar su conducta y/o su cultura para ser “integrado” en esta sociedad. Pero también desde los que manejan con una intencionalidad, no dudo que buena, un imaginario del inmigrante como trabajador no cualificado, que ocupará puestos de segunda en nuestra sociedad y que, en definitiva, no pone en riesgo nuestro bienestar.

De ahí que deploro aquellas justificaciones bien intencionadas que buscan un utilitarismo económico de las personas inmigrantes. Así, hemos oído en discursos, incluso de organizaciones de apoyo a inmigrantes, que estas personas que ocupan trabajos de baja cualificación aseguran la política de pensiones o ejercen un efecto beneficioso sobre las pirámides poblacionales y el déficit de natalidad. Por ello, el concepto de “integración”, en su dimensión excesivamente genérico y poco definitorio, ha de ser puesto en cuarentena.

1.4. LA DESCONFIANZA Y LOS VALORES CULTURALES.

Otra cuestión fundamental en el surgimiento de la desconfianza se refiere al riesgo que supuestamente significa para nuestros valores culturales.

A ello habría que oponer en primer lugar, que es difícil definir nuestros valores culturales como algo unívoco y dotado de una claridad y pureza que no tiene. Porque no podemos olvidar llamamos nuestros valores culturales son la suma de la acción de muchas influencias que han contribuido a que nuestra sociedad sea hoy lo que es. Cuando hablamos de nuestros valores culturales ¿de qué hablamos en realidad?

Como una forma de defensa –muestra una vez más de la sociedad de la desconfianza- surgen por doquier los estereotipos. Y así vinculamos a los individuos con las culturas de las que provienen y le damos a ello un valor explicativo absoluto.

Así, a nuestro alrededor, justificado, entre otras cosas, por recientes acontecimientos históricos, han surgido expresiones de rechazo cultural-individual, como la islamofobia, que anula toda individualidad en función de una cultura que se presupone cuasiterrorista.

Wagman (2004) encuentra explicación a estas cuestiones en lo que llama relaciones de dominación.

"La construcción de los estereotipos estigmatizadores no obedece tanto a que existan diferencias 'culturales' como a que existan relaciones de dominación: 'No son las diferencias las que están en el origen de la discriminación sino más bien al revés: las relaciones preexistentes de poder y de desigualdad son las que desencadenan un clima de confrontación que utiliza las diferencias como excusa o coartada para ejercer el dominio. (Colectivo Ioé, Discriminación laboral de los inmigrantes en España, Madrid, 2000)'. Los discursos que exacerbaban la importancia de la diferencia cultural y exigen cierto modo de 'integración' encubren la cuestión fundamental de las relaciones de dominación." (pp. 115-116)

1.5. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA DESCONFIANZA.

Otra aportación muy interesante de Dani Wagman sobre la sociedad de la desconfianza es aquella que deviene de comparar la inmigración interior española de los años sesenta con la actual. Ahí Dani Wagman encuentra una dilución intencionada de los componentes de clase.

Así, compara los estereotipos aplicados a las personas inmigrantes en la actualidad y los que se aplicaron ayer a la inmigración interior. Encuentra Wagman que la representación de la inmigración actual como peligro social difumina hasta casi hacer desaparecer cualquier consideración de desigualdad de clase. Así, las personas inmigrantes de los años 50-60 eran claramente de clase obrera, pobres y que, con su actitud, reclamaban un reparto más justo de la riqueza. En la actualidad también se trata de clase obrera gravemente explotada. Sin embargo, este aspecto queda absolutamente diluido frente a la contradicción que se genera entre el "nosotros" y el "otro". Por tanto, el conflicto con las personas inmigrantes no emerge como desigualdad social, sino que aparece como conflicto puramente cultural. Incluso hay quien presenta las desigualdades sociales entre las personas autóctonas, influidas por la presencia de la inmigración. Es decir, se aplica la desigualdad social a las personas autóctonas pero no se extiende el análisis a las inmigrantes. Y ello a pesar de que buena parte de los prejuicios ("nos quitan el trabajo", "chupan de las ayudas sociales") tengan un claro componente económico.

Dice Wagman:

"Quizás la función principal de la estigmatización del inmigrante es el control y la regularización del mercado laboral en una economía que depende, cada vez más, de la existencia de un importante volumen de mano de obra barata y dócil. Esta estigmatización permite justificar políticas de recortes de derechos fundamentales que debilitan la capacidad de resistencia y de organización de los afectados frente a la explotación que sufren y contribuye a amedrentar las protestas ante la desigualdad. Y es también un obstáculo inmenso para la unidad entre obreros extranjeros y obreros nacionales. Los últimos ven a los primeros como enemigos y responsables de las carencias y dificultades a las que se ven enfrentados."
(Wagman, D., 2004: 119).

Vemos hoy en día, en los discursos de nuestros políticos, que la inmigración no es sólo mano de obra fácil y barata o bien elemento conflictivo y amenazador, sino que es también una coartada para amenazar a la sociedad, para cohesionarla frente al otro diferente y para

esconder o minimizar otros problemas. Muy significativas han sido las declaraciones de algunos políticos uniendo inmigración y crisis económica.

Políticamente esta sociedad de la desconfianza se manifiesta en la actualidad en la división entre los que tienen reconocido el derecho de ciudadanía y para quienes el mismo es todavía un sueño difícil de alcanzar. Podemos plantearnos que para estas democracias occidentales es difícil sostener una sociedad así dividida, pero vemos tristemente que la ciudadanía de unos se reafirma en la no-ciudadanía de los otros. Así, Ignasi Álvarez Dorronsoro analiza los principios de inclusión y exclusión, operantes en nuestro sistema político actual.

"Tanto el principio liberal democrático como el nacionalista funcionan como principios de inclusión social y ciudadana de los nacionales pero también como principios de exclusión del extranjero y del no nacional. Ciudadanía y nacionalidad son categorías de delimitación, en fórmula de Max Weber, conceptos de "cierre social" (Weber 1994).

Ambos principios, el liberal democrático y el nacionalista, resultaban lógicamente contradictorios y sociológicamente complementarios. Pero ahora esa complementariedad que funcionó en una etapa de la historia europea debe ser repensada con vistas a un futuro caracterizado por una creciente movilidad a escala internacional de las poblaciones." (Álvarez Dorronsoro, I., 2004: 46).

Políticamente en esta sociedad de la desconfianza se ha instaurado como principio irrenunciable el de la prioridad nacional. Recientemente, Mariano Rajoy hablaba de 180.000 inmigrantes cobrando el paro y 22.000 españoles yendo a Francia a la vendimia. La prioridad nacional es una idea muy arraigada en el ideario de nuestras sociedades, no en vano el estado exige que no haya paro en un determinado sector productivo para poder contratar a un inmigrante.

Cuando los políticos, sean de la ideología que sean, hablan de repartir al alumnado inmigrante están apelando a la prioridad nacional. Esta prioridad nacional es, en mi opinión un principio pernicioso. Hay quien ve con buenos ojos hacer cooperación para el desarrollo y quien reivindica con muy buena voluntad la necesidad de ayudar a desarrollar los países de origen, cuestión que no niego, pero que esconde un debate filosófico de fondo, cual es si el derecho a emigrar (reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos) está por encima de cualquier otra consideración. Aprovecho para hacer notar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos queda coja precisamente en este aspecto, pues recogiendo el derecho a emigrar como derecho humano, no recoge como lógica consecuencia el derecho a inmigrar, lo que permite que los estados hagan de su capa un sayo e impidan, mediante la regulación de los flujos, la entrada de aquellas personas que ejercen el derecho a emigrar.

Otra cuestión política de primer orden, en esta sociedad europea de la desconfianza, es el discurso que, sobre la inmigración, plantean las ideologías más conservadoras y que, en muchas ocasiones, recogen partidos de todo el espectro político. Discursos que dibujan una situación de amenaza, de invasión, de quiebra social y que, desgraciadamente, calan socialmente. Ha habido, además, una progresiva involución en dichos discursos. Así se ha visto que, si se quiere obtener éxito electoral, hay que dar satisfacción a una demanda social con connotaciones cada vez más conservadoras.

1.6. LA OPINIÓN PÚBLICA SE REFLEJA EN LA DESCONFIANZA.

Llegados a este punto, nos interesa conocer lo que hoy realmente dice la opinión pública y las tendencias que apunta hacia el futuro esa misma opinión pública. Tomaremos para ello, como referencia, un trabajo que el Colectivo Ioé (2008) ha publicado recientemente. Pero antes de entrar en las conclusiones y lo que éstas apuntan me interesa citar un previo que aporta luz al hilo de las argumentaciones aquí expuestas.

"En la reflexión que se viene realizando en Europa en torno al 'rechazo a los otros' (inmigrantes, minorías étnicas o sociales, etc.), éste se suele englobar bajo el concepto de 'racismo'. Sin embargo, esta palabra no se utiliza en su acepción estricta sino en un sentido más amplio – equivalente a xenofobia-, y sirve para designar un conjunto de 'comportamientos discriminatorios' que no siempre tienen un referente físico-biológico. De hecho, varios autores sostienen que hoy predomina un 'nuevo racismo' que no habla de razas sino de culturas y que, bajo el pretexto de defender la diversidad cultural, predica la separación entre ellas (cada uno en su país) o bien la segregación en guetos de los diferentes. En este caso 'los otros' son ciertos colectivos a los que se atribuyen determinadas características (de nacionalidad, etnia, cultura, etc.) que permiten configurarlos, no sólo como 'diferentes', sino como inferiores en algún sentido." (pág. 108)

*"Los partidarios de una convivencia igualitaria entre nativos e inmigrantes, en cambio, relativizan las diferencias y resaltan lo que de común tienen todas las personas, como base de una sociedad cohesionada y un intercambio enriquecedor. La cuestión es por qué tales diferencias dan lugar en algunas circunstancias a 'procesos discriminatorios', es decir, por qué son vividas en confrontación y desde una relación de poder entre las partes. Nuestra respuesta a esta cuestión, en la línea antes expuesta, es clara: no son las diferencias las que están en el origen de la discriminación sino, más bien, al revés. **Son las relaciones preexistentes de poder y desigualdad las que***

desencadenan un clima de confrontación que utiliza las diferencias como excusa o coartada para ejercer el dominio o mantener privilegios. La discriminación sexual se intenta justificar desde la ideología del patriarcado (superioridad del hombre sobre la mujer), la discriminación del inmigrante desde el nacionalismo (ideología de la preferencia nacional), la discriminación cultural desde una supuesta superioridad de la 'modernidad occidental' (eurocentrismo), la discriminación étnica desde un supuesto racismo biológico (primacía de la raza blanca) y la discriminación laboral desde el liberalismo o neoliberalismo económico (ideología del libre mercado y la igualdad de oportunidades)." (pág. 111) (Negrita mía)

Entran, después, en lo que son conclusiones obtenidas de diferentes encuestas tanto en Europa como en el Estado Español.

En concreto, analizan una encuesta realizada en la Unión Europea en 1988, la primera común sobre la actitud de los ciudadanos y ciudadanas ante el racismo, la intolerancia y la xenofobia. En 1985 el parlamento europeo había mostrado su preocupación por el avance del fascismo y del racismo en los países europeos. En concreto, se constató la diferencia entre los países con tradición de emigración (los países de la Europa del Sur e Irlanda) y los países del centro y norte de la Unión Europea, países receptores de inmigración. Vistos esos resultados el Parlamento Europeo propuso introducir preguntas relativas a la inmigración en los Eurobarómetros. El Eurobarómetro núm. 47 de 1999 es específico sobre racismo y xenofobia pues se realizó en el "Año Europeo contra el racismo". Debemos señalar que en la mayoría de los países aparecieron actitudes negativas ante la inmigración. En el año 2000 el Eurobarómetro núm. 53 versó específicamente sobre las actitudes sobre las minorías étnicas. Lo más interesante del informe es que identificó cuatro tipos diferentes de actitudes ante las minorías étnicas: intolerante, ambivalente, pasivamente tolerante y activamente tolerante.

Así, hay una serie de características que definen al tipo correspondiente a los intolerantes y estas son:

- fuertes actitudes negativas hacia las minorías étnicas (refugiados, inmigrantes establecidos);
- les molesta la simple presencia de las personas pertenecientes a las minorías;
- las minorías no tendrían ningún efecto positivo en la sociedad de acogida;
- defienden la asimilación cultural;
- apoyan la repatriación de inmigrantes y una aceptación muy restrictiva de los mismos;
- presentan un bajo nivel de estudios;
- son menos optimistas que la media europea en relación al futuro.

Los que podríamos denominar como activamente tolerantes se situarían justo en características contrarias a estos. Los ambivalentes y los pasivamente tolerantes serían graduaciones entre los tipos citados anteriormente.

Esta encuesta, recordemos que es del año 2000, situó a Grecia como el país más xenófobo, presentando un índice general negativo. Tiene un porcentaje del 27% de intolerantes y sólo un 7% de personas activamente tolerantes. En el extremo contrario se sitúa Suecia, siendo Finlandia el segundo. España se sitúa en el año 2000 en tercer lugar con el menor porcentaje de intolerantes, un 4%, pero con la mayor proporción, un 61%, de pasivamente tolerantes.

En esta encuesta no se aprecian diferencias notables si tomamos en consideración la variable sexo, pero sí las hay en relación a la edad, nivel educativo e ideología política. Por ejemplo, las actitudes negativas se incrementan entre quienes tienen más edad y las positivas entre quienes tienen mayor nivel educativo. Asimismo, quienes se identifican con posiciones políticas de izquierda tienen actitudes más positivas.

Curiosamente, esta encuesta refleja también actitudes negativas hacia otras minorías de quienes se declaran pertenecientes a una minoría étnica. Ello puede deberse al temor de perder derechos adquiridos ante la llegada de nuevas minorías.

Esto es, pues, lo que reflejaba esta encuesta realizada hace nueve años en el ámbito europeo.

Para el caso del Estado Español María Ángeles Cea, utilizando una metodología similar, elaboró para España una tipología de actitudes ante la inmigración, a partir de una encuesta del CIS de 1996 y los barómetros posteriores (ver Colectivo Ioé, 2008). Dicha tipología establecía un abanico que contemplaba tres posibles actitudes: tolerantes, ambivalentes y reacios ante la inmigración. En 1996 e incluso en el 2000 la situación española aparece inclinada hacia la tolerancia, a pesar de observarse durante esos cuatro años un ligero descenso del grupo de ambivalentes a favor de los reacios ante la inmigración.

*“Es la situación optimista del año 2000 que permite situar a España en el tercer puesto de países más tolerantes de la UE. Inmediatamente después, la situación migratoria en España, con el incremento de residentes y la intensa actividad normativa, se convierte en tema de bombardeo sobre la opinión pública con el efecto de nuevos posicionamientos: un sector muy grande del grupo de ambivalentes (unos 20 puntos de 49) y algunos de los tolerantes se incorporan al sector de los reacios, con un resultado final preocupante: en los cuatro primeros años del siglo XXI el **grupo de reacios** se ha triplicado. A esta situación hace referencia gráfica el título del trabajo de M^a Ángeles Cea,*

*'La activación de la xenofobia en España'. Los **reacios** han pasado de ser uno de cada diez en el año 2000 a uno de cada tres en el 2004, superando a los ambivalentes y aproximándose a los tolerantes (a sólo 7 puntos). La imagen de la España tolerante del año 2000 en la UE se ha derrumbado como un castillo de naipes.*

Respecto al futuro, podemos indagar sobre la aceptación de las normas que regulan la entrada y permanencia de extranjeros en España: dos de cada tres personas consideran que las leyes son tolerantes o muy tolerantes frente al 14,4% que opina que son duras; poco más de uno de cada diez (12,1%) piensa que son correctas. Según esto, la mayoría social estaría admitiendo un endurecimiento de la ley. Por otra parte, si nos aproximamos a la calificación del trato que se da a los inmigrantes en España (preguntas 14 y 15), más de la mitad lo califica de negativo ('con desconfianza, agresividad o desprecio'), mientras que solamente uno de cada diez piensa que se les trata 'igual que si fueran españoles'. Este indicador experimenta una variación respecto a años anteriores: descienden los grupos de quienes piensan que se les trata 'igual que si fueran españoles' (-5 puntos) o de modo negativo (-6 puntos) y aumentan los que opinan que se les trata 'con indiferencia' o simplemente 'con amabilidad'. Esto es, aumentan las respuestas intermedias que no comprometen a nadie." (pp. 106-107).

Todos estos estudios permiten al colectivo Ioé (2008) concluir que el incremento observado de actitudes racistas provienen de la movilización "desde arriba" de fantasmas y temores varios en relación a la inmigración, más allá de lo que pueda significar la crisis económica o la introducción de cambios restrictivos en la legislación. Aunque también podemos señalar que, desde que el Colectivo Ioé ha publicado este informe (abril de 2008) se han dado declaraciones de la clase política intentando unir crisis económica e inmigración, y ello con la finalidad de hacer aún más restrictiva la legislación al respecto.

Así, la Federación de Asociaciones de SOS Racismo hacia público el 2 de octubre de 2008 un comunicado en el que decía: "El ministro Corbacho anunciaba ayer que presentará una reforma de la Ley de extranjería diciendo que es para acabar con algunas de sus contradicciones. La perspectiva de una reforma es alarmante en un contexto en el que el Gobierno parece que haya tomado como argumento, para hacer frente a la crisis económica y a todo problema que no sabe resolver, culpabilizar a las personas inmigrantes que ya forman parte de esta sociedad, insinuando que sobran."

1.7. LA TRANSMISIÓN DE LA DESCONFIANZA.

Hemos visto, pues, los efectos que tiene la sociedad de la desconfianza en lo económico, en lo político y en lo social. Trataremos ahora de acercarnos al reflejo que ello tiene en lo educativo, antes de plantear alternativas (en el capítulo siguiente). Así, analizaremos por un lado las dudas que plantea la existencia de una amplia bibliografía sobre interculturalidad para posteriormente ver el reflejo que tiene en el currículum y libros de texto. En el libro "*Lecturas para educación intercultural*" de García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999), encontramos en su capítulo 5 una interesante aproximación al tema, que nos puede ayudar a sacar conclusiones. Después de repasar una buena cantidad de estudios sobre educación intercultural, se acaban preguntando si el mismo hecho de la existencia de esta amplia bibliografía no es tratar, bien que de forma involuntaria, discriminadamente a una población concreta. Advierten que hay ya varios estudios que previenen sobre una atención exclusiva a la presencia de hijos e hijas de inmigrantes o de personas gitanas en la escuela y que, en cambio, la expresión de interculturalidad se puede y se debe aplicar a toda la población escolar. Constatan, sin embargo, que la mayoría de estudios se fijan en un sector reducido de esa población y terminan preguntándose si no contribuirán todos estos estudios tan focalizados a construir ese estatus de minoría marginal que, en realidad, se trata de combatir.

Expresan los autores que no se trata tanto de prescindir de los estudios sobre escolarización de hijos e hijas de personas inmigrantes y gitanas cuanto de ampliar el campo de lo que debe ser el discurso intercultural sobre la presencia de la diversidad cultural en el sistema educativo. Se abre, pues, considerado así, un enorme campo de trabajo. Es evidente que en el ámbito escolar conviven diversas culturas cuyos elementos desbordan lo étnico o lo nacional. Por lo que, concluyen los autores, reconocer esa diversidad es un primer paso en la construcción de una educación intercultural.

Posteriormente, los autores estudian cuestiones referentes al currículum. Entendamos que éste es una cuestión central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que pone las bases de lo que es la práctica educativa. Debe determinar, pues, qué es lo que se enseña y para qué se enseña. Además deberá definir a quién se enseña (partirá de las capacidades) y se determinará un plan de acción que regule las reglas y estrategias de dicha actividad educativa, así como su temporalización y evaluación.

Así, en las páginas de este capítulo, se repasan los contenidos de libros de texto de Educación Infantil y de Educación Primaria. Algunas de las conclusiones que extraen les lleva a afirmar que, en realidad, se trata de

aclarar aún más las razones que tenemos para pensar que la construcción de las diferencias encierra una práctica de generación de desigualdad. Así, diríamos que toda cultura se piensa a sí misma como diferente de las demás y en esa diferencia incluye connotaciones de superioridad y/o más positivas respecto de las otras. Esta construcción de la diferencia abre la vía para un sistema de desigualdad. Junto con esto, cabría decir que, aunque todos los grupos practican como forma de autoafirmación y autoidentificación, la definición de claras diferencias respecto al otro, son los grupos dominantes quienes logran que todas las personas entiendan que ellos son diferentes a los demás, y quienes logran expresar con mayor claridad y eficacia cuáles son las diferencias que les separan de los otros. Es, por tanto, un sistema de dominación del "nosotros" respecto al "otro". Ello nos lleva a un enmascarado modelo asimilacionista, en el cual la cultura minoritaria –y en general los grupos– se convencen de que es, precisamente, la reducción de tales diferencias lo que conduce a la integración.

La forma de establecer jerarquías es marcar las diferencias. Cuando se habla del individuo se establecen principios diferenciadores claros (visibles) y aparentemente objetivos (rasgos fenotípicos), pero no se menciona la inutilidad de tal procedimiento clasificador. No dudan los autores de la importancia del reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo humano y de sus formas y colores posibles. Pero señalan que ello es una forma de ordenar el mundo a través de los individuos que lo componen que responde a una tradición con una clara ideología: cuanto más "naturales" se muestren las bases de las desigualdades socioculturales mayor aceptación tendrán y menor réplica. Así, concluyen, el proceso de naturalizar la cultura lo encontraremos en la base de todo discurso racista.

CAPÍTULO 2: POR UNA ESCUELA INCLUSIVA Y ANTIRRACISTA

2.1. INTRODUCCIÓN.

Dice el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”*

En este estudio haremos, pues, bandera de dos de las ideas que se recogen en este artículo: nacemos iguales en dignidad y derechos y nos mandata para un comportamiento fraternal. Tal y como veremos más adelante, la igualdad en dignidad es algo que, socialmente, se pone en cuestión, pues hay legislaciones de extranjería que no parten de esa idea, y que el comportamiento fraternal entre los seres humanos, en ésta, que denominamos **sociedad de la desconfianza**, no es un valor, precisamente, al alza.

2.2. INCLUSIVIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La atención a la diversidad y la idea de inclusividad es un concepto relativamente reciente en la CAPV, que ha llegado de la mano de estudios e informes relativos al alumnado con necesidades educativas especiales (véase el informe de la Comisión de Educación Especial del año 1983).

Voy a citar la Ley de la Escuela Pública Vasca simplemente a modo de ejemplo del reflejo que ideas como la comprensividad y la atención a la diversidad tienen en las distintas normativas. No se trata, pues, de repasar las distintas leyes sino de mostrar un ejemplo posiblemente ilustrativo.

La Ley de la Escuela Pública Vasca (1/1993 de 19 de Febrero) en el artículo 3.1 hacía la siguiente afirmación:

La escuela pública vasca, cada uno de sus centros, se define como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y

culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad.

Más adelante, en su artículo 10.6, se define como una escuela comprensiva en la etapa obligatoria:

... posibilitando una escuela de calidad, que sea comprensiva en el periodo obligatorio, que aspire a asumir de forma integradora e individualizada la diversidad, y en la que cada alumno llegue a alcanzar sus objetivos educativos.

La llegada de alumnado inmigrante le ha dado otra vuelta de tuerca a las ideas de atención a la diversidad y de inclusividad escolar.

2.3. PARTIR, TAMBIÉN EN LO EDUCATIVO, DE LA IDEA DE LIBERTAD.

En su libro "Liderar escuelas interculturales e inclusivas" Essomba, M. Á. (2006) plantea que, frente a las actuales reivindicaciones que postulan la igualdad de derechos, hay que esgrimir la libertad. Y ello, teniendo una aplicación general interesante, es en el ámbito educativo donde los principios generales tienen una concreción específica. Ello va en la línea de lo que plantea este trabajo como principio rector de todo el tema, a saber, que estamos siempre hablando de seres humanos dotados de una dignidad que les iguala.

"Hablar de la libertad de los ciudadanos extranjeros nos permite hablar de la libertad de todos. Se trata de la única forma de dejar, de una vez por todas, de instrumentalizar la cultura, por parte del poder, para segregar y ejercer el dominio de unos cuantos sobre el conjunto social. Es, quizás la única manera, de que la diversidad cultural de los grupos humanos sea contemplada como fundamento y no como impedimento del sentido social de las sociedades posmodernas". (pág.77)

Para ello, cada ámbito social debe hacer una reflexión sobre cuáles son esas estrategias. Y Essomba señala muy especialmente el ámbito educativo. Porque, aquí, desde la globalidad –no focalizando espacios parciales- se pueden llevar a cabo acciones más decisivas y determinantes.

El autor propone dos grandes principios en el caso del alumnado inmigrante: uno, referido al entorno social general y que consiste en afrontar un trabajo desde el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento, con el objeto de reducir posibles desigualdades. Así, argumenta el autor, se trata de normalizar todos los recursos para todas

las personas. Por tanto, las propuestas de formación dirigidas a la población inmigrante deben basarse en los últimos recursos en tecnologías de la información y de la comunicación, al igual que cualquier otra persona ciudadana originaria del país, lo que permitirá incrementar las oportunidades para la igualdad y la equidad, y reducirá a la máxima expresión la latente discriminación que supondría marginar a los grupos sociales de inmigrantes de un acceso normalizado a la tecnología. Ello sin desdeñar que la población inmigrante posee, muchas veces, un interesante nivel de formación inicial.

El otro principio pivota sobre la comunidad de referencia y se concreta en articular una red de complicidades entre distintos agentes educativos que operan en un espacio geográfico concreto y ello para reducir la desigualdad de las personas inmigrantes en ese territorio. Tomado así el enunciado, diríamos como consecuencia que la función tradicional de los centros educativos, cual es la de proporcionar aprendizaje académico, deviene insuficiente. La escuela no puede atender todas las necesidades de los niños y adolescentes inmigrantes (especialmente si son de incorporación tardía). Cada vez más se consolida la necesidad de un horizonte de intervención más comunitario que permita corregir, enriquecer y complementar las prácticas escolares, sobre todo en aquellas cuestiones más relacionadas con los procesos de socialización. De ello se deduce la necesidad, cada vez más evidente, de articular lo que el autor llama una red de complicidades entre los distintos agentes educativos del territorio.

2.4. ALGUNAS IDEAS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Diversas respuestas se han dado al alumnado inmigrante en estos pocos años en que se ha planteado seriamente el aspecto educativo de la inmigración. En la actualidad es la educación intercultural la que se preconiza para tratar la diversidad.

En el libro García Martínez, A., Sáez Carreras, J. *Del racismo a la interculturalidad*, Narcea, 1998: 36-37 me baso para constatar que la expresión Educación Intercultural se va imponiendo en el Estado Español frente a la de Educación Multicultural, procedente de los países anglosajones. Descartan los autores enredarse en cuestiones de terminología y prefieren pasar a los contenidos. Afirman, citando a otros autores, que el término intercultural tiene un sesgo denotativo más dinámico que apunta hacia una relación de interpenetración cultural, de activa relación entre los miembros de grupos humanos diferentes y -citan aquí a Etxeberría Balerdi- "que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas (Etxeberría Balerdi, 1992: 43)". Reafirman la utilización del término intercultural como un

concepto activo de la relación entre culturas, que las pone en contacto y permite comenzar a superar su mutua ignorancia. Dos razones fundamentales les llevan a la utilización del término intercultural en contraste con el de multicultural. Porque éste se aprecia como más estático, reflejando una situación sin más, cual es la presencia física de varios grupos culturales en un determinado espacio geográfico. La otra razón proviene de la experiencia de la inserción curricular de lo multicultural en los países anglosajones –en contraposición al asimilacionismo- y que tuvo como consecuencia la desarticulación de las demandas radicales de la población negra y el retorno a un discurso reformista profesional centrado en los temas del fracaso escolar de los niños y niñas de las minorías, las diferencias culturales y el dominio lingüístico (y citan, para hacer esta afirmación a McCarthy). Así, constatan que la Educación Multicultural se ha identificado con una función integradora en sentido negativo, cuando no directamente ocultadora de los problemas socioculturales que afectan a los grupos humanos minoritarios y ha hecho que sea cuestionada incluso su denominación.

Froufe Quintas, S., 1994: 164-165, en un artículo interesante, nos ayuda a profundizar en los conceptos. Y cita al Consejo de Europa (1986) que afirma que *"las sociedades se han hecho multiculturales; que el multiculturalismo puede ser una fuente de riqueza potencial para la sociedad; que el multiculturalismo es un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales; no se trata de tender hacia un mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro"*.

Potenciar el interculturalismo sería una superación de dichos conceptos, explicitando que es necesario ir más allá de la aceptación evidente de la existencia de diversas culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria. Lo intercultural, pues, se refiere a procesos de acción y comunicación.

Cita después el autor a Quintana (1992) para decir que *"lo de multicultural se refiere a una situación dada, mientras que lo de inter-cultural apunta ya a su solución, puesto que se instaura una relación activa entre cultura y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento y aprecio por parte de las etnias que conviven en la escuela, como base de una comprensión y aceptación recíprocas"*. Es decir, para el autor la interculturalidad habla de relación aproximativa entre distintas culturas, que se ha producido bien por aproximación en el espacio, en cuanto una persona o grupo penetra en el espacio referente de otro o bien por interferencia comunicativa, en cuanto las culturas de hoy se ponen en contacto mediante sistemas de comunicación a distancia, mediante

contenidos de intercambio. Finalmente, Froufe Quintas cita a Colom (1992) para argumentar que *"el interculturalismo es la relación entre culturas de idéntica implantación en aras a la comprensión y conocimiento del **otro cultural**. Es una relación entre iguales culturas, que, libremente y sin ningún motivo que afecte o condicione directamente a los miembros de sus respectivas comunidades (trabajo, inmigración, mejora económica, contexto de hábitat extraño, etc.), pretenden encontrarse, conocerse y comprenderse mejor, para cohesionar un proyecto político a largo plazo"*.

M. A. Essomba sitúa el nacimiento del concepto de interculturalidad en Francia en 1975, en el marco de proyectos sociales y educativos y que responde a las profundas raíces ideológicas del tradicional republicanismo francés. Constata el autor que el concepto se ha utilizado con una notable ambigüedad. Pero el autor (con Carbonell, 1999) señala que este modelo de interculturalidad promueve tres grandes principios:

- La igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él.
- El respeto a la diversidad.
- La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos.

El factor clave para entender lo intercultural se situaría en el deseo de facilitar espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión. Se trata, pues, según señala el autor, de un proyecto de realización, y no de un descriptor de una realidad acabada y analizable.

La interculturalidad, por tanto, parte de la necesidad de interdependencia entre los sujetos de una misma sociedad, y esa misma interdependencia es la que marca el rumbo que permita ir algo más allá de la constatación de la realidad en sí misma o de gestionar las disonancias propias de la convivencia entre personas de pertenencias culturales o étnicas distintas.

" Por eso afirmamos:

- *La interculturalidad no es sólo un discurso (como el 'melting-pot') sino también una práctica, que se realiza en la vida del día a día, con proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado. El pasado sólo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro.*
- *La interculturalidad no se construye en abstracto sino que la practican las personas concretas, con nombres y apellidos concretos, en barrios concretos, con voluntad de no conformarse con lo ya dado e ir más allá en la búsqueda de mayores cuotas de igualdad y justicia social.*
- *La interculturalidad no es responsabilidad ni de los políticos ni de la administración, sino de la sociedad civil; está desprovista de*

oficialidad y nace de la espontaneidad y la creatividad de los miembros de comunidades concretas.

- *La interculturalidad no se encierra bajo las siglas o los muros de ninguna institución concreta, sino que irrumpe en todos los espacios y en todos los tiempos.*
- *La interculturalidad fundamenta su acción en el reconocimiento de un axioma básico: todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia. Por eso las prácticas interculturales no tienen por qué ser un muro sino un puente.”*

(Essomba, M. Á., 2006: 44-45)

Finalmente, traer a colación un artículo interesante del siempre interesante autor Besalú Costa (1994) que parte de los errores cometidos en la puesta en práctica de la Educación Intercultural para señalar lo que esta no debe ser. Así, no ha de ser una asimilación de las minorías culturales, so pretexto de la igualdad de oportunidades. Tampoco ha de ser una presentación de las otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de los sujetos reales portadores y recreadores de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven dichos sujetos. Tampoco ha de consistir, según Besalú, en la introducción en los currícula de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido, de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folklorización. Finalmente tampoco ha de conllevar la creación de clases especiales para escolarizar a alumnos y alumnas de culturas minoritarias con el pretexto de adaptarse a su diferencia o a sus necesidades. Un itinerario común y en común son requisitos previos a cualquier planteamiento intercultural, según el autor.

2.5. DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA.

Hay un librito de la editorial Talasa (*Materiales para una educación antirracista*) que nos interesa porque nos va a ayudar a entender una cierta evolución entre la Educación Intercultural y la denominada Educación Antirracista. Así, se sitúa en los ámbitos académicos y sociales británicos la irrupción, mediados los años 80, de una crítica a la política conservadora que ponía el acento en los términos de clase y de poder. Este movimiento se llamó Educación Antirracista y definía el antirracismo como la tarea del movimiento de enseñantes que entendía que la comprensión cultural, la interculturalidad, estaba mediada por el distinto papel social y jerarquía que los grupos étnicos jugaban en la sociedad británica. En este contexto, los teóricos del enfoque crítico antirracista sostienen que la educación basada en la comprensión individual de las culturas no erradica el racismo, ya que el racismo no está basado sólo en

malentendidos culturales e imágenes negativas de las culturas minoritarias. Las buenas intenciones de los enseñantes que asumen el desarrollo de currícula escolares proporcionadores de un impacto positivo de las culturas minoritarias son erosionadas constantemente por los efectos de la competencia social y económica por limitados recursos y oportunidades.

Basándose en varios autores (Banks, 1992; Grinter, 1992; McCarthy, 1990; Sleeter, 1989), establecen las tres diferencias que consideran básicas entre Educación Intercultural y el movimiento de Educación Antirracista:

"a.- La educación intercultural cree en la perfectibilidad de las estructuras sociales existentes mediante la creación de valores compartidos. Su esperanza consiste en que tales valores compartidos permitan el progreso de todos los grupos sociales.

Por su parte, para los antirracistas la sociedad no es vista como un área neutral donde compartir valores, sino como lugar donde los valores dominantes discriminan a otras culturas que no los poseen porque poseen otros. Poderosas fuerzas operan en contra de la prosperidad y el progreso de los grupos minoritarios, y reducen el impacto de las conquistas educativas de motivación y autoestima.

Hay por lo tanto una posición distinta de comprensión del modelo social imperante. En un caso hay aceptación del sistema socio-económico existente y sus relaciones de poder. En el otro hay una crítica y se aboga por su modificación.

b.- La educación intercultural confía en que las políticas educativas a largo plazo persuadirán al individuo para cambiar sus actitudes hacia otras personas y sus culturas. El racismo es visto así como una desafortunada aberración personal basada en el equívoco o la ignorancia que puede ser corregida y curada por la información. Esta propuesta trata de apreciar el pluralismo cultural así como prevenir la fragmentación de la sociedad en grupos separados y conflictivos. El término de raza es visto como cultural y despolitizado. La educación intercultural se plantea desde un punto de vista no político.

La educación antirracista, por el contrario, analiza el racismo como un principio organizador de la estructura social y política, íntimamente unido a un sistema de clases y a otras formas de discriminación y de negación de los derechos humanos: un constructo artificial diseñado para facilitar y perpetuar la desigualdad.

c.- Esta diferencia en el énfasis en los factores políticos o culturales distingue los objetivos de las dos filosofías. Desde el campo intercultural se sostiene que su pretensión es lograr una mayor justicia social. Pero existe una diferencia de lo que se entiende por justicia social. Para los interculturalistas la justicia social lo es en términos de igualdad de valores culturales. Las demandas de la educación antirracista suponen igualdad de oportunidades y progreso equivalente para los miembros de todos los grupos raciales." (AA. VV., 1996: 23-24).

La educación antirracista se dirige a todos los centros (no sólo a los que tienen inmigrantes) y a todo el alumnado.

"L'educació antirracista és per a tots els estudiants, pels que pertanyen al grup cultural majoritari o al grup cultural minoritari i pels que van a escoles culturalment diverses o a escoles formades total o principalment per estudiants blancs de parla anglesa. Tots els estudiants necessiten una educació que els ajudarà a assolir el seu potencial acadèmic, a aprendre les capacitats per viure en una societat multicultural i a desenvolupar una consciència global que es essencial pels futurs ciutadans del món." (Coelho, E., 2005, p. 212).

La educación antirracista parte de una concepción global de la sociedad, descubre las relaciones de dominación que conlleva la presencia de la inmigración en nuestra sociedad.

Hace, por tanto, una crítica del sistema político imperante, que convierte a quienes luchan por la ciudadanía en personas consideradas como "inferiores" de alguna manera.

La educación antirracista toma en consideración todas las vertientes de la relación de dominación, la social, la política, la económica, siendo la cultural una más de ellas, no la definitoria.

2.6. ¿POR QUÉ OPTAMOS, EN DEFINITIVA, POR LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA?

Frente a los modelos culturalistas, la educación antirracista hace hincapié en las relaciones de dominación en dos sentidos, en lo que se refiere a la división del mundo entre países pobres y ricos, explotadores y explotados, que explica mucha de las causas que provocan las migraciones y en lo que se refiere a las divisiones sociales –evitaré la palabra clase, para no herir susceptibilidades- internas de cada país. Y ello lo hace con un claro espíritu crítico.

Por tanto, cuando se analiza lo educativo, la educación antirracista nos aporta también un contexto. Pone en alerta sobre la posibilidad de esa pervivencia de la dominación en distintos ámbitos, también en el sistema educativo. Tiene muy en cuenta variables de tipo socioeconómico y político a la hora de analizar las distintas cuestiones que se plantean.

Es también, un método de análisis global que explica en lo educativo fenómenos y situaciones que no pueden ser explicados desde un punto

de vista puramente culturalista. Por poner un ejemplo que nos ayude a entenderlo, mucho se ha hablado y escrito sobre la guetización del alumnado inmigrante, por qué se produce la concentración del mismo en determinados barrios. Desde el punto de vista culturalista, tiene poca explicación y se adoptarán medidas erróneas como la del reparto de alumnado inmigrante o la creación de cupos (no superará el 30%) en los centros educativos. Desde el punto de vista antirracista, tiene una explicación más clara. La concentración de alumnado inmigrante es una consecuencia de la concentración de población inmigrante en determinados barrios. Y ello relacionado con cuestiones como el precio de la vivienda... Por tanto, para la educación antirracista el tema de los guetos educativos es un debate casi banal, pues lo que hay que atacar son las cuestiones sociales de fondo que hacen que determinados suburbios se conviertan en hábitat natural de la población inmigrante. Y, desde el punto de vista de la educación antirracista, el sistema de cupos es un ataque a la línea de flotación de ideas como la igualdad y el respeto a la dignidad de las personas.

Desde un punto de vista más subjetivo, diremos, además, que la educación antirracista está en consonancia con los análisis que hace SOS Racismo de las relaciones de dominación, con sus planteamientos más políticos.

Decir también –como ya se ha dicho en la introducción– que adoptar la educación antirracista como método de análisis de lo educativo no nos lleva a despreciar los modelos culturalistas. La educación intercultural tiene cosas aprovechables.

Así pues, adoptaremos la educación antirracista como una explicación del contexto, como una formulación de acciones en lo educativo y un método de análisis de las distintas situaciones que se plantean.

2.7. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

Este capítulo dos nos sitúa ante un contexto general educativo, cual es el de la ideología que nos permite sustentar una práctica pedagógica coherente. Así, las ideas que proponemos provienen de la educación antirracista, que no es sólo un constructo ideológico sino que nos aporta instrumentos muy útiles para el análisis de la realidad. Invocamos, pues, los principios que sustentan la teoría de la educación antirracista para situar en un contexto coherente la práctica de la lucha contra los incidentes racistas.

Vamos a dibujar un camino necesario desde la ideología a los supuestos prácticos concretos.

CAPÍTULO 3: PREVENCIÓN Y GESTIÓN DE INCIDENTES RACISTAS EN LAS AULAS

3.1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo vamos a intentar definir de qué hablamos cuando nos referimos a los incidentes racistas, qué los diferencia del bullying tradicional, cómo prevenir la aparición de estos incidentes, qué tipos de incidentes se pueden dar y cómo actuar ante ellos y, en general, damos pautas de cómo gestionarlos.

3.2. ACLARANDO CONCEPTOS

En este contexto, hemos elegido las siguientes definiciones, que creemos sirven como aportación para entender mejor los conceptos que sobrevuelan el tema:

- **Raza.** *Los últimos avances de la genética han acabado dejando meridianamente claro lo poco diferentes que, desde el punto de vista genético, somos los distintos grupos humanos que poblamos la Tierra (Cavalli-Sforza 1994,p. 140). Cualquiera recién nacido, tenga el color de piel (y demás características físicas) que tenga, trasladado de una parte a otra del planeta, tendrá las mismas posibilidades de desarrollo intelectual y cultural que quienes lo rodean en la nueva sociedad a la que ha sido llevado...*

Así pues, desde el punto de vista biológico, no se puede hablar de razas dentro de la especie humana. Pero diciendo esto estamos muy lejos de haber resuelto el tema. Las "razas" son construcciones sociales, es decir, son clasificaciones y diferenciaciones que la sociedad hace entre distintos grupos humanos relacionando algunos de sus aspectos distintivos, y supuestamente hereditarios (físicos o no), con el lugar que ocupan en la sociedad. Cuando a un grupo humano, dentro de una sociedad, se le somete a segregación y/o discriminación, distinguiéndolo por sus rasgos físicos, o por cualquier otro aspecto que se considere hereditario, podemos decir que ha sido "racializado"...

(Miguel Pajares en AA. VV. La discriminación racial. Propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España. Icaria Editorial. 2003, ps. 16-17).

- **Discriminación racial.** *Directiva 2000/43 del Consejo. De 29 de junio de 2000. Relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.*

Capítulo I

Disposiciones generales

Artículo 1 Objeto.

La presente Directiva tiene por objeto establecer un marco para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de igualdad de trato.

Artículo 2 Concepto de discriminación

1. *A efectos de la presente Directiva, se entenderá por "principio de igualdad de trato" la ausencia de toda discriminación, tanto directa como indirecta, basada en el origen racial o étnico.*
2. *A efectos del apartado 1:*
 - a) *existirá discriminación directa cuando, por motivos de origen racial o étnico, una persona sea tratada de manera menos favorable de lo que sea, haya sido o vaya a ser tratada otra en situación comparable;*
 - b) *existirá discriminación indirecta cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúe a personas de un origen racial o étnico concreto en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios.*
 1. *El acoso constituirá discriminación a efectos de lo dispuesto en el apartado 1 cuando se produzca un comportamiento no deseado relacionado con el origen racial o étnico que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de la persona y crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo. A este respecto, podrá definirse el concepto de acoso de conformidad con las normativas y prácticas nacionales de cada Estado miembro.*
 2. *Toda orden de discriminar a personas por motivos de su origen racial o étnico se considerará discriminación con arreglo a lo dispuesto en el apartado 1*

- **Racismo.** *Por racismo entendemos:*

- a) *un comportamiento social, y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan, que incluye una serie de mecanismos diferentes y complejos, aprendidos desde la infancia,*
- b) *que 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,*
- c) que se asocian a comportamientos (también reales o imaginarios) de las personas del grupo y se generalizan para todos los miembros del grupo*
 - d) cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros*
 - e) 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*
 - f) 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 clasificados en un grupo y no en otro.*
- (Grupo INTER.2007: 22-23)*

3.3. DIFERENCIAS ENTRE BULLYING E INCIDENTES RACISTAS.

Se ha escrito y se ha hablado mucho del bullying. No ha ocurrido lo mismo sobre incidentes racistas. Tal vez porque se ha pensado que se solapaban en el bullying o tal vez porque las investigaciones en este sentido prácticamente no han existido. Lo cierto y verdad es que en la Comisión Pedagógica de SOS Racismo constatamos que aumentan los incidentes racistas y pensamos que hay que darles una respuesta diferente de la que requiere el bullying. Porque son dos violencias diferentes y las ideas que las impulsan también son diferentes. Fundamentalmente el bullying es una acción o marginación cometida entre iguales. Avilés Martínez, J. M. (2007) en su libro "Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado" (www.stee-eilas.org) se refiere a la definición de Olweus (1998) como la más aceptada: "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos". En esta definición encontramos dos características diferenciales entre el bullying y el incidente racista. Éste, a diferencia del bullying, no tiene necesariamente que repetirse en el tiempo, puede perfectamente ser un hecho aislado y puntual. Tampoco es en exclusiva una actuación entre iguales. El incidente racista puede derivarse de la actuación de los iguales, de los adultos o de la institución.

Por dibujar una definición de incidente racista diríamos que

“Un incidente racista se refiere a cualquier acontecimiento que sea susceptible de ser percibido como tal por la víctima del mismo o por cualquier otra persona.... Puede variar desde el abuso verbal hasta el asalto físico. Los incidentes racistas en los centros educativos pueden variar desde hacer comentarios, observaciones o “bromas” racistas, pasando por excluir a un individuo hasta llegar a causar daños serios por medio de ataques físicos. Es importante recordar que algunos incidentes que en un principio pueden ser de naturaleza menor pueden tener un efecto a largo plazo perverso para las víctimas... Los centros que deciden ignorarlo o minusvalorarlo o, simplemente, negar su existencia, están transmitiendo un mensaje erróneo a los jóvenes. El éxito de una sociedad multicultural depende de que los niños y niñas de hoy crezcan de manera que estén preparados para denunciar cualquier forma de racismo.

(Learning and Teaching Scotland. Race Equality. Scottish Government.

<http://www.antiracisttoolkit.org.uk/html/070102.htm>)

Respecto a la intencionalidad, digamos que en el caso de la discriminación racista puede ser motivada por supuestas buenas intenciones. Así, las sutiles diferencias en el modo de evaluar a unos u otros niños o, a veces, en las expectativas que se manejan, diferentes según origen étnico, pueden estar cargadas de buenas intenciones. ¿Quién no ha oído decir a un profesor o profesora, por ejemplo, que los “rumanos son buenos estudiantes”? Así, de primeras, diríamos que dicha frase es un reconocimiento. Sin embargo lo que esa frase esconde es una declaración de que son algo que como inmigrantes no les corresponde, el ser buenos estudiantes. Es decir, si le damos la vuelta a la frase, se está queriendo decir que “los inmigrantes, salvo alguna excepción, son malos estudiantes”. He ahí pues lo que quiere decir una frase cargada, en principio, de buenas intenciones.

3.4. DISCRIMINACIÓN RACISTA Y ACTITUD DEL PROFESORADO.

En el amplio abanico de lo que es la discriminación racista, diríamos que nos podemos encontrar con formas directas como pueden ser desde comentarios hasta agresiones, formas diferentes de evaluación o lo que hemos dicho más arriba expectativas limitadas. Cuando las políticas institucionales, con muy buena intención –no lo dudo- , hablan de prepararles para una vida laboral inmediata a los 16 años, están ejerciendo también una sutil discriminación. Porque prepararles a esa edad es hablar de puestos de trabajo muy determinados y es, sobre todo, no mantener una expectativa de estudios universitarios para el alumnado inmigrante.

Pero también tenemos las discriminaciones racistas indirectas. La generalización es una de ellas. Y hemos oído en la sala de profesores hablar de que los colombianos son así, los chinos de esta otra manera... etc.

Encarar las discriminaciones racistas –las directas y las indirectas- requiere de actitudes en lo personal y en lo institucional. La labor del profesorado requiere unos mínimos como nos recuerda Carbonell (2005): *"Así pues, si bien cada profesor o profesora es libre, indiscutiblemente, de tener la ideología que le parezca más adecuada y de actuar como juzgue más oportuno en su vida privada, en su actividad profesional –en el supuesto de que la ejerza en el periodo de escolarización obligatoria y lo haga en un centro sostenido con recursos públicos- queda fuera de toda duda, según mi opinión, que tiene la obligación legal de implicarse en promover las condiciones necesarias (en su aula, en su centro) para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra sean reales y efectivas."* (pág. 38)

Pero hay también una actitud personal de ser conscientes en todos y cada uno de los momentos de que se trata con seres humanos siempre y que están dotados de una dignidad que hay que respetar y valorar profundamente. Esta actitud personal nos debe llevar a reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que cada uno tenemos. Y debe ser con una actitud plenamente crítica como lo hemos de encarar.

3.5. PREVENIR LOS INCIDENTES RACISTAS.

Hemos visto en el capítulo dedicado a la sociedad de la desconfianza que son muchos los condicionantes de todo tipo que empujan a que formemos parte – querámoslo o no- de un engranaje que practica, con sutileza o sin ella, la discriminación racista.

Prevenir significa, en consonancia con lo dicho anteriormente, un compromiso en un doble sentido: personal, ser consciente de la importancia de nuestra actitud y de los mensajes que transmitimos y un compromiso profesional que debe ir por unos senderos concretos:

- declarar, bien en el ideario del centro (PEC) o bien en documento específico al efecto, un claro y contundente compromiso con el antirracismo y toda forma de discriminación;
- modificar el currículum (PCC) de cara a que los contenidos curriculares contemplen un reflejo de la diversidad social y cultural;
- crear un clima cooperativo dentro del aula;
- reflejar en las programaciones de aula las opciones diversas presentes en el mismo;
- trabajar en el claustro la competencia intercultural y antirracista;
- tener presente dicha competencia a la hora de programar las diferentes actividades educativas;
- recoger en el Plan de Acogida la declaración y el compromiso contra el racismo y la discriminación;
- tener claras en las actividades de formación del profesorado y en el plan de acción tutorial estos temas;
- reflexión-acción del profesorado sobre los distintos incidentes habidos, ver en qué ha fallado la comunidad educativa y tomar medidas para futuras ocasiones;
- dotar al alumnado, en general, de instrumentos de reflexión partiendo del artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Así, pues, recapitulando, diremos que prevenir es mantener una actitud personal y colectiva de análisis de los propios estereotipos y prejuicios. Prevenir es también revisar todos los documentos del centro para incluir una perspectiva que huya del estereotipo, del paternalismo, de la generalización. La individualización –algo, por lo demás, nada nuevo en enseñanza- es una pieza fundamentalísima de la prevención en la discriminación racista. Prevenir es también crear un clima educativo en el centro, en el que participe con mucha relevancia tanto la AMPA como el consejo escolar (O.M.R.)

3.6. LOS INCIDENTES RACISTAS Y SU GESTIÓN.

No se trata de hacer un repaso exhaustivo a los distintos tipos de incidentes. Se trata, sobre todo, de tener en cuenta que los mismos pueden provenir de los iguales, de los adultos que interactúan con el alumnado o del propio sistema educativo. Así, consideraremos los siguientes:

a) COMENTARIOS RACISTAS NO ESPECÍFICOS.

Quiere decirse con ello que el comentario no está dirigido en concreto contra ningún individuo, pero este puede ofender de manera indirecta a determinadas personas. En todo caso, debe estarse atento al origen de cualquier comentario de este tipo y las actitudes que conlleva, aunque a veces éstos buscan causar efecto en la audiencia o llamar la atención del profesor, siempre deben ser tomados en consideración. Debemos intervenir en el plano de quien emite el comentario y debemos observar y actuar sobre los efectos que el mismo cause entre el resto del alumnado, tomando, pues, en consideración tres perspectivas: la de quien lo emite, la de quien sea víctima indirecta y la del resto de espectadores.

En este tipo de incidentes también puede caer el profesorado. Ya hemos visto antes el tipo de comentarios que podríamos incluir aquí. Habitualmente, ligado a las expectativas (bajas) que se tienen respecto al alumnado inmigrante. A veces, ligado a prejuicios y estereotipos. Para responder a esto, hay que tener presentes varias cuestiones: una actitud vigilante por parte de la administración, tener claro el ideario antirracista y por la igualdad en el centro y debatir éste tipo de cuestiones en el claustro y, en general, entre la comunidad educativa. Habitualmente, este tipo de incidentes se detectan en la propia relación entre compañeros y compañeras y, en ocasiones, por comentarios –que no hay que dejarlos pasar- de las propias familias afectadas.

b) OSTRACISMO Y/ O MARGINACIÓN.

Es un tipo de actitud que encontramos con frecuencia en nuestras aulas. Se trata del rechazo o la exclusión deliberada hacia un individuo o hacia un grupo concreto. Frecuentemente, va unido a características únicas y diferenciadoras de ese individuo o grupo; habitualmente va ligado al bullying. Es muy difícil de detectar por parte del profesorado, porque habitualmente el ostracismo o la marginación se dan en los momentos en que el alumnado no se encuentra en el aula. A veces, esta expresión de rechazo va ligada a factores como el color de la piel, la nacionalidad o la pertenencia a una minoría. La identificación del mismo se produce por observación, aunque si hay una buena práctica tutorial es posible que salga a la luz antes. Una medida fundamental que nos ayudará a combatir éste y otro tipo de incidentes racistas que veremos más

adelante es la creación de un clima cooperativo y de grupo entre los componentes del aula. Ello nos permitirá descubrir los desajustes y las disfunciones que existen en el grupo-clase. El rechazo y el ostracismo pueden producir en la víctima graves consecuencias psicológicas, por ello es muy importante señalar que si este tipo de incidentes racistas se da, la víctima necesitará apoyo personal y psicológico.

Síntomas que el profesor o profesora puede detectar y ante los que ha de ponerse sobre aviso son:

- aislamiento respecto al grupo.
- rechazo a participar en actividades comunes.
- miedos aparentemente infundados.

Ante este tipo de reacciones el profesorado debe ponerse alerta para que esta situación dolorosa no se prolongue.

c) DESVÍO DE LA MATRÍCULA EN UN CENTRO.

Nos consta que no es muy generalizado pero que ocurre. Habitualmente, se realiza mediante la transferencia de la responsabilidad a la familia; se les dice que en tal otro centro estará mejor porque hay más recursos. Una variable de este incidente racista, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, tiene que ver con el tema de los modelos lingüísticos.

Lo más conocido es el caso de algún centro concertado, que so pretexto de que la red pública tiene y dispone de más recursos, intenta quitarse de encima alumnado inmigrante.

d) INSULTOS RACISTAS.

Se trata de comentarios racistas dirigidos a un individuo o un grupo concreto. El profesorado debe tomarlo como indicativo de un problema de fondo en la concepción que un alumno tiene respecto a otro u otros compañeros. En el fondo, lo que subyace es una concepción genérica sobre el ser humano.

e) DISEÑAR DIFERENTE ITINERARIO EDUCATIVO.

La mezcla de bajas expectativas y de generalización junto con la idea extendida socialmente de que las personas inmigrantes han de ocupar puestos de trabajo de baja cualificación, hace que, en cuanto cumplen la edad, se les intente desviar hacia itinerarios educativos que desembocan en cualificaciones profesionales muy determinadas.

Luchar contra esto exige tomar muy en serio la máxima educativa que habla de igualdad de oportunidades. Además creemos que figuras educativas como la de orientador u orientadora y, en última instancia, todas aquellas personas con capacidad para tomar estas decisiones, han de ser formadas en el antirracismo y la igualdad.

f) SEGREGACIÓN.

Hemos visto, con el ejemplo de Catalunya (a cuenta de los EBE, Espacios de Bienvenida Educativa) cómo los responsables políticos pueden dar lugar a este grave incidente racista. Se trata de apartar al alumnado en centros o aulas específicos, bajo el pretexto, habitualmente, de su desfase lingüístico en el idioma autóctono, aunque, a veces, también se invoca el conocer la cultura y costumbres del país de acogida.

La inclusividad es, desde nuestro punto de vista, una condición *sine qua non*. Tenemos que luchar, pues, porque ello logre un amplio consenso social.

Oponerse a este tipo de incidente racista significa aunar fuerzas (también sindicales) para poder evitarlo desde la lucha social.

g) AMENAZAS Y VIOLENCIA RACISTA.

Las amenazas racistas pueden darse dentro del aula. Sin embargo, la violencia racista es posible que ocurra fuera del centro escolar. Ambas deben ser siempre tratadas en el aula. Se propone para ello un tratamiento individualizado, poniendo en marcha medidas de las que sea consciente toda la comunidad escolar.

De cara al acosador el profesorado se debe guiar más por un espíritu reeducador que sancionador, pues tenemos experimentados los nulos resultados de esto último.

Evidentemente ello conlleva hacer un seguimiento con la víctima y los familiares, haciéndoles conscientes en todo momento de los pasos que se vayan dando.

3.7. DOS CONSIDERACIONES SOBRE INCIDENTES RACISTAS EN EL AULA.

La dimensión racista sobrepasa los principios generales que se deben aplicar en la gestión de los incidentes que se producen en el aula. Además se debe tener cuidado en dos aspectos a pesar de que ambos son consideraciones que deben también ser de aplicación a los incidentes que no revisten una dimensión racial.

1. Las víctimas de incidentes racistas deben ser apoyadas de forma discreta. No se les debe exponer a la curiosidad de sus compañeros ni ser acusados de recibir favores especiales.

2. Las respuestas del profesorado no deben prejuzgar los esfuerzos por trabajar con estos alumnos en el futuro. Los jóvenes que expresan actitudes racistas reflejan aspectos de la cultura o del entorno en el que han crecido. Sus actitudes no son fijas sino que están sometidas a un número importante de influencias externas, incluido el tratamiento que reciban estos incidentes por parte del centro.

La información sobre comportamientos y actitudes racistas deben ser compartidas con otros profesores, puesto que puede ser útil para entender y superar las dificultades que pueden presentar los alumnos implicados.

Debe quedar claro que el problema no lo presentan aquellos que pueden ser víctimas de un incidente racista, sino aquellos alumnos que muestran tendencias racistas.

3.8. CÓMO REACCIONAR FRENTE A LOS INCIDENTES RACISTAS.

Ya hemos visto la importancia de prevenir los incidentes racistas y cómo se puede y se debe poner en práctica una serie de medidas. Medidas que garantizan una adecuada labor de prevención y que hemos enumerado anteriormente. Por ello, afirmamos que tomar e implementar este tipo de instrumentos es un paso previo e ineludible para poder reaccionar con eficacia ante la aparición de estos fenómenos.

Cuando se trata de reaccionar frente a los incidentes racistas, la labor del profesor o profesora será más fácil si, con anterioridad, el alumnado ha tenido la oportunidad de hacer trabajo antirracista. Éste debe incluir ahondar en las razones por las que son inaceptables actitudes racistas o discriminatorias.

Entre las oportunidades para llevar a cabo ese trabajo deben considerarse:

- a) el plan de acción tutorial y, consiguientemente, su inclusión en los debates sobre las normas de convivencia,
- b) asignaturas como Educación para la ciudadanía,
- c) sin olvidar la transversalidad para la que debe facilitarse el uso de material curricular antirracista e intercultural.

Éstas son necesarias para que el aula funcione con más facilidad. Uno de los mensajes más importantes de educación para la ciudadanía es que los y las jóvenes tienen el derecho de participar en la formulación de dichas reglas y expectativas.

Las normas de clase deben tener siempre una dimensión relacionada con la igualdad, para asegurarse que todos los individuos son tratados apropiadamente y también significa una oportunidad más para incluir discusiones relacionadas con el antirracismo y sus implicaciones con respecto al comportamiento individual.

Ante un incidente racista es importante evitar una reacción personal hostil o amenazante, puesto que puede llevar a que el menor se ponga a la defensiva con actitudes más atrincheradas e indirectamente puede empeorar su comportamiento en el futuro.

En su lugar, el profesorado debe tratar de responder de un modo que refuerce el trabajo realizado en clase, que provea de unos entendimientos comunes sobre el comportamiento, mostrando también de forma clara que la actuación racista es inaceptable.

Si en el incidente hay una víctima concreta, se debe tener cuidado de apoyarle, haciéndole ver que el agravio no será ignorado. El incidente debe ser tratado con sutileza, siempre que la naturaleza del mismo lo permita, sin minusvalorar la importancia del mismo.

Un factor que puede estar relacionado con el comportamiento racista tiene que ver –o puede tenerlo– con el contenido y el estilo de las actividades de aprendizaje, la organización física del entorno, la manera en la que se gestionan los recursos en el área y el grado en que las normas, responsabilidades y modos de comportamiento se han interiorizado en la clase.

Mientras que algunas características del entorno de aprendizaje no pueden ser alteradas, otras pueden serlo.

El profesorado puede considerar las posibles ventajas de acciones como las siguientes:

- a) Reorientar la organización física de la clase.
- b) Reagrupar a los alumnos de un modo concreto.
- c) Reintroducir las habilidades del trabajo en grupo y el debate.
- d) Revisar si las responsabilidades y reglas de clase se entienden con claridad.
- e) Proporcionar a los alumnos la oportunidad de evaluar su clase como una comunidad.
- f) Alterar la velocidad y la variedad del aprendizaje.
- g) Conocer y promocionar que los alumnos conecten el aprendizaje en el centro escolar con la vida fuera del centro.

a) FRENTE A LOS COMENTARIOS RACISTAS NO ESPECÍFICOS.

En el plano individual la respuesta más efectiva es aquella que muestra sorpresa (“me decepciona oírte hablar de ese modo”) o sugiere una modificación de ese tipo de lenguaje.

En el plano grupal, sería conveniente trabajar en tutoría los anti-valores que dichos comentarios comportan, haciendo consciente al grupo de la necesidad de implementar actitudes igualitarias y de respeto a lo diferente. Somos iguales, somos diferentes sería, por tanto el concepto a trabajar, haciéndoles conscientes de que la concurrencia de las diferencias enriquece al grupo.

Debe evitarse la actitud frecuente de pasar por alto estos comentarios que, al no ser específicos, parecen poco dañinos y también deben evitarse reacciones hostiles que avergüencen u ofendan a quien ha hecho esos comentarios. Es importante que se haga frente al tema de manera rápida, de forma que la clase no se desvíe del trabajo que se encuentra haciendo en ese momento. Los comentarios racistas no deben significar discutir de manera prolongada sobre el racismo, aunque podría ser indicativo de la necesidad de hacer un trabajo antirracista.

b) FRENTE AL OSTRACISMO Y/ O LA MARGINACIÓN.

Hay que hacer un trabajo individual con la víctima para reforzar su autoestima y su autoafirmación como miembro del grupo y para despojarle de cualquier sentimiento de culpa, que, en estos casos, aparece con frecuencia.

Pero el trabajo central ha de ser con el grupo. Comportamientos así nos ponen sobre la pista de graves carencias que sufrirán en el futuro quienes así actúan. Es primordial entender que todas las personas somos piezas de un puzzle, que todas somos necesarias. Asimismo, es importante trabajar el respeto a la diferencia –siempre como concepto enriquecedor- y muy importante adquirir competencias de empatía, ponerse en el lugar del otro, intentar entender lo que puede sentir en esas situaciones. Aquí los juegos de roles, en los que el alumnado pasa por diversas situaciones respecto al grupo, nos pueden ser de gran ayuda.

c) FRENTE AL DESVÍO DE LA MATRÍCULA EN UN CENTRO.

Es difícil que se haga algo desde el propio centro. Las mismas familias – al haberseles transferido la responsabilidad, como hemos visto anteriormente- difícilmente sienten que se esté cometiendo un incidente racista.

Por ello creemos que ha de ser la administración la encargada de detectar y poner remedio a estas situaciones. Ello conllevará una exquisita formación en estos temas por parte de los inspectores e inspectoras de educación.

d) FRENTE A LOS INSULTOS RACISTAS.

El tratamiento más aconsejable es un seguimiento individualizado tanto con la persona que ha proferido los insultos como con la víctima, a quien se le asegurará que se hará algo al respecto y se le pedirá que no responda en público.

Debemos ser conscientes de que estamos ante un tema grave, lo que nos llevará a considerar la situación y el contexto en que se ha producido, la intencionalidad, las influencias del entorno familiar o de amistad de quien los ha proferido. Un trabajo fundamental es hacerles conscientes de que ningún insulto, sea del tipo que sea, es admisible en la relación entre los seres humanos. Y es hacerles conscientes de la profunda igualdad que nos caracteriza, así como del derecho a la diferencia. Todos somos iguales, todos somos diferentes. Es primordial, también, trabajar la empatía tanto a nivel individual como grupal. También es conveniente ponerse en contacto con los padres o tutores para que el trabajo que se realice sea realmente efectivo.

e) FRENTE AL DISEÑO DE UN DIFERENTE ITINERARIO EDUCATIVO.

Esta también es una cuestión complicada de detectar. Además este tipo de incidentes suelen estar bastante disfrazados y, al final, te dicen que es la casualidad la que hace que sea alumnado inmigrante el que se desvía a programas educativos paralelos. Es también difícil que las personas que componen el centro educativo sean conscientes de estar cometiendo una injusticia. Las medidas de prevención que hemos señalado más arriba son imprescindibles. Es muy importante la formación del profesorado fundamentalmente para que las expectativas que se manejan con el alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas sean las mismas que para el resto.

f) FRENTE A LA SEGREGACIÓN.

Hablamos de un tipo de incidente racista muy grave.

Si es un centro educativo quien lleva a cabo este tipo de incidente, cabe la denuncia a través de las asociaciones que trabajan el tema.

Si es la administración quien lo lleva adelante, sólo nos queda la contestación social.

g) FRENTE A LAS AMENAZAS Y LA VIOLENCIA RACISTA.

La gravedad de esta situación viene determinada por dos factores fundamentalmente: la intencionalidad y el peso ideológico que refleja. Por supuesto, la primera reacción ha de ser de apoyo y amparo a la

víctima y la absoluta colaboración con la familia de la misma. El grupo ha de ser consciente de que estamos ante algo inaceptable que debe ser combatido. La convivencia es un tema que debe ser trabajado minuciosamente.

Por otro lado el trabajo de tutoría individual con la persona agresora ha de ser exhaustivo. Se trata de combatir las ideas que subyacen en un comportamiento de este tipo. Y se trata de combatirlo con una visión social, no podemos permitir que alguien salga de un centro educativo con este tipo de ideas. Trabajarlo, pues, trascendiendo lo puntual.

A la víctima y a la familia de la misma se les ha de informar puntualmente de lo que el centro educativo está haciendo para recomponer y reparar, en lo posible, la situación.

A veces, en este tipo de sucesos, intervienen otro tipo de instancias (justicia...) pero hemos de intentar que lo educativo sea la guía.

3.9. LA ESPECIFICIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ADOPCIÓN INTERNACIONAL.

No debo terminar este escrito sin hacer una pequeña reseña de este tema. A estos niños y niñas no se les suele ver como potenciales víctimas de incidentes racistas porque, habitualmente, su familia es autóctona. Y ello lleva a establecer una diferencia mental con el alumnado inmigrante.

Sin embargo, por su origen y/o por sus rasgos físicos también pueden ser víctimas de incidentes racistas. Hay que estar, pues, atentos y atentas a ello.

3.10. ¿ABORDAJE DESDE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS?

Aunque parte de las técnicas y la filosofía que aporta la resolución de conflictos son ampliamente aprovechables, preferimos descartar su uso, pues no podemos admitir que en los incidentes racistas haya dos o más parte en conflicto. Se trata más bien de gestionar episodios descompensados, pues nos encontramos con uno o varios atacantes y una o varias víctimas. Admitir, pues, que aquí hay algún tipo de conflicto sería desvirtuar las bases de los tratamientos que hay que poner en marcha.

3.11. REGISTRO DE UN INCIDENTE RACISTA.

Documento para registrar un incidente relacionado con el racismo

Nombre del centro:

Miembro del equipo directivo o encargado de políticas antirracistas (si existe):

Fecha en el que se produce el incidente:

Infractor/es y víctima/s. Añadir más casillas si hay más de cuatro personas involucradas

	1	2	3	4	1	2	3	4
Edad								
Sexo								
Minoría								
Religión (si se conoce)								

Tipo/naturaleza del incidente

Escrito

(Graffiti, notas, cartas, escritos en su cuaderno
amenazas escritas, ridiculizar mediante dibujos...)

Daño a la propiedad

(robo de mochilas, ropas, dinero;
daño a la ropa; daños al material
escolar...)

Verbal

(insultos, comentarios peyorativos, amenazas,
exclusión en

Comentarios sarcásticos o discriminatorios durante las actividades o formación de grupos,
las clases...)

Aislamiento

(hacer el vacío, rechazo,

Físicos

(empujones, peleas, poner zancadillas...)

Instigación

(Incitar a otros a maltratar,
comportarse de un modo

racista, sexista o discriminatorio; llevar

insignias discriminatorias

como chapas racistas; distribuir
discriminatoria...)

información racista o

Otros

Especificar _____

Por favor, indicar si existe la sospecha de que el incidente pudiera haber tenido lugar como consecuencia de algunos de los siguientes aspectos (puede que haya que marcar más de una casilla)

Etnia	Clase social	Sexo	
Discapacidad	Orientación sexual	Otras diferencias (especificar)	

¿Cuándo tuvo lugar el incidente?

Antes del comienzo de la clase	Durante las clases	Durante la comida	Después del horario lectivo
Entre clases	En el recreo	En diferentes momentos	Se desconoce
Otras (especificar)			

¿Dónde tuvo lugar el incidente?

En el centro	En la entrada del centro	En las cercanías del centro
En el autobús escolar	En varios lugares	Se desconoce
Otros (especificar)		

¿Quién ha informado del incidente?

La víctima	Un profesor	La familia
Un visitante en el centro	Otro alumno	Otros

Por favor, indíquese qué procedimiento de investigación se ha seguido

Incidente investigado	Entrevista con los alumnos involucrados
Entrevista con los padres de la víctima/s	Entrevista con los padres del causante del incidente
Otras (especificar)	

Después de la investigación ¿Tiene base la denuncia de racismo?

Sí No

En caso afirmativo, debe rellenarse la sección que sigue. En caso contrario, debe terminarse el documento en este punto.

Si la denuncia tiene base, indíquese qué acción se ha tomado

Reprimenda verbal	Mediación	Castigo escrito	Advertencia final	Carta a los padres
Castigo en la biblioteca	Expulsión temporal	Aviso a la policía	Expulsión permanente	Ninguna de las anteriores
Otras (especificar)				

Indicar qué acción de apoyo a la víctima se ha tomado

Indicar se ha realizado algún trabajo preventivo se ha hecho como consecuencia de este incidente

Trabajo para todo el centro		Trabajo grupal	
Con toda la clase		Trabajo individual	
Otros (especificar)			

Indicar en qué momentos se ha hecho un seguimiento o revisado el resultado tras los sucesos

Una semana		Un mes		Seis meses	
------------	--	--------	--	------------	--

Otros comentarios

Fecha:

Firmado:

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de los tres capítulos de este escrito, hemos contextualizado los incidentes racistas en la sociedad en la que se producen y hemos encontrado pistas para entender cuáles son las motivaciones últimas de los mismos.

Hemos visto que nuestra sociedad de acogida lanza un mensaje de desconfianza hacia las personas que intentan acceder a la misma, percibiendo que esa desconfianza se manifiesta en distintas vertientes (económica, social, educativa...).

Hemos buscado una alternativa globalizadora que nos permita hacer frente desde una amplia perspectiva a esos incidentes racistas.

Hemos propuesto la educación antirracista como un instrumento útil, cuya puesta en práctica puede garantizar una correcta convivencia.

Asimismo, la educación antirracista nos sirve como diagnóstico de la situación, pues apela a variables más allá de lo puramente cultural. Estos dos capítulos sirven para entender el contexto en que los incidentes racistas se producen. Después, hemos definido éstos y hemos visto las posibles respuestas a los mismos.

Espero, sinceramente, que este trabajo sea una aportación al entendimiento y resolución de estas situaciones, que, por desgracia, a veces nos encontramos en nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

-AA. VV. (1996) *Materiales para una educación antirracista*. Ed. Talasa. Madrid.

-Álvarez Dorronsoro, I. (2004) *Ciudadanos y extranjeros. Nacionales y extraños* en AA. VV. (2004) *Inmigración. Nuestros miedos e inseguridades*. Ed. Gakoa. San Sebastián.

-Avilés Martínez, J. M. (2007) *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado* en www.stee-eilas.org.

-Besalú Costa, X. (1994) *Educación intercultural en Europa* en Revista DOCUMENTACIÓN SOCIAL (Revista de estudios sociales y de sociología aplicada). Cáritas. Nº 97.

-Carbonell i Paris, F. (2005) *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Catarata ediciones. Madrid.

-Coelho, E. (2005) *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Universitat de Barcelona. Barcelona.

-Colectivo Ioé (2000) *Discriminación laboral de los inmigrantes en España*. Madrid.

-Colectivo Ioé. (2008) *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Ed. FUNCAS. Madrid.

-Dubet, F. (1998) *L'ecole et l'exclusion*, en AA. VV.(1998) *L'ecole contre l'exclusion*. Nathan. Paris.

-Essomba, M. Á. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Ed. Graó. Barcelona.

-Etxeberría Balerdi, F. (1992) *Interpretaciones del interculturalismo en Europa* en SEP *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca. Diputación Provincial de Salamanca.

-Froufe Quintas, S. (1994) *Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad* en Revista DOCUMENTACIÓN SOCIAL (Revista de estudios sociales y de sociología aplicada). Cáritas. Nº 97.

-García Castaño, F. J.; Granados Martínez, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Ed. Trotta. Madrid.

-García Martínez, A.; Sáez Carreras, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Ed. Narcea. Madrid.

-Grupo INTER. (2007) *Racismo qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Pearson Educación. Madrid.

-Pajares, M. (2003) *Discriminación racial y políticas antidiscriminatorias* en AA. VV. (2003) *La discriminación racial. Propuesta para una legislación antidiscriminatoria en España*. Icaria. Barcelona.

-Scottish Government. *Learning and teaching Scotland. Race Equality* en <http://www.antiracisttoolkit.org.uk/html/070102.htm>

-Wagman, D. (2004) "Malditos" inmigrantes en AA. VV. (2004) *Inmigración. Nuestros miedos e inseguridades*. Ed. Gakoa. San Sebastián.

