

1000

DESIGUALDAD Y DIFERENCIAS CULTURALES ¹

Autor: Josep M. Navarro i Cantero²

Barcelona 12 de Noviembre de 1996

¹.- La posibilidad de trabajar con cierta comodidad en la realización de este artículo se la debo, también, a la FUNDACIÓ JAUME BOFILL quien me viene aportando una beca para desarrollar una investigación sobre LA DIVERSITAT CULTURAL A L'ESCOLA: ¿CÓM ES CONSTRUEIX I ES REPRODUUEIX LA IMATGE DE "L'ALTRE CULTURAL" A L'ESCOLA?:EL CAS DE L'ISLAM I DEL MÓN ÀRAB.

².- El autor trabaja como antropólogo en la AEP. Desenvolupament Comunitari, y es coordinador del Área de Educación Intercultural en el ICE de la Universidad de Barcelona.

El argumento central de este capítulo trata de mostrar como las "diferencias culturales" de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros, y en general de todas aquellas personas pertenecientes a alguna "minoría étnica", influyen considerablemente en la producción y reproducción de desigualdades tanto en el contexto escolar, como en el social.

Esta hipótesis se apoya en numerosos estudios e investigaciones que han tratado de explicar porqué el fracaso escolar se concentra de forma particular (pero no exclusiva) en aquellos sectores sociales que pertenecen a un grupo cultural distinto del conformado por la mayoría sociocultural de un país determinado. Así mismo en estas investigaciones también se ha tratado de explicar porqué las desigualdades sociales aumentan entre aquellos sectores denominados "minorías étnicas", y ésto a pesar de los aparentes esfuerzos realizados en numerosos países con políticas activas de promoción de esas minorías.

La hipótesis expuesta en este capítulo hace suya la interrelación existente entre clase social, género y diferencia étnica o cultural en cuanto a la explicación del proceso que conduce a la desigualdad social o a su reproducción; partimos de la convicción que una sociedad no es homogénea a pesar de las apariencias y de los tópicos que pretenden simplificar y presentarnos el desarrollo de ciertas contradicciones entre sectores sociales, o entre éstos y el Estado, como una pugna entre bloques culturalmente homogéneos, o bloques homogéneos por razones de género o de clase social. Ni la denominada mayoría social de un país es homogénea culturalmente, ni tampoco lo son las denominadas minorías étnicas, puesto que en su seno se entrecruzan diferencias importantes en cuanto a clase social, género, valores, opciones políticas, religiosas, etc.. Sin embargo, afirmamos que la complejidad propia de una sociedad humana y de los procesos que en ella se generan no deben perjudicar nuestra visión lúcida y crítica que trata de entender de qué manera y cómo la diversidad cultural "perjudica" (sic) -y para constatar esta afirmación disponemos de numerosas pruebas objetivas y empíricas- en la escuela y en la sociedad a aquellos que se adscriben o son adscritos a una minoría étnica o cultural.

En numerosas ocasiones la adscripción a esa minoría o a ese grupo estigmatizado está condicionada por las características fenotípicas, es decir, por lo que vulgarmente se ha denominado "raza"; no obstante la relación de procedencia geográfica o la diferencia fenotípica no implica automáticamente una pertinencia diferenciada a nivel cultural. Un afroamericano estadounidense no es necesariamente muy diferente culturalmente de un blanco anglosajón del mismo país; o un catalán hijo de padres marroquíes no necesariamente va a manifestar una diferencia cultural muy marcada con respecto a otros muchachos catalanes hijos de padres inmigrantes procedentes de otras regiones españolas. Las diferencias culturales no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son

construcciones ideológicas que responden a estereotipos o a calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.

La desigualdad social no es tampoco un fenómeno social que se manifieste en forma de esencia inmutable; la desigualdad es un proceso muy dinámico que articula numerosas variables, que se alimenta y retroalimenta a partir de diferentes esferas: económica, política y cultural, y a partir de la interacción del género, de la clase social y de la "raza" o de la diversidad cultural.

No obstante, insistimos, las investigaciones realizadas o en curso nos recuerdan que efectivamente la pertenencia a un colectivo categorizado como minoría étnica, sea ésta una pertenencia compartida (autoadscripción) por los individuos que se supone la conforman, o sea una pertenencia construida, influye en las posibilidades de éxito y de fracaso escolar y por tanto influyen en los procesos que generan desigualdad social. Miedema (1992, p.173) en un estudio realizado en Holanda constata que: "En algunas materias como lengua y escritura, los alumnos africanos y las minorías étnicas están hasta dos años atrasados con respecto a la media nacional. El porcentaje de abandono de los estudios en estos grupos es mucho más alto que en los principales grupos sociales europeos, mientras que la asignación de los niños de las minorías étnicas a la educación especial, se da también en porcentajes desproporcionados". Jonathan Kozol (1990, p.83) expone los siguientes datos que él mismo califica de escalofriantes: "En las bases del test ofrecido en mayo de 1976, el 75% de los niños párvulos de Cleveland, parecía estar al mismo o a un nivel superior que el nivel nacional. No había una divergencia significativa entre razas. En el tercer curso, el número de niños no blancos que daban un resultado por debajo de los niveles nacionales excedía en 5 puntos respecto a los compañeros blancos. En quinto, la diferencia había crecido en un porcentaje de 10,8 puntos. En el noveno curso las diferencias estallaron. Sólo el 38% de los niños blancos estaba a un nivel inferior a la norma: el 60,5% de los niños no blancos estaba ahora por debajo. Los blancos parecían finalizar casi del mismo modo que empezaron, con unos tres cuartos de los chicos al mismo nivel o por encima del nivel nacional. Los negros, en los mismos años, fueron del éxito de los tres cuartos a un fracaso de seis entre diez. A estas desoladoras estadísticas se tienen que añadir las diferencias en los índices de abandono escolar. El 25% de los blancos abandonan entre el tercer curso y el undécimo. El 42% de los chicos negros desaparece en los mismos años.....Podemos adivinar con un poco de seguridad, que muchos de los estudiantes evaluados primeramente se han convertido, durante los años en que las estadísticas se estaban compilando, en los padres de otra generación de niños pobres: niños que pronto asistirán a las mismas escuelas sin ningún tipo de refuerzo de sus padres, y sin la más mínima competencia en lectura, considerada por muchos expertos como *esencial*". Así mismo y para Cataluña D.Juliano (1993, p.47 y 48) cita los siguientes resultados escolares recogidos en un estudio realizado por ella misma: "...entre los niños que

obtuvieron excelente (un 5,3% del total) están casi ausentes los hijos de inmigrantes. Entre el 10,1% que obtuvo notable están representados proporcionalmente los catalanes, sobrerrepresentados los inmigrantes del primer mundo, subrepresentados los del resto de España y casi excluidos los del tercer mundo. Estos aparecen en el nivel de bien con un porcentaje que excede ligeramente su proporción numérica en las aulas, y vuelven a estar representados entre los suspensos".

Hasta aquí hemos expuesto algunos argumentos en favor de nuestra hipótesis central, sin embargo es necesario recapitular a partir de algunas afirmaciones realizadas y ordenar los argumentos para garantizar el rigor expositivo y demostrativo de esta argumentación.

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Parece oportuno dedicar alguna página a la revisión de las diferentes aportaciones e interpretaciones realizadas hasta el momento, y que tienen como eje central la cuestión relativa a las desigualdades y la diversidad (o diferencia) cultural.

En este sentido seguiremos el trabajo de Cameron McCarthy (1994) y la bibliografía reseñada a lo largo de la exposición.

En primer lugar, las corrientes dominantes en la explicación de las desigualdades a partir de la diferencia racial y de la diversidad cultural serían aquellas que se corresponderían desde la perspectiva política e ideológica con el pensamiento conservador. Los teóricos (HALL 1904, JENSEN 1981) de esta perspectiva han tratado de explicar las desigualdades a partir de hipótesis genéticas; el argumento es que la inferioridad genética de las minorías explica el fracaso escolar. Otros teóricos (BLOOM 1987, STEELE 1989) en esta misma línea conservadora señalan la desviación cultural y las actitudes negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo como causas principales del fracaso escolar. Es pertinente detenerse un momento en este tipo de argumentaciones puesto que son recogidas por algunos autores (FERNAND OUELLET 199?) que después van a teorizar sobre la educación intercultural, corriente ésta que convenientemente elaborada desde Québec (Canadá) va a pasar a Europa a través de Francia, y en el momento actual es una corriente muy influyente en todos los trabajos y propuestas que se realizan, como mínimo, desde Cataluña.

Siguiendo la exposición de F.Ouellet sobre Steele, éste último viene a decir que "la tendencia a exagerar el nivel de racismo en los campus norteamericanos y plantear que éste está provocado por el sistema, en vez de reducirlo a un asunto propio de un pequeño grupo de estudiantes, tiene mucho que ver con esa percepción deformada de la situación que tiene su raíz en una estrategia de negación de las angustias relacionadas con el mito de la inferioridad" (1992, p.152).

Para este autor norteamericano el fracaso escolar de los estudiantes negros se puede explicar únicamente a partir de esa actitud obstinada que niega la angustia y la desazón provocadas por el mito de la inferioridad racial. Por tanto se trataría de superar un trauma colectivo del pasado: el racismo contra los negros, en una época histórica que aparentemente ha superado ese terrible legado; la acción y las propuestas para superar ese trauma deberían ceñirse a un conjunto de medidas de apoyo individualizado y de carácter, suponemos, psicoanalítico.

En la línea de esta corriente dominante encontraríamos un sector de teóricos que McCarthy denomina "liberales". Éstos también acusan a las víctimas de la desigualdad pero no adoptan una visión biológica. Los teóricos liberales (BLOOM 1965, BELL 1975, ORR 1987) aseguran que las minorías fracasan por "*la falta de oportunidades de acceso en sus hogares a los recursos culturales e intelectuales que sí tienen los jóvenes blancos de clase media*" (MCCARTHY 1994,

p.50). Por consiguiente, se debería realizar un trabajo escolar de carácter compensatorio que mejorara las deficiencias culturales de ese sector de la población.

De forma muy genérica, podemos indicar que algunas de estas aproximaciones son interesantes y rescatables, sobre todo la de los teóricos liberales y la de ciertos neoconservadores que descartan los argumentos biologists, pero son insuficientes para explicar con cierto rigor y profundidad el problema de la desigualdad en relación con la diversidad cultural bien de minorías étnicas, bien de poblaciones migradas.

En segundo lugar, y como consecuencia de todos estos estudios antes mencionados y de la presión de ciertos movimientos sociales en favor de las minorías y los inmigrantes durante los años setenta y ochenta se adoptaron en algunos países: Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, programas y enfoques multiculturales. Brevemente sintetizados podríamos resumirlos en tres enfoques, el primero basado en la "comprensión cultural" (MONTALTO 1981, TIEDT y TIEDT 1986) que insistiría en la sensibilidad y el aprecio por la diferencia cultural; el segundo fundamentado en la "competencia cultural" (BANKS 1981 y 1987) que enfatizaría la conservación de la identidad étnica y la lengua de las minorías, y la importancia de establecer canales de diálogo entre minorías y mayorías; finalmente el tercero se desarrollaría a partir de una propuesta de "emancipación cultural" (GRANT y SLEETER 1989, SWARTZ 1989) que daría mucha importancia a la implantación de un curriculum multicultural, con el cual se pudiera acelerar el éxito escolar de esas minorías y garantizar una salida a la desigualdad económica y social.

En tercer lugar, es importante destacar los enfoques y las teorías "neomarxistas" a propósito de la desigualdad. En el marco de estas formulaciones encontramos diferentes propuestas, entre ellas subrayaremos las estructuralistas (por ejemplo BOWLES y GINTIS 1976), en estas formulaciones "...la desigualdad racial en la escolarización se conceptualiza como un efecto de las *divisiones económicas existentes en la sociedad* y como subproducto de un conflicto más fundamental entre la clase trabajadora y sus patronos capitalistas.." (MCCARTHY 1994). Para estos autores la escuela prepara a los jóvenes pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora para las ocupaciones laborales de nivel inferior en un mercado laboral muy jerarquizado. Otra propuesta es la desarrollada por las teorías radicales de la reproducción cultural, estos autores (APPLE 1979, GIROUX 1985, WEXLER 1982) critican el excesivo economicismo de los estructuralistas y enfatizan la importancia del curriculum escolar. Se reconocen muy influidos por el marxismo cultural de BERNSTEIN, BORDIEU y los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (ADORNO, HORKEIMER, y otros) así como por HABERMAS; la corriente marxista culturalista había desarrollado la teoría de la "reproducción cultural", así pues BORDIEU y PASSERON (1977) señalan que la función de la escuela es la autorreproducción de la estructura social, y ésto a partir de la interacción de dos factores: el capital

lingüístico previo (condicionado por el origen social), y el grado de selección sufrido (condicionado por las expectativas sociales). BERNSTEIN (1989 y 1990) ha aportado mayor complejidad al respecto y añade que el capital lingüístico no depende solamente de la riqueza léxica, sino de la complejidad de la estructuración sintáctica, según este autor existiría un lenguaje formal/amplio o dominante propio de las clases sociales altas y medias, y otro lenguaje público/restringido propio de las clases populares y bajas: "...ciertos grupos de niños, debido a las formas de su socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas.....Si consideramos ahora a los niños en el marco de la escuela, no hay por qué sorprenderse de las dificultades con las que se encuentran ya que la escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y del desarrollo de *significaciones universalistas*". (B.BERNSTEIN, 1986, p. 212)

En este sentido lo que sí es de mucho interés para el tema central desarrollado en este artículo, es lo que enfatiza JULIANO (1993, p.50) "*las minorías étnicas (y mucho más si estas proceden de la inmigración, la cursiva es mia)* en cambio, sea cual fuere la clase social de sus integrantes, se articulan a la sociedad global a partir de un déficit comparativo de su capital lingüístico".

Siguiendo con los "teóricos radicales de la reproducción cultural" diremos que éstos insisten en que los procesos ideológicos y culturales de la escuela son relativamente autónomos respecto a las infraestructuras económicas de la sociedad, éstos sostienen que el funcionamiento interno del saber escolar proporciona una ventaja sistemática a los jóvenes de clase media/alta y "etnia" dominante y/o mayoritaria. Una evolución más reciente de esta aportación ha comportado la aparición de otra corriente: los teóricos críticos del currículum (DALE 1982, HOGAN 1982, WEXLER 1987, APPLE 1986 y 1988); estos autores proponen que si bien es pertinente la metáfora de la "reproducción" para relacionar escolarización, desigualdad y sistema económico-político, esta propuesta mantiene excesivamente subordinados a los agentes escolares, de hecho ellos proponen que se subraye la importancia de la escuela como mediadora entre la economía y la sociedad, puesto que las relaciones de los diferentes actores de la escuela generan una cultura escolar propia que en muchas ocasiones no tiene nada que ver con un rol pasivo que "reproduce" mecánicamente una función de adocenamiento ideológico al servicio de un sistema político-económico. Por otra parte, los teóricos de esta corriente proponen una relectura de las relaciones del Estado con la educación y con la desigualdad económica y social, puesto que el Estado tampoco es un simple instrumento de "reproducción" al servicio de una clase social, sino que es un espacio de confrontación, de diálogo y de negociación, y en muchas ocasiones éste genera sus propias necesidades, incongruentes a veces con los intereses del capital y de las clases dominantes. De hecho con estas formulaciones se retomará, por

parte de los sociólogos de la educación, el concepto gramsciano de hegemonía: el poder se moviliza mediante la organización del consentimiento.

Finalmente a estas propuestas teóricas para explicar la relación entre desigualdad, sociedad, economía y escuela debemos añadir las últimas aportaciones realizadas por parte de C.McCARTHY (1994); en resumen sus sugerencias se orientan en la misma línea que la de los "teóricos críticos del curriculum", pero con una serie de matices que complejizan la explicación, así es que utilizando sus propias palabras, estas serían sus propuestas: "...los estudiantes varones, blancos y de clase media (en su análisis se está refiriendo a la sociedad norteamericana) acceden a las escuelas con evidentes ventajas sociales y económicas y con frecuencia, a su vez, el curriculum y las prácticas pedagógicas desiguales de la escuela confirman y aumentan esas ventajas. No obstante, este proceso no es sencillo y la producción de la desigualdad en la escuela es un fenómeno muy contradictorio y asincrónico, que no garantiza resultados justos, limpios ni definitivos a los actores escolares procedentes de minorías o de la mayoría que participan en la contienda... Hay cuatro tipos de relaciones que rigen las interacciones asincrónicas de los actores pertenecientes a las minorías y a la mayoría, marcados por su raza, clase y género, en los ambientes escolares, que podemos concretar del siguiente modo: 1. *Relaciones de competición*: abarcan la competición para el acceso a las instituciones educativas, títulos, oportunidades de instrucción, recursos financieros y técnicos, etc.. 2. *Relaciones de explotación*: la escuela sirve de puente para las demandas de la economía respecto a diferentes tipos de trabajo cuando prepara a los jóvenes escolares para su integración en la fuerza laboral. 3. *Relaciones de dominación*: en la escolarización, el poder está muy estratificado y se expresa en términos de una jerarquía de relaciones y estructuras: de la administración al profesor, de éste al alumno, etc. Así mismo, la escuela actúa como mediadora para las exigencias de control simbólico y de legitimación procedentes de un estado racial y patriarcal. 4. *Relaciones de selección cultural*: éste es el principio totalizador de la "diferencia" que organiza el significado y la formación de la identidad en la vida escolar. Este principio organizador se expresa en términos de estrategias o reglas culturales de inclusión y exclusión o de pertenencia o no al grupo que determinan los conocimientos que se integrarán en el curriculum, así como las prácticas pedagógicas de agrupación por capacidades, diagnóstico y calificación de los escolares. Estas relaciones ayudan también a definir los términos en los que se desarrollará la competición interna para la obtención de títulos, recursos y categoría dentro de la escuela. Hay que hacer notar que se produce una importante intersección entre todas y cada una de las relaciones de selección cultural, competición, explotación y dominación, que operan en la práctica diaria de los actores escolares pertenecientes a las minorías y a la mayoría" (1994, p.93 y 94).

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: GÉNESIS E HISTORIA EN EL MARCO DEL PENSAMIENTO Y LA CULTURA OCCIDENTAL.

Nos parece del todo necesario repasar brevemente cómo, dónde, porqué y para qué surge la institución escolar, y sobre todo relacionar estas preguntas con el análisis crítico que nos lleva a sostener la tesis central de este capítulo. Puesto que desde nuestro punto de vista la génesis de la escuela como institución, tal cual es hoy en día, debe relacionarse con el desarrollo y progresivo enraizamiento en el pensamiento y en la cultura hegemónica de la Europa occidental (la Europa que ha estado dominando el mundo a lo largo de casi 500 años) de la negación radical y absoluta de la diversidad cultural, de la existencia de una cierta "alteridad". Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Aún es más, nos atreveríamos a afirmar que la escuela, entre otros fines, fue concebida como instrumento normativizador de "la verdadera cultura", la única cultura que el estado-nación estaba dispuesto a difundir y promover; por consiguiente la escuela debía colaborar en la extirpación de aquellas manifestaciones culturales del vulgo, es decir, debía realizar un trabajo de enajenación cultural de las clases populares en el interior del país o del Estado nacional, y al mismo tiempo imponer un modelo cultural y unos valores en los territorios colonizados, ocupados, tutelados e invadidos a lo largo y ancho del orbe. La escuela debía contribuir de esta forma a la consolidación y estabilización del Estado-Nación, porque como muy bien lo entendía el Diputado a Cortes Sr. Vincenti (2 de julio de 1903) "...la educación es una cuestión de poder y de gobierno, y no hay un Estado bien organizado que no dirija la instrucción pública. El hecho ante el cual hay que rendirse es que la soberanía ha pasado de la Iglesia al poder civil y con ella, y como un atributo esencial, la soberanía de la educación; *porque el que educa domina, porque educar es formar hombres apropiados a la vida del Estado*" (VARELA y URÍA, 1991, p.193)

El impulso definitivo a la institución escolar surgió en el contexto de la Ilustración, y ésta puede ser considerada como un legado del denominado Siglo de las Luces; en palabras de Varela y Alvarez-Uría "...la racionalidad ilustrada está íntimamente ligada a las exigencias del naciente capitalismo industrial y a las leyes de la economía política en virtud de las cuales la producción de mercancías requiere la producción de la fuerza de trabajo en ámbitos acondicionados previamente para formar sujetos dóciles y útiles" (1991, p.173). Pero no será hasta la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX cuando se establezca definitivamente la instrucción y la formación sistemática a partir de la denominada Escuela Nacional.

La escuela-institución es concebida como el espacio donde es posible obtener una formación realmente científica y objetiva, de tal manera que las "otras" fórmulas de socialización y enculturación tradicionales de un pueblo a través de sus instrumentos culturales son rechazadas y despreciadas porque no contribuyen al desarrollo del progreso y de la modernidad. Y este proceso se desarrolló tanto en el

interior de los estados-nacionales europeos, y por poner un ejemplo deberíamos recordar el progresivo rechazo del modelo de formación utilizado a lo largo de varios siglos por los gremios, un modelo que precisamente interrelacionaba práctica y teoría; como en el exterior de estos estados, es decir, entre aquellos pueblos colonizados, por ejemplo el rechazo sistemático de las fórmulas formativas propias de naciones musulmanas a partir de la escuela coránica y de la madrasa, o el rechazo de otros modelos por acientíficos fundamentados en la oralidad y la vivencialización de la experiencia, propios estos últimos de innumerables pueblos y naciones de tradición ágrafa.

En definitiva, la escuela-institución va a modelarse en función y de acuerdo a los criterios, valores, y premisas de una nueva clase social en ascenso que a lo largo de los siglos XVII y XVIII está en pugna con el "Antiguo Régimen", y que finalmente, concretamente en España, va a consolidar su liderazgo y poder a partir del XIX. Este grupo social, la burguesía, conjuntamente con sus intelectuales, los ilustrados y moralistas, va a desarrollar los contenidos de esta institución y le va a otorgar una legitimidad absoluta en cuanto a su capacidad de generar la "verdadera" cultura. Max Weber ha mostrado cómo toda condición social es al mismo tiempo un ámbito de percepción del mundo social y, por tanto, el lugar de formación de una visión del mundo dotada de sentido. Todo grupo social organiza su experiencia de un modo coherente. En su ya clásica obra, Lerena afirma "la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas" (1989, p.88).

El modelo europeo occidental de la escuela-institución es en la actualidad un modelo universal, y en la práctica totalidad de los países encontramos alguna fórmula que se debe a ese modelo; sin embargo la implantación social de la escuela dista mucho de ser la misma entre cada uno de los diferentes países del planeta, y en lo referente a los países denominados del tercer mundo la situación puede ser abismalmente diferente respecto a la de cualquier país europeo. Por poner un ejemplo muy próximo mencionaremos el caso de Marruecos, que además aporta a España el contingente más numeroso de inmigrantes no-comunitarios.

"La evolución de la tasa de escolarización en Marruecos ha experimentado un crecimiento irregular: un fuerte crecimiento tras la independencia (pasó del 10% al 47% en el período 1956-1963), estancamiento y regresión en el período siguiente (descendió al 42% en 1973), nuevo crecimiento durante el resto de los 70 (65% en 1980), y estancamiento durante los 80 (64% en curso 1991-92). A comienzos de la década de los 90 sólo 64 de cada 100 niños en edad escolar están en la escuela, y las Naciones Unidas estiman en 3,8 millones el volumen de menores sin escolarizar. Aunque la cifra no es exacta, **el hecho incuestionable es que un numerosísimo contingente de población infantil sigue estando al margen del sistema escolar**"(IOE, 1996, P.31)

LAS BASES MATERIALES DE LA DESIGUALDAD ENTRE LOS ALUMNOS, HIJOS DE INMIGRANTES EXTRANJEROS.

La diferencia cultural en el contexto del presente capítulo hace referencia a la particularidad étnica de un grupo determinado que se diferencia a partir de una serie de rasgos del grupo aparentemente mayoritario que conforma la sociedad en cuestión. La idea principal, como se recordará, del capítulo trataba de interrelacionar diferencia cultural y desigualdad; concretamente nuestra hipótesis es que los inmigrantes extranjeros, aquellos que lo son por motivos socioeconómicos o políticos, acaban constituyendo en el seno de la sociedad de acogida una minoría étnica con unas características muy definidas y con unas fronteras étnicas bastante claras. Por supuesto, esta minoría étnica conformada por los contingentes poblacionales de la inmigración es muy heterogénea de acuerdo al país de origen, a la nacionalidad o adscripción étnica en ese país de origen, a la clase social, a la profesión desarrollada en el país de acogida, al territorio de residencia y de trabajo en el país de acogida, y a otro tipo de variables de relativa importancia.

En este sentido, no es pertinente tratar de correlacionar diferencia cultural y desigualdad en el caso de los inmigrantes del llamado primer mundo, a excepción de aquellas personas procedentes de algunos países del Este Europeo. Las condiciones socioeconómicas y étnicas de esta inmigración no permiten presentar un escenario marcado por la desigualdad: su adscripción étnica o nacionalitaria (el caso de norteamericanos, ingleses, franceses, alemanes, japoneses...) no comporta ningún "problema" para la sociedad de acogida y menos para la escuela; por un lado su adscripción étnica generalmente está muy sobrevalorada en la sociedad de acogida, y por otro lado son colectivos que recurren a una escolarización especial para sus hijos (escuelas privadas propias y muy poco integradas en la sociedad de acogida); su condición socioeconómica se corresponde en general con una clase social alta o media-alta, por consiguiente su integración en el mercado laboral es una integración "normalizada", ocupando un estatus en la jerarquía sociolaboral considerablemente elevado y por tanto formando parte del sector social internacionalmente dominante. Por consiguiente, en este caso podríamos hablar de una minoría étnica que forma parte de los sectores sociales dominantes en la sociedad de acogida, y que en principio y por sus características objetivas ya mencionadas no formaría parte del grupo social donde se observarían procesos de desigualdad relacionadas con la diferencia o diversidad cultural.

Sí es pertinente tratar de correlacionar diferencia cultural, desigualdad e inmigración procedente de países del llamado Tercer Mundo (y en menor medida de la llamada Europa del Este); y es pertinente señalarlo e insistir porque muy amenudo y desde algunas perspectivas pedagógicas excesivamente psicologizantes, pero muy hegemónicas, se tiende a olvidar a la hora de analizar el proceso de escolarización y sus resultados (escolares: éxito y fracaso

escolar; y sociales: inserción laboral, movilidad social, etc...) tanto las condiciones materiales, como también en este caso las jurídicas de la población escolar en cuestión, y de su entorno familiar.

Nos proponemos, por consiguiente, a lo largo de los próximos apartados en primer lugar realizar una breve exposición de estas condiciones o características materiales, de tal modo que nos aporten un análisis crítico de las relaciones de producción y del estatus socioeconómico de estas personas; esta panorámica nos permitirá entrelazar variables diversas que concurren en la explicación del proceso que conduce a la desigualdad social de estos grupos sociales. En segundo lugar, nos proponemos exponer como la sociedad de acogida (y por supuesto sus actores sociales) "problematiza" la adscripción étnica de estos inmigrantes, de tal manera que se construye institucionalmente a partir de los contenidos curriculares (valores, propuestas, curriculum oculto, etc..) una cultura escolar que implícitamente va a negar u ocultar las identidades de aquellos escolares relacionados directa o indirectamente con la migración; así mismo se va a proponer una identidad monolítica (cerrada al diálogo cultural) de carácter eurocéntrico.

En el marco de nuestra sociedad, que forma parte del conjunto de sociedades europeas a las que denominaremos de "capitalismo avanzado", se plantea un proceso de reestructuración y acomodación productiva derivado de las nuevas exigencias del mercado internacional, y sobre todo de las exigencias para enfrentar la creciente competitividad generada a partir de la consolidación de una multipolaridad de fuerzas económicas a nivel mundial: Estados Unidos junto al Canadá y México, la Comunidad Económica Europea y la más que probable absorción de los países más rentables de la Europa del este, y el Japón junto con la China y el Sudeste Asiático. Esta reestructuración supone en la práctica desarrollar nuevas tecnologías, nuevas concepciones en los sistemas de producción; cualificar y profesionalizar (mediante una formación continuada) cada vez más la mano de obra autóctona; desregularizar las relaciones laborales y flexibilizar las condiciones contractuales entre empresa y trabajadores.

Por otra parte, la crisis de los setenta, la crisis del sistema de producción fordista, del sistema de protección del trabajo "excesivamente rígido" (sic), y de un sistema de garantías sociales ineficaz, han prefigurado el escenario que caracteriza sobretodo a las sociedades contemporáneas de la Europa Meridional, potenciando el desarrollo de dos fenómenos de cierta importancia: "...primero el aumento de las actividades irregulares, segundo el aumento de las demandas de inmigración" (VENTURINI, 1989). En relación al segundo fenómeno, se observa como el mercado de trabajo europeo experimenta sucesivamente necesidades en la demanda de trabajadores inmigrantes, y ésto por varias razones interrelacionadas: en primer lugar persistencia de actividades económicas o de sistemas de producción que a no ser por la contratación de trabajadores extranjeros desaparecerían o deberían de modernizarse o reestructurarse,

algunas de estas actividades serían: ciertos sectores industriales, minería, construcción naval, construcción, agricultura tradicional intensiva, téxtil, cuero, juguetes, servicios diversos personales, servicios en la alimentación y la restauración; en segundo lugar, ciertas empresas buscan obtener un menor coste laboral entre trabajadores poco exigentes, más flexibles en relación al salario y a otras condiciones laborables, disciplinados y con un perfil caracterizado por la poca conflictividad laboral; en tercer lugar, importantes cambios culturales entre la población autóctona, que junto con unos niveles más altos de educación dan como resultado el rechazo de ciertas actividades económicas poco deseables por no ofrecer algún tipo de prestigio social, y por su excaso estatus profesional; en cuarto lugar, necesidad de trabajadores cualificados no disponibles entre la mano de obra autóctona y dispuestos a formar parte del sector genérico de trabajos irregulares: profesores de idiomas y traductores, sanidad, trabajadores especializados en la construcción, etc..

En definitiva, podemos afirmar que el rol actual de los trabajadores inmigrantes extranjeros (sobre todo de los procedentes de países del tercer mundo) en una economía como la de este país se define *por su complementariedad* (VENTURINI, 1989) respecto a las funciones laborales de los trabajadores autóctonos. En otros estudios realizados sobre el tema (NAVARRO, 1992) hemos podido constatar que estos trabajadores inmigrantes realizan aquellas tareas que o bien son consideradas social y laboralmente como "*devaluadas*" tareas que nadie quiere realizar, o bien tareas que de no hacerlas éstos nadie más haría por varias razones: poca seguridad laboral, poca remuneración, poco o ningún prestigio social, muy penosas, etc... En el caso de los trabajadores inmigrantes irregulares (aquellos que no disponen de las condiciones legales mínimas exigidas para permanecer en alguno de los países que conforman la Unión Europea) se constata su persistencia presente y futura (IOE, 1992, p.89 y 90) en los países de acogida por dos razones fundamentalmente: "...a) no es previsible que, a corto plazo, se consiga detener el progresivo deterioro de las condiciones de vida entre amplios estratos de la población de diversos países del Tercer Mundo....b) persiste la necesidad estructural de mano de obra en unos determinados sectores económicos que no cubren los trabajadores autóctonos, al menos en las condiciones de rentabilidad exigidas por el empresario...(y en estas condiciones) *se incrementará la fragmentación (laboral) entre los inmigrantes...*", cuestión ésta que afectará de forma muy importante a la estabilidad jurídica de estos trabajadores y por consiguiente de sus familias: "Una cuarta parte de los indocumentados había tenido algún permiso de residencia en España con anterioridad..." (idem, p. 91). Estos datos ponen de manifiesto que los inmigrantes se ven afectados permanentemente por una situación jurídica que podemos calificar de inestable (es decir, cuando se pierde el trabajo, y ésto es muy fácil entre este colectivo como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, se pierde la legalidad

), también es constatable, en algunos casos, la desidia o la impotencia ante la magnitud de los trámites burocráticos.

Este fenómeno de precariedad laboral e inestabilidad jurídica también se puede observar en otras sociedades europeas, así para el caso francés O. MARCHAND afirma: "...esta mano de obra está compuesta fundamentalmente por obreros: un 56%, no cualificados...y de empleados, un 21%; a pesar de todo, las categorías no obreras tienen un peso que va a más entre la población activa extranjera, y en particular las empleadas, que hoy día son más de la mitad de los activos extranjeros; el 53% de estas mujeres está trabajando en el sector de los servicios directos a los particulares, con una parte muy importante de personal doméstico..." (MARCHAND, 1991). Otro autor francés también afirma lo siguiente: "...es en los sectores con condiciones de trabajo más duras, menos modernas, donde los extranjeros encuentran trabajo más fácilmente. Esta mano de obra interesa también a los sectores laborales donde los imperativos de rentabilidad a corto plazo son fuertes y donde el personal es particularmente tributario de los riesgos de coyuntura: comercio, sectores alimentarios, construcción, restauración..." (MAURIN, 1991).

En otros trabajos de investigación se ha podido constatar graves circunstancias que concurren de forma especial a empeorar las condiciones que afectan a estos colectivos. Así pues, en una investigación sobre "Discriminación contra trabajadores marroquíes en el acceso al empleo" (IOE, 1995) se constataba para España "...que los jóvenes varones marroquíes semicualificados que solicitan empleo sufren discriminación de intensidad notable en el momento de la contratación, en comparación con el grupo homólogo de jóvenes varones autóctonos...en una de cada tres solicitudes de empleo, el grupo de jóvenes marroquíes es tratado desfavorablemente en comparación con el grupo homólogo de autóctonos" (p. 92 y 93).

Finalmente, y para concluir este apartado, nos parece oportuno relacionar las condiciones materiales de las poblaciones procedentes de la migración y el territorio donde acaban instalándose para residir³, puesto que "cada territorio es consecuencia de una dinámica socioproductiva y económica, de un nivel de renta y de un mercado de trabajo" (CIREM, 1994, pág.151).

En este sentido, estas poblaciones tienden por regla

³.- La descripción que sigue no pretende ser exhaustiva, puesto que tan solo evoca las grandes tendencias observadas en la ocupación del territorio por parte de los colectivos de inmigrantes. Esta situación, si no existen grandes obstáculos, acaba siendo provisional; sin embargo se están detectando comportamientos discriminatorios en el mercado de la vivienda (XENOFILIA, 1996) que pueden contribuir a un estancamiento y por tanto a una cierta guetización.

Tampoco se pretende aquí explicar y analizar los mecanismos que intervienen en el proceso de selección y asentamiento en un territorio determinado.

general a establecerse en zonas urbanas degradadas, o antiguos núcleos urbanos (bien en ciudades, bien en poblaciones de diferentes tamaños) donde el valor del suelo ha ido devaluándose por diversas razones: deterioro de los edificios y falta de inversión en su rehabilitación, envejecimiento y empobrecimiento de la población, deterioro de la calidad de vida sus habitantes, pérdida o desaparición del tejido productivo y comercial del entorno, etc..; también en zonas del entorno metropolitano que podríamos denominar "subintegradas" o con notables déficits por sus condiciones físicas de habitabilidad (incluso pueden ser zonas de neobarraquismo o de autoconstrucción: p.e.Torre Baró, o algunas zonas de Viladecans y St.Vicenç dels Horts en Cataluña), por sus carencias en servicios y equipamientos, y por la ausencia casi absoluta de tejido comercial y productivo; finalmente en zonas rurales o semirurales ocupando espacios físicos de gran precariedad en la habitabilidad, o bien zonas marginales en estos entornos donde los servicios y los equipamientos son escasos, y el tejido económico está constituido generalmente por una agricultura de temporada, o bien por una ocupación temporal en toda suerte de servicios relacionados con el turismo.

IDENTIDADES NEGADAS Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO CULTURAL EN EL PENSAMIENTO Y LA CULTURA EUROPEA-OCCIDENTAL

Se ha tratado de definir en el apartado anterior cuales son las bases materiales de la desigualdad que afecta a los alumnos procedentes de familias inmigrantes, es éste un terreno sobre el que ya se ha trabajado considerablemente y, a pesar de su importancia para explicar el fenómeno de la desigualdad y su correlación con la diferencia cultural en el contexto escolar, sigue resultando insuficiente para dar una explicación radical (en el sentido de explorar las raíces profundas del fenómeno) y globalmente adecuada de ese proceso, ya que no acaba de incorporar en su análisis las dimensiones ideológica y cultural que, sin duda, se entrelazan con la realidad material de un fenómeno social y acaban explicando mucho más adecuadamente la complejidad que caracteriza a éstos. En este sentido estaríamos de acuerdo con aquellos autores que insisten en la "relativa autonomía" de los procesos ideológicos y culturales en la escuela con respecto a la infraestructura de la sociedad.

Parece pues oportuno recordar aquella pregunta que formulaba APPLE (1979): "¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?". Pregunta a la que McCarthy añade el siguiente comentario: "el intento explícito de vincular saber y poder abre también en parte un campo fecundo de posibilidades de investigación y estudio de la vida escolar en torno a los problemas de la formación y constitución de las identidades y representaciones raciales y de género" (*la negrilla es nuestra*)(MCCARTHY 1994, pág.73).

Es precisamente en este terreno donde estamos desarrollando algunas investigaciones ⁴, unas ya finalizadas y otras que actualmente aún están en la fase de trabajo de campo, que empiezan a aportarnos datos con los que enriquecer los análisis de los procesos a los que hacemos referencia en este artículo.

En este sentido una de las primeras aportaciones de estos trabajos es que debemos analizar e identificar cuáles son las bases ideológicas y culturales que alimentan la construcción y la definición de las identidades colectivas,

⁴.- Desde el Área de Interculturalidad, en el marco del Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad de Barcelona. En estos momentos estamos trabajando dos personas (el autor de este artículo y Francisca Mariscal) en el terreno de la investigación aplicada a la formación del profesorado y a la mejora de los instrumentos didácticos en lo que hace referencia a la pedagogía y la didáctica intercultural. Anteriormente, y desde esta misma área, se habían efectuado diversos trabajos; a continuación enumeramos los dos últimos: "Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural", y publicado por el ICE de la UB en "PAPERS DE TREBALL, NÚM 2. Barcelona 1994"; "El Islam y Al Andalus en las aulas. Revisión crítica de manuales escolares", en breve se publicará una edición en la Editorial Icària.

y en nuestro caso la identidad con respecto a la nación catalana, a lo español, y a lo europeo.

Actualmente podemos constatar que el referente principal para la definición oficial de identidad colectiva, y hablamos aquí de lo que la ideología y la cultura hegemónica en nuestro país entienden con respecto a esa identidad, es el proyecto europeísta⁵; es decir es el esfuerzo por dotar de un mínimo común denominador europeo a las diferentes identidades de los pueblos, naciones y estados que conforman la Unión Europea. Este esfuerzo por construir una identidad colectiva estatal, nacional y supranacional (el proyecto europeo) no es, evidentemente, algo nuevo sino que este actual y renovado esfuerzo tiene su historia y sus raíces. En nuestro caso particular, la construcción de una identidad estatal española se confronta con la realidad histórica, cultural, política y sociológica de "las españas", o mejor de los diferentes pueblos y naciones que conforman la península ibérica, de tal manera que no existe un solo proceso histórico de construcción de la "identidad española", sino diversos procesos de construcción de las identidades de los pueblos hispánicos, algunas veces coincidentes y otras divergentes. Además, en la definición y construcción de lo que debería ser un "alma colectiva" a nivel hispánico, "lo español", existe también un vivo debate ejemplificado por las reflexiones de Claudio Sanchez Albornoz y Américo Castro, el primero defendiendo que lo hispánico surge a partir de la España Visigótica, se interrumpe con la "invasión sarracena" (sic), y se renueva de forma definitiva e imparable con la denominada "reconquista y posterior expulsión" de los árabes y otros musulmanes; el segundo sosteniendo que lo hispánico es el fruto maduro de un mestizaje entre tres comunidades claves en la historia de España: la judía, la cristiana y la musulmana, mestizaje que sufre una fuerte convulsión con la definitiva expulsión de judíos y moriscos.

La imagen del moro y del judío en las literaturas hispánicas y en las diferentes culturas populares de los pueblos hispánicos es un hecho recurrente, y habitual, y ejemplifica perfectamente las contradicciones que su

⁵.- "...Así, en cualquier sociedad no totalitaria ciertas formas culturales predominan sobre otras y determinadas ideas son más influyentes que otras; la forma que adopta esta supremacía cultural es lo que Gramsci llama *hegemonía*, un concepto indispensable para comprender, de un modo u otro, la vida cultural en el Occidente industrial. Es la hegemonía -o mejor, los efectos de la hegemonía cultural- lo que da al orientalismo la durabilidad y la fuerza de la que he estado hablando...El orientalismo no dista mucho de lo que Denys Hay ha llamado la idea de Europa, una noción colectiva que nos define a "nosotros" europeos, contra todos "aquellos" no europeos, y se puede decir que el componente principal de la cultura europea es precisamente aquél que contribuye a que esta cultura sea hegemónica tanto dentro como fuera de Europa: la idea de una identidad europea superior a todos los pueblos y culturas no europeos" (SAID, 1990, págs.25 y 26).

percepción comporta en la explicitación de las identidades hispánicas. Al respecto, y refiriéndose sobre todo a la relaciones hispano-marroquíes, MĀROSA DE MADARIAGA⁶ dice lo siguiente: "...creo que las relaciones entre marroquíes y españoles se caracterizan por un trauma complejo de sentimientos contradictorios -atracción o simpatía instintiva y rechazo al mismo tiempo-, que podrían calificarse de pasionales. El español se reconoce demasiado en el otro -el moro-, y ésto lo irrita, le causa desasosiego, los lleva, en un esfuerzo por distinguirse, por afirmarse, a reaccionar violentamente contra él. Hay que demostrar a los demás europeos que el español es superior, que África no empieza en los Pirineos...La marca distintiva en siglos anteriores entre español-cristiano y moro-musulmán se transforma en los siglos XIX y XX en la marca distintiva entre español-europeo y moro-africano-asiático...Esta actitud revela en el fondo un sentimiento de inferioridad del español, que se traduce transfiriendo al otro -el moro- lo que en su fuero interno le hace sentirse inferior y menos evolucionado o "civilizado" que otros europeos. Naturalmente, las causas del atraso de España, las atribuye en gran parte a los ocho siglos de presencia musulmana".

También en la construcción de la identidad europea se puede rastrear una historia y unas etapas que ilustran perfectamente unas voluntades ideológicas y políticas, y que lógicamente se acompañan de un proyecto cultural europeo, así como de una geopolítica y por supuesto de una geoestrategia; porque, en definitiva, de lo que también hablamos en este artículo es no solo de las desigualdades en un territorio o en un espacio (en este caso el escolar), sino de los mecanismos (lógicamente también los mecanismos culturales e ideológicos) incorporados o implicados en la construcción de un orden internacional desigual, aspecto éste que tampoco debemos negligir en un análisis que pretende presentar la situación de unos actores sociales (los inmigrantes) que forman parte de una geografía humana de dimensión planetaria.

La presentación de qué es lo genuinamente europeo y aquello que no lo es, implica en el contexto social y por tanto en el escolar una desvalorización sistemática de todos aquellos valores e identidades asociadas a identidades, valores, costumbres y conductas identificadas como ajenas o extranjeras (bárbaras) a lo europeo, y ésto ocurre lógicamente en el caso concreto de aquellas identidades ligadas a las poblaciones migrantes procedentes de países del tercer mundo. Pero, ¿qué es lo europeo?, y ¿cómo se gesta la construcción identitaria de lo europeo y a qué se contrapone?. El arqueólogo, historiador y filósofo MARTIN BERNAL (Barcelona, 1993) clarifica muy bien el proceso de elaboración (y por tanto de exclusión) de esa identidad europea apoyándose en diferentes disciplinas científicas. Según este autor hasta el siglo XIX la construcción de lo

⁶.-"Imagen del moro en la memoria del pueblo español y retorno del moro en la Guerra Civil de 1936". Artículo en Revista Internacional de Sociología núm.46, pág.4, Madrid 1988.

Europeo se relacionaba, con más o menos contradicciones y dudas, con el antiguo Egipto -el Egipto Faraónico-, así como con otras fuentes culturales originarias del Próximo Oriente: cananeos, fenicios, las diferentes culturas surgidas entre el Tigris y el Éufrates. Este modelo explicativo de la identidad europea y de su proceso de conformación entró en crisis a partir, sobre todo, del siglo XIX. Durante ese siglo se desarrolló una fuerte ofensiva por parte de un nuevo paradigma explicativo de esa identidad, ante el que se derrumbó "el modelo antiguo": "El modelo antiguo cayó no por obra de los nuevos conocimientos alcanzados en el campo de la filología, sino porque no se ajustaba a la visión del mundo dominante por aquel entonces. Para ser más precisos, era incompatible con los paradigmas de raza y progreso de comienzos del siglo XIX" (*el subrayado es mío*) (BERNAL, 1993, pág. 293); la nueva fórmula se caracterizó por la "idea de progreso", así como por un conjunto de confusas ideas que acabaron potenciando el surgimiento de una explicación pseudocientífica de las diferencias y su jerarquización, este fenómeno cultural y social relacionado con ciertas corrientes del romanticismo y del filo-helenismo romántico acabará desembocando en el desarrollo de las teorías contemporáneas (del siglo XIX y primeras décadas del XX) del racismo.

Este nuevo modelo explicativo de lo europeo ha sido denominado por BERNAL como el "modelo ario radical", y su característica principal ha sido, hasta nuestros días, negar cualquier tipo de relación profunda y significativa entre la tradición y el patrimonio cultural Europeo y el Africano, o el de las sociedades y culturas del Próximo Oriente. Por contra, a partir de este nuevo paradigma, se destacaban sobremanera las influencias y aportaciones indoeuropeas (aquellas de origen indoeuropeo) en la configuración de la identidad Europea. Este modelo explicativo también ha ido a menos, sobre todo después del final de la Segunda Guerra Mundial y del descrédito de las teorías racistas que se alimentaban de esas corrientes filoarias. Sin embargo, y gracias a una versión más moderada de ese modelo explicativo, ha pervivido con fuerza, siendo la versión hegemónica en la actualidad, la idea de una Europa esencial y estática, libre de relaciones civilizatorias profundas con las culturas del Mediterráneo Sur y Este (África y Próximo Oriente).

En consecuencia, lo que se quiere demostrar aquí es que el proyecto ideológico y cultural de nuestras clases sociales hegemónicas con respecto a la identidad pasa por negar de una forma clara la evidente interrelación cultural y civilizatoria de nuestra matriz cultural e identitaria con Asia y África. Este hecho forma parte de los discursos políticos contemporáneos, y alimenta una determinada visión geopolítica, geoeconómica, geosocial, y geocultural; podríamos poner innumerables ejemplos pero por la transcendencia de lo que se dice y de quien lo dice transcribimos unas declaraciones muy significativas: "El mantenimiento de nuestra identidad (catalana) no está asegurado al ciento por ciento por la influencia de los medios de comunicación y de las lenguas como el inglés y el

castellano y también por hechos demográficos, migratorios y políticos.../...Somos todos de origen carolingio (andorranos y catalanes); los catalanes somos los únicos de España que tenemos este origen, lo cual contribuye a hacernos diferentes del resto" (EL PAIS 16-IX-94. Discurso de Jordi Pujol en Andorra con motivo de la concesión del Premio Carlemany. *El subrayado es mio*). El calificativo de "carolingio" debe de traducirse en este contexto por el de "europeo", y la afirmación identitaria contiene la negación de otras raíces que conforman la identidad contemporánea de Cataluña⁷.

Las implicaciones de esta opción también se concretan en la confección del "currículum" escolar y más concretamente en lo que diversos autores denominan "currículum oculto" (APPLE, 1986; VARELA Y URÍA, 1991). Éstas eran algunas de nuestras conclusiones cuando elaboramos el "Análisis crítico del marco curricular de la reforma desde una perspectiva intercultural" (ICE de la UB, 1994): "El marco que sostiene toda la orientación curricular es un marco de carácter claramente eurocéntrico y, sobretodo, claramente cristiano-occidental, no solo de una manera implícita sino también directamente explicitada en el texto.

"El eurocentrismo va teñido de europeísmo; un europeísmo supuestamente intercultural y superador de barreras; un europeísmo que se confunde con la idea arquetípica de humanismo universalista, de fomento de la creencia en una "consciencia planetaria" (*literal en el texto*) superadora de desigualdades y conflictos sociales, que se formula en el apartado de contenidos del segundo nivel de concreción de Sociales de secundaria (SOC-SEP, 1993a). Así pues, el europeísmo es depositario de las ideas universales de bienestar, de democracia, de tolerancia, progreso, desarrollo, enfrentadas claramente al fanatismo, integrismo, ignorancia, despotismo y subdesarrollo de buena parte de Asia, Sudamérica y África. Resulta, por tanto, lógico que Europa y, conseqüentemente, "el Occidente", sean depositarios de las tecnologías materiales y sociales que hacen posible su bienestar. Sencillamente, los otros no se lo han ganado.

"Este "europeísmo universal" queda, no obstante, limitado a una Europa de donde se excluye a la mayoría de los europeos. Este europeísmo está restringido a las doce estrellas de su bandera azul. Poca europeidad se otorga a los gitanos rumaneses o a los inmigrantes albaneses.

"En este sentido, en la introducción del área de Ciencias Sociales del anexo del Decreto 96/1992, del 28 de

⁷.- De hecho, en otras entrevistas y declaraciones el Sr. Jordi Pujol ha desarrollado de forma más clara y contundente la idea de "la europeidad catalana" basada en una interrelación mucho más fructífera para Cataluña (sic), con Aquisgrán (lugar preferido por Carlomagno para establecer su corte) que con Toledo (ciudad clave donde se tradujeron innumerables manuscritos del árabe para fructificar con los diversos conocimientos clave de la época la Europa empobrecida por el feudalismo, las guerras, las hambrunas, y el despotismo laico y religioso de la Alta y Baja Edad Media).

abril, se dice: "Las ciencias sociales van dirigidas a unos individuos que son los jóvenes ciudadanos de una nación (Cataluña), enmarcada en un estado (España), en una identidad genérica (cristiano-occidental) dentro de un mundo donde se articulan otras cosmovisiones e identidades"

"Al respecto es muy remarcable el peso que se da, fuera del área de Religión, no ya al pensamiento cristiano, sino a su parcialidad institucional representada por la Iglesia Católica y su papel en la historia de Occidente.

"Naturalmente que Cataluña está históricamente integrada en este marco cristiano-occidental, y a éste se ha de referir (como una constante histórica más) continuamente cualquier práctica educativa; el peligro no obstante radica en apelar a este marco de una manera ahistórica, fuera del tiempo como si fuera un componente esencial" (págs. 8 y 9).

Esta negación identitaria, como proyecto ideológico-cultural de ciertos sectores sociales, tiene repercusiones muy importantes en su plasmación escolar y en los resultados escolares que condicionan la igualdad de oportunidades de aquellos alumnos adscritos a las denominadas "minorías" o al genérico grupo de "los diversos". La desvalorización identitaria de los alumnos procedentes de África y Asia (sobretodo de éstos por ser claramente identificables y visibles sociológicamente y antropológicamente hablando) va a repercutir globalmente en su rendimiento, en su acogida, en su recepción, en lo que se espera o no de ellos, en la empatía que provoquen en su entorno escolar y social; no olvidemos que "el aprendizaje está íntimamente imbricado por lo cognitivo, lo afectivo y lo social; de ahí que al niño (diferente desde la perspectiva cultural; el paréntesis es nuestro) le desconcierten tremendamente los mensajes contradictorios y las profecías negativas vertidas sobre él precisamente por los que debieran ser sus colaboradores y compañeros en la construcción del aprendizaje: sus padres, profesores y compañeros" (JOSE EUGENIO ABAJO ALCALDE, 1995, pág.36).

La negación identitaria implica por parte de la Institución escolar -quien recordémoslo una vez más forma parte del entramado societal y por tanto está sujeta absolutamente a las proyecciones de los distintos grupos y sectores sociales- la ignorancia de la lengua materna o familiar de estos alumnos "diferentes culturalmente", la ignorancia de sus valores y aspectos culturales más significativos incluida la religión, la ignorancia de su situación socio-económica como parte de un colectivo en proceso de inserción después de una experiencia migratoria, la ignorancia de su temporalización religiosa, cultural y social, también la de su dieta y gastronomía, y por supuesto la ignorancia de su estructura familiar, y de la situación político-económica del país de procedencia del alumno o de su entorno familiar.

A MODO DE CONCLUSIONES PROVISIONALES.

Las posibilidades que tienen los profesionales de la educación, así como la de aquellos otros agentes sociales que intervienen en el proceso educativo (padres, alumnos, etc..), de conjurar en el medio escolar los procesos de producción de la desigualdad, ligada o no a la diversidad cultural o a cualquier otra variable: de clase, de género..., están seriamente limitadas, ya que la escolarización y sus mecanismos no conforman un mundo aparte, sino que se imbrican y entrelazan con los diferentes procesos y conflictos que se desarrollan en el seno de cualquier tipo de sociedad.

La manera más adecuada de accionar al respecto es en primera instancia ser consciente de esta complejidad, y de que la escuela como institución es fruto de una historia y además es campo de confrontación ideológica, social, cultural y de género. En segundo lugar, tratar de "solucionar" la producción de desigualdades reduciendo su análisis y tratamiento a un solo factor o aspecto, sea éste el económico, el ideológico, el cultural o el curricular es errar completamente en el planteamiento.

Entendemos que los modelos propuestos hasta ahora para tratar de abordar la cuestión de la integración escolar de los alumnos procedentes de otras sociedades culturalmente diferentes (o de las "minorías" culturales propias de nuestra sociedad), o son excesivamente psicologistas e individualizados, o son excesivamente culturalistas: modelo de educación multicultural, modelo compensatorio, modelo de diversidad cultural, e incluso el intercultural. Parece interesante resaltar las siguientes palabras de un intelectual anglopaquistaní: "La educación, multicultural o de cualquier tipo, no supondrá una gran diferencia en una sociedad donde son norma los prejuicios y la discriminación. La escuela no es nada más que una de las muchas instituciones de la sociedad, y por consiguiente refleja actitudes y valores predominantes en el conjunto de la misma; por sí sola, no puede encabezar un cambio social (...). De esta manera, una educación multicultural es una condición necesaria, pero no suficiente... Si la sociedad se compromete con el pluralismo, éste deberá prevalecer en todas sus instituciones, y no solo en las escuelas" (JOTI BHATNAGAR, 1984).

Resulta demasiado fácil hablar o discursar sobre la diversidad cultural en abstracto si paralelamente ésto no comporta un análisis de las relaciones sociales de poder y de producción, o de las implicaciones políticas, ideológicas y culturales de tal y cual proyecto de escuela y por tanto de sociedad. En la facilidad de articular discursos a partir de conceptos ampliamente aceptados y consensuados, como por ejemplo el derecho a la diversidad y la necesidad de adaptarse a ella, se esconden a menudo voluntades políticas claramente explicitadas de no avanzar hacia una mayor justicia, igualdad y por supuesto respeto a una verdadera diversidad. En este sentido es importante leer siempre la producción ideológica hegemónica, por ejemplo las introducciones a los ejemplos de segundo nivel de concreción

para la ESO, en el apartado "El nuevo modelo educativo y la diversidad de alumnos", documento elaborado por el Servicio de Ordenación Curricular de Cataluña (SOC, 1993): "En este sentido sería un error creer que la democratización de la enseñanza consiste en dar a todos los alumnos de 12 a 16 años el tipo de enseñanza que hasta ahora se destinaba, con más o menos éxito, a un número privilegiado. Esta creencia condenaría a muchos y muchas alumnas al fracaso, sobre todo a aquellos o aquellas a quienes el medio familiar y social no les es favorable para afrontar los objetivos actuales de la enseñanza".

Tampoco una propuesta de modelo, cualquiera que sea, puede olvidar que la "educación es, ante todo, un proceso interpersonal en el que se compromete la persona entera..(y)..en consecuencia, la escolarización es, fundamentalmente, por encima y por debajo de los demás factores, una cuestión de mutua confianza, de aceptación recíproca, de comunicación" (JOSE EUGENIO ABAJO ALCALDE, 1995, pág.35); es decir el juego complejo y dialéctico que se produce en el aula y en el centro escolar no se deben olvidar, como tampoco es posible olvidar que los actores en juego son actores, es decir son activos con potenciales de todo tipo, y portadores de proyectos, ideologías, valores, historias personales y colectivas, y también frustraciones y expectativas no realizadas o en proceso de elaboración.

Finalmente, merece la pena subrayar que toda escuela se asienta en un determinado territorio, donde existen una serie de características sociales, y por tanto donde "el volumen de éxito o de fracaso será diferente en función de la calidad de vida en el territorio y responderá a condiciones territoriales y macrosociales específicas" (CIREM, 1994, pág.151).

Las escuelas (y sobre todo las públicas) en territorios con baja calidad de vida, y con gran cantidad de población escolar diversa (y no solo desde la perspectiva cultural) deben recibir mayores recursos y mayor dotación presupuestaria, puesto que de lo contrario pueden acabar concentrando gran cantidad de población diversa, por supuesto, pero también con grandes desigualdades y dificultades que conduzcan irremediablemente al callejón sin salida de la ruptura social y de la estigmatización definitiva de estas poblaciones.

Analizar todo esto comporta ser capaces y conscientes de entender que la complejidad acumulada en todo proceso social o fenómeno histórico no es ningún obstáculo para actuar y tampoco para comprender, pero tampoco es posible su reducción a una abstracta fórmula o receta más propia de un pensamiento binómico e insulso (como el de la informática), que de algo surgido de nuestra rica y dialéctica realidad social.

CLARIFICACIONES CONCEPTUALES: GLOSARIO.

Hemos utilizado a lo largo del presente capítulo algunos conceptos clave de la argumentación que merecen la pena una clarificación crítica desde la perspectiva del marco teórico y metodológico. Los conceptos que consideramos conveniente clarificar son: grupo étnico/minoría étnica, cultura, inmigrante, intercultural/multicultural, raza, y tercer mundo.

Grupo étnico/minoría étnica: etnia o grupo étnico es un término difícil de utilizar debido a su ambigüedad y a sus significaciones fluctuantes. Su etimología griega es *ethnos* que designa a una colectividad tribal cuyos miembros viven diseminados en pueblos, y que su unión se determina a partir de una supuesta comunidad de origen. Por consiguiente, para los griegos aquellos que eran denominados como "étnicos" representaban una etapa anterior en la cadena evolutiva puesto que no habitaban en la "polis". El término "*ethnic group*" es muy reciente y va a ser utilizado por primera vez por la sociología norteamericana para designar a los grupos no-americanos, es decir, a los inmigrantes de procedencia, en su gran mayoría, europea y diferenciados de los "auténticos" americanos (anglosajones, blancos y de religión cristiano-protestante) no por la raza sino por su cultura de origen: italianos, judíos, polacos, etc.. Los grupos étnicos serían aquellos que difieren de la norma cultural dominante. El concepto de minoría también tiene su "pequeña historia" en este contexto. Minoría suele designar a un grupo constituido a partir de un origen real o supuesto, que mantiene algunos rasgos identitarios: culturales, lingüísticos, etc.. Al mismo tiempo, minoría "no es un concepto de orden estadístico" (PLURIEL RECHERCHES, 1995, p. 54), sino que más bien tiene una connotación de minoría sociológica, "son los colonizados, quienes son o eran sociológicamente minoritarios" (idem). Lo importante en esta noción sociológica de minoría es la situación de dominación, de dependencia y de exclusión de aquel grupo que denominamos "minoritario".

Cultura: se ha utilizado a lo largo del capítulo el concepto de cultura tal y como es definido o contemplado por los antropólogos, es decir, en un sentido amplio y global. "Se entiende por cultura todo aquello que es aprendido y transmitido socialmente. Es un concepto contrapuesto al de naturaleza" (D.JULIANO, 1993, p.91).

Inmigrante: hasta la actualidad, prácticamente, España sigue siendo un país con un importante número de población en el extranjero por razones económicas, y de hecho no ha sido hasta finales de la década de los 70 que ha dejado de ser país emisor de flujos de población para pasar a ser receptor. Inmigrante designa pues, en el contexto de este capítulo, aquellos flujos de población extranjera que se han ido asentado en el Estado español a lo largo de las últimas décadas. La utilización del concepto comporta una serie de riesgos, ya que su "normalización" en el vocabulario social

y político implica la construcción de una nueva categoría social: los inmigrantes; el mayor riesgo que se corre es el de perennizar su precaria condición al margen de la sociedad nacional. También se les suele denominar "trabajadores inmigrados, y ésto comporta una reducción a su condición económica, se sobreentiende que los inmigrantes no son más que unos trabajadores temporales, lo que puede dispensar de considerarlos como mujeres y hombres con los mismos derechos que el resto de habitantes del país..." (PLURIEL RECHERCHES, 1993, p. 67 y 68).

Intercultural/Multicultural: a nuestro entender y según nuestra concepción, el primer concepto se refiere a la capacidad de desarrollar unas habilidades para comprender un mundo pluricultural y múltiple; implica un intercambio de sabidurías y conocimientos entre las diferentes culturas y sociedades.

El segundo concepto, se refiere de forma descriptiva a un contexto social: nuestra sociedad, las sociedades humanas son multiculturales. El modelo de escuela multicultural implica la valorización de ese aspecto y su incorporación al currículo, sin más ánimo que el de favorecer la divulgación y el conocimiento de las particularidades culturales, pero sin buscar el intercambio, la interrelación o la adquisición de esas habilidades que permiten descodificar para entender. De hecho el modelo escolar multicultural puede estar inspirado por un proyecto social que pretenda segregar y separar a las poblaciones (por ejemplo, el modelo auspiciado por el "Apartheid Sudafricano").

Raza: según algunos diccionarios el concepto invoca las diferencias físicas y/o biológicas para designar "las grandes divisiones de la humanidad". El racismo se apropia de este pseudoconcepto científico para fundar una ideología y pretendida teoría que trata de justificar e incluso legitimar las desigualdades sociales entre grupos étnicos, naciones y pueblos a partir de las diferencias "raciales", diferencias que acaban siendo establecidas en base al fenotipo (y concretamente en base a la coloración de la piel), ya que el genotipo es totalmente variable, heterogéneo y diferente entre cada uno de los seres humanos. El concepto de raza acaba siendo utilizado socialmente como una categoría sujeta a los avatares de las luchas políticas y sociales, y por consiguiente un concepto inestable, maleable, permanentemente redefinible y sobre todo muy ideológico.

Tercer mundo: en todos los casos contenidos en este texto, el concepto es utilizado positivamente. Tercer Mundo es un concepto surgido en los años 50, y en su acepción primigenia trataba de establecer un paralelismo entre el concepto de "tercer estado": aquellos sectores sociales potencialmente peligrosos para el Antiguo Régimen (anclado aún en el feudalismo), y aquel conjunto de países "jóvenes" que resurgían a la luz de la historia después de un período colonial. El concepto tiene su historia ideológica, política y cultural, como casi todos los conceptos; así que después de

la Conferencia de Bandung en el 1956, la acepción Tercer Mundo fue recogida y potenciada por los países que componían el Movimiento de los No-alineados como una denominación genérica y colectiva de éstos, sin ningún tipo de contenido negativo ni tampoco peyorativo. Más tarde, cuando la "guerra" entre el Norte y el Sur ha ido tomando, aunque en la oscuridad primero de la guerra fría y ahora de la seguridad, mayores proporciones, desde el Norte se ha ido pervertiendo y devaluando muy conscientemente este tipo de conceptualizaciones, por lo que actualmente "tercer mundo" es un sinónimo de cualquier cosa en negativo.

BIBLIOGRAFIA

- ABAJO ALCALDE, JOSE EUGENIO, "La escolarización de los niños gitanos" artículo aparecido en la revista ITCHATCHIPEN núm. 10, abril/junio 1995.
- APPLE, M.W., "Ideología y Currículo". Akal Universitaria. Madrid 1986.
- BANKS, J.A., "Multicultural education: Developpement, Paradigms and Goals", a JA.BANKS and LYNCH (eds.), Multicultural Education in Western Societies. Nova York 1986.
- BERNAL, MARTIN, "Atenea Negra". Edit.Crítica, Barcelona 1993.
- BERNSTEIN, BASIL, "Una crítica de la educación compensatoria", artículo en el libro "Materiales de sociología crítica". Ediciones de La Piqueta. Madrid 1986.
- CIREM, (autores, Toni Marin, Xavier Celorrio, Neus Roca) "Èxit i fracàs escolar a Catalunya". Publicacions de la Fundació Jaume Bofill. Barcelona 1994.
- COLECTIVO IOÉ, "La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives". Edit.Institut Català d'Estudis Mediterranis. Barcelona 1992.
- COLECTIVO IOÉ, "La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela". Edita CIDE. Madrid 1996.
- DE MADARIAGA, M.R, "Imagen del moro en la memoria colectiva del pueblo español y retorno del moro en la guerra civil de 1.936". Artículo en Revista Internacional de Sociología, núm 46, pág.4. Madrid 1988.
- GONZALEZ, S; MARIN, T; NAVARRO, JM, "Estudi sobre les condicions laborals dels treballadors no-comunitaris a Barcelona i Província". CIREM. Barcelona 1993.
- GRAMSCI, A, "Antología". Siglo XXI Editores. Madrid 1986.
- HANNOUN, H, "Els guetos a l'escola. Per una educació intercultural". Edit.Eumo. Vic 1992.
- HUSEN, T y OPPER, S, "Educación multicultural y multilingüe". Editorial Narcea. Madrid 1984.
- JORDÁN, JOSEP ANTONI, "L'Educació multicultural". Ediciones CEAC. Barcelona 1992.
- JULIANO, DOLORES, "Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas". Editorial EUEMA. Madrid 1993.
- LERENA, CARLOS, "Escuela, ideología y clases sociales en España". Edit.Ariel. Barcelona 1980.
- MARCHAND, OLIVIER, "Autant d'actifs étrangers en 1990 qu'en 1980". Artículo en la revista ECONOMIE ET STATISTIQUE. Nº 242, Abril 1991.
- MAURIN, ENRIC, "Les étrangers: une main-d'oeuvre à part?". Artículo en la revista ECONOMIE ET STATISTIQUE. Nº 242, Abril 1991.
- MCCARTHY, CAMERON, "Racismo y Curriculum". Ediciones Morata. Madrid 1994.
- MIEDEMA, W., "El multilingüisme: una nova aproximació a l'ensenyament lingüístic en una classe multiètnica d'Holanda". Artículo en "Recerca i educació interculturals. Actes de la Conferència Europea de St.Feliu de Guíxols". Col.lecció ERAIM, Hogar del Libro, 1992
- NAVARRO, JOSEP M. (coordinador), "Anàlisi crítica del marc

curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural".
Papers de Treball. ICE de la Universidad de Barcelona, 1994.

NAVARRO, JOSEP M., "La regularització dels treballadors estrangers a Catalunya: el cas de Palafrugell". Estudio financiado por CIREM y Centre d'Estudis Jurídics de la Generalitat de Catalunya. Barcelona 1992.

OUELLET, FERNAND, "L'education interculturelle".
Edit. L'HARMATTAN. Paris 1992.

SAID, EDWARD W, "Orientalismo". Libertarias (Al-Quibla).
Madrid 1990.

SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Secció d'Ensenyament Primari:
"Curriculum Educació Primària", Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1992.

SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Àrea de Ciències Socials:
"Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria, Àrea de Ciències Socials", Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1993.

SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Àrea de Ciències Experimentals. "Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria, Àrea de Ciències Experimentals". Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1993.

VARELA, JULIA y URIA, FERNANDO ALVAREZ, "Arqueología de la escuela". Ediciones de la Piqueta. Madrid 1991.

VARIOS, "Pluriel recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques". Cahiers n^o 1, 2 et 3.
Edit. L'HARMATTAN. Paris 1993, 1994, 1995.

VENTURINI, ALESSANDRA, "Il ruolo delle immigrazioni nelle società industrializzate: complementarità, sostituzione o trasformazione". Ponencia en el CONVEGNO AIEL de Bari. Octubre 1989.

XENOFILIA (autor Mikel Aramburu), "Diagnóstico sobre las condiciones de alojamiento de la población inmigrante extracomunitaria en el distrito Ciutat Vella de Barcelona". Barcelona, 1996. Texto fotocopiado aún inédito.

LIBROS RECOMENDADOS

APPLE, M.W., "Ideología y Currículo". Akal Universitaria. Madrid 1986.

JULIANO, DOLORES, "Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas". Editorial EUEMA. Madrid 1993.

MCCARTHY, CAMERON, "Racismo y Currículum". Ediciones Morata. Madrid 1994.