

EL RACISMO Y LA ESCUELA: CLIMA, ESTRUCTURA Y ESTRATEGIAS DE REPRESENTACIÓN

RACISM AND SCHOOLS: CLIMATE, STRUCTURE AND STRATEGIES

EDUARDO TERRÉN *

Este trabajo sostiene que uno de los principales obstáculos que impiden la puesta en marcha de iniciativas antirracistas efectivas en los centros educativos estriba en una deficiente conceptualización del fenómeno del racismo. Con el propósito de corregir esta tendencia, se propone un esquema de análisis multidimensional que muestre sus relaciones con el clima de la cultura política emanada del 11-S, con la producción institucional de la desigualdad y con las construcciones discursivas del otro desarrolladas por los agentes educativos.

This paper states that a main obstacle for the development of effective antiracist initiatives in the school lies on a minimalistic and narrow conceptualization of racism. In exploring this phenomenon on a multidimensional basis, it offers an overview of how racialized identifications at school are to be related with the widest context of the political culture coming after September 11th, with the institutional production of inequality and with the discursive construction of the other developed by school agents.

Palabras clave: racismo, educación, prejuicios.

Keywords: racism, education, prejudice.

* Universidade da Coruña.

El racismo parece uno de los fantasmas que recorren nuestra sociedad en los inicios del siglo *xxi*. Por supuesto no es el único, y la metáfora fantasmagórica vale igual para otros fenómenos que habitualmente se asocian con la decadencia social: el paro, la violencia, el consumismo, el deterioro del medio ambiente... Para todos ellos se piensa siempre en la educación como remedio, atribuyéndole así responsabilidades que caen en buena medida fuera de sus competencias y posibilidades. Por más que los contenidos y habilidades impulsados por un sistema educativo intenten adecuarse a las cualificaciones exigidas por el mercado de trabajo, por más que incluya en su práctica programas de educación para la paz y que promueva el consumo responsable o la ética ambiental, no está en sus manos después de todo el crear puestos de trabajo ni el controlar el mercado de armas, las políticas de seguridad ciudadana, la publicidad o los niveles de contaminación. Distribuir información y fomentar actitudes ayuda a encarar la realidad, pero esto no equivale necesariamente a transformarla. El potencial de la escuela como espacio de producción de democracia e igualdad es inmenso y, sin embargo, limitado.

¿Vale esto también para el racismo? Seguramente, sí; y eso cuestiona el optimismo pedagógico que a menudo sobredimensiona el potencial antirracista de las prácticas de educación intercultural o de las campañas a favor de la tolerancia (un optimismo que, en el fondo, no es más que una derivación de ese vicio de la retórica política que lleva a ver en la educación la solución de todos los males sociales). Lo que nos preocupa aquí es la visión del racismo que subyace a este optimismo pedagógico, pues entiende el racismo como un mal que es producto de unas mentes perversas o desviadas que no han sido convenientemente educadas, como una especie de diablillo patológico que sale a escena en los mal llamados «brotes» de xenofobia. El fallo de este optimismo pedagógico no está, pues, en su intención —moralmente irreprochable—, sino en la limitada conceptualización del racismo que comporta. Para subsanar esta limitación es preciso subrayar la multidimensio-

nalidad de un fenómeno que va más allá de su manifestación violenta y que afectan a la forma en que se percibe y se vive en la escuela el contacto con aquellos que presentan alguna diversidad cultural susceptible de ser racializada. En este trabajo vamos a pasar revista a tres de estas dimensiones: en primer lugar, el clima de imágenes y actitudes generalizadas en que tiende a inscribirse hoy en día (sobre todo tras el 11-S) la percepción de la diversidad cultural como amenaza; en segundo lugar, la dimensión estructural de un racismo objetivamente vinculado a la exclusión social y el escaso acceso a las oportunidades educativas de los racializados; en tercer lugar, la dimensión discursiva que expresa la visibilidad de los otros en los discursos y las prácticas de la vida escolar cotidiana.

Pero, vayamos por partes. ¿Qué es realmente el racismo? ¿Qué tipo de datos constituyen la evidencia de que realmente se produce? Como se ha dicho, parece existir un cierto interés en reducir el racismo a sus manifestaciones más violentas a través de una política de imágenes que permite rápidamente patologizar al desviado y orquestar rituales que, al condenarlo, alivian la conciencia colectiva¹. Sin embargo, frente a esta concepción minimalista, conviene tener presente que el racismo es un fenómeno complejo que integra elementos de diversa índole y puede manifestarse de muy diversas maneras. Entre los elementos que intervienen en el desarrollo del racismo están sentimientos (como la xenofobia o el resentimiento), representaciones (como los estereotipos), actitudes (como las que emanan de los prejuicios) y prácticas (como la discriminación, la segregación o la violencia). En la práctica, estos elementos pueden darse aisladamente o, más frecuentemente, combinarse entre sí de diversas formas, combinación de la que resultan las múltiples caras del racismo. A los efectos de

¹ Esta tendencia alcanza en ocasiones a la propia producción académica, como ocurre cuando el estudio de Calvo Buezas (1995) compara la amenaza que supone la minoría racista y la que representarían un grupo de pirómanos o de violadores sueltos.

retener una definición básica, lo importante es observar que, en cualquiera de sus manifestaciones, el racismo entra en juego siempre como una misma estrategia de naturalización que asigna un grupo estereotipado de individuos a una supuesta raza o cultura y asocia éstas con unas determinadas capacidades y conductas. A esta asignación es a lo que llamamos racialización (Miles, 1988: 246). Su objetivo es la legitimación o racionalización de un determinado tipo de acción o actitud discriminatoria dirigida hacia los individuos racializados o de una determinada distribución desigual de estatus u oportunidades. Entender las diversas formas en que se presenta el racismo es, por tanto, entender las diversas maneras en que se produce esta racialización y el tipo de acciones o representaciones en las que entra en juego.

Poco importa en este sentido el que la noción de «raza» no tenga ya ningún valor desde el punto de vista de la taxonomía científica y la genética de las poblaciones, pues, desde el punto de vista sociológico, razas reales y razas imaginadas (o, si se quiere, «culturas») cumplen un mismo papel simbólico en la construcción de las diferencias raciales. De hecho, desde que la teoría biológica de la raza comenzó a batirse en retirada tras el descubrimiento del holocausto y el proceso de descolonización (Terrén, 2002a), la crítica antirracista ha ido progresivamente centrándose en lo que —no sin cierta ambigüedad— se ha venido describiendo desde los años ochenta como «racismo sin raza» o «neoracismo» (Barker, 1981; Balibar, 1988). Se trata de un tipo de racismo que —si bien siempre parece haber existido en las diversas variantes del «racismo popular»— difiere de las formas clásicas del racismo tradicional precisamente en que su estrategia de racialización no necesita recurrir a una teoría biológica acerca de la inferioridad congénita de determinadas personas. Para tratarles como tales, basta con considerarles portadores de una esencia cultural incompatible con la que ha hecho posible el progreso civilizatorio occidental; más simplemente, basta con dar preferencia a los «nuestros» («los espa-

ñoses primero», ha sido uno de los eslóganes difundidos por los grupos neofascistas).

Tanto en el sentido fuerte de un conjunto sistemático de ideas como en el sentido más débil en el que se expresan como conjunto de actitudes relacionadas entre sí, las ideologías se hacen hegemónicas a través de la popularización de sentimientos que florecen en la vida pública y se reproducen a través de los discursos que controlan la opinión². En este sentido, y teniendo muy en cuenta que «la cuestión de cómo conceptualizar el racismo no es puramente académica, sino que está conectada con la cultura política más amplia de toda coyuntura histórica» (Solomos y Back, 1994: 156), debe repararse en que el 11-S ha significado la puesta en circulación de una retórica de la otridad que podría parecer anclada en el pasado a quienes estudiaron la historia franquista de una España ganada al judío y al sarraceno. Repárese, por ejemplo, en que la «Carta de América», firmada en febrero de 2002 por sesenta intelectuales norteamericanos, lleva por subtítulo «razones de un combate». El discurso político a través del que se presenta la otridad se estructura sobre la categoría de «cruzada», lo que le exige siempre una fuerte estructura diferencialista que normalmente se basa en racializaciones culturalistas de las civilizaciones o grupos que encarnan el mal. Este diferencialismo se nutre más de actitudes y sentimientos que de una ideología sistematizada, y llega a ser tan perfectamente compatible con una adhesión abstracta a la tolerancia, como la apatía política lo es con la adhesión meramente abstracta a la democracia (Terrén, 2002b). El peligroso aspecto natural y de sentido común de este sentimiento de superioridad que se oculta en el renovado len-

² En la línea de lo sostenido por Van Dijk (1999), consideramos aquí el discurso como una estrategia de expresión observable que sirve de medio para la reproducción de las ideologías y que, muy especialmente en el caso aquí tratado, conecta las ideologías de grupo con su identidad a través de representaciones valorativas de la diada nosotros/ellos.

guaje de la pureza y la preferencia³ se resume en las palabras de Le Pen: es normal preferir al hijo que al sobrino, y al sobrino que al vecino.

El clima de pánico moral (Thompson, 1998) fomenta la exageración, que pueda ser considerada en sí misma como una primera manifestación del racismo (Izquierdo, 1996: 265). Resulta peligroso, además, en un doble sentido: primero, porque fomenta las visiones excesivamente simplistas de los fenómenos asociados con la diversidad; segundo, porque alimenta la percepción de la diversidad como amenaza y, consiguientemente, la sensación de una invasión que legitima las actitudes de rechazo. El clima del miedo, por tanto, va unido a la difusión de imágenes que sesgan nuestra percepción del otro y minan nuestra capacidad de acogida e inclusión deliberativa (Terrén y Garreta, 2002).

En este contexto de imágenes y sentimientos es en el que es preciso observar que lo que el racismo sigue haciendo bajo sus más o menos nuevas pieles es marcar, definir o justificar una desigualdad designándola como producto de una particularidad natural que normalmente —aunque no necesariamente— se presenta en una relación de superioridad o inferioridad, siendo que, en realidad, dicha desigualdad es un producto social. Cuando las estrategias de racialización vuelven sobre la desigualdad y la reproducen es cuando tenemos una desigualdad que podemos calificar como racial.

³ Este discurso, por cierto, no es tan nuevo en países como el Reino Unido, donde hace ya una década Ball (1990: 40) observó que el miedo y la sospecha frente al otro parecían tender a justificarse como reacción «natural» frente a la tradición «natural» de la unidad familiar, las costumbres establecidas o la nación. El discurso alimenta y se alimenta de un clima de imágenes que favorece actitudes como las que llevan a que, en un país con una proporción de población extranjera todavía tan baja con respecto a los países de su entorno como el nuestro, la inmigración es percibida ya como un problema preocupante (menos que el paro, el terrorismo y la inseguridad ciudadana, pero mucho más que la vivienda, la sanidad, la corrupción o la violencia contra las mujeres - según el barómetro del CIS correspondiente a enero de 2002).

En el plano estructural, decimos que una institución produce este tipo de desigualdad cuando los individuos de determinados grupos étnicos tienen menos recursos y oportunidades para disfrutar de los beneficios del sistema. Aun en el marco de una estructura social tan poco racializada como la española esto podría afirmarse sin tapujos, por ejemplo, de un mercado de trabajo sometido a la despiadada dinámica de la segmentación que (entre otros) sufren los inmigrantes (Cachón, 1997; Solé, 2001). Pero también podría decirse, aunque quizá en menor medida, de un sistema educativo en el que los hijos de los inmigrantes o los niños de minorías tradicionales como la gitana no tienen igual acceso que los restantes a una educación de calidad, tienen tasas de abandono y fracaso escolar superiores a la media y se encuentran infrarrepresentados en los niveles superiores. A fin de reconocer la potencialidad limitada de los efectos del optimismo pedagógico al que nos referimos al principio, conviene no perder de vista que esta dimensión estructural o institucional nos habla de un racismo «no intencionado» (Gillborn, 1990: 8ss) que normalmente queda fuera de las definiciones del racismo demasiado apegadas a los prejuicios y las prácticas discriminatorias conscientes.

La falta de datos que permitan cuantificar con solvencia este tipo de desigualdad educativa (conocida pero poco precisada) y su evolución supone, por cierto, un serio inconveniente a la hora de hacer algo más que aparentar que se hace algo⁴. Porque lo cierto es que el propio siste-

⁴ Aunque existen estudios parciales que hablan de un 60% de fracaso escolar entre los hijos de los inmigrantes (Fullana, 1999) o de, al menos, unos resultados académicos entre medios y bajos respecto al promedio de unos centros de nivel no especialmente elevado (IOE, 1999), la necesidad de datos cuantitativos de carácter más global es acuciante. Tanto más, cuanto que la determinación causal de las diferencias de logro educativo entre grupos siempre ha sido un tema controvertido en la sociología de la educación. Más allá de nuestro país, también el grueso de la evidencia sobre las prácticas racistas en las escuelas ha recaído en gran parte en datos producidos por investigaciones etnográficas cuya capacidad de generalización es una cuestión de-

ma produce medidas correctoras de esta desigualdad, pero no lo es menos que muchas veces éstas no pasan de ser «símbolos de condensación» (Troyna, 1998: 81-86), es decir, medidas políticamente utilizadas para lavar la imagen de la organización y asegurar la apariencia de que los intereses de los desfavorecidos han sido considerados. Son medidas pensadas desde el sistema y para el sistema que, aunque con notables excepciones, raramente han supuesto una disminución significativa de la desigualdad educativa y que, en cualquier caso, al menos de momento, no han contribuido significativamente a disminuir la desigualdad social. Como un espacio social más, la educación se encuentra presa dentro de la reproducción de la desigualdad que resulta de este círculo estructural del racismo y su capacidad de lucha contra él es, ciertamente, limitada. Gran parte de sus esfuerzos antidiscriminatorios son meros desarrollos formales de una igualdad de derechos que no por reconocida significa el fin de las desigualdades de hecho, de la misma forma en que el reconocimiento de la igualdad de género, ampliamente desarrollada en la educación, no ha significado el fin del desigual reparto del trabajo doméstico o de la desigualdad salarial entre varones y mujeres.

Éste es hoy por hoy el poco alentador horizonte de las políticas de compensación y refuerzo desarrolladas a partir de los preceptos normativos que reconocen la necesidad de combatir las desigualdades educativas «derivadas» de factores étnicos. Han habido y hay importantes deficiencias técnicas y de financiación que obstaculizan el éxito de estos programas, escasamente dotados, implementados a menudo con precipitación y dejados en manos de profesorado poco experimentado y poco preparado que debe enfrentarse con

batida (Connolly, 1998). Foster (1996), por ejemplo, niega que exista base empírica suficiente para concluir que la escuela sea en sí misma la responsable de las desigualdades de resultados educativos entre diferentes grupos étnicos. Para una panorámica de este debate vease Pilkington (1999).

poco más que la mejor de las voluntades a unos puestos de muy difícil desempeño. Obviamente, muchos de los factores que impiden una clara mejora en el rendimiento del alumnado inscrito en estos programas (una tercera parte del cual no es gitano ni procede de la inmigración) son fruto de realidades extraeducativas que caen dentro de la clásica cuestión social y están relacionadas con la fragmentación del mercado de trabajo y la segregación residencial. El círculo vicioso entretejido por estos tres ámbitos de desigualdad (educación, trabajo y vivienda) constituye la estructura fundamental de esta manifestación institucional del racismo.

Esta perspectiva estructural del racismo basada en el desigual disfrute de las oportunidades que brinda el sistema educativo como consecuencia del diferente acceso y rendimiento que registra el alumnado según su origen étnico con independencia de cuáles sean las actitudes de los agentes implicados ha sido asumida ya en importantes informes como el de Swan (1985)⁵. Lo importante a retener de esta dimensión es la idea de que el racismo institucionalizado es capaz de producir discriminación aun en ausencia de prejuicios, es decir, reproduce desigualdad sin necesidad de que los sujetos implicados alberguen actitudes racistas conscientes e incluso coexistiendo con estrategias discursivas de racialización benigna. En la medida en que es conocido, este racismo institucional genera muchas veces una actitud de impotencia que es fácil encontrar incluso en los docentes más sensibles a esta cuestión; una actitud que desemboca en la aceptación de una desigualdad percibida como insuperable, aun cuando se la considere moralmente indeseable. Cuando el círculo del racismo institucional se cierra, la conciencia de quienes lo

⁵ Este informe, elaborado por un Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños de Grupos Minoritarios en el reino Unido fue el primer documento oficial en reconocer el racismo como factor estructural que afecta a la experiencia educativa y al nivel de rendimiento de alumnado. Este reconocimiento está hoy ampliamente extendido incluso en los documentos oficiales y las intervenciones de los políticos (Osler y Starkey, 2002).

habitan queda limpia de la mancha del prejuicio racista y la inercia de la discriminación sigue su curso. El racismo estructural es un racismo más de inercias que de actitudes; es, en el fondo, como ha señalado Michel Wieviorka (1992), un racismo sin sujetos.

No obstante, la desigualdad no es la única lógica que interviene en el desarrollo de ese fenómeno complejo que es el racismo. Junto a la dimensión material de una desigualdad caracterizada por la desigual provisión o utilización de oportunidades educativas, interviene otra dimensión simbólica que suministra una interpretación de las diferentes posiciones sociales de los individuos en términos de su adscripción a determinados grupos étnicos y sus peculiaridades raciales o culturales. Hablamos ahora de la desigualdad percibida y de su representación. Siguiendo el planteamiento de Wieviorka, podemos decir que es en esta dimensión cuando entra en juego la lógica de la diferencia: la desigualdad se racializa y la distancia social se transmuta en distancia cultural. Sobre todo en un contexto marcado por el clima del miedo a la diferencia al que anteriormente hicimos referencia, el otro pasa a ser representado como extraño, lo que no parece descabellado asociar con la disposición a un cierto tipo de trato⁶.

Tal y como se dijo anteriormente, la racialización del otro es una estrategia discursiva a través de la que se construye una determinada percepción de las personas que tiende a naturalizar sus comportamientos. Esta construcción se alimenta de sentimientos, representaciones y actitudes que, a diferencia de lo que ocurre con el racismo estructural, son puestas en juego por los sujetos en sus pensamientos y prác-

⁶ Después de todo, la forma en que tratamos a los otros se basa en la forma en que los vemos, esto es la forma en la que nos lo representamos (Dyer, 1993). Ver y tratar van unidos en una sociología de la visibilidad, pues toda representación es en realidad una estrategia que no refleja meramente el objeto, sino que lo construye como elemento de un discurso. En los términos de la perspectiva foucaultiana del discurso, visibilidad y representación suponen siempre codificación, y en esa medida están sujetas a una relación de conocimiento y poder.

ticas cotidianas. En el fondo, la racialización es una forma de ver a los otros que selecciona y articula determinados caracteres en un determinado contexto de acción y, que en consecuencia, nunca es del todo inocente o natural. Debe repararse en que, al considerar esta dimensión subjetiva del racismo, no estamos atendiendo tanto al lugar de la educación dentro de un esquema general de reproducción sistémica del racismo, sino, más bien, a las dinámicas de producción del racismo que operan en el interior mismo de vida de las escuelas. La importancia de esta dimensión radica en que su análisis permite observar planos de producción del racismo a los que una sólida y bien fundada estrategia antirracista debe prestar especial atención. Suministra, más allá de la cultura política extraescolar y de las desigualdades estructurales, lo que Richard Sennet llamó hace años «la conciencia del ojo». Para un apropiado desarrollo de esta conciencia de la mirada y de las estrategias que resultan de ella conviene distinguir cuatro planos de manifestación del racismo que permiten descubrir diversas estrategias de racionalización, diversas formas de visibilizar (o invisibilizar) a los otros en la práctica escolar.

El primer plano es el del curriculum, un clásico ya en los análisis desarrollados bajo el paraguas conceptual de la crítica multiculturalista. Mucha de la evidencia suministrada en este campo es paralela a la extraída del estudio sobre la invisibilidad de género. Así como en muchos textos se apreció la invisibilidad de las mujeres en la historia o su posición relegada en las presentaciones y representaciones de la vida social, el conocido trabajo de Calvo Buezas (1989) constató, por ejemplo, que sólo 59 de las 41.000 líneas de libros de texto por él examinadas hacían referencia a los gitanos⁷. Lo que este autor llama el «silencio et-

⁷ El trabajo de Calvo Buezas es sólo un exponente de toda una línea de investigación desarrollada en nuestro país por trabajos como los de Allegret *et al.* (1991) y que se remonta a investigaciones realizadas en Canadá desde los años setenta (Arcand, B., y Vincent, S., 1979; McAndrew, 1985).

nocida» se ha desarrollado en un programa de constatación de ausencias que investigaciones como *Black Athenea* de Martin Bernal han enriquecido con las ideas del «silencio impuesto al mundo no europeo» (Edward Said) o la del eurocentrismo (Samir Amin), todo lo cual ha servido para poner de manifiesto el etnocentrismo que late bajo esta primera manifestación de racismo: la que oculta la presencia del otro porque le niega valor.

La invisibilidad implica falta de reconocimiento, y esto supone un grave déficit pedagógico por dos razones: porque reduce el conocimiento que el alumnado en general tenga de la diversidad humana y porque mina la autoestima del alumnado minoritario al carecer de una imagen positiva con la que identificarse. Son dos razones importantes desde el punto de vista de la educación intercultural porque se supone que un mejor conocimiento de la diversidad humana hace retroceder los prejuicios del alumnado mayoritario y que un aumento de la autoestima ayuda a la mejora del rendimiento educativo del alumnado minoritario. Estas dos suposiciones, no obstante, deberían revisarse a la luz de fenómenos como los efectos no queridos que puede tener cualquier práctica de aula (como, por ejemplo, el mero aprendizaje de las respuestas tenidas por políticamente correctas) o —como ha señalado Glazer (1997)— el satisfactorio rendimiento educativo de descendientes de inmigrantes que nunca tuvieron acceso a un curriculum que diera cabida a su historia.

Los materiales curriculares al uso han progresado notablemente en este aspecto, pero muchas veces a través de un camino equivocado. Así, aunque la mayoría muestran un interés declarado en mostrar la diversidad humana como un fenómeno natural, merecedor de respeto y enriquecedor en sí mismo, no es infrecuente encontrar presentaciones racializadas de esa diversidad, como si la humanidad estuviera compuesta efectivamente por razas (García Castaño y Granados, 1998) y como si la variabilidad fenotípica tuviera consecuencias morales. El racismo no se muestra aquí como una actitud desvalorizadora de la diversidad huma-

na, sino como conceptualización equivocada de una diversidad en la que los estilos de vida, las formas de trabajar, de alojarse o de vestir se asocian a personas con determinados caracteres fenotípicos⁸. La estrategia de racialización implicada en esta manifestación del racismo muestra cómo la representación racial de la diversidad humana puede incluso coexistir con el intento de promover actitudes de respeto hacia ella.

Pero no sólo a través de los libros se hacen visibles las diferencias. También el lenguaje incorpora estrategias de racialización que muchas veces incluso contradicen las prácticas cotidianas no sigan la dirección de las actividades de aula con las que se trabaja a favor de la interculturalidad. El análisis de las prácticas que normalmente se engloban en lo que recibe el nombre de curriculum oculto revela la pervivencia de imágenes que minusvaloran la diferencia y de actitudes que muchas veces se ha aprendido a esconder bajo la máscara de la corrección política. Las primeras se muestran claramente en las ocasiones en que el buen comportamiento, el alto rendimiento o el vestir convencional del alumnado minoritario es positivamente descrito con expresiones que subrayan su identificación con el de la población mayoritaria. Las segundas son las que generalmente aparecen cuando se es consciente de que la situación que describe presenta algún indicio de tratamiento discriminatorio. Hay que tener en cuenta en este sentido que la escuela es un espacio especialmente vigilado desde el punto de vista de la corrección política y el miedo a parecer racista hace que muchas de las narraciones de los docentes investigados yuxtapongan un «no es que yo sea racista, ¿eh?» al lado de cada «ya sabes cómo

⁸ Lo mismo puede apreciarse en el estudio de Blondin (1990) sobre el aprendizaje del racismo, que muestra cómo muchos libros de texto sin prejuicios ni connotaciones racistas sí, en cambio, transmiten una concepción del mundo que explica las diferencias no en función de las relaciones sociales, sino de diferencias naturales expresadas en la tradición, el folklore y las costumbres que supuestamente caracterizan a las diferentes razas.

son»⁹. Esta maniobra discursiva característica de gran parte del profesorado con experiencia en el trabajo con población gitana o procedente de la inmigración es la misma que Bonilla-Silva (2000) ha calificado de «un nuevo lenguaje de la raza» que se prodiga en la racialización negando al mismo tiempo el racismo.

Y es que el discurso a través del que los profesores representan la diversidad cultural del alumnado con el que trabajan es un caso muy interesante de intersección de unas categorías populares que sostienen la racialización de la diversidad humana y de un prurito profesional que se esfuerza por superarlas. Por un lado, -y quizá como consecuencia del contexto marcadamente evaluativo en que se produce- su conciencia de la diferencia se expresa a través de una jerarquía de marcadores discursivos que potencia los rasgos actitudinales (tesón, disposición, disciplina) del alumnado que más se acerca al alumno modelo (normalmente hijos de inmigrantes asiáticos o europeos orientales) mientras que tiende a subrayar rasgos más físicos o superficiales (higiene, vestimenta, postura) en el alumnado más alejado de dicho modelo. Por otro, tiende a hablar más de individuos en los primeros casos y de grupos en los segundos, lo que apunta hacia un mayor esencialismo racializador en la representación de los más desfavorecidos.

Las diversas racializaciones desplegadas en este nivel muestran una jerarquía que diferencia la diferencia distinguiendo entre especies de «otros preferidos» y de «otros inasequibles», y reproduciendo con ello la distancia simbólica que en el lenguaje cotidiano media entre lo que denota el «trabajar como chinos» y lo que denota el «ir hecho

⁹ Para esto y para lo que sigue vease la evidencia empírica aportada en Terrén (2001). Allí se ofrece (2001: 71-73) una tipología de las «cláusulas de salvaguardia» mediante las que los individuos tienden a garantizar que la imagen que proyectan en su discurso es la imagen políticamente correcta que se supone esperada. Es una maniobra que he considerado análoga a las «respuestas aprendidas» que vician habitualmente las encuestas de opinión sobre el racismo (Izquierdo, 1996: 165).

un gitano»¹⁰. Lo importante aquí es que esta jerarquía alberga expectativas que pueden traducirse en actitudes diferenciales que, a su vez, pueden afectar al rendimiento del alumnado y, en esa medida, influir sobre la desigualdad producida. Debe tenerse en cuenta en este sentido que el alumnado minoritario tiende a ser muy dependiente del profesorado en la medida en que su autoconcepto está muy condicionado por cómo ellos creen que sus maestros les perciben y, en consecuencia - en la medida, al menos, en que el autoconcepto correlacione con el rendimiento- la percepción que ellos tienen de las expectativas del profesorado pueden resultar enormemente influyentes sobre su motivación y nivel de logro.

La representación de la diferencia en el discurso del profesorado está muy vinculada, sobre todo en secundaria, a la percepción de una cierta «invasión» de alumnado no tradicional que, más que la homogeneidad cultural, lo que cuestiona son las rutinas. Con ello, y ante la falta de una política de un programa de acogida definido, las puertas de la escuela permiten la entrada de una gran bocanada de incertidumbre y desorientación que una y otra vez reaviva la imagen de la inmigración como problema. Pero en este sentido el profesorado no hace sino reaccionar como lo hace gran parte de una sociedad civil todavía inmadura en su experiencia como acogedora de inmigración y de minorías tradicionalmente excluidas. Y no es una reacción más dura, pues, a pesar de sus déficits formativos e improvisaciones, todo parece indicar que la escuela discrimina menos que una sociedad civil más presta a solidarizarse con el extraño lejano a través de una cuestión televisiva que a aceptar gitanos como vecinos en el bloque o en el barrio¹¹.

¹⁰ Procesos de jerarquización similares aparecen también descritos en Durand y Durand (1988).

¹¹ Sobre la relevancia de este hecho ha llamado la atención Virilo (1997: 48) al calificar de auténtico síntoma de disolución política el hecho de estar más cerca del que está lejos que del que está más cerca de uno.

Al igual que los profesores, también los padres y las madres forman parte de esta sociedad civil, si bien —como es sabido— lo hacen con una escasa participación en la vida de la escuela. Quizá por esta su débil tradición participativa, llaman más la atención los casos en que padres y madres se organizan en una acción beligerante contra la presencia de niños gitanos o magrebíes, como ha ocurrido durante los últimos cursos en Barakaldo y Ceuta (aquí, por cierto, en un colegio que años antes había sido premiado por promover la tolerancia). Se trata de casos ciertamente puntuales en los que se produce una acción anticivil que promueve una racialización del otro como amenaza. Lejos de las aproximaciones que reducen el racismo a una pulsión irracional de rechazo, lo que aparece aquí es más bien el razonamiento que asociando la presencia de gitanos e hijos inmigrantes a un deterioro de la vida educativa promueve el ejercicio de una ciudadanía privada que antepone la educación de «*mis*» hijos a la de todos¹².

La argumentación exhibida en esta manifestación de racismo niega el propio racismo como fundamento. Como ocurre en general, es difícil encontrar un padre o una madre que se reconozcan movidos por el racismo en este tipo de acciones. Prácticamente nadie se opone a que gitanos e hijos de inmigrantes se integren y se eduquen, «*pero no en el colegio de mis hijos*» porque «*oye...*, —suele decirse a menudo— *no quiero decir nada, pero ellos tienen sus cosas*». La actitud implícita en este racismo popular sintoniza con la de lo que en los Estados Unidos se ha denominado movimientos NIMBY («*Not In My Backyard*») y mueve estrategias de exoneración y nacionalismo de vecindario que también se han puesto en juego en casos como los de El Ejido. No obstante, son mucho más frecuentes las acciones en las que estas actitudes no se manifiestan de forma beligerante, como el éxodo silencioso a otros centros cuando los gitanos o los hijos de los inmi-

¹² V. Terrén (2002b: 168, 171) para una interpretación de estas actuaciones antisociales en el marco del ejercicio de una ciudadanía privada.

grantes comienzan a llegar (el llamado «*white flight*») o, simplemente, el averiguar antes de la preinscripción si a tal o cual colegio ya han llegado.

Pero la panorámica sobre lo que ocurre cuando ya han llegado y sobre cómo más o menos sutiles formas de racismo encuentran nuevas vías de reproducción quedaría incompleta si no se presta igualmente atención a la forma en que los propios niños y niñas racializan las diferencias percibidas. Quizá por dependencia de un modelo excesivamente rígido y unidireccional de la socialización tiende a hacerse un gran hincapié en la influencia de la educación familiar («*el niño repite lo que oye en casa*») y a considerar toda actitud racializadora de los niños como resultado simple de una interiorización de esquemas importados del mundo de los adultos. Pero el estudio de la construcción de las representaciones y actitudes con que se encaran las relaciones interétnicas debería prestarse una mayor atención a la influencia del grupo de edad y a las formas en que los propios niños producen su visión de la diversidad. Los jóvenes no son racistas sólo por haber crecido con padres que lo son, de la misma forma que no se convierten en antirracistas sólo por haber tenido textos o profesores que les han enfrentado al no siempre fácilmente asimilable precepto multiculturalista de todos somos iguales al mismo tiempo que diferentes.

Tiende a pensarse, por lo general, que el racismo no es cosa de niños porque el racista no nace, sino que se hace (Ben Jelloun, 1998) y porque lo propio de los niños es jugar con quien les gusta, sin que importe su aspecto físico o su procedencia. El problema, sin embargo, es que los niños también se hacen y que, desde muy temprana edad, la racialización sí parece desempeñar un importante papel en su forma de visibilizar a los otros y en la construcción de sus preferencias (quién gusta y quién no, a quién se prefiere y porqué, y qué se piensa de unos y de otros).

Hay un gran cuerpo de investigación desarrollado desde los años treinta que muestra cómo cuando se analizan estas cuestiones incluso con niños de infantil o primeros cursos de primaria cabe descubrir estrategias de racializa-

ción y sentimientos racistas incluso en colegios étnicamente homogéneos (Troyna y Hatcher, 1992; Fishbein, 1992; Albert y Derby, 1982; Aboud, 1988; Hirschfeld, 1996). Parece que hay que esperar a los 10 u 11 años para poder encontrar explicaciones que vinculen con un cierto grado de abstracción las diferencias observadas a creencias en la desigualdad raciales o al efecto de mecanismos de poder. Ciertamente, ambos tipos de vinculaciones se elaboran a lo largo de una biografía de contacto no sólo con individuos de grupos étnicos diferenciados, sino también con las actitudes dominantes en la familia o en el grupo de iguales. Sin embargo, mucho antes de que estos contactos maduren y se vivan reflexivamente con un cierto grado de abstracción, sin embargo, los niños establecen ya asignaciones aparentemente inocentes y categorizaciones frecuentemente inesperadas en las que muy a menudo los afectos suelen llenar el espacio que en las racializaciones adultas ocupan representaciones más elaboradas —o, si se quiere, ideologizadas— de los comportamientos.

Estudios aplicados a nuestro país (Iniesta, 1982; Gamella y Sánchez-Muros, 1998) muestran cómo, efectivamente, los niños y los preadolescentes sostienen marcados prejuicios que se traducen en formas esquemáticas y recurrentes de pensar y sentir hacia minorías como la gitana, formas que, en verdad no siempre albergan rasgos desvalorizadores, pero que —aun cuando ocasionalmente se basen en atribuciones benignas— muestran en cualquier caso una clara estrategia de racialización¹³. Cuando

¹³ Estrategia, no obstante, que no se puede asociar fácilmente con una determinada actitud de aceptación o rechazo, pues «la relación entre una mala opinión de los gitanos y el rechazo al contacto y la cooperación con ellos aparece como más compleja de lo que cabría pensarse. Hay una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la abundancia de estereotipos negativos en las respuestas de cada colegial y su rechazo a la presencia de compañeros gitanos en su clase; pero la relación dista mucho de ser perfecta y son numerosos los discursos donde se mezclan atributos muy negativos con su aceptación como compañeros de clase» (Gamella y Sánchez-Muros, 1998: 401).

se ve llorar a una niña gitana de seis años por haber descubierto que su amada profesora no lo es gitana en realidad; o se escucha a otra de siete quejándose de haber sido llamada «señora» cuando «*señoras sólo son las payas*»; cuando se es preguntado por un niño payo que ya ha dibujado a un chino y a un negro sobre «*cómo se pinta que un gitano huele*» (Terrén, 2001); cuando se observa cómo los alumnos cristianos utilizan más rasgos negativos en la caracterización de los alumnos musulmanes que a la inversa (Mesa *et al.*, 1993); o se observa cómo niñas blancas y negras razonan su elección de muñecas blancas y negras asociándola a la de sus amistades (Wright, 1995), se está en presencia de mecanismos cognitivos de clasificación en los que intervienen construcciones de la afinidad y estrategias de afiliación que muestran que, en cierta medida, el racismo sí es también una cosa de niños¹⁴.

Es preciso conocer bien estos mecanismos y no proyectar sobre los niños la imagen idealizada del buen antirracista que todos querríamos ser. Son mecanismos sutiles y escurridizos, como hemos visto que también lo son los que fluyen en el discurso y la práctica de muchos padres y profesores. En el clima de miedos e inseguridades de que se alimentan actualmente las formas más cotidianas del racismo, aplicarse al estudio de estos complejos y variados mecanismos de racialización es tan importante como no ceder ante la exageración o la simplificación. Es una buena forma de trabajar en pos de una educación antirracista bien fundada que vaya más allá de la organización de rituales de tolerancia abstracta y de las celebraciones de lo que se ha dado en llamar el «mensaje Benetton», para combatir eficazmente las formas en las representaciones racializadas de la diversidad humana contribuyen a la reproducción de la desigualdad.

¹⁴ Esta observación no contradice el hecho (estudiado por Gillborn, 2000) de que el alumnado de escuelas en las que se han desplegado programas de educación intercultural puedan desarrollar un mayor compromiso con el antirracismo e implicarse en actuaciones contra esa forma específica de *bullying* que es el acoso racista (*racist harrasment*).

BIBLOGRAFÍA

- ABOUD, F. (1988): *Children and prejudice*, Oxford: Basil Blackwell.
- ALBERT, M., y DERBY, B. (1992): «The development of racial attitudes in children», en LYNDA, J.; MADGIL, C., y MODGIL, S. (eds.): *Cultural diversity and schools*, Londres: Falmer Press, vol. 2: 93-106.
- ALLEGRET, J. L.; MORERAS, J., y SERRA, C. (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AMIN, S. (1989): *El eurocentrismo*, México: Siglo XXI.
- BALIBAR, E. (1998): «¿Existe el neoracismo?», en BALIBAR, E., y WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, Madrid: IEPALA.
- BALL, S. J. (1990): *Politics and the making in education: explorations in policy sociology*, Londres: Routledge.
- BARKER, M. (1981): *The new racism*, Londres: Junction Books.
- BEN JELLOUN, T. (1998): *Papá ¿qué es el racismo?*, Madrid, Alfabeta.
- BLONDIN, D. (1990): *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montreal: Editions Agence de l'Arc.
- BONILLA-SILVA, E., y FORMAN, T. (2000): «'I'm not racist but': Mapping white college racial ideology in the USA», en *Discourse and society*, 1 (1): 50-85.
- CACHÓN, L. (1997): «Notas sobre la segmentación del mercado de trabajo y la segregación sectorial de los inmigrantes en España», Congreso sobre la inmigración en España, Madrid, 16-18 octubre, fotocopiado.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Madrid: Popular.
- CONNOLY, P. (1998): «Dancing to the wrong tune: ethnography, generalisation and research on racism in schools», en CONNOLY, P., y TROYNA, B. (eds.): *Researching racism in education*, Buckingham: Open University Press.
- DURAND, B., y DURAND, J. CL.: «Hiérchisation des élèves asiatiques, maghrébians et tsiganes à travers la représentation des maîtres», en *Cahiers de l'ERISI*, 1: 25-30.
- DYER, R. (1993): *The matter of images: essays on representations*, Londres: Routledge.
- FISHBEIN, H. (1992): «The development of peer prejudice and discrimination in children», en LYNDA, J.; MADGIL, C., y MODGIL, S.

- (eds.): *Cultural diversity and schools*, Londres: Falmer Press, vol. 2: 43-74.
- FOSTER, P.; GOMM, R., y HAMMERSLEY, M. (1996): *Constructing educational inequality*, Lewes: Falmer Press.
- FULLANA, J. (1999): *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'inmigrants estrangers africans a las comarques de Girona*, Girona: Universidad de Girona.
- GAMELLA, J. F., y SÁNCHEZ-MUROS, P. S. (1998): *La imagen infantil de los gitanos*, Valencia: Fundación Bancaixa.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., y GRANADOS, A. (1998): «Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria», en BESALÚ, X., et al. (comps.): *La educación intercultural en Europa*, Barcelona: Pomares-Corredor: 181-209.
- GILLBORN, D. (2000): *Racism and antiracism in real schools*, Buckingham: Open University Press.
- GLAZER, N. (1997): *We are all multiculturalist now*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- HIRSCHFELD, L. A. (1996): *Race in the making. Cognition, culture and the child's construction of humankind*, Cambridge (Mass.): MIT Press.
- HOLMES, R. M. (1995): *How young children perceive race*, Londres: Sage.
- INIESTA CORREDOR, A. (1982): «Los gitanos vistos por los niños alicantinos», en *Cuadernos de realidad social*, 20-21: 285-294.
- IOE, COLECTIVO (1999): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Granada: CIDE-Laboratorio de Estudios Interculturales.
- IZQUIERDO, A. (1996): *La inmigración inesperada*, Madrid: Trotta.
- MCANDREW, M. (1986): *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec*, Montreal: Faculté des Sciences de l'Éducation.
- MESA, C.; HUICI, C., y GARRIGA-TRILLO, A. (1993): «Scaling intergroup differentiation stereotypes: muslims and christians», en *International Society for Psychophysics, IX Annual Meeting*, Palma de Mallorca, 21-24 de octubre.
- MILES, R. (1988): «Racialization», en CASHMORE, E. (ed.): *Dictionary of race and ethnic relations*, 2.^a ed., Londres: Routledge, 246-247.

- OSLER, A., y STARKEY (2002): «Education for citizenship: mainstreaming the fight against racism», en *European Journal of Education*, 37 (2): 143-160.
- PILKINGTON, A. (1999): «Racism in schools and ethnic differentials in educational achievement: a brief comment on a recent debate», en *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3): 411-419.
- SOLÉ, C. (2001): «La inserción de los inmigrantes en el mercado de trabajo. El caso español», en Íd. (coord.): *El impacto de la inmigración en la economía y la sociedad receptora*, Barcelona, Anthropos: 11-51.
- SOLOMOS, J., y BACK, L. (1994): «Conceptualizing racisms: social theory, politics and research», en *Sociology*, 28 (1): 21-34.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*, A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidade da Coruña.
- TERRÉN, E. (2002a): «El análisis de la cuestión racial en el desarrollo de la sociología», en TERRÉN, E. (ed.): *Razas en conflicto: perspectivas sociológicas*, Barcelona: Anthropos.
- TERRÉN, E. (2002b): «Postmodern attitudes: a challenge to democratic education», en *European Journal of Education*, 37 (2): 161-177.
- TERRÉN, E., y GARRETA, J. (2002): «El poder de las imágenes: las pateras y el hiyab», en *Crítica*, 85, mayo 2002: 45-47.
- THOMPSON, V. (1998): *Moral panics*, Londres: Routledge.
- TROYNA, B., y HATCHER, R. (1992): *Racism in children's lives: a study in mainly white primary schools*, Londres: Routledge.
- VIRILO, P. (1997): *El cibermundo, la política de lo peor*, Madrid: Cátedra.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona: Paidós.