

Education Policy Analysis Archives

Volume 9 Number 20

junio 4, 2001

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2001, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Transfondo de las diferencias étnicas en la escuela: Un estudio de caso en Soria, España

Serafín Aldea Muñoz
Escuela Universitaria de Educación de Soria

Resumen

El presente artículo, pretende recoger los conceptos relacionados con el binomio igualdad—diferencia, que cada vez aparecen con más frecuencia en nuestras escuelas. El respeto a las minorías étnicas, la integración, y la necesidad de afirmar determinados valores y actitudes democráticas forman parte de los derechos de los niños y de las personas. Sin embargo, la evidencia, pone de manifiesto la distancia que separa en las aulas la teoría de la realidad, según podemos comprobar en este trabajo. Se insiste, también, en la dificultad de llegar a un acuerdo sobre lo que se ha de entender por tolerancia o por igualdad, que debe de traducirse en una concreción didáctica, a través de comportamientos y acciones que exceden el recinto educativo reglado o la mera información sobre la problemática mundial.

Abstract

This article attempts to compile those concepts relating to the duality

equality—difference, which appears with increasing frequency in our schools. Respect for ethnic minorities, integration, and the need to affirm certain values are part of the rights of children and of all persons. Nevertheless, this work provides evidence of the gap between theory and reality in the classroom. We also examine the difficulty of reaching an agreement as to what should be understood as *tolerance* or *equality*, which must be translated into didactic practice through behaviors and actions which go beyond the typical educational treatment or mere information about this worldwide problem.

Introducción

Vivimos en un mundo en que los conflictos relacionados con el binomio igualdad - diferencia, son frecuentes y se traducen diariamente en el espacio escolar, sin que existan suficientes recursos para abordarlos. La misma abundancia de unidades didácticas y otros materiales de uso sobre el tema expresan esta necesidad y preocupación. Por otro lado, numerosas instituciones no gubernamentales que insisten continuamente en la urgencia de promover actitudes individuales y colectiva- democráticas, tolerantes y solidarias, han convertido en cotidianas las llamadas a la tolerancia y a la solidaridad activa.

La necesidad de hacer explícitos determinados valores y aptitudes que en unas sociedades formalmente democráticas constituyen su propia definición y forman parte del patrimonio de derechos adquiridos por las personas que viven en ella, como el respeto a las minorías étnicas y culturales, y la justicia en el acceso a los bienes por parte de los desfavorecidos, ponen en evidencia la distancia que separa la teoría de la realidad.

Frente a esta preocupante situación, se insiste en las necesidades de promover diferentes prácticas educativas, que desde ámbitos formales, alienten a la construcción de aptitudes basadas en la tolerancia, en la solidaridad y el respeto al otro. Resulta evidente que la concreción de dichas necesidades resulta problemática por varias razones. ¿De qué hablamos cuando sostenemos que hay que educar para la tolerancia o para la solidaridad?. La ambigüedad de estos enunciados reside en las objeciones que frecuentemente aparecen cuando se pretende llevar a cabo dichos procesos educativos.

Por una parte, se afirma de manera optimista que la escuela educa por sí misma en favor de la igualdad y la diversidad, sin necesidad de explicitar semejante intención, dado el consenso generalizado y positivo que ya existe sobre el tema; y en otros casos se sostiene con firmeza, que la escuela no debe decantarse por ningún valor de forma explícita. Se recalca además la frecuente inutilidad de un conjunto de buenas intenciones que a diario chocan con la realidad que las aulas reflejan (Buezas, 1989). Igualmente se insiste en la dificultad de llegar a un acuerdo sobre lo que se ha de entender por tolerancia o por igualdad.

Finalmente, está el problema de la concreción didáctica de los valores, es decir cómo enseñar o facilitar el aprendizaje de actitudes que no pueden limitarse a la asimilación de un conjunto de informaciones sobre la problemática mundial, sino que debieran traducirse a la vida cotidiana a través de comportamientos y acciones que exceden el recinto educativo reglado.

Interculturalismo

Se denomina “interculturalismo en el aula”, no a la situación en que el profesor establece estructuras y metodología para los niños que proceden de diferentes culturas, sino cuando adapta y transfiere habilidades que poseen estos niños a la clase (Ronald,1993). Los maestros deben partir de la idea de que las personas somos iguales, sin influir la raza o la cultura de la que se provenga; los maestros, más que aceptar las diferencias culturales deberían integrarlas e interpretarlas, aceptando las culturas minoritarias como diferentes a las suyas, pero no mejores ni peores.

Al hablar del interculturalismo conviene referirnos al “Programa de educación compensatoria intercultural”, incluido en el “Programa de atención a la diversidad”. Este programa, se ha propuesto cumplir unos objetivos que son: a) Favorecer acogida e inserción socioeducativa del alumnado en desventaja; b) Consecución de objetivos educativos; c) Fomentar asistencia continuada y evitar el abandono escolar; d) Impulsar la coordinación con otros servicios.

Este programa educativo está diseñado para: minorías étnicas con dificultades de aprendizaje, inmigrantes con desconocimiento del castellano o incorporación tardía del sistema educativo, grupos con dificultades derivadas de situación de desventaja socio-cultural, temporeros, instituciones hospitalarias, niños en riesgo de abandono del sistema educativo. (Malguesini y Cols., 1997).

Los colegios públicos que llevan a cabo el programa disponen de una serie de recursos personales, otorgados por el MEC. Estos recursos son: profesorado ordinario en los centros; servicios de apoyo; equipos de orientación educativa y psicopedagógica; departamentos de orientación; profesorado de apoyo al programa; profesores de educación especial; trabajadores sociales.

En la provincia de Soria varios colegios e institutos de educación secundaria llevan a cabo este programa, a saber: IES “Gaya Nuño” de Almazán, CP “Diego Laínez” de Almazán, IES “Santa Catalina” del Burgo de Osma, CP “Manuel Ruiz Zorrilla” del Burgo de Osma, IES “Castilla” de Soria, IES “Antonio Machado” de Soria, IES “Virgen del Espino” de Soria, IES “Politécnico” de Soria, CP “Juan Yagüe” de Soria, CP “la Arboleda” de Soria.

Interculturalidad, tolerancia y solidaridad

La tolerancia y la solidaridad deben trabajarse en el aula sobre todo dentro del área de las ciencias sociales. El tratamiento educativo de la tolerancia, de la igualdad o la solidaridad, tiene que ver con los denominados temas o ejes transversales. Concebidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje acerca de realidades que desbordan el marco convencional de las asignaturas, permiten plantearnos de forma que vertebran un diseño múltiple, que incluye aspectos de la educación para la paz, la educación no sexista o la educación para el desarrollo, incorporando estos ejes como algunos de los contenidos actitudinales más relevantes.

Tolerancia y solidaridad afectan directamente al problema de la educación en valores, cuya formulación explícita recoge los mencionados planteamientos sobre la

transversalidad que proponen la reforma educativa española. Tanto la tolerancia como la solidaridad aparecen, así, como herramientas que, desde el punto de vista de las actitudes y conductas, van construyendo los espacios para generar proyectos de convivencia que, más allá de la mera aceptación pasiva o activa de la diferencia, opten por el diálogo intercultural o interétnico, por la defensa de la igualdad y el elogio de la diversidad como vehículo para la construcción de una nueva cultura en el entorno inmediato y con la capacidad de comprensión e intervención en escalas especialmente amplias.

La conversión de la tolerancia y la solidaridad en un proceso educativo transversal, no afecta únicamente a las áreas curriculares, tanto en conceptos como en conocimientos o actitudes, sino también a la propia organización escolar (Buezas,1990)

Estrategia de trabajo frente a la diferencia

La tolerancia como contenido de aprendizaje se enfrenta a diario con una serie de conflictos en las aulas, constituyendo un haz de problemáticas que estallan esporádicamente o se enquistan de manera más o menos velada con el ritmo diario de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La existencia de alumnos de diversa procedencia cultural que no sólo conviven entre sí, sino que además participan juntos en un determinado modelo educativo que a largo plazo resulta decisivo para su crecimiento como persona, obliga a plantearse una serie de estrategias que reflejan otras tantas actitudes vitales a la hora de construir una pedagogía capaz de responder al reto de la multiculturalidad.

En nuestro tiempo, tratamos de favorecer y reforzar la convivencia entre las distintas culturas como medio para garantizar la cohesión social y la estabilidad política a través de a) la atención a la diversidad étnica y el respeto distanciado por los aprendizajes característicos de cada cultura, lo que propiamente constituirá la pedagogía multicultural, afín al relativismo cultural, y b) la integración de los diferentes grupos culturales en espacio de reconocimiento e intercambio recíproco, lo que ya podemos definir como pedagogía intercultural.

Cada uno de estos modelos se reproducen hoy tanto dentro como fuera de las aulas, aunque ninguna de estas actitudes se presenta de forma pura y perfectamente definida. Así por ejemplo, la asimilación de la cultura dominante se presenta para algunos como un valor positivo, e incluso necesario en algún momento, para evitar situaciones de exclusión en el mismo grupo minoritario que no se desea. Al contrario, el reconocimiento de la multiculturalidad no siempre trae consigo una propuesta de verdadero diálogo. A menudo se escuchan o se leen afirmaciones del estilo de ésta: “todas las culturas son respetables aunque no asimilables entre sí, pueden cohabitar en un espacio común, pero con la condición de no mezclarse e ignorarse mutuamente.”

Educación multicultural

El término “educación multicultural” no es unívoco. Mientras unos autores utilizan la expresión educación multicultural, otros, especialmente franceses y alemanes, emplean la expresión educación intercultural. El abanico es aún más amplio, ya que en EE.UU. aparece el término educación multiétnica y en Gran Bretaña educación antirracista. El Consejo de Europa se inclina por educación intercultural en la dimensión del

enriquecimiento mutuo entre culturas en contacto. También se habla de educación multilingüe y de educación pluralista. En general, la educación multicultural se basa en el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo, así como en el derecho de todo individuo a aprender y usar su cultura. (Larousse, 1996)

Se contemplan dentro del apartado de educación multicultural todos aquellos programas educativos diseñados para ayudar a los grupos étnicos, generalmente inmigrantes, a mejorar su rendimiento escolar, intensificar el aprendizaje de la lengua oficial, a definir su propia identidad cultural, y a conocer la lengua cultura de origen. En España se han desarrollado programas de educación compensatoria, los cuales llevan a cabo tareas de escolarización y atención de alumnos procedentes de minorías étnicas.

Racismo

Conceptualmente definido, el racismo considera válida y objetiva la desigualdad entre “razas” humanas, y postula la superioridad de unas sobre otras para justificar situaciones de explotación, segregación, discriminación e incluso el exterminio en función de criterios raciales.

Como tal, el racismo surge en Europa durante la edad moderna. Tuvo un primer núcleo de pensadores en la nobleza francesa del siglo XVIII, entre quienes sobresale el conde de Boulainvilliers, que pretendía encontrar en los que defendía la superioridad de la raza blanca, y dentro de ésta la de arios y germanos. Sus obras sirvieron de justificación al imperialismo europeo sobre África y Asia a partir del último tercio del siglo XIX, así como del antiliberalismo y antisemitismo.

Como se sabe, el racismo fue uno de los fundamentos ideológicos del nazismo, al amparo del cual se realizaron los genocidios contra los pueblos judíos y gitanos durante la segunda guerra mundial. En EE.UU., después de la abolición de la esclavitud al finalizar la Guerra de Secesión (1861-1865), el auge del sentimiento racista se plasmó en las legislaciones de segregación racial. En África contemporánea, Zimbabwe, desde la proclamación de la independencia y hasta 1978, y la República de Sudáfrica, hasta 1991-1992 tuvieron regímenes en los que la mayoría negra fue excluida de toda intervención de la vida política. En la Europa contemporánea, el crecimiento de la emigración no europea ha provocado un preocupante resurgimiento de actitudes racistas, con las manifestaciones de violencia en varios países continentales y con el auge electoral de partidos abiertamente racistas en Francia y Austria.

La escuela sigue siendo un agente relevante en la socialización de creencias, actitudes y valores dentro del proceso educativo de los niños y adolescentes en una sociedad moderna. Los maestros comunican a sus escolares, su forma particular de ver el mundo, su manera de sentirlo y valorarlo, sus propias creencias, prejuicios, estereotipos y valores.

Es indudable que los agentes, que hoy socializan a los niños dentro de una sociedad compleja, son múltiples, ya que sus mensajes -incluso dentro de la misma escuela- ofrecen una gran variedad de códigos axiológicos con referencias a sistemas ideológicos muy diversos.

Un talante abierto en los maestros, respetuosos de otros pueblos y culturas incluidas las

minoritarias, fomentará vivir en una sociedad multiétnica y pluriracial. Por el contrario, unos maestros etnocéntricos e intolerantes, pegados al campanario localista, y peor aún si están rezumando xenofobia y racismo, reforzarían en los niños esos mismos prejuicios y sentimientos, que tal vez lleven ya consigo a la escuela, pues lo han aprendido e introyectado de su entorno familiar, barrial, pandilla de amigos o dentro del mismo ambiente escolar.

En la educación de la tolerancia y respeto a la diferencia étnico-racial, la escuela no debiera ser un simple agente neutro, sino un agente pasivo de educación de esos valores de respeto a otras culturas, intentando reeducar y erradicar la posible xenofobia y racismo de los escolares. Y en todo ese proceso de socialización, los maestros siguen siendo unos protagonistas privilegiados.

Etnocentrismo

Es una pauta social resultante de los contactos directos o indirectos entre las culturas. Para algunos autores el etnocentrismo es una especie de aberación (Malguesini y Cols , 1997). Sin embargo, para otros, en el etnocentrismo subyacen actitudes antiguas y que reposan, sin duda, sobre fundamentos psicológicos sólidos; entendido así, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales: las morales, religiosas, sociales y estéticas que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos. Esta actitud de pensamiento, en nombre de la cual excluimos a los “salvajes” de la humanidad, es justamente la actitud más marcante y más distintiva de los salvajes mismos. En efecto, se sabe que la noción de la humanidad que engloba sin distinción de raza o civilización, todas las formas de la especie humana, es de aparición muy tardía y de expansión limitada. Incluso allí donde parece haber alcanzado su más alto desarrollo, no hay en absoluto certeza -la historia reciente lo prueba- de que esté establecida al amparo de equívocos o regresiones.

En la perspectiva etnocéntrica, la humanidad cesa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, a veces hasta del pueblo, y hasta tal punto, que se designan con nombre que significan los “hombres” a un gran número de poblaciones primitivas, implicando así que las otras tribus, grupos o pueblos no participan de esta naturaleza y virtudes. Sin lugar a dudas los grandes sistemas filosóficos y religiosos de la humanidad se han rebelado constantemente en contra de esa visión. Así, el preámbulo a la segunda declaración de la UNESCO sobre el problema de las razas comenta juiciosamente que lo que convence al hombre de la calle de que las razas existan, es la “evidencia inmediata de sus sentidos cuando percibe juntos a un africano, un europeo, un asiático y un indio americano”. Las grandes declaraciones de los derechos del hombre tienen también esta fuerza y esta debilidad de enunciar el ideal, demasiado olvidado a menudo, del derecho de que el hombre no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino dentro de las culturas tradicionales donde los cambios más revolucionarios dejan subsistir aspectos enteros.

Situados entre la doble tentación de condenar las experiencias con que tropieza afectivamente y la de negar las diferencias que no comprende intelectualmente, el hombre moderno se ha entregado a cientos de especulaciones filosóficas y sociológicas para establecer compromisos vanos entre los dos polos contradictorios, y percatarse de la diversidad de culturas, cuando busca comprimir lo que ésta conserva de chocante y de escándalo para él.

Todas estas especulaciones se reúnen de hecho, en una sola fórmula que el término falso evolucionismo es sin duda el más apto para caracterizar. ¿En qué consiste? Exactamente se trata de una tentativa de suprimir la diversidad de culturas resistiéndose a reconocerla plenamente. La humanidad se vuelve una e idéntica a ella misma; únicamente que esta unidad y esta identidad no pueden realizarse más que progresivamente, y la variedad de culturas ilustra los momentos de un proceso que disimula una realidad más profunda o que retarda la manifestación.

La Europa multicultural y pluriétnica

Veinte millones de inmigrantes viven en los países europeos, siendo ya muchos de ellos ciudadanos europeos; dentro de un amplio y variopinto mosaico de orígenes nacionales, continentales, raciales, religiosos, lingüísticos y culturales, lo que está generando un proceso de creación de ghettos y de minorías étnicas dentro del tradicional paisaje europeo.

En la CEE. habitan oficialmente trece millones de inmigrantes, lo que representa un 5,37% de los 270 millones que viven en la Comunidad. Casi el 90% de estos inmigrantes se concentran en Alemania, Francia e Inglaterra. El problema, que el fenómeno anterior lleva consigo, es la creciente ola de conflictos étnicos-raciales en el espacio social europeo, sobre todo en las grandes ciudades como Berlín, Londres, París y Bruselas.

Se está desatando una incipiente y peligrosa epidemia de racismo, xenofobia y tolerancia ante lo diverso y diferente. Y la emigración económica proviene del Tercer Mundo hacia las antiguas metrópolis imperiales así como está aumentando el número de refugiados que buscan asilo.

España se ve afectada también por estos nuevos fenómenos europeos. Como país emisor de emigrantes económicos, nuestros compatriotas de Europa están notando una creciente y subterránea corriente de actitudes de recelo y desprecio hacia ellos, como “extranjeros y diferentes”. Por otra parte -y principalmente-, dentro de España está creciendo la llegada de emigrantes del Tercer Mundo, notándose un auge de las actitudes de insolidaridad, y, a veces, de racismo, hacia los extranjeros. Existe además, nuestra tradicional distancia, prejuicios ante los gitanos.

Los medios de comunicación nos revelan frecuentemente la hostilidad frente a colectivos de gitanos, negros, marroquíes, y otras minorías étnicas asentadas entre nosotros. Este recelo ante “sudacas” y otros latinoamericanos contrasta con la exuberancia de la parafernalia publicista del V Centenario del descubrimiento de América.

Una democracia es el triunfo de las mayorías pero la verdadera sociedad democrática es el respeto a las minorías, sean políticas, religiosa, raciales o culturales. La sociedad presente, y mucho más la del futuro, será un mosaico plural y complejo de etnias, conviviendo en un espacio común y con unas reglas fundamentales y comunes. Es preciso que los niños aprendan desde la escuela a convivir con personas de otras razas, etnias y religiones, respetando a la minoría y fomentando la tolerancia y solidaridad. Lo contrario es educar a favor de la xenofobia y el racismo. La sensibilización sobre estas cuestiones es una de las finalidades de esta publicación y una de las posibles aportaciones de la antropología aplicada

El currículum en una escuela integrada para todos

Las necesidades especiales se han asociado inmediatamente a nuevos recursos, a una respuesta específica, concreta, ideada para que el niño se integre. Se ha creado la imagen de que el niño arrastra tras de sí la necesidad de recursos materiales y humanos, por lo tanto, la necesidad se satisface cuando estos se consiguen. Al hablar de necesidades especiales desde la perspectiva curricular, hablaremos sobretodo de las intenciones de una escuela que se propone educar a niños diferente y de los problemas de enseñanza en que se verá implicada. Es una escuela que integra necesidades, no niños.

Juarez (1997) ha identificado cuatro corrientes entre los partidarios del desarrollo de un currículum común que habría que identificar todas ellas dentro de una relación currículum-comunidad democrática. La primera se caracterizaría porque sus partidarios defenderían una educación integrada destinada a terminar con la discriminación educativa. La segunda entenderá que el currículum común debe estar relacionado con las habilidades y conocimientos que se le exigirán en la vida social, el acceso al currículum común supondría el acceso a la capacidad de participar en la vida social. La tercera, hace una propuesta más concreta en la que el currículum debería dedicar el 50% a desarrollar formas de actividad colectiva; formas de expresión y de análisis necesarias para la vida social.

La cuarta de éstas corrientes entendería que una educación democrática debe educar democráticamente, es decir, con un compromiso explícito con ciertos principios básicos que incluirían la racionalidad, la justicia, la tolerancia, el respeto a los otros y la verdad.

¿A quién debemos de enseñar?

Es importante también repetirlo una y otra vez “a todos” y asimilarlo. Este punto de partida nos hace concebir un marco curricular capaz de albergar una flexibilidad tal que permita cubrir necesidades diferentes, aunque en un principio la propuesta que niños con muy diferentes habilidades “aprendan juntos” encuentre barreras ideológicas y prácticas en su camino. Tenemos que enfrentarnos a una tradición basada en dos sistemas de enseñanza diferentes, que hace que los profesores tengan que replantearse su forma de relacionarse con la “discapacidad”. De no ser así, conscientes o inconscientes contribuirán a mantener un clima poco favorable ante la integración.

Para Malguenimi y Cols. (1997), es necesario que los profesores sean conscientes del clima que ellos mismos generan. “Si los alumnos con necesidades especiales incorporados a las escuelas ordinarias, han de tener acceso al currículum general y recibir una educación apropiada a sus necesidades, el personal docente tiene que ser capaz de desarrollar programas de trabajo adecuados y poseer las destrezas docentes precisas para atender a una gama de actitudes y necesidades más amplias” (Malguenimi y Cols: 67). Desde esta perspectiva se indica lo que cada alumno debe aprender, seleccionando estrategias docentes y recursos de aprendizaje adecuados y observar su progreso

Estas recomendaciones no sólo deberían dirigirse hacia los profesores de educación general que han ignorado hasta ahora una parte importante de niños con respecto a su rol de educadores, el currículum debe ser el punto de encuentro y revisión, también, para los profesores que han trabajado en educación especial.(MEC, 1995).

¿Cómo enseñar?

A partir de estas premisas, necesarias en el planteamiento de los objetivos curriculares, dos ideas fundamentales caracterizan el “cómo” integrar en estos momentos. La primera de ellas se refiere a la desmitificación de la respuesta a las necesidades especiales como una “respuesta específica”. En este sentido, hay que decir que muchas veces se ha puesto un énfasis excesivo en los aspectos relativos a los recursos específicos de los que la escuela debe disponer para hacer frente a las necesidades especiales; sin embargo, el punto crucial se entiende ahora que es la respuesta educativa en su conjunto, su calidad y la capacidad de adaptarse a las diferencias individuales. La segunda idea es propugnar que la integración ha avanzado enfrentándose a una concepción individualista de la enseñanza para centrar su atención en aspectos conceptuales que hasta ahora habían sido ignorados.

Se han empezado a considerar insuficientes las explicaciones basadas en el aprendizaje como una relación didáctica entre profesor y alumno, considerando que habitualmente los alumnos aprenden en un contexto social. En este sentido la actividad que se desarrolla en la clase y la capacidad del profesor para organizarla y dirigirla resultan fundamentales. Es decir que, junto a la importancia de los aspectos de planificación de la enseñanza relacionados con lo que se ha llamado “enseñanza preactiva”, el profesor debe dar respuestas inmediatas en el contexto interactivo que supone la actividad de clase. Esta actividad está marcada por el tipo de relaciones que se establece, no sólo por lo “académico”.

Enseñar respetando las diferencias

Una de las preguntas que frecuentemente plantean los profesores, una vez se encuentran con que el niño integrado ha de estar con los demás en su clase, es la siguientes: ¿qué hago yo con los otros 30?. Esta pregunta es significativa, en el sentido en que los profesores creen que los niños con “necesidades educativas especiales” requieren todo el tiempo, toda su atención, atención y tiempo que les restarán a sus compañeros de clase.

Una de las primeras soluciones a este problema de mantener en clase a niños con necesidades diferentes fue la de incorporar programas de enseñanza de acuerdo con estas necesidades, programas individualizados que, si bien habían sido creados con carácter genérico, permitían al alumno que se insertaba en aulas integradas, trabajar sin la atención continua del profesor. El tiempo ha demostrado que este problema y esta solución no es suficiente y hay que buscar nuevos ámbitos como algunos que hemos propuesto en este trabajo. Y otros que se están investigando

Un estudio de caso sobre tolerancia, recelo y rechazo étnico en los profesores

Una cosa es soñar con la ilusión de viajar a países extraños y exóticos, o incluso pensar en la posibilidad hipotética de vivir en ellos con un buen trabajo, y otra muy distinta es plantearnos, aunque sea sólo como posibilidad, el tratarnos y relacionarnos íntimamente dentro de nuestro territorio con agentes de otros países y de otras culturas. Como suele afirmarse, “los extraños-cercanos molestan más que los extraños-lejanos”.

Para conocer las actitudes de tolerancia y prejuicio social en esta clase, planteamos un repertorio de relaciones interétnicas con distintos niveles de intimidad socio-afectiva ante personas de diez países, más el grupo gitano: ingleses; rusos; hispanoamericanos; gitanos; judíos; africanos negros; árabes moros; franceses; portugueses; norteamericanos y japoneses. Ellos componen un mosaico variado de razas, nacionalidades, religiones, sistemas políticos, desarrollo económico, peculiaridad geográfica-política-étnica-cultural.

Las seis relaciones interétnicas, que planteamos para cada grupo son las siguientes:

1. Vivir en el mismo barrio.
2. Tenerlos como amigos íntimos.
3. Tenerlos como compañeros de clase.
4. Casarse con uno de ellos.
5. Tenerlos como alumnos de clase.
6. Que sus hijos/as se casen con uno de ellos.

Ante cada grupo y ante cada una de estas relaciones interétnicas plantamos tres posibles respuestas alternativas:

1. “Que les daría lo mismo”.
2. “Que les molestaría algo”.
3. “Que les molestaría mucho”.

Aquellas personas que respondieron “que les daría lo mismo” los tipificamos, en principio, como una actitud de “tolerancia”, que no necesariamente indica una actitud positiva y favorable hacia ese grupo. (que significaremos poniendo el número 1). A los que respondieron “que les molestaría algo”, los tipificamos en una actitud de “recelo” (2). A los que respondieron “que les molestaría mucho”, los tipificamos en una actitud de “rechazo” (3).

La forma concreta de indicar la cuestión y plantearles la pregunta, fue la siguiente: “todos tenemos nuestras diferencias y nuestros celos: ante lo desconocido guardamos distancias. Dinos, sinceramente, tu primera reacción ante la posibilidad de relacionarte socialmente con grupos distintos como los que te presentamos en los cuadros siguientes. Vas contestando grupo por grupo; y ante la posibilidad de cada relación social contestas lo que sientes de verdad: si en el fondo “Te daría lo mismo”, “Te molestaría algo” o “Te molestaría mucho”.

Aplicamos cien cuestionarios a cien estudiantes de Escuela Universitaria de Educación , de segundo y tercer curso de Educación Infantil y Primaria. En la tabla uno se recogen las respuestas de los futuros maestros frente a los once grupos y las siete relaciones.

Tabla 1. Resultados de la encuesta sobre actitudes de tolerancia/recelo/rechazo. (Valores como porcentajes de cada ítem)

Etnias	Vivir en el mismo barrio			Ser amigos íntimos			Ser compañeros de trabajo			Casarse con ellos			Tenerlos como alumnos			Casarse sus hijos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ingleses	100	-	-	100	-	-	100	-	-	90.0	10.0	-	100	-	-	100	-	-
Rusos	100	-	-	97.4	2.6	-	100	-	-	82.0	18.0	-	100	-	-	97.4	2.6	-
Hispanoamericanos	100	-	-	97.4	2.6	-	100	-	-	87.0	13.0	-	100	-	-	95.0	2.5	2.5
Gitanos	49.0	41.0	10.0	51.0	41.0	8.0	69.5	28.0	2.5	43.5	20.5	36.0	90.0	10.0	-	38.0	28.0	34.0
Judíos	90.0	10.0	-	82.0	18.0	-	85.0	15.0	-	38.8	51.2	10.0	69.5	2.5	28.0	61.5	23.0	15.5
Africanos negros	85.0	15.0	-	82.0	18.0	-	87.5	10.0	2.5	61.5	20.5	18.0	97.4	2.6	-	59.0	26.0	15.0
Árabes moros	56.0	34.0	10.0	59.0	36.0	5.0	69.0	26.0	5.0	49.0	20.5	30.5	95.0	5.0	-	41.0	23.0	36.0
Franceses	95.0	2.5	2.5	95.0	5.0	-	97.4	2.6	-	87.0	13.0	-	97.4	2.6	-	89.5	8.0	2.5
Portugueses	92.0	8.0	-	95.0	5.0	-	100	-	-	87.0	13.0	-	100	-	-	92.0	8.0	-
Norteamericanos	97.4	2.6	-	97.4	2.6	-	97.4	2.6	-	95.0	5.0	-	100	-	-	95.0	5.0	-
Japoneses	97.4	2.6	-	87.0	5.0	-	95.0	5.0	-	77.0	23.0	-	97.4	2.6	-	79.0	13.0	8.0

Fuente: Encuesta.

Síntesis de resultados Los resultados más destacados y significativos son los siguientes:

1. En cuanto a los ingleses hay que decir que son aceptados con normalidad. Los rusos e hispanoamericanos también son observados y aceptados con normalidad.
2. Los gitanos, es el grupo étnico en el que más problemas se observan; hay porcentajes en la encuesta elevados, sobretodo en las respuestas de casarse con ellos o con sus hijos, en los que se puede apreciar rechazo. Sobre las actitudes hacia los árabes moros se podría hacer una valoración muy parecida a la anterior.
3. La actitud hacia los portugueses es de mediana aceptación: sólo a un 13% les molestaría casarse con ellos y a un 8% les molestaría algo casarse con sus hijos. Hacia los japoneses hay una actitud semejante, aunque hay que agregar que a un 2,6% de la muestra les molestaría tenerlos como alumnos.
4. Las actitudes hacia el grupo étnico judío es de mucho mayor rechazo que en todos los casos anteriores: en la mayoría de los casos sí les importaría tenerlos como amigos íntimos, como compañeros de trabajo y como alumnos. La actitud es de franco rechazo ante la posibilidad de casarse con ellos o con sus hijos.

Hay que decir que todos estos datos reflejan actitudes, por supuesto entre actitudes y prácticas hay una distancia, aunque los resultados mostrados son indicativos de la sobrevivencia de algunas visiones de intolerancia entre un grupo que debería estar superándolas: los futuros maestros. Los educadores propugnamos y defendemos las teorías del multiculturalismo y de la interculturalidad, pero en algunos casos creo que no tenemos tan asimiladas esas ideas como para transmitir las y ponerlas en práctica con nuestros alumnos.

Referencias

Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid, Editorial Popular.

Calvo Buezas, T. (1990). *¿España es racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona, Anthropos.

Larousse, (1996). *Gran Enciclopedia Larousse* Barceona, Planeta.

Juarez. M. (1997). *Los españoles no somos xenófobos*, Madrid.

Malguesini, G; y Jiménez ,C (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Editorial La cueva del Oso.

MEC(1994/1995). *Instrucciones complementarias a la circular de la Subdirección*

General de Educación Especial sobre el funcionamiento de los proyectos de Compensación Educativa y Educación Intercultural durante el curso escolar 1994/1995.
Dirección Provincial de Valladolid. MEC. 22-09-1993.

Ronald, J.L. (1993). *Las etnias*, Barcelona. Editorial Bretón.

Acerca del Autoro

Serafín Aldea Muñoz

Profesor titular Departamento Psicología de la Escuela Universitaria de Educación de Soria. Director Sección Departamental Psicología de Soria. Coordinador de la Facultad de Filosofía de la UNED de Soria. Doctor en Filosofía y Letras-Psicólogo y pedagogo. Psicólogo Equipos Psicopedagógicos del MEC en Excedencia.
Email: aldea@psi.uva.es

Copyright 2000 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)

Universidad de Guadalajara
aacosta@ucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)

Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)

Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)

Loyola University of Chicago
Epstein@luc.edu

J. Félix Angulo Rasco (Spain)

Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)

Universidad Nacional Autónoma de México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo

Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)

Arizona State University
josue@asu.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidad Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS
luceb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia
e Estatística
simon@airbrasil.org

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseis UCLA.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covalesskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

William McInerney
Purdue University

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmkwhelp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North
Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher
Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Michael Scriven
scriven@aol.com

Robert Stonehill
U.S. Department of Education

David D. Williams
Brigham Young University

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Robert E. Stake
University of Illinois--UC

Robert T. Stout
Arizona State University
