

El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión

Jurjo Torres Santomé Universidad de A Coruña (A Coruña)

Fuente: Artículo publicado en *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. pp. 77-90

1. Centros escolares, sociedad y neoliberalismo

Las instituciones escolares, como cualquier otra institución social, no es posible llegar a entenderlas de manera aislada, sin ponerlas en relación con muchas otras que les rodean. Pensar y actuar en el sistema educativo precisa de un conocimiento en profundidad de la sociedad de la que forman parte y a cuyo servicio se planifican. Vivimos tan acostumbrados a contemplar la realidad de los centros de enseñanza que con facilidad llegamos a olvidar que no siempre existieron y que el acceso a ellos tampoco fue obligatorio para todos los niños y niñas. Las escuelas, como servicio público, son instituciones recientes y fruto de la lucha de muchos colectivos sociales que al no tener acceso a ellas comprendieron la importancia de tales instituciones. Este olvido de su historia puede llevarnos a una cierta despreocupación ante ellas, a no imaginar que puedan estar en peligro en cuanto servicio público, gratuito y obligatorio.

La formación de las ciudadanas y ciudadanos desempeñó un decisivo papel en la construcción de los modernos Estados Europeos. Poco a poco, se fueron legislando e imponiendo currícula nacionales estándares con la finalidad de dotar de cierta unidad a la cultura que se desarrollaba en sus territorios, así como la de tejer una red de instituciones que facilitase la comunicación entre el Estado y sus habitantes mediante la construcción de una historia común y una identidad colectiva. Currícula nacionales que cobrarían mayor peso y urgencia en su aparición en la medida que en sus territorios existían fuertes rivalidades entre Iglesias y/o grupos sociales de élite que pugnaban por imponer determinadas concepciones o modelos de vida coherentes con sus exclusivos intereses. Una forma de frenar monopolios de grupos en los momentos de conformación de los nuevos Estados en Europa y Norteamérica fue la de crear sistemas educativos nacionales por parte del Estado e ir socializando en un determinado mundo de valores e ideologías, así como en un idioma y código concreto a quienes constituirían la ciudadanía de ese Estado. Como afirma Abram de SWAAN (1992, pág. 18), "Las naciones y los Estados nacionales jamás han existido independientemente de este esfuerzo por enseñar a las masas los códigos nacionales de comunicación, ya que más bien se constituyeron en buena medida basándose en ellos"

Es así como se fue conformando un sistema educativo peculiar en cada Estado y en el que las nuevas generaciones aprenden a hablar, leer, escribir, aritmética, la historia de su comunidad, sus costumbres e hitos fundamentales y los límites de su territorio. También es en las instituciones escolares donde las nuevas generaciones construyen una visión de los demás países y gentes, pero siempre desde el punto de vista e intereses de los grupos políticos, económicos e, incluso, religiosos instalados en cada momento en el poder.

Los sistemas educativos se convirtieron de este modo en una de las instituciones centrales en la conformación de la conciencia de las ciudadanas y ciudadanos. Ciudadanía a la que se pretenderá dotar de una cultura común en la medida en que comparta un determinado territorio identificable como país, nación o Estado. Estas personas, en cuanto a miembros de un espacio territorial soberano, tienen derechos

y deberes conformados y organizados desde el Estado; derechos y deberes para con las demás personas que viven en ese territorio. A su vez, también el Estado para con cada una de las personas sobre las que ejerce soberanía adquiere compromisos más o menos importantes, en función del modelo de gobierno y poder del que se dote esa sociedad.

Sin embargo, en las últimas décadas, un nuevo modelo político y económico, fomentado de manera principal por las ideologías neo-liberales está contribuyendo a la aparición de nuevas relaciones entre países y Estados, así como a la puesta en cuestión de las actuales funciones desempeñadas por los Estados, en concreto el denominado Estado del Bienestar. Si por algo se puede caracterizar la década de los noventa es precisamente por el clamor de los grupos económicos más poderosos y con mayor número de medios de comunicación a su servicio, a favor de la desaparición de los Gobiernos y Estados, al menos de sus facetas de planificación, garantía y control de las políticas económicas y sociales que se desarrollan en sus dominios.

En la actualidad es frecuente ver cómo muchos Estados y naciones se encuentran tan condicionados por estatutos y acuerdos supranacionales que apenas tienen posibilidades de decidir y desarrollar políticas económicas propias. Si las propuestas de desregulación siguen avanzando es fácil que los gobiernos sólo dispongan de autonomía para llevar a cabo el control de la delincuencia y poco más; de las actividades delictivas que, a su vez, vendrán definidas y reguladas por organismos también supranacionales.

El fuerte crecimiento de los mercados financieros internacionales en los últimos años está modificando de manera importante la política y gobierno de los Estados; cada vez pierden más espacios y capacidad para intervenir en las diferentes esferas económica, política, militar, religiosa, cultural y social de sus territorios.

Un capitalismo salvaje instalado en escenarios supranacionales, que a su vez obliga a los Estados a encaminarse hacia políticas de desregulación, que pretende que todo quede sometido a las leyes del mercado, está amenazando muy seriamente al sistema educativo y a todos y cada uno de los centros escolares públicos. Si el Estado pierde capacidad para incidir y organizar la participación de los ciudadanos y ciudadanas, lógicamente también desaprovechará la posibilidad de promover el debate acerca del modelo de sociedad que su ciudadanía pretende, así como de la cultura básica acorde con tal modelo. Por lo tanto, las personas tendrán muy limitadas las ocasiones para incidir en los conocimientos, destrezas y valores que se deben fomentar en los centros de enseñanza, de cara a colaborar en la construcción de los modelos de sociedad hacia los que desean encaminarse. Será sólo el mercado que, cual gran supermercado, decidirá qué cultura deben poseer las nuevas generaciones e, incluso, quienes de entre sus miembros tendrán acceso a ella, durante cuánto tiempo y con qué niveles de calidad.

Este telón de fondo es el que nos hace ver que las amenazas que se ciernen sobre el sistema educativo son grandes e incluso pueden ser mayores si las políticas neoliberales logran mayor consentimiento y aceptación. Políticas que con sus discursos culpando al Estado de intervencionismo y, por consiguiente, de coartar la libre iniciativa de los ciudadanos y ciudadanas, exigen que éste deje de considerar el sistema educativo como servicio público de modo que pase a convertirse en una operación empresarial más.

Debajo de los ataques contra el Estado de Bienestar, de la mano de los fundamentalismos promotores del mercado, lo que en realidad se esconde es la crítica contra una forma de Estado que se preocupa del interés general de los

ciudadanos y ciudadanas. En momentos de espectacular crecimiento de los discursos neoliberales, con su apuesta por la entronización del mercado, es preciso ser consciente de lo que no se dice cada vez que se ataca al Estado, de lo que implica abogar por una modalidad de Estado abstencionista, de un modelo de sociedad donde sólo el mercado decide y manda. Dejar todo en manos del mercado, como se discurre desde posiciones neoliberales, es prácticamente imposible y hasta sus defensores acaban recurriendo al Estado en busca de auxilio cuando las grandes corporaciones empresariales y negocios entran en situaciones de peligro o bancarrota.

Defender la libertad de los seres humanos conlleva crear condiciones para ejercerla, algo sobre lo que llama la atención Norberto BOBBIO (1993, pág. 143) cuando escribe lo siguiente: '%o importa tanto que el individuo sea libre 'respecto al Estado' si después no es libre 'en la sociedad'. No importa tanto que el individuo sea libre políticamente, si no lo es socialmente. Por debajo de la falta de libertad como sujeción al poder del príncipe, hay una falta de libertad más fundamental, más radical y objetiva, la falta de libertad como sumisión al aparato productivo"; algo que daría lugar a una rectificación y mercantilización no sólo del trabajo humano, sino de toda su vida, a la vez que lo excluye de una participación real en la dirección de todas las cuestiones relacionadas con la sociedad en la que vive y de la que, por el contrario, debe ser miembro activo.

Atacar al Estado en cuanto garante de servicios públicos significa renunciar a modelos de sociedad en el que todos los hombres y mujeres, con independencia de sus orígenes de clase social, género, religión y etnia puedan tener posibilidades y garantías de acceso a la educación y cultura, a la salud, a un salario mínimo y a una vejez digna. Equivale a agrandar todavía más las desigualdades, las distancias entre quienes disponen de recursos y quienes no.

Disminuir la importancia de lo público y el papel del Estado puede incluso ir en contra de la mayoría de las Constituciones vigentes en los países desarrollados y de garantías allí recogidas como el derecho a la educación, a la vivienda, al trabajo o a prestaciones por desempleo y a unas pensiones de jubilación dignas.

Al Estado le incumbe, entre otras cosas, atender y promover intervenciones en ámbitos en los que el mercado no opera por su escasa rentabilidad, pero en los que están en juego la vida e intereses de grupos sociales más desvalidos. Así, por ejemplo, es difícilmente imaginable que sea rentable y de interés para los capitalistas invertir en educación dirigida a colectivos como los niños y niñas gitanas, inmigrantes de países del Tercer Mundo, delincuentes, campañas de alfabetización de personas adultas, etc.; o atender a problemas sanitarios graves, pero que afectan a un porcentaje de población escaso y/o de poco poder adquisitivo; o asegurar las comunicaciones entre ciudades y pueblos de un territorio, en especial entre aquellas entidades de población más marginadas o aisladas.

Sólo en un Estado en el que la participación ciudadana sea posible se pueden afrontar cuestiones tan urgentes como el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la importancia política y moral de este proyecto en la tarea de profundizar en la democracia y asegurar y garantizar la igualdad y justicia social.

Los procesos de globalización de las economías y mercados conllevan y fuerzan, en la mayoría de las ocasiones, la movilidad y emigración de poblaciones. El resultado es que cada vez mayor número de países se encuentran con que en sus territorios existe una importante presencia de diferentes grupos étnicos y o minorías de otras naciones.

Un Estado democrático tiene obligación política y moral de atender también a estos colectivos minoritarios. Trabajo que tiene dos dimensiones, una es la de lograr que los grupos mayoritarios y hegemónicos comprendan a sus nuevos vecinos y pueblos, los acepten, integren y asuman sus deberes de justicia y solidaridad para con ellos. Otra tarea es la de ayudar a estos grupos a no tener que renunciar a su identidad, a no abandonar sus referentes culturales para poder gozar de los mismos derechos y deberes de ciudadanía que los grupos nativos. Estos colectivos inmigrantes necesitan tener garantizado el acceso a todos los servicios educativos de que dispone la sociedad que les acoge; deben asegurárseles los recursos para socializarse y crecer sin perder su identidad como miembros de sus pueblos de origen y, al mismo tiempo, facilitárseles la integración completa en las sociedades de acogida.

Esta tarea es urgente dado que en la sociedad en la que vivimos, a través de la amplia y diversa red de medios de comunicación e información de las que disponemos, continuamente se crean y reconstruyen imágenes de los grupos sociales y pueblos oprimidos; imágenes que desempeñan una función importante en la formación de estereotipos y prejuicios que funcionan para camuflar las verdaderas causas y efectos de la opresión; se disimulan los factores políticos y económicos que producen esas imágenes distorsionadas y manipuladas de esos colectivos silenciados y marginados y se ocultan los beneficiarios de semejantes imágenes racistas y clasistas.

Es urgente, por lo tanto, demandar un mayor apoyo del Estado a un sistema educativo que asuma una filosofía, una política social y educativa en contra de la exclusión, una apuesta clara contra la discriminación; algo que en los momentos actuales se encuentra con mayores obstáculos, dado el descrédito generalizado que sufren las instituciones públicas.

2. Realidades marginadas en las aulas

Una educación para una sociedad multicultural y comprometida con el desarrollo del Tercer Mundo precisa tomar en consideración aspectos fundamentales como son la cultura y lenguaje de las etnias y/o grupos sociales de procedencia del alumnado. Algo que requiere esfuerzos importantes dado el eurocentrismo y clasismo, que incorporan una gran mayoría de los programas académicos con los que trabajan alumnas y alumnos en las aulas. A ello es preciso añadirle, la enorme presión que ejerce una red cada vez más amplia de medios de comunicación social y que desempeñan un papel importantísimo en la conformación de lo que denominamos como «sentido común» y que no es otra cosa que formas de pensar, procedimientos y contenidos culturales coherentes con los modelos de sociedad y cosmovisiones de los grupos sociales, culturales y económicos, religiosos y militares que controlan estructuras de poder.

Prestar atención a esas otras culturas desfavorecidas y silenciadas en los ámbitos más oficiales y oficialistas pasa irremediabilmente por crear estructuras que lleven a la participación y colaboración de las personas de esas comunidades marginadas. Este aspecto de redefinición de contenidos culturales que no discriminen es siempre más fácil formularlo que ponerlo en práctica. No debemos ignorar los errores cometidos por colectivos sociales y personas pertenecientes a grupos hegemónicos que en su afán por liberar a otras comunidades y grupos sociales marginados lo que solían hacer era colaborar todavía más a desclasarlos y/o colonizarlos; trataban de convertirlos en sus iguales, haciéndoles renegar de su idiosincrasia, de su cultura, modalidades de convivencia, de gobierno, producción, comercialización,

etc. O algo que también es frecuente, que sean otras personas y grupos ajenos a ellos quienes definan la cultura y formas de vida de esos colectivos con los que se quiere colaborar.

Muchas personas que pertenecen y viven de los privilegios de los grupos dominantes desean ponerse en situaciones de poder que influyan en los valores, necesidades y deseos de los grupos sociales y etnias desaventajadas; creen que sólo es preciso desearlo, que pasarse al lado de los grupos oprimidos y marginados puede hacerse casi automáticamente. Una postura semejante no acostumbra a reflejar otra cosa que condescendencia, algo que no es auténtica participación, cooperación, solidaridad y justicia.

Es imprescindible ser muy conscientes de la situación de privilegio de la que se participa y de la que se parte, de lo contrario es fácil que en vez de ayudar se colabore en procesos de aculturación y opresión, aunque disfrazada de buenas intenciones. Procesos incluso puede que más eficaces que los que se imponen por la fuerza a través de los programas clasistas, racistas y sexistas oficiales, dado que ahora la acción se tiñe con mucha mayor dosis de empatía y afectividad.

En el trabajo escolar contra la exclusión y el racismo es imprescindible detenerse a analizar la cultura, los contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas. La selección cultural realizada por las autoridades educativas y, de manera especial, la promovida por las editoriales de libros de texto acostumbra a funcionar cual "Caballo de Troya"; ya de partida asume la superioridad de la cultura denominada oficial. Las informaciones visibles tratan de justificar el porqué del éxito de los colectivos y personalidades de los grupos hegemónicos; y además también cuentan con el subterfugio de numerosos implícitos que coadyuvan en la desvalorización de las culturas distintas y/o rivales y, por supuesto, de las marginadas.

La concepción de qué es cultura no es algo que acostumbre a ser objeto de atención explícita. Los procesos de socialización a los que son sometidas las personas les llevan a introyectar unas determinadas formas, modos de ser, estrategias para enfrentarse a los problemas y a la vida, a compartir ideales y metas que son fruto de una determinada correlación de fuerzas y procesos sociales local, espacial y temporalmente construidos. Algo que va a conformar las subjetividades de esas personas y que entra automáticamente en acción en casi todos los actos de nuestras vidas. Tales construcciones culturales funcionan al servicio de los intereses y concepciones de los grupos sociales en posiciones de poder. Son estos grupos quienes van a dedicar grandes esfuerzos para vigilar la ortodoxia de estas cosmovisiones y, en general, de todos los procesos y productos culturales.

Por lo tanto, comprometerse en la defensa de los intereses de los grupos sociales y étnicos marginados y del Tercer Mundo obliga también a llevar adelante una revisión de los contenidos culturales que circulan en las instituciones escolares. Contenidos que desempeñan una función importante en la conformación de la manera de pensar de las nuevas generaciones.

Para caer en la cuenta de la importancia de los contenidos culturales y de las perspectivas que se fomentan no tenemos nada más que realizar una simple tarea con cualquier grupo de estudiantes: proponerles un tema de estudio que aparezca en sus libros de texto y ofrecerles información sobre ese mismo tema a través de artículos de revistas, no muy conocidas, o de otros libros que no sean los que emplean como texto obligatorio y a ser posible de editoriales desconocidas.

Procuremos que las perspectivas de análisis y valoración de las fuentes informativas adicionales sean muy distintas, incluso opuestas a las que se promueven en el libro de texto. Una vez que el alumnado comience a leer estas nuevas fuentes, es fácil que algún chico o chica haga comentarios en el sentido de que los textos adicionales están sesgados ideológicamente, que son informaciones politizadas, que están escritos desde cierta parcialidad, subjetividad, etc. Comentarios que rara vez se dejan oír cuando se enfrentan con sus libros de texto oficiales. En el fondo lo que una situación semejante viene a constatar es cómo las perspectivas de análisis y valoración en las que fuimos socializados las asumimos con mucha facilidad como objetivas, neutrales, obvias, sin sesgos y, por el contrario, todas las informaciones y valoraciones con las que se tome contacto que las contradigan o cuestionen, pasarán a etiquetarse de sesgadas, ideológicas, subjetivas, manipuladas, etc.

Anécdotas parecidas a ésta sirven para poner de relieve cómo las instituciones escolares y los medios de comunicación de masas desempeñan un papel decisivo en la construcción del sentido común de las personas; alimentan la construcción de significados, valoraciones, formas de pensar que rara vez se perciben como una entre otras varias. Las perspectivas restantes o diferentes pasan a verse como raras y, curiosamente, como si tuviesen fines ocultos y un tanto malvados.

Este dogmatismo que en el fondo promueven las perspectivas hegemónicas, explica asimismo el poco cuestionamiento o revisión de muchas de las teorías y valoraciones que con gran simplicidad se defienden y se presentan como obvias, sin que nadie "en su sano juicio" las haya puesto en duda. Un buen ejemplo de este sesgo en las construcciones culturales que se manejan en la actualidad y que, además, vienen a servir como coartada para injerencias colonialistas y expoliadoras en países del Tercer Mundo, es la propia concepción de lo que significa Occidente y de las concepciones de vida asociadas a este concepto.

La defensa de Occidente se lleva a cabo sobre la base de sobreentendidos que traducen la asunción de superioridad frente a otras culturas no occidentales. Así, la cultura occidental pasa a ser contemplada como fruto de la influencia de la Grecia antigua y del imperio romano. Con mucha dificultad se deja claro el contacto e influencia de otros numerosos pueblos y culturas. Es curioso como incluso se llegan a ignorar los saltos en el tiempo entre tales culturas base y la época que denominamos como modernidad. Como pone de manifiesto Samir AMIN (1989, pág. 86), esta construcción, arbitraria y mítica, imponía en forma simultánea la construcción también artificial de las 'otras' (los 'Orientes' o 'el Oriente') sobre bases igualmente nítidas, pero necesarias para la afirmación de la preeminencia de los factores de continuidad sobre el cambio".

Esta misma imparcialidad en la construcción de los orígenes de lo que se denomina cultura y pueblos occidentales, cimentada en una sobrevaloración de la herencia griega, es también denunciada por Martin BERNAL (1993), quien subraya que "el objetivo político de Atenea Negra en su conjunto es, naturalmente, intentar bajar los humos a la arrogancia cultural de Europa" (pág. 90), restablecer el valor de las raíces africanas y asiáticas. Este autor aduce importantes pruebas que demuestran que el pueblo griego nunca se vio a sí mismo consciente de su pertenencia a Occidente, ni mucho menos como "anti-Oriente", aspecto este que define en la actualidad lo que se viene denominando como eurocentrismo. Martin BERNAL pone de relieve la manera en que la "helenomanía" que caracterizó al siglo = estuvo inspirada por el racismo del movimiento romántico.

Hasta alrededor de 1700 era común la aceptación de que la cultura clásica europea tenía unas importantes raíces Afro-asiáticas, pero en los siglos = y, principalmente,

en el XX la construcción de una teoría Aria, trató de demostrar la superioridad de Europa y de las personas norteamericanas y europeas. Hoy el movimiento Afrocentrista y Orientalista y lo que genéricamente se denomina corriente multicultural están cuestionando con muy sólidos argumentos la supremacía cultural eurocentrista. La derecha política ve en este movimiento reivindicativo una amenaza a la supremacía e imperialismo político y económico de lo que, tradicionalmente, se considera Occidente. Algo que también explica la reacción restauracionista conservadora que abanderan líderes políticos como George Bush y Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher y John Major en el Reino Unido contra las políticas de afirmación positiva y de defensa de las minorías étnicas.

El chauvinismo occidental trató de minimizar los logros de todos aquellos países no englobados bajo el rótulo de Occidente. Así por ejemplo, cuando Europa necesita justificar sus procesos de invasión y expoliación colonial en China, este país vio mudar las valoraciones positivas de las que hasta el siglo XVII era objeto. Por ello, pasó de ser considerada una civilización refinada y culta, a ser vista como "una sociedad infestada de drogas, miseria, corrupción y torturas" (BERNAL, Martin, 1993, pág. 53). Incluso hubo una verdadera "apropiación" de sus avances en el conocimiento por parte de Europa; numerosos descubrimientos orientales en todos los campos del saber (medicina, agricultura, matemáticas, magnetismo, ciencias físicas, medios de transporte, sonido y música) pasaron a ser fruto de la "inventiva" de personalidades europeas. Como demostró Robert TEMPLE en su documentado libro *The Genius of China* (1991), "posiblemente más de la mitad de los inventos y descubrimientos básicos sobre los que descansa el "mundo moderno" son originarios de China".

De una manera semejante, la construcción de Oeste y Este en el continente europeo vino funcionando, hasta la caída del Muro de Berlín, para atacar una ideología, modo de vida y de producción diferente al capitalismo con el que, de manera explícita unas veces y otras implícita, se equiparaba la conceptualización de Oeste.

Tanto las construcciones de cultura occidental o eurocentrismo como de Este y Oeste, Norte y Sur actúan deformando las realidades con las que se contraponen, pero subrayando la superioridad de una sobre otras, jerarquizando. El colonialismo más acentuado siempre generó explicaciones que tratan de defender sus prebendas y beneficios económicos, políticos, sociales y culturales recurriendo a la inferioridad de los pueblos conquistados y de las personas explotadas.

3. Dificultades en el trabajo escolar antirracista

El profesorado necesita desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar, valorar y participar en todo cuanto acontece y tiene que ver con su entorno sociocultural y político. Esta es una condición imprescindible si pretende que sus alumnas y alumnos sean capaces de alcanzar ese mismo objetivo. Es preciso que el profesorado caiga en la cuenta de las implicaciones políticas y éticas que atraviesan la mayoría de las tomas de decisiones las que se ve comprometido.

Diseñar y llevar a la práctica propuestas educativas contra la exclusión y antirracistas obliga a incorporar al trabajo curricular cuestiones como la vida cotidiana de las personas de comunidades marginadas y silenciadas; a reflexionar sobre sus realidades diarias, por lo general infravaloradas, penalizadas, y con la

sensación de estar aconteciendo al margen de la historia, sin una influencia real en el curso de los acontecimientos de esa sociedad en la que sobreviven.

Una educación para luchar contra la discriminación, marginación y racismo exige tomar en serio los puntos fuertes, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos. Implica también estimularlos a analizar y comprender las estructuras sociales que les oprimen para aprender a elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de éxito.

Asimismo, es de especial interés que las personas de los grupos privilegiados, de quienes disfrutaban de mejores condiciones de vida, puedan someter a análisis las ventajas y privilegios de los que gozan; entre otras cosas, para que puedan colaborar con realismo con esos colectivos marginados con los que comparten territorio y de los que también salen beneficiados (tareas domésticas más baratas, trabajos en la recolección de productos del campo que se abaratan al pagarse salarios de miseria, etc.). Descubrir y asumir las propias ventajas de las que parten quienes no sufren procesos de exclusión social es además de capital importancia para contribuir a hacer frente a aquellos otros miembros de los grupos sociales hegemónicos que no están por la labor de luchar por una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Un currículum antimarginación no les dice a los miembros de los grupos-oprimidos qué, tienen que pensar, cómo tienen que actuar, en qué dirección deben dirigir sus esfuerzos, que es lo correcto. Antes bien, invita a que sean esas mismas personas las que tomen las riendas de sus propias vidas y comunidades. Les empuja a que analicen sus condiciones de vida, a que comparen con otros grupos y lugares, a que investiguen cómo otros colectivos con problemas semejantes lograron transformar sus realidades de marginación. Un trabajo curricular con esta filosofía de fondo favorece que las cuestiones y temas de poder afloran en las reflexiones, valoraciones y actividades que se desarrollan en las aulas y centros escolares.

Es preciso aclarar, sin embargo, que cuando denominamos a un colectivo como "grupo silenciado", nos estamos refiriendo a la posición que ocupan aquellos grupos que como fruto de las relaciones de poder que se establecen en una determinada sociedad no tienen acceso directo al poder y, por consiguiente, no disponen de facilidades para dejarse oír, para ser tomados en consideración en las iniciativas que se fomentan desde las estructuras del poder. Esta expresión no significa que permanezcan callados y sin llamar la atención sobre su injusta realidad, ni que sean ignorados en las investigaciones.

El racismo y la exclusión social es imprescindible contemplarlos como el resultado de un sistema de discriminaciones, formas de opresión y prejuicios que tienen como eje argumental y motor de decisiones cuestiones derivadas de la toma en consideración de dimensiones de raza o etnia, nacionalidad, clase social, religión, género y edad. Tengamos presente que los discursos racistas sirvieron de justificación para procesos de colonización, explotación capitalista y esclavismo. La ciencia racista desempeñó un papel clave en la divulgación de información sesgada, parcial, que trataba de convencer a la población de la inferioridad y atraso de los pueblos "diferentes", de los países que no se habían incorporado a los modelos capitalistas de producción y comercialización. Tales discursos fueron conformando, al mismo tiempo, un "sentido común" en los miembros de los grupos sociales dominantes que les hacía ver como obvia, natural y lógica su superioridad construida.

Por lo tanto, hablar de la realidad y cultura de los grupos sin poder no equivale a reconocer que sus idiosincrasias se agotan en especialidades gastronómicas, ritos

festivos, modalidades expresivas peculiares en música, pintura, escultura, arquitectura y danza. Tales pueblos o colectivos además, viven situaciones de opresión y marginación explicables cuando se toman como unidades de análisis dimensiones de clase social, raza, género, edad, religión y nacionalidad. La identidad derivada de estas dimensiones es la que en realidad explica condiciones de vida y peculiaridades de esos grupos sociales. Cuando se analizan comportamientos como bajo rendimiento escolar y problemas de disciplina en las aulas, o cuando se averigua por qué determinados colectivos humanos disponen de menos recursos económicos y, por consiguiente, peores condiciones de vida (viviendas infradotadas o carencia de ellas, servicios de salud escasos y mal dotados, un vacío de programas culturales, etc.) la respuesta acostumbra a ponernos delante de los ojos la posesión de un específico color en su piel, ciertos rasgos físicos diferentes a los del grupo dominante, su pertenencia a una determinada clase social, religión, su edad y/o género.

Existe también una modalidad de multiculturalismo acrítico, en el que los otros son vistos, pero no se presta atención a lo que dicen. La representación de su cultura y necesidades se produce unas veces ocultando y otras suavizando sus duras realidades; sus voces originales no se dejan dar o, en ocasiones, se consiente que trasluzcan realidades parciales, voces distorsionadas, discursos que describen situaciones de manera parcial. No facilitar que los otros puedan expresar con claridad y libertad sus propias condiciones de vida, sus peculiaridades, problemas y aspiraciones puede llevar a impedir que tales realidades silenciadas o distorsionadas puedan convertirse en auténtico foco de atención, someterse a análisis. En este caso es fácil que las cuestiones de poder que subyacen en esa no consideración de las realidades ajenas tal y como sus miembros las viven, acaben sin ser percibidas. Las culturas sin poder y marginadas terminan por quedar reducidas a caricaturas o a todo un conjunto de anécdotas y situaciones de folklorismo. Así, por ejemplo, se admite la existencia de músicas y modalidades artísticas típicas, pero sólo valoradas como curiosidad o datos más o menos atractivos, pero sin llegar al estatus de las creaciones artísticas que se producen en los circuitos de la cultura hegemónica. Se reconoce que tienen una gastronomía peculiar, unos ritos más o menos pintorescos, que conservan costumbres muy tradicionales, etc., pero todo ello siempre acaba resultando de menor interés cuando se establecen comparaciones. La única cinta de medir es la que construyeron e imponen los pueblos y grupos sociales dominantes.

Este eurocentrismo dominante es algo que los pueblos y colectivos sociales sometidos denuncian, siempre que tienen posibilidades de hablar.

Cuando una niña o niño acude a un centro escolar trae una identidad construida, sea o no consciente de ella. Sobre la base de esta identidad debe llevarse a cabo la planificación docente; ésta es el punto de partida para las decisiones acerca de tareas escolares, materiales curriculares, modos de organización del alumnado, funciones de la evaluación, rol del profesor o profesora, etc.

Es sobre la base de admitir la identidad étnica de cada persona, como podemos establecer planes de trabajo para aprender a respetar, valorar, compartir y colaborar con quienes pertenecen a otras culturas diferentes, de quienes son miembros de otras etnias o grupos sociales y culturales.

Educar contra el racismo Implica planificar propuestas curriculares que potencien las posibilidades de pensar y actuar de manera crítica y responsable. Es analizar porqué muchos de los grupos marginados no aparecen en los libros en general y en los libros de texto, en particular. Es averiguar cuáles son las razones de tales omisiones o distorsiones informativas. Es hablar del dolor, castigos y la violencia

física y emocional, en general, que miembros de colectivos sociales con menor poder sufren en las comunidades en las que viven y, por supuesto, también en las propias instituciones escolares. Es mediante propuestas de trabajo que incorporan estas crudas realidades a través de las que el alumnado aprende a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su inmediata experiencia en orden a ensanchar la comprensión de ellos mismos, el mundo y las posibilidades de transformar las asunciones dadas por sentado sobre nuestras formas de vida (McLAREN, Peter, 1989, pág. 186).

Los proyectos curriculares de educación antirracista y para el desarrollo deben estar destinados a todo el alumnado, no sólo a quienes son objeto de ataques racistas, de insolidaridad y opresión, tal y como ópticas más conservadoras podrían llevar a pensar. Construir una sociedad y un planeta más justo y solidario requiere de la colaboración de todas las personas, de todos los países.

Llegados a este punto, es lógico pensar que la mayoría de las situaciones de fracaso escolar no sean otra cosa que una traducción de situaciones de injusticia a nivel laboral, económico, social, cultural y político que sirven de enmarque al ámbito familiar y vecinal de esos alumnos y alumnas.

Una estrategia de apoyo y colaboración contra la exclusión social y el racismo obliga también a promover ejemplos positivos, en los que se destaquen las posibilidades de superar situaciones de marginación y opresión, de acceso a mejores situaciones; en los que queden de manifiesto oportunidades de participar en instancias de poder social, cultural y económico por parte de los grupos minoritarios étnicos y culturales.

Asimismo, es preciso recuperar datos perdidos de nuestra memoria, en especial aquellos que hacen relación al mestizaje de las culturas presentes en la península ibérica. Es curioso que en momentos históricos en los que se subrayan las peculiaridades culturales e, incluso, étnicas de muchos pueblos y naciones, no se haga referencia con claridad a sus orígenes; máxime cuando sería una buena ocasión para dejar de manifiesto los efectos de los mestizajes, para subrayar que somos lo que somos como fruto del encuentro de culturas muy distintas: cristianas, judías, árabes, celtas, centroeuropeas, etc. Información que sería de justicia completar recordando el pasado emigrante de muchos pueblos y naciones del Estado Español; trayendo a la memoria recuerdos de cómo la ayuda y generosidad de países que hoy sufren ataques xenófobos, como los latinoamericanos, abrieron sus puertas y pusieron sus recursos a disposición de muchísimas de nuestras familias.

Finalmente, es conveniente ayudar a prevenir determinados excesos de optimismo en la facilidad de cómo enfrentarse con temáticas antirracistas y de exclusión social, de lo contrario el desánimo hará mella muy pronto; o también puede suceder que ese profesorado más comprometido rápidamente se vea a sí mismo como inútil, incapaz, etc. y opte por abandonar. Educar para la solidaridad, contra el racismo, es tarea muy ardua, pero necesaria y de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Perry (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona. Anagrama.

BERNAL, Martin (1993). *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Barcelona. Critica.

BOBBIO, Norberto (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

McLAREN, Peter (1989). *Life in Schools*. New York. Longman.

SWAAN, Abram de (1992). *A cargo del Estado*. Barcelona. Pomares-Corredor.

TEMPLE, Robert (1991). *The Genius of China. 3.000 Years of Science, Discovery and Invention*. London. Prion.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996). *El currículum oculto*. Madrid. Morata, 52 Edición.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996b). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata, 24 Edición.