

## **LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN ÁMBITOS EDUCATIVOS NO FORMALES (ACTITUDES DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN CENTROS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CIUDAD DE LLEIDA)**

**Josep Julià Gozález Elez.** *Lleida.*

### **1. INTRODUCCION**

La mayoría de los procesos educativos, es decir de transmisión cultural intencional, transcurren en el marco de la vida cotidiana. Incluso en el ámbito escolar de socialización, como ya dijo Durkheim y ha reiterado la Sociología de la Educación, abarcan no sólo los aspectos cognitivos sino también la transmisión de valores y la formación socio-afectiva. No obstante estos procesos educativos no son ajenos a juicios morales e incluso, como cualquier otra interacción social, a prejuicios (sexuales, étnicos, de clase...) Por una parte la educación propugna tratar a todos por igual, con independencia del origen socio-económico, el sexo, la identidad étnica, o la pertenencia religiosa. Por otra parte, sin embargo, existen suficientes pruebas de que tales diferencias y desigualdades no siempre son atenuadas y que con demasiada frecuencia pueden llegar a reforzarse por la acción, deliberada o no, de los propios educadores. Frente a la existencia de tales condicionamientos económicos, culturales, ideológicos, ..., de la educación, algunos posicionamientos post-modernos (GIROUX 1992) abogan por un reconocimiento explícito de las diferencias como alternativa a su mantenimiento implícito en términos de rechazo y exclusión.

Naturalmente la complejidad de las relaciones que se establecen en el proceso de adquisición identitaria, comporta la clarificación del contexto en que éstas se producen, así como el papel que juegan cada uno de los actores y la naturaleza de las mismas y que se manifiestan a nivel implícito y generalmente no reconocido, o bien se intenta esconder la finalidad última de las actuaciones e interacciones desarrolladas a nivel cotidiano.

Centrándonos pues en el estudio en sí, intentaremos enmarcarlo básicamente en el análisis de las actitudes de los Educadores desde las perspectivas de su perfil etnocéntrico, y de su formación inicial remarcando la incidencia de ésta en la transmisión de la cultura dominante.

Dicho de otra forma, pretendemos estudiar cómo las percepciones y actitudes que afianzan la identidad personal de los educadores (generalmente, en base a criterios determinados por la mayoría), mediatizan la identificación de los minorías étnicas en base a estigmas avalados por los grupos hegemónicos. Se trata de desvelar cómo las formas elementales de racismo-prejuicio, discriminación y violencia (aunque éstas no sean reconocidas por los protagonistas de la situación de interacción) (Wiewiorka, 1992b) afloran en el ámbito de las Instituciones públicas dedicadas al tratamiento educativo de las situaciones de riesgo social.

Lo cierto es que en el momento de iniciar un proceso educativo, re-educativo en el entorno estudiado, y en el marco de la vida cotidiana, éste no se encuentra exento de todos los prejuicios y actuaciones tendentes a la dominación que implica la puesta en marcha de los mecanismos de transmisión cultural concreto y con un pensamiento de clase determinado, generalmente dirigido a la afirmación y auto-conservación de un mismo status (Heller, 1977).

En el presente estudio, intentaremos realizar un análisis de los aspectos aportados por los agentes de socialización en la construcción de la identidad étnica, enmarcado en un Centro Residencial de Acción Educativa, que se desarrolla en el marco de la Atención a la Infancia, y por tanto, en el ámbito de la educación no formal, de ahí el énfasis puesto en la relevancia de la vida cotidiana como vehículo de mediación en la formación de expectativas, sostenimiento de prejuicios y transmisión cultural concreta.

## 2. EL CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LAS MINORÍAS ÉTNICAS.

En un primer momento lo que se presume necesario es realizar un análisis del contexto en que las diferentes personas proceden a construir su identidad personal desde la perspectiva holista que comporta la totalidad de auto-interpretaciones, mediante las cuales uno construye la expresión del presente dentro del continuum existente entre las construcciones hechas del pasado y las opciones de futuro (Weinreich, 1986)

Ciertamente, el contexto en que los grupos minoritarios realizan su construcción identitaria difiere substancialmente del que concierne a los grupos hegemónicos o mayoritarios, debido principalmente a las relaciones que se establecen entre unos y otros, y en el proceso de “etnogénesis” que realizan ambos.

El proceso de etnogénesis se realiza en los grupos, tanto mayoritario como minoritario, en base a: las categorizaciones hechas en función de las percepciones del otro y determinada por sus atributos diferenciadores, a la significatización dada a las diferencias socialmente relevantes y por último a una jerarquización de las dimensiones cognitivas, que conllevan a una serie de prácticas sociales reforzadoras del proceso de etnificación (Tajfel, 1984, Reicher 1994). No obstante, también es menester remarcar que la construcción de la identidad étnica está mediatizada por la “calidad” de las relaciones establecidas entre grupos, en virtud a las asimétricas relaciones sociales que se desarrollan entre ambos (Samper, 1994).

Es a mi modo de ver, éste segundo aspecto el determinante principal en la construcción de la identidad. Es la “calidad” relacional de las interacciones realizadas entre grupos (basadas mayoritariamente en el establecimiento de diferencias entre ellos), y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia (que se construye en base a un “nosotros” enfrentado a un “vosotros”) (Calvo Buezas 1988), lo que determinará que las interacciones producidas entre miembros de diferentes grupos, se impregnen de las relaciones establecidas entre el “ingroup” y el “outgroup” (Heinz, 1968). Así pues, en el marco de las relaciones de grupo, se hace necesario diferenciar claramente las perspectivas de las minorías y de las mayorías (no tanto desde el punto de vista del número de integrantes de cada uno de los grupos, sí desde la perspectiva de desventaja que se produce entre unos y otros, así como de la respectiva influencia).

Esta desventaja, se hace manifiesta en las situaciones de discriminación hacia los miembros adscritos a una minoría y que se manifiesta en la imposibilidad de poder acceder a los derechos y oportunidades que son accesibles a otro grupo. También se manifiesta en la inferiorización de que son objeto al estar sujetos a un prejuicio, lo que les obliga a desarrollar un sentido de solidaridad y pertenencia mediatizado por las prácticas discriminatorias y los estigmas que sobre ellos pesan. Y por último la desventaja se manifiesta mediante el aislamiento físico y social de la comunidad superordinada (Weinreich, 1986) propiciando la concentración en ciertas vecindades y la práctica de la endogamia para el mantenimiento de la diferencia cultural (Giddens, 1991).

Por lo general, la relación entre grupo mayoritario y minoritario está impregnada de percepciones “avantmatch” es decir, prejuicios, difundidas mediante las socializaciones primaria y secundaria (por ejemplo en la familia y en la escuela), que en los grupos minoritarios producen una serie de reacciones ante ellos (prejuicios) y que variarán según concurren circunstancias y situaciones diferentes (Heinz, 1968).

Así será importante si el grupo referencial para la determinación de la autoimagen lo constituyen la mayoría con sus prejuicios o bien el grupo minoritario y si la minoría posee o no cultura propia. En el caso de que la minoría posea cultura propia, la autoconciencia se actualiza con el enfrentamiento con el otro grupo. Sin embargo, si la minoría no tiene cultura propia, y le sirve su grupo como referente para la determinación de la autoimagen, el hecho de ser discriminados será vivido duramente llegando a términos insostenibles que provocarían el rechazo de la autoidea defendida por la mayoría. En el caso que la autoimagen de la minoría está determinada por el prejuicio estereotipado de la mayoría aporta una congruencia, tanto entre el contenido neutral de

la auto-idea de los demás, como en la valoración negativa que ambos grupos hacen de las mismas. Todo esto posibilita una relación social descendente propiciadora de conductas servilistas y de auto-humillación fundamentadas en situaciones de este cariz (Heinz 1968).

Esto explicaría la posibilidad de que las construcciones identitarias se pudieran afianzar mediante atributos sostenidos por los grupos hegemónicos, al basarse en etiquetas y estigmas que acaban de formalizarse en determinados colectivos, (ampliamente desarrollado por Becker 1963) y otros autores en la elaboración de la Teoría del "Social labelling"). Bajo la perspectiva de ésta teoría, toda persona que no se ajusta a unos patrones predeterminados se le otorga el calificativo de "desviado", lo cual permite la delimitación de grupo, ofrece chivos expiatorios, crea grupos marginales, que propician la solidaridad dentro del grupo social. En el marco de ésta desviación, se puede reflejar la existencia de un primer nivel, o desviación primaria, que se caracterizaría por la negación de la característica con la cual se ha adjudicado la etiqueta, en cambio, en un segundo nivel, el que Lermert (1972) denomina desviación secundaria, la característica principal es la reorganización de las características sociales y psicológicas en torno a la función asignada, en nuestro caso de desviado. Tal como expresa este mismo autor:

"El desviado secundario...es la persona cuya vida y actividad se organiza alrededor de los hechos de la desviación". (1972:62; citado en Rist.pg.182).

Llegados a este punto, en el que el individuo reorganiza todas sus actuaciones e identificaciones en base a atributos elaborados por el resto de grupos, o por la sociedad en general, se evidencia la mediatización del contexto en que se produce la construcción, conduciendo a una identidad elaborada en base a estigmas producto de las diferentes categorizaciones y etiquetajes a la que se ha visto sometido el grupo con el que el individuo se ve obligado a desarrollar su sentido de pertenencia y su afiliación al mismo (Goffman, 1963)

### **3. LAS SOCIALIZACIONES PRIMARIA Y SECUNDARIA Y LA PROBLEMÁTICA DEL DESARRAIGO DE LAS COMUNIDADES ÉTNICAS DE ORIGEN.**

Bajo la perspectiva de la construcción identitaria de las comunidades subordinadas, Weinreich (1986) apunta las desventajas padecidas en relación a la falta de control sobre la mayoría de los recursos que se encuentran en la sociedad. Esta situación se agrava si éstos son inmigrantes recientes, ya que, debido a las dificultades lingüísticas y principalmente, a "la impenetrabilidad de las instituciones establecidas de los grupos hegemónicos" (Weinreich 1986 pg 303), se le añade una desventaja en lo referente al acceso de la información. No obstante, en la situación de estudio y en el contexto expuesto anteriormente, en los casos en que el grupo étnico es próximo, cabría la posibilidad de que esto no fuera así necesariamente al poseer, al menos teóricamente, la misma nacionalidad y por tanto, un atributo común, (caso de la etnia Gitana). Lo que pasa es que la percepción de la amenaza es mayor cuanto mas próximo se está cultural y racialmente de los límites establecidos (Giroux, 1992).

Esta situación inicial cambiaría substancialmente en las segundas y sucesivas generaciones de inmigrantes presentando una doble vía de socialización presente en toda comunidad. En una primera instancia haríamos referencia a la socialización primaria. Ésta sería la llevada a cabo en el seno familiar, y por lo tanto, en base a unas pautas comportamentales y habilidades concretas del grupo étnico o comunidad étnica del cual forman parte sus padres y la familia extensa (así como amistades y relaciones sociales), lo cual lleva a la construcción de su identidad en base a éstas premisas. Posteriormente en una segunda instancia, y coincidiendo con la escolarización y a lo largo de su duración, se producen identificaciones con la cultura evocada por la escuela, la cual transmite significaciones, valores y aspiraciones propias de los grupos hegemónicos o comunidades superordinarias. Estos elementos pueden producir, y de hecho producen, incompatibilidades con la socialización primaria realizada en la familia y en el seno del grupo étnico. Por lo tanto, la

situación de desventaja con respecto al grupo superordinario provoca conflicto respecto a las personas que integran el mismo (Weinreich, 1979).

Esto explicaría, en el caso concreto de la etnia gitana, las reticencias y reservas de su población hacia la institución escolar, ya que está creada por la cultura mayoritaria con la misión de complementar todos los aspectos de transmisión cultural iniciados en las familias de grupos mayoritarios, y en la llevada a cabo por la sociedad en general (siempre en términos de dominación por parte de las comunidades superordinarias).

En estas circunstancias, los niños de esta etnia aprecian una contradicción brutal entre los mensajes recibidos, los niveles de aspiración, los modos de vida que le son transmitidos y las normas por las que se rigen unos y otros, en ciertas ocasiones contradictorias. (Otra diferencia significativa y que nos llevaría a extendernos abrumadoramente, serían las desigualdades substanciales en la elaboración del código lingüístico, el cual posee un gran peso específico en la institución escolar). (Garrido y Torres 1986). Estas circunstancias siempre se complementan con los aspectos económicos (generalmente economía sumergida), y la no satisfacción de necesidades básicas, que van transmitiendo ese sentir generacionalmente. Es elocuente lo reseñado por Ramírez-Heredia (1994) al manifestar la necesidad del pueblo gitano de entrar en el mundo escolar. Gran parte de personas de etnia gitana no le encuentran “utilidad al libro sin haber satisfecho antes el hambre”, y unas mejores condiciones de vida. No obstante, en la cultura dominante una mejora de estos factores se supedita, en una primera instancia, a la adquisición de un buen nivel escolar, lo cual no asegura que se concurra en igualdad de condiciones con un “payo” al mundo laboral.

Hasta el momento hemos hecho referencia a las situaciones en que la cultura minoritaria y la mayoritaria entran en contacto por medio de la escolarización. Lo que ahora cabría preguntarse es en qué manera se ve modificada la construcción de la identidad en individuos de minorías étnicas (en nuestro caso de Etnia gitana), que por múltiples contingencias abandonan o son desarraigados de su grupo familiar. Lejos de la influencia de los agentes socializadores primarios, pasan a desarrollar su cotidianidad y por tanto a realizar su construcción identitaria, en un contexto diferente. Esto les obliga a una redefinición en base a reorganizaciones de la identidad, fundamentada en la nueva contextualización de las relaciones sociales (Rist 1986).

Así pues, ciñéndonos en los aspectos particulares del estudio realizado en Centros Residenciales de Atención a la Infancia, y en concreto en los individuos de etnia gitana estudiados, encontramos una situación de desarraigo de la comunidad de origen, propiciado por las instituciones creadas por las comunidades de cultura mayoritaria, con el consiguiente control de recursos. En efecto, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de internamientos en los Centros Residenciales vienen propiciados mediante medidas de asunción de la Tutela de los menores por parte del organismo competente (en nuestro caso la Dirección General de Atención a la Infancia, del Departament de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya), conlleva al desarraigo un aspecto traumático que se suman a la serie de contingencias que conforman la nueva situación del menor.

Volviendo a los dos niveles de socialización propuestos por Weinreich y que he expuesto anteriormente, en el momento en que el individuo de otra etnia se convierte en usuario de los servicios de los equipamientos reseñados, le sobreviven unos cambios que se reflejan principalmente en los siguientes puntos:

**a).** En el cambio de agentes de socialización primaria, que en el seno de su comunidad étnica específica los constituían los padres y en su defecto la familia extensa, pasa en la nueva situación a ser asumido por la figura del Educador.

**b).** Existe también un cambio en las pautas culturales y sociales transmitidas por los mencionados agentes, en cierta manera propiciado en primera instancia por sus propias identificaciones con una cultura determinada, la de la mayoría ; por otro lado las derivadas:

**c).** A nivel de Catalunya, en el año 1993 la atención a inmigrantes (extranjeros) fue del 2%. En este porcentaje no se contabilizan los casos de etnia gitana al no ser considerados: efectivamente, la inmensa mayoría posee la ciudadanía española.

**d).** Un estudio realizado en el año 93 sobre una muestra de 642 menores, ofreció unos porcentajes del 77% de tutelas a administrativas por la Direcció d'Atenció de la Generalitat de Catalunya, sobre un 33% de guardas concertadas con familias.

de su función reeducadora en términos de inserción social, pero siempre bajo las perspectivas de los grupos hegemónicos.

**e).** Y por último nos preguntamos si también existe un cambio en la autoimagen propiciado por las representaciones que el resto de integrantes posee de su grupo originario, produciéndose una definición mayoritario de su grupo étnico en función de los estigmas utilizados por el grupo mayoritario para el establecimiento de su propia identidad.

De todos estos aspectos los que pretendo desarrollar a continuación son los referentes a las características generales de los agentes de socialización primaria, en nuestro caso los Educadores, y su aportación en base al contexto apuntado anteriormente, de cara a establecer una concepción dinámica de la construcción identitaria. Tal como apunta Pujadas:

“Los actores construyen constantemente la realidad social en una especie de bricolaje continuo, tendente a acomodar su entorno social y material a sus necesidades y deseos”. (1993, pg 59-60).

#### **4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN. ACTITUD DE LOS EDUCADORES.**

##### **4.1. Etnocentrismo y prejuicios.**

Como ya hemos comentado en anteriores apartados, los agentes de socialización primaria cambian. A raíz del desarraigo que se produce del desarraigo que se produce del grupo étnico propio, el clan familiar es sustituido por los educadores, que en lo sucesivo desarrollarán las funciones de paternaje y maternaje en relación a la nueva situación del individuo. Consiguientemente estos nuevos mediadores poseen características socializantes que les previene de diversas vías; desde su propia identidad construida, hasta la formación recibida para el desempeño de su trabajo, pasando por la normativa y reglamentación de la Administración para situaciones que se ajusten a las explícitas.

Los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario a una muestra de n=29 Educadores (lo que constituye aproximadamente un 40%) del total de profesionales dedicados al ámbito residencial en la provincia de Lleida), para conocer tendencias, actitudes y opiniones sobre el tratamiento educativo de la Diversidad cultural en Centros de Atención a la infancia, en aspectos referentes al grado de “etnocentrismo” de los mediadores culturales, ofrece unos datos que son realmente significativos.

Así, cuando se les pregunta sobre la posibilidad de escoger en nuevos ingresos en elecciones sucesivas de uno a seis, es significativo que la más realizada en primer lugar, sea un niño catalán con un 71,4% siendo la segunda un niño español (del resto del estado) con un 65,5%, en tercer lugar se encontraría un niño de los países del Este con un 48,3% de elecciones. Paradójicamente en sexta y última elección se encontraría el niño de etnia gitana, por detrás incluso de niños magrebíes y negros, lo que corroboraría lo apuntado por Girouz en un principio, en referencia a las percepciones amenazantes del “diferente” cuanto más próximo social y geográficamente. Si bien la elección de un usuario en función de unas determinadas características, no tendría porqué significar la posesión de prejuicios hacia determinados grupos étnicos (Gráfico 1), si nos fijamos en la conflictividad percibida por los Educadores hacia éstos encontramos resultados en estrecha relación con los obtenidos en un primer instante.

Observamos que los grupos étnicos percibidos como más problemáticos son precisamente los más próximos (Gitanos y magrebíes) sujetos a una jerarquización que no se extrae del cariz etnocentrista de los mediadores de la socialización, y fruto de los procesos de estigmatización en la

construcción social de la minoría étnica (Bourdieu 1983), y de su desigual valoración (Stolke, 1992, cit. por Pujadas 1993).

Esto viene a corroborar la imagen que una Educadora realiza evocando el momento en que ingresa una niña de etnia gitana en su piso al decir "El primer día llegó M. nos llamaron a la recepción y fuimos con "X". Llegó con el pelo largo, llena de piojos, Lo que recuerdo es que "X" decía: con esta niña tenemos que vigilar que si no se nos escapa. Los primeros días había un control..., porque aquella niña estaba acostumbrada a ir a su aire y estábamos todo el día detrás de ella. Aquello de que no se escapara, que no sabías que hacer...Cuando salía todo el día iba acompañada. Después fue la que menos conflictos provocó a la hora de integrarse". Lo cual denota la ansiedad que despierta el contacto con el otro estigmatizado y lo molesto que resulta la interacción real entre individuos considerados "normales" y "estigmatizados" (Goffman, 1968, pg 30), a pesar de que ésta carezca de fundamento.

No obstante resulta especialmente preocupante, a la vista de los resultados obtenidos, que más de la tercera parte de los educadores encuestados admita abiertamente que expulsaría a alguno de los grupos étnicos anteriormente indicados. A pesar de que la mayor parte de ellos, en concreto un 65,5% afirman que no expulsarían a nadie, no de ser significativa la actitud contraria de un tercio de personas que, teóricamente, son profesionales de la Educación Social y se les supone una mayor sensibilización respecto a colectivos desfavorecidos.

Del 34,5% de educadores que apuestan abiertamente por la expulsión de alguna de las minorías étnicas reseñadas, la totalidad de ellos, es decir un 100%, expulsaría a los magrebies del país sin ningún miramiento, y, curiosamente, en segundo lugar pero a bastante distancia, a los gitanos con un 50% de partidarios de su expulsión. También es pertinente observar que los negros son los menos rechazados incluso menos que latinoamericanos y portugueses, más próximos culturalmente que éstos, viniendo a corroborar lo expuesto anteriormente (Gráfico 4). Esto nos lleva a tener en cuenta la idea de que no es la lejanía cultural (o "racial") la que genera hostilidad sino la percepción "amenazante" que del "otro" se tiene. Con el "otro", el estigmatizado, el representante de otras muchas formas de alteridad, no cabe la confianza, sino el temor y el rechazo (Contreras, 1994). Porque en realidad el otro sugiere lo desconocido, lo prohibido y que puede ser interpretado como actitudes que posiblemente lleguen a romper el pretendido equilibrio de la sociedad establecida.

El "desviado" se constituye en una amenaza constante a las pautas culturales hegemónicas, en el sentido económico se convierte en un rival directo a los puestos de trabajo (sobre todo en los no cualificados) y por tanto es un enemigo a batir (Wiesel 1991).

Existe una dificultad manifiesta en la percepción, en la comprensión y, evidentemente en la aceptación de la diferencia, la cual es percibida como amenazante. y de hecho, ésta amenaza no sólo se restringe al extranjero, sino que también es suscrita por minorías etiquetadas y estigmatizadas producto del encuadramiento en las "underclass" objeto de exclusión, y donde, evidentemente, también se le otorga un sitio a las minorías étnicas. Al respecto es significativo el estudio realizado por Andres y Sánchez (1991) sobre las personas que no se querían tener como vecinos<sup>1</sup>. Este aspecto lleva a Sorman a reflexionar sobre la visión que se tiene de toxicómanos e inmigrantes como "extraños" y como "Extranjeros", tanto en términos de exclusión, como construcción realizada por parte de la sociedad burguesa; y que lleva a que se confundan en una misma imaginaria social. (Sorman, 1993 cit. por Contreras pg. 14).

En la línea argumental del anterior párrafo, y a raíz de las respuestas ofrecidas sobre el rechazo del vecindario de ciertos grupos minoritarios y de tipo marginal, los datos registrados no ofrecen desperdicio alguno. Así se puede corroborar una repulsa mayor en los gitanos que en los magrebies, que en el primer caso, se encuentra a los mismos niveles porcentuales que las personas con antecedentes penales, prostitutas y alcohólicos, con valores superiores al 50%. Curiosamente y en consonancia con resultados obtenidos anteriormente los negros obtienen el menor rechazo por parte de la muestra con un 14,3%. Todo esto viene a significar el encuadramiento en grupos mar-

ginales y estigmatizados, hacia los cuales se revierten una serie de prejuicios que conforman una identidad del otro en base a las atribuciones realizadas sobre ellos, en base a percepciones y no al contacto directo con ellos. (Wiewiorka, 1992a)<sup>2</sup>

#### **4.2. Etnocentrismo y formación académica.**

Respecto a la formación académica de los agentes de socialización y la transmisión de una cultura determinada bajo una perspectiva etnocéntrica, resulta imprescindible referirse a los diferentes aspectos que nos aportan las teorías de la reproducción cultural, así como apuntar los aspectos del currículum oculto que aseguran la transmisión de una verdad parcial y siempre bajo la óptica de los grupos hegemónicos y clases dominante (Bowles & Gintis), 1991).

##### **4.2.1. Función reproductora del Sistema Educativo**

Evidentemente, el hablar de la formación académica de los Educadores que realizan la función de socialización primaria en los Centros de Atención a la infancia, nos lleva a hacer algunas consideraciones sobre la función del Sistema Educativo en general. Así Lerena (1989, cit. por Juliano 1993, pg 13) apunta que “ la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”. Una cultura que va marcada por el proyecto asimilacionista que propone como modelo válido el de un sector mayoritario de la sociedad, que está representado por la cultura dominante y que no sólo reproduce, sino que amplía y certifica la diferencia existente (Lerena, 1976).

Así pues lo que realizan los diversos ámbitos o niveles educativos, es reproducir en la práctica la estratificación social, discriminación sexual y étnica, que, teóricamente y a nivel explícito, debería compensar, asignándoles el rol de legitimar la cultura existente, la que a su vez legitima la institución académica otorgándole prestigio.

Esto lleva a afirmar a Bourdieu y Passeron (1977) que la escuela depende de la importancia que la sociedad le asigne. De hecho diversos estudios etnográficos han constatado que colegios e institutos están diseñados para la transmisión de contenidos culturales con la finalidad de preparar a los miembros más jóvenes para el desempeño de roles propios de un modelo de sociedad mediatizada, por los grupos sociales dominantes (Willis, 1977; Mc Robbie, 1978; Everhart 1983; King 1976; cit por Torres Santomé 1991, pg 199).

Igualmente Torres Santomé (1991) considera que en el seno del Sistema Educativo, ya sea de una manera explícita u oculta, mediante las prácticas escolares, los conocimientos que se transmiten, las destrezas y valores fomentados, posibilita a los alumnos el sentimiento de pertenencia a una comunidad y la adopción de signos de identidad que les identifican, pero que a la vez les aporta elementos para diferenciarse de los otros individuos o grupos en función de características físicas, de ideas, de formas de pensamiento (pg164), por lo tanto también posibilita la categorización y la afirmación identitaria y adscripción a un grupo en concreto en base a las diferencias apreciadas.

Lo cierto es que la institución escolar tiende a asegurar una uniformidad basada en la imposición de la cultura y código lingüístico de un grupo social a los demás considerando a los otros como inferiores o simplemente no considerándolo (Caso de Romanó en la etnia gitana). Las investigaciones de Calvo Buezas (1990) son significativas en el sentido de que con el ocultamiento de la realidad ésta no existe, con la intención de “borrar del mapa” a un grupo étnico como el gitano en base al rechazo de que es víctima en el seno de la sociedad española (incluso superior a otros grupos étnicos como hemos podido constatar en el análisis anterior). Inclusive la pretendida neutralidad tanto de los profesores y profesoras, como de las autoridades políticas no es tal cuando continuamente se pueden apreciar a través de los distintos “mass media” la aparición de noticias y comentarios que ilustran los conflictos existentes entre diversos grupos étnicos. Estas se suelen

complementar con las actitudes personales de los profesores y el aspecto físico de las personas que integran los colectivos marginales de los profesores, y el aspecto físico de las personas que integran los colectivos marginales, lo cual les hace más visible (y por tanto más reconocible) posibilitando la aparición de falsas atribuciones de tipo negativo.

#### **4.2.2. Formación académica de los Educadores y capital cultural**

Llegados a este punto cabría preguntarse si la formación de los profesionales de la Educación está encaminada (como agente de socialización secundaria y complementador de la llevada en el seno de la familia y entorno inmediato del individuo) a la reproducción y a la transmisión de un saber parcial y mediatizado por la cultura dominante. En este sentido Jordán apunta (1994, pg 108) que uno de los factores posible del fracaso de las instituciones de formación del profesorado, en lo referente a actitudes referentes a la diversidad cultural, podría ser el “currículum oculto” que los formadores de estos profesores transmiten por no haber evolucionado en este sentido, en sus creencias, con lo cual los futuros educadores pueden incluso reforzar sus formas desviadas de pensar a lo largo de su estancia en los centros de formación. El porqué de este reforzamiento vendría dado en base al bagaje inicial de socialización que el estudiante vendría dado en base al bagaje inicial de socialización que el estudiante de magisterio ha adquirido de sus padres y de la sociedad en general.

Por otra parte, y en el actual enfoque tecnocrático del docente (Ayuste, Flecha, López, y Lleras, 1994) a éste se le pide que ejerza de ejecutor de programas y que se convierte en un “especialista” en determinados espacios del saber, generalmente determinados por la “selección arbitraria de la cultura que supone el currículum, que responde a los intereses de las clases dominantes, transmitiéndose únicamente la cultura que interesa a éstas” (pag. 76).

Por lo tanto, la función docente se desvía hacia la consecución de resultados en base a la preconizada neutralidad, objetividad y científicidad, lo que conlleva “el no cuestionarse los contenidos a transmitir, ni las formas de conocimiento dominantes, o a que grupos o clases sociales benefician más los contenidos” (Ayuste et alii 1994, pg 76).

El porqué de la fundamentación realizada hasta el momento viene dado por el perfil académico derivado del cuestionario respondido por la muestra de Educadores y sobre la formación recibida en términos de diversidad cultural.

Así, en un principio, encontramos que un 20,7% de los encuestados poseen una formación académica a nivel de Bachillerato Unificado Polivalente o Formación Profesional, mientras que un 79,3% poseen titulación de estudios superiores (Grado medio y superior). El porqué de encontrar agentes socializadores con titulación inferior a la universitaria, se ha de buscar en los antecedentes históricos de la figura del Educador Social y el nivel de exigencia requerido por las instituciones contratantes de los servicios de éstas personas, donde, generalmente primaban más criterios económicos que de preparación y de primar más el control que la educabilidad del contexto de actuación (Bravo, Juliá, Renau 1976), de ahí que la exigencia en formación académica fuera baja.

De los encuestados que han contestado tener en su posesión estudios superiores, un 69,6 % lo son de magisterio, un 13,04% son Diplomados en Trabajo Social, un 4,32 % son Licenciados en psicología o Pedagogía y otro 13,04% poseen otras titulaciones (v.g: Geografía e Historia).

De aquí se desprende que la formación básica de la muestra es la de formación del profesorado con lo que ello comporta, la preparación para realizar un trabajo pedagógico encaminado a la creación, para hablar en términos de Bourdieu de un habitus como fruto de la interiorización de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron 1977). Con la construcción de este habitus a través del proceso educativo y con la mediación de los agentes de socialización secundaria (leáse sistema escolar, y por extensión profesores), se viene a garantizar la transmisión del capital cultural. Por lo tanto, si la formación de base ha sido realizada en esta dirección, cabe la posibilidad de que se produzca un desarrollo de las mediaciones en los ámbitos no formales, bajo prácticas y estrate-



gias de actuación endoculturadoras aportadas por los paradigmas de formación al uso, y encaminados en la dirección que en mi exposición anterior he intentado referir.

Todo lo expuesto toma sentido cuando al preguntar a los Educadores sobre los aspectos priorizados a la hora de planificar la intervención educativa, el ámbito cultural lo es en menor medida, obteniendo un valor medio por debajo de los aspectos restantes, y otorgando mayor relevancia a los ámbitos relacional y conductual (para la muestra en general) con una media muy superior a los demás ámbitos de actuación propuestos (Gráfico 8).

No obstante este extremo no puede resultar insólito si tenemos en cuenta que las directrices marcadas desde las autoridades competentes, priorizan la formación en la lengua y cultura catalanas de cara a una integración en la comunidad. Si bien se indica que se ha de favorecer el conocimiento de los aspectos culturales propios del núcleo de procedencia, mal se puede hacer si existe un desconocimiento de la misma, y los esfuerzos se dirigen hacia otros términos más dependientes de aspectos intrínsecos del individuo, y por tanto con una mayor dificultad para corroborar la efectividad o no de la medida educativa empleada (Proj. Ed. Marc. 1992).

Las tendencias asimilacionistas de la praxis cotidiana de los agentes de socialización se evidencian en la valoración que un Educador realiza en un P.E.I. (Proyecto Educativo Individual) de un miembro de etnia gitana al redactar lo siguiente:

“Lentamente X esta cambiando y poco a poco se encamina hacia la persona que tendría que ser, pero hay momentos en que sus orígenes pasan por encima de su educación, y es por eso que además de mantener muchos de los anteriores objetivos hemos pensado en crearle la necesidad de ser un miembro ejemplar para los otros niños”.

Este punto es corroborado por otro Educador, al ser cuestionado sobre la uniformidad cultural en términos de transmisión a lo cual contesta:

“Un niño cuando llega a ingresar, no se tiene en cuenta de dónde viene y no se potencian sus orígenes. Y en éstos casos menos (de etnia diferente). Lo que se pretende es sobre todo integrarlos en las estructuras y dinámica del Centro. Es decir que se vuelvan niños “normales” y cuantos menos problemas mejor. Recuerdo que R. no se quería cortar el pelo. Tenía unas peloteras. Pero como la niña no era “limpia” se le podrían poner parásitos en el cabello. El hecho es que ella quería tener melena”.

Como consecuencia y en términos generales, este punto se palpa a nivel de actitudes y en la transmisión de pautas culturales del grupo propio (ya sea implícitas o explícitas a nivel verbal o conductas determinadas), de las cuales se debe caer en la cuenta de no encontrarse inmune a ellas<sup>3</sup>. Si bien en momentos puntuales y concretos pudiera parecer que estas conductas y actitudes carezcan de relevancia, o no tengan excesiva influencia, es pertinente considerar el continuum proporcionado por la “rutina” cotidiana. Ésta va afianzando las percepciones en base a su carácter repetitivo, llegando a impregnar la dinámica grupal de juicios, actitudes y propuestas de tendencia endoculturadora.

Evidentemente, desde el punto de vista formativo, si ésta se ha realizado mayoritariamente encaminada a una socialización prioritariamente secundaria, en un contexto escolar, que aporta unas estrategias y unas pautas de actuación, con unos fines, y con un sustrato cultural concretos, parece evidente que el tratamiento de los miembros de grupos étnicos minoritarios, sea realizado desde el desconocimiento de los mismos; y bajo parámetros uniformistas tendentes a los que en realidad constituye la base cultural de los agentes de socialización, efectivamente la de los grupos dominantes.

Para aportar una evidencia de la significación que tiene la socialización recibida en el seno familiar y, posteriormente, a nivel de formación académica (vista longitudinalmente desde los primeros años de escolarización, hasta la formación universitaria), en el praxis cotidiana, es pertinente plasmar lo relatado por el mismo educador, al evocar la dinámica del grupo, en el momento en que se produce el ingreso en el Centro de un individuo de etnia gitana.

“Por parte de los otros sí que hubo problemas. Me acuerdo que J. el insulto que utilizaba para

dirigirse a ellos era “gitano”. A parte de ellos no se hacían problemas de serlo, además lo habíamos bastante... Pienso que ellos, en un principio, no se lo tomaban como insulto. Después, a la larga, si que fueron cambiando de parecer, porque, supongo que J. se lo decía con tantas ganas de hacer daño, que se lo llegaron a tomar como una cosa que también podría llegar a herirles.”

Siempre había cosas que costaban más, a los otros les decías “a la ducha”, e iban pero ellos buscaban las mil y una excusas.

Quiéras o no a los adultos también se nos escapaban adjetivos implícitamente despectivos, entre los cuales también se encontraba el de “gitano” como queriendo decir, -estos niños no los cambiaremos porque vienen de esta cultura- como si se les perdonaran ciertas cosas por el hecho de ser gitanos”.

## **5. IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS ASPECTOS ESTUDIADOS**

Evidentemente cabe pensar que los aspectos referenciados en apartados anteriores se pueden plasmar en actuaciones concretas a nivel de intervención educativa. Por lo cual, en ciertos ítems del cuestionario que se pasó a la muestra de educadores, se intentó evidenciar puntos concretos de la praxis cotidiana y que podrían tener algún tipo de significación con respecto al tratamiento de la diversidad cultural.

Básicamente en un primer momento, se intentó evidenciar la existencia de una construcción previa por parte de los profesionales, en referencia a los usuarios del servicio prestado en los Centros de acción educativa, obteniendo un perfil de entrada de los mismos así como uno a posteriori de la situación de institucionalización del individuo. (Eso sí, independientemente de etnias).

La intención de desvelar éste punto venía dado por la presunción de la existencia de un juicio previo, por parte de los profesionales, de los individuos que reciben un tratamiento educativo en los establecimientos referenciados (con la consecuentes categorización, etiquetaje y encuadramiento en una población concreta), y que a lo sumo el hecho de ser de una etnia diferente venía a constituirse en un rasgo añadido a este perfil inicial. Así pues, se pudo determinar que el perfil del usuario estaba definido en los siguientes términos: una persona inestable, inadaptada, conflictiva, sucia y fracasada.

Sobre esta persona en la que se realiza una serie de actuaciones concretas, lo que se pretende conseguir es que cumpla (si se quiere a nivel utópico) una serie de requisitos para una correcta integración a la sociedad. Todo esto llevó a la obtención de un perfil “ideal” que debería reunir esta misma persona al acabar su institucionalización. Este vino determinado por los siguientes rasgos dominantes: Equilibrado, inofensivo, limpio, adaptado, dúctil, trabajador, comunicativo, inteligente, útil, agradable y con capacidad para obtener éxito.

En un segundo momento, se intentó desvelar las tendencias a la “ghetificación” en los supuestos de coincidencia de diversas etnias en un mismo grupo. Las respuestas que se obtuvieron mostraron unas ciertas reticencias a agruparlos tanto por etnias afines como en los mismos espacios, no siendo éste rasgo el determinante para la ubicación de los mismos en espacios determinados. La respuesta mayoritaria consideró que era indiferente su ubicación y que, generalmente, no se tenía en cuenta (86%).

En tercer lugar se presentaron ítems destinados a desvelar las tendencias de los profesionales en términos de asimilación cultural<sup>4</sup>. En este sentido, un 79% de los educadores encuestados se mostraron totalmente, o bastantes de acuerdo en que, si bien la cultura originaria ha de respetarse, la acción educativa ha de dirigirse a la asimilación de la nuestra. Para ello, se considera que un conocimiento previo de la cultura de origen es necesaria, de cara a una mejor planificación de la asimilación lingüística de cara a favorecer la asimilación de nuestra sociedad y cultura<sup>5</sup>.

<b>AFIRMACIÓN A</b>	<b>%</b>	<b>Afirmación A:</b> “Los niños de otras etnias diferentes a la nuestra, se los ha de respetar su cultura de origen, pero debemos educarlos para posibilitar la asimilación de nuestra cultura”.
T.A. . . . . .	43	
B.A. . . . . .	36	
P.A. . . . . .	21	
G.A. . . . . .	0	
<b>AFIRMACIÓN B</b>	<b>%</b>	<b>Afirmación B:</b> “Mi función como Educador es planificar el retorno con garantías del niño a nuestra sociedad y comunidad, independientemente de etnias y culturas.
T.A. . . . . .	40	
B.A. . . . . .	21	
P.A. . . . . .	25	
G.A. . . . . .	14	
<b>AFIRMACIÓN C</b>	<b>%</b>	<b>Afirmación C:</b> “Es necesario el conocimiento previo de la cultura de procedencia del niño, de cara a planificar mejor la asimilación de la nuestra propia”.
T.A. . . . . .	46	
B.A. . . . . .	36	
P.A. . . . . .	11	
G.A. . . . . .	7	
<b>AFIRMACIÓN D</b>	<b>%</b>	<b>Afirmación D:</b> “En niños de otras etnias, el lenguaje es fundamental para una rpaida asimilación de nuestra sociedad”.
T.A. . . . . .	36	
B.A. . . . . .	39	
P.A. . . . . .	18	
G.A. . . . . .	7	

En cuarto lugar se hizo referencia a las actuaciones a desarrollar por parte de los educadores, ante actitudes y manifestaciones que entraran en conflicto con la cultura hegemónica (hábitos, costumbres, rituales religiosos, etc..) Al respecto, poco más de la mitad de los encuestados, considera que es necesario reconducirlas a la práctica del resto de niños, a pesar de que son conscientes de la asunción de los mismos por parte de ellos (un 85%) y el acuerdo es prácticamente unánime en considerar que pocas veces o nunca deben ser sometidos a sanción (93%)<sup>6</sup>

Por último se cuestionó sobre quién y dónde, a criterio de los profesionales, debería realizar el tratamiento educativo de culturas y etnias diferentes. Ante una serie de propuestas en las que era necesario mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo, en cierta manera se evidenció un sentir generalizado de desconocimiento o inseguridad en los temas relacionados con la diversidad cultural y su tratamiento. Así la gran mayoría de la muestra (un 97%) cree necesario el concurso de alguna persona especializada con la finalidad de asesorar al educador tutor a la hora de realizar el tratamiento educativo de los niños de otras etnias. (Ante tal mayoría abrumadora considero que es oportuno reseñar la existencia de un 3% de educadores que se consideran autosuficientes a la hora de realizar la intervención educativa).

Igualmente otro punto a destacar es que un 83% considera que se deben aprovechar los rasgos culturales propios de otras etnias con la finalidad de aportar una visión más plural y amplia de la cultura. No obstante, no deja de ser significativo que cerca de una cuarta parte de los profesionales encuestados, crean necesario que el tratamiento educativo de niños de etnias diferentes lo deberían realizar personas especializadas y en centros específicos como ya sucede en otras situaciones (caso de minusvalías psíquicas y psicopatologías).

A la luz de estas cifras, se puede observar que la tendencia en las opiniones muestrales sigue las líneas desarrolladas en los apartados precedentes, y que, por tanto, se refleja una serie de predisposiciones y presupuestos personales a desarrollar en la praxis cotidiana. esta como hemos podido comprobar,, también se impregna de prejuicios y se dirige a un objetivo claro: la transmi-

sión de la cultura dominante. (Debemos recordar que los porcentajes a favor de la asimilación cultural es del orden de un 75%).

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

De todo lo expuesto en páginas anteriores, se pueden extraer una serie de conclusiones referentes a las actitudes de los Educadores Sociales que desarrollan su actividad profesional en Centros residenciales de Atención a la Infancia; a raíz de las cuales se plantean una serie de interrogantes a tener en cuenta en otros momentos del estudio iniciado. Así pues recapitulando se puede evidenciar lo siguiente:

**6.1.** Que los educadores sociales, al igual que el resto de la población catalana y española no son inmunes a ciertas manifestaciones de etnocentrismo, e incluso, en ciertos casos, de racismo más o menos explícito.

**6.2.** Que éstas actitudes racistas, aunque incipientes y/o minoritarias, se ajustan a un patrón de heterofobia relativamente constante.

**6.3.** En este sentido, el prejuicio y la posible discriminación serían, en orden decreciente, hacia: gitanos, magrebies, sudamericanos, negros y asiáticos.

**6.4.** Que la formación académica de la gran mayoría de educadores sociales (con anterioridad a la regulación éstos por parte de las autoridades educativas pertinentes), ha sido encaminada a la transmisión de un saber parcial bajo los supuestos de los grados dominantes, y a imponer la legitimidad de una cultura determinada (con toda la carga de prejuicios y percepciones del diferente, que ello conlleva).

**6.5.** Que las directrices marcadas a nivel institucional favorecen a una cultura determinada por encima de las minoritarias (a pesar del reconocimiento explícito de la necesidad de tener en cuenta los aspectos culturales propios del grupo de procedencia).

**6.6.** Que a nivel de praxis personal se evidencia **a)**, el encuadramiento en una tipología concreta de individuo (lo cual ya supone una visión mediatizada y estigmatizada de los usuarios) y que va dirigida a la obtención de un perfil determinado de persona; **b)**, la finalidad asimilacionista de las actuaciones educativas, **c)**, la necesidad del concurso de una persona especializada para asesorar al educador en temas relacionados con la diversidad cultural. (probablemente para dar seguridad ante la situación de interacción con el diferente).

Todo esto nos lleva a pensar que en el momento en que se produce el desarraigo de las comunidades de origen, los niños de las minorías étnicas se ven obligados a una reorganización de sus esquemas y experiencias fruto del cambio de agente socializador. Evidentemente estas reorganizaciones serían provocadas por las contradicciones que se le presentan al niño a la hora de hacer compatible su autoimagen (construida hasta el momento presente), con la que le es presentada a partir del instante en que se integra en el Centro residencial (instante en el que se ve obligado a identificarse con personas que se ajustan a un patrón cultural completamente diferente al que estaba acostumbrado a realizar sus construcciones).

Supuestamente estas nuevas reorganizaciones, pueden llegar a producir un deterioro de la imagen del grupo de origen, y por tanto a la reconstrucción de su identidad. Una reconstrucción que se fundamentaría, presumiblemente, en la nueva definición de su grupo, en función de los estig-

mas utilizados por el grupo mayoritario (transmitido por los educadores en primera instancia) y por el entorno en que posteriormente se desenvolverá el menor.

Esta primera aproximación al problema de la construcción identitaria, nos abre una serie de cuestiones a tener en cuenta den un desarrollo posterior del estudio iniciado. Sería necesario discernir en qué medida las actitudes y posiblemente conductas, de carácter más o menos racista tendrán incidencia en la propia identidad étnica de los educandos. Igualmente cabe preguntarse: ¿Hasta qué punto las pautas de socialización ofrecen únicamente el camino de la asimilación cultural como medida de integración a la sociedad?, ¿en qué sentido el individuo de otra etnia, realiza la reconstrucción de su identidad personal?: ¿en el del reconocimiento y asunción de los estigmas propuestos por el grupo mayoritario?, ¿en el de la renuncia a la identidad étnica adquirida en el seno familiar?, ¿o bien, en base a una doble identidad que le dote de una cierta capacidad de maniobra en las distintas situaciones a que se enfrenta cotidianamente? ¿Existen discrepancias ente el mensaje emitido por los agentes de socialización y lo que realmente recibe el sujeto?

Todos estos aspectos nos llevan a plantear la necesidad de un desarrollo riguroso de los mismos, de cara al discernimiento de los interrogantes suscitados a partir de este primer estudio y que un futuro puedan ser analizados permitiéndonos el esclarecimiento de los mismos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANDRÉS, F. y SÁNCHEZ, A. (1991): "El sistema de valores dels catalans". Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis
- AYUSTE, A./ FLECHA, R./ LÓPEZ, F./ LLERAS, J. (1994): "Planteamientos de la Pedagogía crítica: comunicar y transformar". Barcelon Ed. Graó.
- BECKER, H.S. (1963): "Outsiders. Studies in the Sociology of deviance". N.Y.
- BOURDIEU, P (1983): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en GIMENO, J y PEREZ, A. (comp): "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid Akal pp 20-36.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): "La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Barcelona. Laia (edición castellana, 1977).
- BRAVO, I; JULIÁ, A; RENAU, D. (1976): "La praxis de la Educación Especial". Barcelona . Avance.
- CALVO BUEZAS, T. (1988): "Minoría y minorías étnicas" en REYES, R. (dir), "Terminología científico-social". Barcelona. Antrhopos pp 388-393.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): "El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos". Madrid. Tecnos.
- DE LUCAS, J (1993): "Europa: convivir con la diferencia". Cap II. Madrid. Ed. Tecnos
- CONTRERAS, J (Comp) (1994): "Los retos de la inmigración . Racismo y pluriculturalidad". Madrid. Talassa.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A L'INFANCIA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. 1993. "Jornadas sobre el desinternament en majors de 18 anys". Material fotocopiado e inédito. Barcelona.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A L'INFANCIA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): "Projecte Educatiu Marc". material fotocopiado de uso interno.
- GARRDIO, M. A. y TORRES J.M. (1986): "El problema de la educación en la población gitana" en SAN ROMAN, T (ed): "Entre la marginación y el racismo" Madrid. Alianza.
- GIROUX, LH. / FLECHA, R. (1992),: "Igualdad Educativa y diferencia cultural". Barcelona Ed. El roure.
- GOFFMAN, E. (1963): "Estigma: la identidad deteriorada" 5º reimpresión en 1993). Buenos Aires. Amorrortu.
- HEINZ, P (1968): "Los prejuicios sociales". Madrid. Tecnos.
- HELLER, A (1977): "Sociología de la vida cotidiana" (3º edición 1991). Barcelona. Ediciones 62.

- JORDÁN, J.A. (1994): "La Escuela Multicultural". Barcelona, Col. Papeles de Pedagogía, Ed Paidós.
- JULIANO, DE (1993) "Educación intercultural . Escuela y minorías étnicas". Madrid. Eudema.
- LERENA, C (1989). "Escuela, ideología y clases sociales en España". Barcelona. Círculo de Lectores.
- PUJADAS, J.J. (1993). "Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos". Madris, Eudema.
- RAMÍREZ-HEREIDA, J de D (1994). "Cartas del pueblo gitano".  
Barcelona, Instituto Romanó.
- RIST. R.C, (1986): "Sobre la compresnión del proceso de escolarización . Aportaciones a la Teoría del Etiquetaje". Rev. Educación y Sociedad nº 8 pp 180-191.
- SAMPER, L (1994): "La construcción de las minorías étnicas". Ponencia inédita presentada a la IV Conferencia de Sociología de la Educación. Tenerife, Sep. de 1994.
- STOLKE, V (1992): "Racismo y sexualidad en la Cuba colonial". Madrid,. Alianza.
- TAJFEL, H (1984) "Grupos humanos y categorías sociales". Barcelona. Herder.
- TORRES SANTOMÉ, J (1991): "El currículum oculto". Madrid. Morata.
- WEINREICH, P (1979) "Cross ethnic Identification and Selft-Rejección in a Black Adolescent", in VERMA, G.K & BAGLEY, C. (eds). "Race, Education and Identity" London. Mcmillan.
- WEINREICH, P (1986) "The operationalisation of Identity Theory in Racial and Ethnic Relations" in REX, J & MASON, DE (eds) "Theories of Race and Ethnic Relations". Cambridge University Press. p.p 299-320.
- WIESEL, E. (1991) "Extranjeros entre nosotros" El País, (Temas de nuestra época) 20-IV.
- WIEWIORKA, M (1992 a): "L'espai europeu del racisme: una hipòtesi en recerca i educació interculturals" en PUIG,G (coord). "Recerca i Educació interculturals". Actes de la Conferencia Europea de St.Feliu eGuixols. pp 59-73
- WIEWIORKA, M. (1992 b): "El espacio del racismo". Barcelona. Paidós.

## NOTAS

**1.** Según el estudio realizado por ANDRES, F. Y SANCHEZ, A. en el año 1991, en referencia al rechazo de vecindario aporta los siguientes resultados: Drogadicto 60% de rechazo, Gente dada a la bebida 41%, Gente con antecedentes penales 38%, Gente con SIDA 36%, Homosexuales 32%, Extremista de derecha 28%, Gente emocionalmente inestable 24%, Extremista de izquierda 25%, Musulmanes 11%, Gente de otra raza 9%, Familias numerosas 9%, Trabajadores inmigrantes/extranj. 8%. Aporta datos para establecer comparaciones y similitudes con los resultados obtenidos empíricamente en la muestra de educadores.

**2.** Todos estos datos son contrastables por los expuestos por ANDRES y SANCHEZ en su libro "El sistema de valors del catalans" editado por el "Institut d'Estudis Mediterranis".

**3.** Es conveniente aclarar que respecto a lo reseñado en el párrafo, el autor no cae en el maniqueismo de encontrarse impermeabilizado a las situaciones descritas, y por tanto, asume las prácticas encocultradoras en su praxis persona.

**4.** Un 82% de los encuestadores se muestra totalmente, o bastante de acuerdo en este aspecto reseñado.

**5.** Un 75% de la muestra está totalmente de acuerdo en que el lenguaje es fundamental para una rápida asimilación de nuestra cultura, (item 12 afirmación D)

**6.** El porcentaje de educadores que opina que ocasionalmente o siempre debe existir sanción es de un 7%, lo cual no deja de ser curioso.