

RECERCA
REVISTA DE PENSAMENT I ANÀLISI

núm. 11

**INTERCULTURALIDAD
E INTERDISCIPLINARIEDAD.
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN
E INTERVENCIÓN**



UNIVERSITAT
JAUME I

Departament de Filosofia i Sociologia
Any 2011

La revista RECERCA es una publicación anual, realizada desde el Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I de Castellón, que aborda desde una perspectiva filosófica y sociológica crítica las principales temáticas que actualmente se están abordando en la comunidad académica. Cada número de RECERCA aborda una temática concreta con la colaboración de destacados investigadores del panorama nacional e internacional. La revista presenta: ensayos de pensamiento y análisis, traducciones críticas y reseñas sobre los libros más actuales en torno a la temática de cada número, siempre desde una perspectiva multidisciplinar. Los trabajos son sometidos a criterio de selección interna y externa y pueden estar redactados tanto en español como en catalán o inglés. La nueva época de RECERCA comenzó en el año 2001 con un nuevo impulso que busca la calidad y generar un espacio de difusión y diálogo. RECERCA está indexada en Philosopher's Index, CINDOC y Latindex

Directores:

Dra. Elsa González Esteban Universitat Jaume I
Dr. Ramón Andrés Feenstra Universitat Jaume I

Consell de redacció:

Mercedes Alcañiz Moscardó, Universitat Jaume I
Alfredo Alfageme Chao, Universitat Jaume I
Amador Antón Antón, Universitat Jaume I
Antonio Ariño Villaroya, Universitat de València
Salvador Cabedo Manuel, Universitat Jaume I
José Félix Lozano Aguilar, Universitat Politècnica de València

Edició a càrrec de:

Begoña García Pastor, Ana Giménez Adelantado y
Juncal Caballero Guiral
Departament de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I

Consell assessor:

Fermín Bouza Álvarez, Universidad Complutense de Madrid
Victoria Camps Cervera, Universitat Autònoma de Barcelona
Adela Cortina Orts, Universitat de València
Paul Dekker, Universiteit van Tilburg (Holanda)
Mària Das Dores Guerreiro, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)
Félix Duque Pajuelo, Universidad Autónoma de Madrid
José María García Gómez-Heras, Universidad de Salamanca
John Keane, University of Sidney i Wissenschaftszentrum Berlin (WZB)
Alain Montclair, IUFM Besançon, Université de France
Eulalia Pérez Sedeño, Universidad del País Vasco
Juana Sánchez Gey, Universidad Autónoma de Madrid
Vicente Sanfélix Vidarte, Universitat de València
José María Tortosa Blasco, Universitat d'Alacant

Aquest monogràfic ha rebut el suport del Pla Estratègic 2010-2011 del Departament de Filosofia i Sociologia.

© Del text: els autors i les autores, 2011

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2011

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
Fax 964 72 88 32
<http://www.tenda.uji.es> - e-mail: publicacions@uji.es

ISSN: 1130-6149 - Dipòsit Legal: CS-301-1992

DOI Número Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11>

DOI Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca>

Imprimeix: Innovació Digital Castelló, s.l.u.



Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzegada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial.

ÍNDIX

Introducció

INTERCULTURALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN...	7
---	---

BEGOÑA GARCÍA PASTOR, ANA GIMÉNEZ ADELANTADO
Y JUNCAL CABALLERO GUIRAL

Articles

LA INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN <i>THE INTERCULTURALITY IN LATIN AMERICA: A CATEGORY IN CONSTRUCTION</i>	11
--	----

CARLOS YÁÑEZ CANAL, DENISE BUSSOLETTI,
ÁNGELA ESTRADA GUEVARA Y DAVID MARISCAL LANDÍN

LA REANUDACIÓN DE LA FILOSOFÍA PRÁCTICA Y LA PUERTA HACIA LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL	35
<i>THE RESUMPTION OF PRACTICAL PHILOSOPHY AND THE DOOR OPEN TO INTERCULTURAL PHILOSOPHY</i>	

JOVINO PIZZI

A PIECE OF THE MOSAIC: GYPSIES IN THE BUILDING OF AN INTERCULTURAL EUROPE <i>UNA PIEZA DEL MOSAICO: GITANOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EUROPA INTERCULTURAL</i>	45
--	----

SIMONA SIDOTTI

GITANOS I PAIOS. EL LLARG CAMÍ DEL RECONeixEMENT I DEL RESPECTE MUTU <i>MUTUAL RECOGNITION AS A NORMATIVE BASIS OF INTERCULTURAL ENCOUNTER</i>	63
--	----

SALVADOR CARRASCO CALVO

**LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO DE
MINORÍAS ÉTNICAS: EL MODELO EXPLICATIVO
ECOLÓGICO-CULTURAL DE JOHN OGBU**

*THE SCHOOL SITUATION OF THE STUDENT BODY OF
ETHNIC MINORITIES: THE EXPLANATORY
ECOLOGICAL - CULTURAL MODEL OF JOHN OGBU*..... 71
JOSÉ EUGENIO ABAJO ALCALDE Y SILVIA CARRASCO PONS

**SOCIALITZACIÓ, ETNICITAT I MULTICULTURALITAT
A L'ESCOLA: REFLEXIONS SOBRE L'ALUMNAT
IMMIGRANT I GITANO I EL ROL DE LA LLENGUA
A L'ENTORN EDUCATIU CATALÀ**

*SOCIALIZATION, ETHNICITY AND MULTICULTURALITY
IN THE SCHOOL: THINK ABOUT THE IMMIGRANT AND
GYPSY STUDENT BODY AND THE ROLE OF THE LANGUAGE
IN THE EDUCATIONAL CATALAN ENVIRONMENT*..... 93
ADOLFO PIZZINATO

**THE TEACHING OF FRENCH IN THE FRENCH
EDUCATIONAL SYSTEM: OBSTACLE OR WAY TO
PROMOTE THE PLURILINGUALISM OF PUPILS?**

*LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO
FRANCÉS: ¿UN OBSTÁCULO O UN MODO DE PROMOVER
EL PLURILINGÜISMO EN LOS ALUMNOS?*..... 107
MICHAEL RIGOLOT Y MARYSE ADAM MAYLLET

**INTERCULTURAL MEDIATION WITH THE ROMA COMMU-
NITY IN HEALTH CARE CONTEXTS**

*MEDIACIÓN INTERCULTURAL CON LA COMUNIDAD ROMA
EN CONTEXTOS SANITARIOS*..... 125
ANA GIMÉNEZ ADELANTADO

**THE SPECIFICITIES OF CRIMINAL WOMEN:
DISCUSSING FEMALE INVISIBILITY IN THE LITERATURE**

*LAS ESPECIFICIDADES DE LAS MUJERES CRIMINALES:
DEBATIENDO LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES
EN LA LITERATURA*..... 145
MARIANA BARCINSKI

**DESARROLLO HUMANO, MÚSICA Y EDUCACIÓN
EN LA ERA GLOBAL**

<i>HUMAN DEVELOPMENT, MUSIC AND EDUCATION IN THE GLOBAL AGE</i>	161
ALBERTO CABEDO MAS	

Ressenyes de llibres

José M. ^a García Gomez-Heras, <i>En armonía con la naturaleza: reconstrucción ambiental de la Filosofía</i> (Carmen Ferrete).....	179
---	-----

Amin Maalouf, <i>Identidades asesinas</i> (Eugenio Abajo Alcalde).....	182
---	-----

Begoña García Pastor, <i>«Ser gitano» fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia</i> (Reyes Arcusa López).....	186
---	-----

Breus currícula dels autors i autores	189
--	-----

Interculturalidad e interdisciplinariedad. Experiencias de investigación e intervención

BEGOÑA GARCÍA PASTOR, ANA GIMÉNEZ ADELANTADO
Y JUNCAL CABALLERO GUIRAL

A menudo las fronteras académicas que nos definen y nos separan como investigadores, también delimitan nuestros trabajos hasta el punto de desconectarlos de manera acrítica de las realidades culturales que, por motivos múltiples y no siempre explícitos, nos proponemos estudiar, analizar, transformar, etc. Sabemos que las universidades, como el resto de instituciones sociales, han participado históricamente en el mantenimiento de las fronteras que construimos interesadamente los seres humanos al relacionarnos como tales, tanto a escala individual como colectiva: económicas, políticas, académicas, familiares, personales, etc...

Las investigaciones sociales y las intervenciones educativas sobre las realidades humanas que supuestamente aspiramos a «conocer para mejorar» no están libres de tales fronteras. Elucidar su naturaleza política y cruzarlas con sentido crítico posibilita que el conocimiento generado por la investigación y puesto en práctica con la intervención, no sea sólo, como ocurre a menudo, un recurso limitado e inútil que no sirve para construir la tan aclamada democracia «real», ni cambia absolutamente nada.

La interdisciplinariedad, como perspectiva de estudio, nos permite cruzar todo tipo de fronteras poniendo en cuestión su sentido y existencia. Por un lado, las fronteras disciplinares que nos definen al tiempo nos separan como sujetos investigadores y, por otro, las fronteras culturales que, al relacionarnos, todos los seres humanos construimos con nuestras interacciones sociales. En un mundo «global» que se dibuja, como expresa García Canclini, a caballo entre la globalidad y la localidad más próxima, parece que tener la posibilidad de cuestionar y cuestionarnos las fronteras, de relacionarnos cruzándolas, sin duda constituye uno de los retos sociales y políticos más importantes en el recién iniciado siglo XXI.

En este contexto de reflexión, con los artículos que presentamos a continuación nos hemos propuesto penetrar en la cuestión de cómo construir la interculturalidad a través de los distintos temas y realidades sociales que abordan nuestros interlocutores. Sus voces son tan variadas como sus perfiles académicos y disciplinares. Nos ofrecen propuestas válidas para comprendernos y comprender la diversidad cultural, significarla y poder elaborar desde una perspectiva crítica e interdisciplinar

una noción de interculturalidad útil, a escala global, en los procesos de construcción política de la democracia.

Desde América Latina, el grupo de autores y autoras formado por Carlos Yáñez (Colombia), Denise Bussioletti (Brasil), Ángela Estrada y David Mariscal (México) apuesta por la interculturalidad como un enfoque político y epistemológico que incluye en lugar de excluir al «otro» en los procesos de construcción de conocimiento. Nos recuerdan, además, que las relaciones humanas no tienen que ser necesariamente asimétricas y que, para los oprimidos (indígenas, afrodescendientes y mujeres), la diversidad no significa desigualdad, a pesar del esfuerzo de los poderes institucionalizados para que parezca que así sea.

Desde Brasil, Jovino Pizzi ve en la reanudación de la filosofía práctica una puerta abierta hacia la filosofía intercultural. A partir de la categoría *Lebenswelt*, analiza el papel y la responsabilidad de la filosofía en la formación de las ideas que fundamentan las normas y orientan la acción social. Para la comprensión de la realidad cultural del Brasil actual, nos remite a la influencia que ejerce en su génesis el positivismo, algo que todavía se puede ver en la bandera brasileña y en su lema «Orden y Progreso». Asimismo, destaca la importancia de la idea del mundo de la vida como horizonte de sentido que recurre a la fenomenología para rescatar el sentido de las cuestiones histórico-sociales.

El artículo de Simona Sidotti propone un acercamiento crítico a la noción de interculturalidad en el cuadro de las transformaciones sociales y geopolíticas que han caracterizado en Europa el paso del sistema estado-nación, al nacimiento de una identidad comunitaria europea. Penetra en la situación de exclusión que todavía viven la mayoría de las comunidades gitanas europeas para indagar en la cuestión de las diferencias culturales y la necesidad de redefinir nuevos criterios de inclusión social. Propone una construcción de la interculturalidad como instrumento analítico y político para superar los conflictos entre las sociedades mayoritarias y las minorías culturales.

Al hilo del anterior, el texto de Salvador Carrasco Calvo aborda críticamente el lugar político-social de la minoría gitana en la construcción de la comunidad europea y, para la construcción de una Europa verdaderamente democrática, propone el diálogo intercultural como la única vía posible para superar los conflictos culturales existentes.

José Eugenio Abajo Alcalde y Silvia Carrasco Pons, profundizan en la investigación previa que debe sustentar toda intervención educativa. Analizan el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu, con la intención de divulgarlo proponiéndolo como el más fructífero para entender la situación escolar del alumnado de minorías étnicas. Un entendimiento sin duda imprescindible en la elaboración y práctica de la educación intercultural.

Adolfo Pizzinato, en su artículo cuestiona la dimensión intercultural del modelo educativo catalán. A partir del análisis de la situación del alumnado de origen no co-

munitario y gitano, nos ofrece una serie de reflexiones acerca de las relaciones establecidas en este entorno educativo con la diversidad cultural y del uso del catalán.

Para Michael Rigolot y Maryse Adam-Maillet, la escuela francesa constituye un microcosmos de la sociedad. En este sentido, muestran cómo la lengua francesa es utilizada como símbolo de la ciudadanía republicana. Las reglas académicas y las normativas escolares promueven la concepción de «lo francés» como algo más que una lengua, de manera que, paradójicamente, la cultura y la lengua francesa se utilizan como ejes articuladores del estado y, a la vez, como elementos de segregación y exclusión de parte de su alumnado.

El análisis de Ana Giménez Adelantado aborda la cuestión de la interculturalidad desde una perspectiva aplicada. La mediación intercultural se presenta como instrumento de intervención social que permite transformar las actitudes sociales y percepciones sobre los otros. A través del análisis de las representaciones sociales, las interacciones y lo que sucede en la práctica con la comunidad gitana en el ámbito sanitario, su aportación profundiza en el proceso de estigmatización que sufre esta minoría.

Mariana Barcinski, presenta algunos de los resultados de un estudio empírico con mujeres traficantes de drogas en Río de Janeiro, Brasil. Su objetivo es aportar elementos para el entendimiento de la imagen usualmente asociada a las mujeres criminales, así como entender las razones de la invisibilidad femenina en la literatura especializada.

Para terminar, Alberto Cabedo Mas, reflexiona sobre la potencialidad de la música como elemento integrador de la diversidad cultural en el terreno educativo. Considera que la incorporación de la interculturalidad en el aula de música exige una apertura curricular hacia la pluralidad estilística que posibilite la deconstrucción de los discursos dominantes acerca del valor musical.

El número incluye al final tres reseñas de libros. En primer lugar, la de Carmen Ferrete nos introduce en el libro de José M^a Gomez Heras, cuyo título *En armonía con la naturaleza: reconstrucción ambiental de la Filosofía*, en su opinión, ya expresa el deseo del autor de alcanzar la armonía con la naturaleza y la responsabilidad que le atribuye a la Filosofía en la construcción del respeto hacia el medioambiente. En segundo lugar, Eugenio Abajo Alcade nos ofrece su reseña del libro de Amin Ma-alouf, titulado *Identidades asesinas*. Calificándolo de magnífico, nos dice que se trata de un texto pequeño, pero de gran alcance pedagógico, puesto que indaga en la diversidad cultural desde la propia pluralidad que entraña cada persona. Por último, Reyes Arcusa López, nos presenta el libro de Begoña García Pastor, titulado «*Ser gitano*» *fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*.

La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción

*The Interculturality in Latin America:
a Category in Construction*

CARLOS YÁÑEZ CANAL, DENISE BUSSOLETTI, ÁNGELA ESTRADA GUEVARA
Y DAVID MARISCAL LANDÍN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CIUDAD JUÁREZ

Resumen

En el presente artículo proponemos una reflexión sobre el concepto y los usos de la interculturalidad en América Latina. Pensamos que debemos seguir apostando por la posibilidad de construcciones discursivas alternativas, críticas y estéticas observables y vivenciales en el derecho a la educación, respetando y aprendiendo de las diferencias. Partimos de una epistemología «otra» que pone en discusión el conocimiento «universal», en la medida que buscamos posicionar conocimientos «otros». Asimismo, cuestionamos lo establecido por la institucionalidad de los discursos oficiales y apelamos a iniciativas emergentes enfocadas en la construcción y consolidación de nuevas subjetividades. En el marco de una relacionalidad vivencial simbólica buscamos dar cuenta de la unidad en la diversidad, la dualidad complementaria y la reciprocidad, lo que implica que sigamos apuntándola a un intercambio dinámico y fluido de saberes, y a la construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad social compartida, no sólo en el discurso, sino en actos coherentes de una diversidad de actores sociales que aprecian sus diferencias, pero no son ajenos a la situación de los otros y a la inequidad social.

Palabras clave: interculturalidad, discurso, subjetividades, conocimiento y educación.

Abstract

In this paper we intend to reflect on the concept and practices of multiculturalism in Latin America. We think we should keep committing ourselves to the possible creation of alternative, critical, aesthetic, experiential and perceptible discourses on the right to be educated, respecting and learning from differences. We start from an «other» epistemology that raises questions about the «universal» knowledge as we seek to locate «other» knowledges. Furthermore, we question what is established by the institutionalization of official speeches, and we appeal to emerging initiatives focused on the construction and consolidation of new subjectivities. As part of a symbolic experiential relatedness we aim to account for unity in diversity, complementary duality and reciprocity, which means that we continue pointing out to a dynamic and fluid knowledge exchange, and to the collective construction of knowledge as a shared

social responsibility not only in speech, but also in consistent acts of a variety of social actors who appreciate their differences, not unaware of the situation of other people and of social inequality.

Keywords: Interculturality, discourse, subjectivities, knowledge and education.

I. Interculturalidad y conocimiento

La emergencia de la interculturalidad en América Latina en las últimas décadas ha estado marcada por las luchas políticas de movimientos sociales indígenas, afrodescendientes y de mujeres. Dichos movimientos han ejercido una fuerte presión en busca, no sólo del reconocimiento de sus derechos a nivel económico, político y social, sino de su diversidad y de su diferencia.¹ Como tal, se enmarcan en una respuesta a las políticas estatales, cuyas prácticas discursivas y de diferenciación, dentro de estrategias de otrerización, se han orientado en una forma racializada, discriminatoria y excluyente.

En dichos procesos de homogeneización, subalternización y dominación, se fue configurando una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2003) que ha pretendido hegemonizar el poder interpretativo en el control de los sentidos y significados a través de valores universales del conocimiento. Estos regímenes de representación epistémica, la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, 2010), constituyeron un sistema clasificatorio-discriminatorio inscrito en una concepción filosófica, cuyos principios se basan en métodos empíricos tendientes a ordenar y describir la diversidad natural a partir del género, la clase y la raza en sus semejanzas y diferencias individuales.

Así, los pensadores criollos ilustrados en América Latina (que aparecen en la escala cognitiva más alta), vehículos de esta nueva política del significado, no dudaron en ubicar a los negros, indios y mestizos en el escalón más bajo de la escala cognitiva. El conocimiento científico ilustrado se estableció como el «conocimiento verdadero» relegando las demás epistemes a expresiones del pasado. En estos términos, las elites cierran el círculo al consolidar de manera hegemónica el control y el uso del significado y el sentido.

¹ «Es útil la distinción que hace Homi Bhabha entre diferencia y diversidad. Para Bhabha (1998), la “diversidad” cultural es un objeto epistemológico (un objeto de estudio); también es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados. La “diferencia”, en cambio, es el proceso de enunciación de la cultura como “portadora de conocimiento, autoritaria, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural”. La diversidad simplemente reconoce una gama de formas distintas de comportamiento, costumbres, actitudes y valores, sin poner en cuestión su administración por los grupos hegemónicos; mientras que la diferencia sugiere una relación en donde los distintos grupos subordinados insisten en el valor positivo de su cultura, sus historias y sus experiencias específicas. Y es este insistir lo que hace cada vez más difícil a los grupos dominantes mostrar sus normas y valores como neutrales y universales. Las diferencias nos ayudan a reconocer y reconocernos en nuestra propia identidad. Además, por ser construcciones históricas y culturales, no pueden disolverse en una negación entre grupos que piden permiso para entrar en un modelo establecido desde la homogeneidad cultural» (Walsh, 2008: 50).

En dicha lógica del mirar y nombrar, se erige una epistemología que se legitima bajo criterios de verdad, objetividad y universalidad del conocimiento. En estos discursos de verdad se ejerce un control totalizador, totalizante y totalitario de la existencia misma, del espacio y del tiempo; de los saberes, de los imaginarios, de los sujetos y las subjetividades. En esa medida se silencia, margina, olvida y devalúan otros saberes en una estrategia que tiene como finalidad su invisibilización y negación, afirmando un saber hegemónico supuestamente universal.

En términos retóricos se presenta como la victoria contra el atraso, y la posibilidad del cambio y la transformación de las costumbres, públicas y privadas, individuales y colectivas. Esos otros saberes (indígenas afrocolombianos y femeninos) son considerados como no válidos, apabullados e intimidados frente a la persuasión, convencimiento y confianza que exhibe el conocimiento hegemónico. A esos saberes Foucault los denominó *sometidos*, tanto por sus rangos y grados epistémicos, como por las sapiencias absolutas y despóticas con las que son interpretados, descalificándolos con miras a minimizar su fuerza crítica desde los ordenamientos institucionalizados.

Impera así una idea de sociedad, de conocimiento y de realidad que considera esos saberes jerárquicamente inferiores, sin referentes y sin estándares de verdad para ser aceptados, pues no emergen del paradigma establecido, es decir, no comparten su esencia y sus características, por ello se les considera débiles en representación, autoridad, dignidad y categoría frente a las realidades que traza ese paradigma. Por tanto, los saberes excluidos son vistos como poco útiles y no prioritarios para la vida y la sociedad. Por ello, el conocimiento «verdadero» es gobernado por un código de conducta y comportamiento.

Ese código se convierte en el punto de referencia obligado para diseñar y fortalecer el ideal de sujeto proyectado por los poderes, los cuales posibilitan su circulación e inciden notablemente en la construcción de subjetividades; el poder que genera ese paradigma, que hace que circulen estrategias epistemológicas en una época y en un entorno definido. Al respecto, Boaventura (Santos, 2009: 110-112) habla de una razón metonímica que produce la no existencia de lo que no cabe en su totalidad y en su tiempo lineal, a partir de formas sociales como lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo:

Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir. La producción social de estas ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia.

En tal sentido, es necesario formular (junto a Lander, 2000 y Walsh, 2001) las preguntas: ¿conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién?, ¿qué conocimiento(s)?, ¿conocimientos de quién?, ¿conocimientos para quiénes?, las cuales se relacionan con el concepto de interculturalidad, que propone una disyuntiva no resuelta: ¿entre quién? ¿hay equivalencia entre culturas? ¿la interculturalidad no está asociada a relaciones de poder? En tales términos, la interculturalidad no se reduce a la funcionalidad de convivencia en las sociedades multiculturales en las que persiste la idea de igualdad en la diferencia como ficción de igualdad y en la que sobrevive la desigualdad al desconocer la diferencia.

La interculturalidad como categoría en construcción parte de la afirmación de la cultura asociada a formas de conocimiento, ya que es necesario distinguir entre las diferentes racionalidades constructoras de conocimientos; en la cultura, como forma de pensamiento que los organiza, y se plantean el significado cultural de las preguntas formuladas anteriormente, las cuales responden a contextos precisos y distintos, perdiendo sentido las discusiones alrededor de lo universal. De ahí la importancia de problematizar los fenómenos sociales y los sujetos que los constituyen en sus tramas relacionales.

En dicha perspectiva, y en la interpelación del sentido de lo que hacemos (Lander, 2000) se hace necesario visibilizar epistemologías otras.² Partiendo de la idea de que el conocimiento es un proceso de senti-pensamiento que produce una construcción compleja de sentidos y significados que permiten el reconocimiento del mundo de la vida que habitan los sujetos. Así, es necesario plantear una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas (Walsh, Schiwy y Castro-Gomez, 2002), que permitan ir más allá de un proyecto étnico o de la diferencia en sí, y traspase al problema del conocimiento y los procesos culturales que lo generan.

De tal forma que las pautas culturales que conforman el conocimiento y pensamiento único y universal se pondrán en cuestionamiento, problematizando las relaciones de poder que les dan origen. De allí se podrá dar la emergencia de los saberes ancestrales y de los sujetos que los generan en la posibilidad de modos otros de poder, saber, ser en la contemporaneidad que habitamos. Así, un nuevo horizonte de sentido y significado se podrá avizorar no sólo desde lo epistémico, sino desde la vida y la existencia misma. Será el insurgir de una geopolítica del conocimiento desde lo subalterno, desde lo silenciado, lo olvidado, lo liminal, lo fronterizo y lo periférico.

Desde Boaventura (Santos, 2009), se podría pensar en una epistemología del sur a partir de un modelo contrahegemónico designado como razón cosmopolita. Se parte de una sociología de las ausencias que reconoce otras racionalidades, la diversidad y multiplicidad de conocimientos, prácticas y actores sociales en el campo de las

2 Lo «otro» proviene de Abdelkebir Khatibi que plantea la necesidad de un pensamiento otro que radicalice la diferencia como estrategia de descolonización no sólo epistémica y política, sino de existencia.

experiencias sociales. Una sociología de las emergencias que amplía las posibilidades de experiencias futuras en la radicalización y concreción de las expectativas sociales; el trabajo de traducción que «es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias» (Santos, 2009: 136).

Estos procedimientos permitirían interpretar, comprender, relacionar, imaginar y actuar en la realidad que vivimos de otra manera. Asimismo, se plantean otras formas de análisis, de participación, de involucramiento y de investigación en los procesos de construcción de teoría, en los que confluyen actores sociales que promueven la reflexión y la producción teórica y los movimientos y actores sociales dedicados a las prácticas sociales. Desde esas prácticas de los sujetos concretos se podrán construir conceptos que no se reducen a paradigmas macroteóricos ni a un intercambio de información o de «refritos» de discursos disciplinarios.

Desde aquí se abre la posibilidad de construir una propuesta intercultural que parta de la idea de relación como encuentro, lo que implica desencuentros con sus crisis, conflictos y problemas. En la relación compleja de interrelacionar diversas racionalidades que responden a cosmovisiones y lógicas distintas, podremos vincular en la interculturalidad los múltiples sentidos que nos constituyen y soñaremos con construcciones colectivas en el encuentro de imaginarios de sentido, de relaciones prácticas y simbólicas. Este ir más allá de un multiculturalismo epistémico, nos posiciona en un pensamiento/conocimiento plural en el reconocimiento de las diferencias no sólo en términos culturales, sino epistémicas y sociales. Ante la universalidad homogeneizante del poder hay que oponer la pluridiversidad (Walsh, 2001) como potencia de la diversidad y la diferencia.

En este marco también se podrá deconstruir el concepto de diálogo intercultural en la idea de la naturalización de las diferencias sin olvidar que son determinadas por espacios-tiempos-físicos o simbólicos, siempre históricos. El diálogo intercultural debe superar el supuesto de armonía e igualdad de la relación con el otro, para afirmar el carácter político de la diversidad y la diferencia. Así, la interculturalidad en América Latina será posible en la interrelación e interacción simbólica que abra a la vivencia de la dialéctica de la alteridad y permita superar toda forma de discriminación y exclusión, lo que implicaría abordar las subjetividades en la emergencia de otras estéticas.

II. Subjetividades en la frontera: márgenes en el centro de una otra historia

No estamos al borde de un centro, sino en el centro de una otra historia
Vitor Ramil

Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera
Jorge Drexler

Homi Bhabha introduce su libro *Locales de la cultura* con una bella formulación de Heidegger que dice: «una frontera no es el punto donde algo acaba, sino como los griegos reconocieron, la frontera es el punto a partir del cual *algo empieza a hacerse presente*» (Bhabha, 1998: 20).

Pensar fronteras, en el ámbito de la cultura, remite también a puntuarlas, no sólo en las presencias sino también en las ausencias reprimidas y activamente construidas como tales. Para nosotros, tratándose de América Latina, eso aún es particularmente fundamental y necesario que sea comprendido. Nuestras fronteras son marcadas por ausencias incontestables. Significantes poderosos como el hambre, la miseria, la violencia y la opresión perpetúan formas de organización y de sustentación de subjetividades cautivas de un orden productor y reproductor de ausencias que, desde sus orígenes hasta sus desarrollos, no puede dejar de ser radicalmente contestadas. Los efectos catastróficos, objetivos y simbólicos, que tales ausencias repercuten en la vida de millares de personas, nos llevan a preguntar: ¿es posible concebir una subjetividad latinoamericana que resista en esta condición espacio-temporal de frontera?

Boaventura (Santos, 2005) hace referencia a la existencia de un cierto desasosiego, una cierta inquietud en el ambiente como es típico de los tiempos actuales, tiempos considerados como pasajeros y que no dependen de un tiempo cronometrado por los relojes o pautado por el calendario. Existe, en esta perspectiva, una desconfianza en los mapas antiguos y la exigencia de nuevos mapas. Surge el espacio de una «sociedad de intervalos» o de «una sociedad de transición paradigmática». Espacio donde nuevas fronteras se alinean. Y es en ese espacio y en ese tiempo que nos parece importante imaginar una subjetividad capaz de enfrentar tamaño desafío. Más específicamente, una subjetividad que sea posible como un espacio de ejercicio y de aprehensión del desasosiego, relacionado con la creación y la posibilidad de encuentro con las rupturas y continuidades necesarias a la emergencia de nuevos paradigmas.

Volviendo a Homi Bhabha, encontramos alguna pista que nos posibilita sobrevivir o hasta vivir en ese tiempo, cuyo nombre propio, si ya dicho por muchos, aún consideramos insuficientemente asumido. Afirmamos que transitamos así entre el postmodernismo, postcolonialismo, postfeminismo, y otros tantos «post» que permiten hacer constatar una cierta confusión, una desorientación, causante de algunos trastornos explicativos. Podemos, entonces, frente a eso preguntar: ¿qué es «nuevo» en eso todo? Bhabha responde que lo que puede ser innovador desde el punto de vista teórico y político, en la contemporaneidad, es la necesidad de enfocar los momentos y los procesos donde se producen las subjetividades originarias, respetando y articulando las diferencias culturales existentes. Esto se inscribe en un espacio, denominado como «entre lugares», donde las diferentes estrategias de subjetivación, tanto singulares como

colectivas, pueden significar nuevas identidades, tanto en el sentido de la colaboración como de la contestación definidora de la idea de sociedad (Bhabha, 1998).

Es urgente, así nos parece, atravesar estos entre lugares en la perspectiva de una arqueología de las subjetividades gestadas en las ausencias referidas. Una excavación orientada para el silencio, para todo aquello que es subalterno, suprimido u oprimido. Una excavación que sea hecha por los bordes, invirtiendo centros estables de poder-saber, haciendo que el sur sea nuestro norte y que el principio sea aquello que parecía ser el fin. Recuperar la comprensión de que toda vida y toda historia conllevan un silencio. Querer oír el silencio es viajar por un lugar anterior a la palabra que aún no se convirtió en significaciones expresables –un lugar anterior al lenguaje, lugar donde el mundo de las apariencias implosiona desmoronando los límites de lo «manipulable» y provocando nuevos sentidos capaces de habitar lo intangible. Buscar oír el silencio es aceptar lo inefable como prefiguración del sentido más profundo del acto de comprender el lenguaje y el mundo.

En esta perspectiva, el silencio no es representable, no es interpretable, sino comprensible. No nos interesaba el silencio como maquillaje de la explicación, ni el silencio como una máscara descartable de un significado confortable y posible. No nos interesa tampoco lo silenciado, pues silencio no es clausura, no es confinamiento. No nos basta, tampoco, el silencio que encuentra un equivalente confortable en la palabra. Queremos buscar el eco de la palabra que habita, soporta y permanece en su densa falta de sonoridad. Buscamos el innombrable reconocible –la subjetividad originaria que hace de la frontera un *hábitat* de sueños posibles.

Para abarcar la propuesta de una subjetividad que resida en la frontera, es necesario reconocer que el extranjero habita en nosotros (Kristeva, 1994), como otra cara de nuestra identidad. Reside en un espacio que destruye nuestro confort y donde, así, inquietos, reconocemos en el otro, el extranjero, algo que es parte de nosotros mismos. El extranjero empieza donde surge la conciencia de mi diferencia y acaba cuando se repara con el hecho de que somos todos extranjeros en una constante rebeldía con relación a los vínculos y a las comunidades.

Proponemos así, la educación de una subjetividad en la frontera que luche contra la aparente falta de alternativas o de voluntad colectiva de transitar. Como afirmó Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, al final del siglo XVIII y que permanece como una actualidad imprescindible, «sentir es la necesidad más urgente», la necesidad que atraviesa épocas. Según el autor, el camino para el intelecto «necesita ser abierto por el corazón». La formación sensible no es solamente un medio de mejorar el conocimiento, sino de reconocerlo como eficaz para la vida (Schiller, 1990).

Una educación sensible es aquella que posibilita aprender, sintiendo todo de todas las maneras... Una alucinación extraordinariamente nítida. Centro para donde se inclinan las extrañas fuerzas centrífugas que son las psiques humanas en su acuerdo de sentidos.

El aprendizaje de la subjetividad de esa vida en la frontera, en la perspectiva de una educación sensible, requiere una gramática capaz de atravesar distancias, espacios finitos e infinitos, aéreos, inconclusos, indescritibles, impronunciables, pero profundamente experimentados y exigentes del saber del cuerpo. Un cuerpo deseante, cuya significación se ilumina cuando reconoce el límite de la forma, la falta, el vacío, aquello que, por estar siempre ausente, es, por un lado, tormento, pero, por otro, es un renovado desafío en metamorfosis y experimentación.

Desde el punto de vista estético, sería algo como explorar la posibilidad de construir una semiología del deseo. Al contrario de las prácticas médicas, semiológicas, que describen y clasifican el cuerpo, descuartizando en rótulos identificadores del sufrimiento por los síntomas, introduciendo palabras entre sufrimiento/cuerpo/enfermedad; una semiología del deseo buscaría los sentidos que confieren al cuerpo su traducción particular y singular, la significación de la experiencia sensible donde él es el proceso.

Una estética y una gramática que se encuentren por detrás del pensamiento, lugar donde no existen palabras. ¿Su espacio? La antimelodía de una armonía compleja de todo lo que sea áspero y contrario. Una gramática que traduzca el esfuerzo en traer el futuro para el lado de acá. Una gramática que lata a través de un corazón latiendo en el mundo. Una gramática que, por la poética, busque los silencios. Una gramática sin sinónimos, cuya grafía carga la potencia de la palabra *libertad*, esparciendo la voz y a la vez de ser lo que la vida en la frontera sugiere: «por detrás del pensamiento hay un fondo musical, donde el más profundo pensamiento es un corazón latiendo» (Lispector, 1998: 42).

Afirmar un modelo de subjetividad que persiste y resiste en la frontera nos parece oportuno. Problematicar las nuevas estéticas emergentes originadas en el mestizaje y los escenarios donde la interculturalidad se hace posible, significa afirmar que aún tenemos mucho que hacer. Pues, vivir en la frontera implica, antes de todo, reconocer que «no estamos al borde de un centro, sino en el centro de una otra historia».

III. Interculturalidad en América Latina: discurso, historia, grafía y escuela

Las otras historias pendientes de ser contadas no se hacen visibles si la interculturalidad se sigue generalizando en los discursos globales actuales, no como una necesidad y producto de acciones de actores sociales específicos que le dan origen, sino como una práctica social de consumo sólo en ciertos sectores académicos, políticos y de manera peculiar en los económicos. Ese consumo diverso del concepto ha tenido el privilegio indiscutible de la incorporación selectivamente discursiva de la diversidad cultural, a la que al parecer verbalizándola, paradójicamente, le ha restado presencia y visibilidad.

Así, en América Latina nos sucedió nuevamente lo que otras veces y en otras épocas: nos mudamos a nuevos discursos cuando ya no era suficiente que se hablara de una verdad de facto, negada desde la formación de los estados nacionales: que la pluralidad cultural constituye nuestras sociedades, complejas de muchas formas, por ejemplo en las diversas maneras de nombrar a esta región. No a todos identifica el nombre más utilizado hasta hoy: América Latina. Principalmente a quienes su lengua no proviene de las lenguas romances y por ello la llaman Indo-América. Otros más prefieren hacer la distinción territorial y lingüística estableciendo una frontera en el continente, identificándola como subcontinente de América, entre otros nombres.

Pues bien, en realidades tan distintas como las latinoamericanas, en ocasiones las diferencias pueden ser más grandes que las semejanzas, sobre todo cuando el diálogo entre diferentes no se privilegia y se imponen discursos y nominaciones; por ello, hasta en las maneras de nombrar(nos) se hace observable que hemos coexistido en un mosaico multicultural de representaciones y realidades sociales y culturales, pero que las tradiciones y lenguas diferentes no latinas se han borrado en la idea decimonónica de la patria nacional, en los actos y en las graffías oficiales de una única historia en la que se han privilegiado los heroísmos criollos, mestizos y masculinos.

Vivimos así una nueva etapa de elaboraciones discursivas de la interculturalidad, y pretensiones universalizantes. Al parecer, hoy se entiende que hacer visibles los derechos y expresiones distintas en el papel es insuficiente. Pero quizá ese hecho sea conveniente para algunas perspectivas que sólo intentan maquillar las diferencias; pues en algunos casos. También, para las iniciativas de inclusión social puede resultar desmotivadora la sola elaboración discursiva del reconocimiento de las necesidades de relaciones de interculturalidad, mediante la verbalización y hasta la reglamentación sin actos posteriores que las soporten. Pareciera ser que con ello pierden fuerza, una vez que se hacen discurso y se consignan por escrito.

En América Latina, se le ha dado la bienvenida a los discursos de la interculturalidad, un nuevo concepto en construcción por complejo y problemático; especialmente cuando al mismo tiempo se siguen manteniendo las fronteras en las desigualdades y las asimetrías sociales tan pronunciadas, ofensivas y generadoras de violencias que remiten a realidades de calidad de vida altamente diferenciadas, vividas cada cual en sus escenarios, vecindades y soledades particulares.

Esas realidades que marcan escenarios cualitativamente distintos nos urgen a pensar en una cuestión todavía más básica y global, es decir, presente en todas las regiones: que la propia definición de seres humanos en general, reviste bordes infranqueables en un mundo de acceso tan ofensivamente desigual a los beneficios que, sin duda y paradójicamente, son creados día a día por una multiplicidad de actores sociales, pero que son disfrutados por minorías cada vez más acotadas y elitizadas. Pues bien, es básico reconocer esa diferencia social y económica, tanto como lo es reconocer las diferencias culturales.

Las ausencias de distintos actores sociales se hacen observables en las páginas de las historias nacionales, a las que tiene acceso cualquier sujeto usuario de los procesos de escolarización, los cuales, junto con otros, han legitimado esos estatus y saberes hegemónicos. En América Latina hace mucho tiempo que diferentes grupos que tienen la marca de la exclusión social, de la marginalidad: indígenas, afrodescendientes y mujeres —entre otros— han manifestado su desacuerdo con el sitio y significación que se les han asignado en las narrativas del presente y del pasado.

No obstante, es sintomático que otros muchos permanezcan en el silencio de la exclusión y la autoexclusión, en la indiferencia, o en el distanciamiento consciente e inconsciente de esas narrativas. Ya sea porque no se han enterado de ellas, alejados de los procesos de escolarización; sea que no les interesa enterarse de la forma en que son interpretados por otros en los proyectos sociales de los que se encuentran distantes; o simplemente porque se reconocen como una historia tan aparte y un presente tan lejano de los significados homogeneizantes que los han negado.

La forma en que se les ha utilizado a esos significados para instituir el orden del discurso (Foucault, 1992) como acontecimiento hace observable que implican no sólo a la lengua, sino también a las interacciones sociales y la interpretación del saber sobre los otros. Así, en la ordenación del discurso de la palabra escrita hecha «documento histórico», se ha borrado a quienes no fueron letrados a la manera imperante, que han creado representaciones en lenguajes distintos, pero no se las conoce, ni reconoce; y no han podido difundir sus historias porque escapan a la grafía del poder, a la lengua legitimada como válida: aunque por supuesto, han contado y siguen creando y contando su historia a su manera, de generación en generación y por medio de la oralidad o «la palabra viva» de esos grupos sociales y sus representaciones.

¿Por qué en América Latina nos sumamos entonces al discurso de la interculturalidad que se encuentra hoy en boga? ¿Cómo y por qué medios se ha contado esa historia excluyente de la diversidad? En la narración de la historia «verdadera y única» se ha privilegiado la voz de quienes la escriben, siempre y cuando movilicen poderes distintos y pertenezcan a diferentes grupos: los vencedores, los héroes, los blancos, el género masculino, los occidentales, los criollos, etcétera.

Pero principalmente en los discursos de la interculturalidad y poco en las prácticas se repite incesantemente la inclusión y el respeto a la diversidad. ¿Qué se ha hecho además de la verbalización en las constituciones políticas de por lo menos once países de América Latina y otras modificaciones menores en por lo menos otros tres? ¿En dónde y de qué forma está siendo posible la existencia en diálogos con otros, entre

unos y otros, como literalmente enuncia ese discurso?³ Valdría la pena ir haciendo(nos) visibles cuando los discursos y las prácticas sean coherentes.

Partimos de que se supondría, que desde el discurso de la interculturalidad, además del pensamiento y la reflexión, se deberían generar prácticas específicas y sistemáticas de interacciones entre diferentes que nos darían pie para cambiar la perspectiva de lo ya pensado previamente, pero también lo ya hecho con anterioridad.

¿Cómo superar la reproducción de los reductos de las diferencias, del ocultamiento de las desigualdades y del acotamiento y reducción del disfrute de los espacios públicos, de la segmentación, de la sectorización, de la reclusión en la soledad en la que se viven las tragedias de la marginalidad?

La pregunta no es ociosa si pensamos que la exclusión tiene una historia larga, que el diálogo intercultural no es cosa fácil y que, por otra parte, el espacio escolar es el campo de las interacciones sociales cotidianas en las que se aprenden los lugares de circulación de los actores sociales. Actos como el de la lectura se tornan regulares y rituales en las interpretaciones de los textos, como materia fundamental para expresar el lugar que ocupan los diferentes grupos sociales en la historia de la construcción social de las trayectorias colectivas.

En la textualidad cotidiana de la vida escolar se genera la discursividad, y se establecen las prioridades de lo que debe ser leído, y en general abordado. Se reitera la presencia de los distintos lugares que ocupan los diferentes actores sociales en forma de narración, descripción y argumentación.⁴ Se muestran además algunas características de la expresión del texto para aproximarse a la comprensión de la forma en que ahí se teje el significado y la coherencia en el discurso implícito en la *enunciación*.⁵

Así, la lectura escolar resulta fundamental en la construcción de las interdiscursividades⁶ que, se supondría, tendrían la posibilidad de ir creando relaciones interculturales. El lector temprano de los textos de historia empieza a comprender la importancia de su grupo social. El lector de textos es un sujeto con una biografía singular que se ha construido en la interacción con distintas formas de relaciones sociales y que ha aprendido, al ser socializado por varios actores e instituciones. Es

3 Las constituciones se han modificado y se han reconocido los derechos a la educación en la diferencia de sus culturas en países en los que se ha reconocido la diversidad social: México, Colombia, Bolivia, Perú, Guatemala, Brasil, Nicaragua, Paraguay, Venezuela, Ecuador y Argentina. Y se han hecho modificaciones menores en El Salvador, Honduras y Chile.

4 Se entiende que los textos pueden utilizar varias secuencias textuales al mismo tiempo. En este caso se narran hechos, sucesos y acciones ocurridos durante, antes y después de los acontecimientos y actores elegidos como trascendentes y se describe ampliamente la geografía, la economía, la sociedad y la cultura, etcétera.

5 El enunciado se considerará *un producto de la actividad comunicativa* y la *unidad mínima de un texto*. Aquí lo entendemos como *una sucesión coherente de oraciones*. El concepto de *texto* integra ambos significados: discurso y enunciación como parte de un tejido de significaciones (Bernárdez, 1982: 87-88).

6 La interdiscursividad reconoce y busca la heterogeneidad, la polifonía y las reformulaciones colectivas de los discursos (Van Dijk, 1983).

junto con éstos que se delinean las rutas, formas y modelos de su aprendizaje e interpretación; y a pesar de ello tiene la posibilidad de adquirir otros modos y también otras miradas.

Hoy se duda de la existencia y recuperación histórica de «lo realmente acontecido», y por lo tanto, de lo ya consignado respecto de algunos grupos sociales, que no es necesariamente definitivo; es decir, aún hay muchas grafías pendientes de ser escritas. En la perspectiva crítica de la historia, dejó de ser central pensar, a propósito de los documentos, que *donde no los hay, no hay historia*, como planteaban los historiadores positivistas (Zermeño, 1994). En ese sentido, la palabra de los narradores y de la historia oral de los pueblos debería tener un lugar cada vez más importante en la polifonía de los diálogos interculturales.

En el acercamiento al texto ya se manifiesta una lectura junto a otros componentes de la interpretación (Chartier, 1994) los cuales se integran para crear el sentido particular del texto; de forma que: «un texto no existe sino porque hay un lector para otorgarle significación». Ello implica reconocer los intereses de lectura; incluso la propia experiencia y el *gusto* en sentido kantiano —estético—, pero también en términos de Gadamer que lo acerca al «sentido común»; es decir, el «gusto» que se hereda y se aprende con otros y suministra *horizontes múltiples y diferentes de interpretación*.

Hemos de seguir creando y buscando esos horizontes para encontrar las coordenadas de interpretación que nos muestran los puntos de contacto y diálogo posibles entre una diversidad de actores sociales. Hasta hoy hemos tenido acercamientos en la grafía de los discursos y las historias nacionales contadas y aprendidas en los espacios escolares en las que se narra la hegemonía de los discursos occidentales que tienen su origen en siglo XIX y en las expectativas de la construcción de la nación. Un ejemplo como el que sigue probablemente encuentre claros o sutiles reflejos en otras latitudes latinoamericanas.

IV. Educación e interculturalidad, los antecedentes y el origen de la pregunta

¿Cómo buscar horizontes de respeto a la diferencia, pero no a la desigualdad social cuando se han privilegiado los discursos positivistas en buena parte de América Latina? En ese sentido tenemos menos diferencias y modelos semejantes de proyección regional. Por supuesto que la singularidad de las realidades y procesos particulares de los países que constituyen la región revisten características particulares; sin embargo, quizá podamos reconocer algunos rasgos a partir del planteamiento de un caso para ejemplificar este privilegio del modelo positivista. En América Latina, durante las décadas setenta y ochenta se problematizó el papel de la educación en la sociedad y algunos estudiosos de ésta llamaron la atención sobre el papel que había tenido en los procesos de construcción de los Estados nacionales a partir del siglo

xviii con la educación ilustrada (Alighiero, 1976; Meneses, 1983; Raby, 1974; Solana, Cardiel y Bolaños, 1982; Staples, 1985; Steger, 1976; Tanck, 1984).

Habría que decir que, en ese sentido, las primeras décadas del siglo xix fueron significativas para América Latina, pues en ellas se manifestaron las expresiones políticas de los proyectos sociales y educativos de la época. Para México en particular, los proyectos de construcción de nación fueron debatidos fundamentalmente por dos corrientes de interpretación que lo mismo se manifestaron en la política, que en la filosofía y la educación. Nos referimos a los liberales y los conservadores, proyectos diferentes que incluyeron visiones distintas y horizontes sobre la educación y sus implicaciones en la formación de los hombres y las mujeres de la época.

Durante el siglo xix mexicano la disputa por la formación de hombres y mujeres fue una disputa eminentemente política. Para ellos (incluida al final del siglo la corriente positivista) la educación representaba una problemática política porque la política (en cuanto a formación se refiere) era una cuestión de educación, es decir, era considerada un resultado de la educación que los individuos recibían. Así, los liberales, al apoderarse del control sobre el naciente e incipiente sistema educativo, esperaban formar a través del proceso educativo a liberales; los conservadores, por su parte, esperaban formar conservadores y, obviamente, los positivistas, tenían la expectativa de educar positivistas.

Las disputas del siglo xix por la educación y sus diferentes banderas ideológico-políticas de la lucha por la libertad de la educación, el laicismo en la educación y la obligatoriedad de ésta representaron distintos momentos en los que se fue definiendo el proceso de construcción del Estado y de la educación que orientaban y enfrentan a estos tres proyectos de construcción de nación. En el proceso se construyó el mito fundador dual que explicaba la educación como parte del proceso de liberación del pueblo, por un lado, y como un mecanismo de control del mismo, por otro.

Justo Sierra Méndez, uno de los positivistas más reconocidos de finales del porfiriato y quien fuera el primer secretario de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes del gobierno porfirista, consideraba que la misión de la educación, no de la instrucción sino de la educación, era la de crear el «alma nacional», la «cultura nacional». Para él este proceso se iniciaba a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación y, dentro de ésta, estableciendo la obligatoriedad del lenguaje castellano, lo que para él representaba el fin del principal obstáculo que dificultaba la construcción de la identidad nacional y patriótica: la poliglotía existente en el país.

Para él, la escuela haría tabla rasa de las diferencias vinculadas al lenguaje (aunque habría que incluir en éste las cosmovisiones y la cultura) al establecer un único lenguaje, el oficial, el del grupo hegemónico (Sierra, 1977: T. VIII; Villegas, 1981). Además, a lo largo del proceso educativo y fundamentalmente a través de la enseñanza de la historia, se construiría una visión única e ideal sobre el proceso de construcción de la nación y la patria, la que desde su perspectiva permitiría la

construcción de la identidad y la cultura nacional. La justificación ideológica del nacionalismo partió de la perspectiva de considerar la unidad nacional como una condición necesaria para defenderse de las amenazas exteriores de las naciones con pretendidos ánimos imperialistas. Curiosamente, se hizo lo contrario: se controló a la población y se la sometió al capital extranjero.

Por otra parte, hay que señalar que Justo Sierra Méndez expresaba que la base de la democracia universal era la educación universal. Para el caso de México pensaba en la educación como el elemento integrador de la unidad mexicana, de su identidad, la que nos brindaba la posibilidad de seguir existiendo como nación. Planteaba que si al pueblo mexicano se le había quitado la iglesia en el siglo XIX o, al menos, se había limitado el nivel de incidencia que ésta tenía en la sociedad, era necesario que el papel que antes ocupaba ésta lo reemplazará la escuela y la educación, para que el pueblo, en lugar de adorar a los santos, adorara a los héroes nacionales. Pensaba la educación bajo una perspectiva científica, es decir: positivista. Fue la educación nacionalista posterior a la revolución mexicana la que logró construir el sueño de Justo Sierra Méndez. Como homenaje póstumo y por su empeño por la educación fue nombrado en México Maestro de América.

La formación de los ciudadanos y ciudadanas mexicanos bajo el proyecto educativo se gestó bajo las coordenadas políticas de un imaginario nacionalista que incluía, en principio, una perspectiva única que se constituía bajo un solo lenguaje como forma de expresión, el español, el lenguaje de los mestizos, del grupo hegemónico; los lenguajes de los otros grupos sociales no fueron considerados como parte del proceso de formación educativo, con lo que se les desvalorizó y se les desconoció.

A partir de lo anterior podemos decir que los proyectos educativos de carácter nacional conformaron una unidad que tendía a hacer invisible la diferencia existente en la población. Hay que señalar que al finalizar el siglo XX existían en el mundo aproximadamente 5.000 grupos étnicos, 600 lenguajes vivos y 180 estados, y que esta situación se veía incrementada y dimensionada a partir de la migración y el desplazamiento de grandes grupos de población de un país a otro por causa de la inseguridad, la violencia y las guerras. Lo que también tiene implicaciones de tipo comunicativo y cultural.

Por otra parte, hay que destacar que las construcciones sociales y educativas nacionalistas se han caracterizado por propiciar una identidad homogénea y uniforme, la llamada «identidad cultural», lo que ha propiciado como unas de sus consecuencias la emergencia de posturas racistas y discriminatorias que cuestionan la diferencia y la otredad.

La construcción de la particularidad/universalidad, la diferencia y la otredad en último término se encuentran en tensión en la construcción de posibilitar el vivir juntos y, en consecuencia, la ciudadanía, la ética y las relaciones políticas en la actualidad, y generan dinámicas de inclusión y exclusión en una situación ya de por sí compleja.

Desde esta perspectiva, la lógica de la inclusión se construye desde una diversidad social y cultural que considera una equivocación el reconocimiento de la ciudadanía en su aspecto formal, limitado y excluyente, y critica la perspectiva que considera que la educación es la única institución formadora de ciudadanía, a la par que reconoce que en esta tarea participan otros actores y agentes socializadores, entre los que se encuentran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la realidad virtual en una situación privilegiada, además de los grupos de pares, la familia, la religión, el trabajo y la migración. Esta perspectiva reconoce como importante las diferencias culturales, pues éstas dimensionan y relativizan el papel de los imaginarios y los valores y su consecuente relación con los grupos que les dan vida y consistencia y por ello pone en el centro de la discusión la dimensión ética y política de la cultura como elemento fundamental de la ciudadanía.

Por otra parte, hay que reconocer que la lógica de la exclusión se construye también desde una diversidad social y cultural, que sin embargo considera una equivocación el reconocimiento de los otros diferentes y en la medida de lo posible limita a la ciudadanía al reconocimiento de un aspecto formal y restringido que sólo los semejantes cumplen y que, en consecuencia, excluye a los diferentes; desde esta perspectiva, si bien se considera que la educación no es la única institución formadora de ciudadanía se le atribuye un papel fundamental en la misma y, aunque se reconoce la participación de los otros actores y agentes socializadores, la valoración que hace de ellos y de la migración y las diferencias culturales resulta adversa, ya que las considera desde una perspectiva negativa, precisamente por la valoración que hace de la diferencia.

Las lógicas de la inclusión-exclusión se realizan en la totalidad de las prácticas sociales, por ejemplo, en el acceso a la educación, la salud, el bienestar social, en fin, en toda relación social de la vida cotidiana, y tienen que ver con las diferentes conceptualizaciones y prácticas sociales que las manifiestan y evidencian como diferente y que en última instancia redefinen lo público y lo privado como categorías del acontecer social y que forman parte y manifiestan el dilema.

Por ejemplo, ¿qué y cuánto de la educación corresponde al espacio público y qué y cuánto corresponde al privado?; ¿en qué medida la religión forma parte del ámbito de lo público y de lo privado?; la sexualidad, ¿qué corresponde al espacio de lo privado y qué tiene que ver con lo público?, ¿qué y cuánto consumo tiene que ver con lo público y con lo privado? (el consumo entendido en sus términos más abstractos y, también, en los más concretos) ¿qué es privado y qué es público?, etcétera.

Así, lo normal desde una perspectiva puede verse como anormal desde otra; puede resultar normal en el espacio privado y anormal en el público o a la inversa, lo mismo ocurre con lo bueno, lo bello, lo grotesco, con la sensibilidad o la insensibilidad, etcétera. Además, en esta construcción hay que considerar la relación existente entre lo político y lo social; así, si hablamos de lo relativo con el conocimiento: tendríamos que considerar la relación entre la razón y la verdad; y sus correlatos en relación con

el poder: lo objetivo y lo subjetivo, lo racional e irracional, lo verdadero y lo falso. Los que no agotan los espacios de (re)significación social: lo homogéneo y lo diferente, lo universal y lo particular, lo aceptable y lo inaceptable, lo activo y lo pasivo, el género, la raza, la etnia y la nacionalidad y, fundamentalmente, la condición social.

Lo anterior nos sirve para destacar la importancia de la educación y su dimensión política en nuestra historia y para cuestionarnos la construcción de los discursos actuales que en buena medida olvidan considerar la dimensión política de ésta y sólo la abordan en términos técnicos y procedimentales, es decir, están más preocupados por el *qué* y el *cómo enseñar* que por el *para qué* y *por qué enseñar*.

Por lo señalado anteriormente, la educación ha sido considerada un mecanismo de homogenización y de reproducción social; también de diferenciación social, a la par que un instrumento legitimador del *statu quo*. Lo que hace que nos preguntemos si será posible que ahora, después de casi dos siglos de construcción e historia social de la educación con el sentido mencionado, podamos darle a ésta otro significado y con ello cambiemos su sentido bajo el discurso actual de la interculturalidad o será un nuevo ropaje para seguir manteniendo las mismas prácticas de siempre.

Bibliografía

- ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1976): *Historia de la educación*, Siglo XXI, México.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Espasa-Calpe, Madrid.
- BHABHA, H. (1998): *Local da Cultura*, Ed. UFMG, Belo Horizonte.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2010): *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1786)*, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- CHARTIER, Roger (1994): *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*, Trad. de Viviana Ackerman, Gedisa, Barcelona.
- FOULCAULT, Michel (1992): *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires.
- KRISTEVA, Julia (1994): *Estrangeiros para nós mesmos*, Rocco, Río de Janeiro.
- LANDER, Edgardo (2000): «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos», *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, pp. 53-72.
- LISPECTOR, Clarice (1998): *Água Viva*, Rocco, Río de Janeiro.
- MENESES MORALES, Ernesto (1983): *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, CEE/UIA, México.
- MIGNOLO, Walter (2003): *Historias locales-diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos*, Ediciones Akal, Madrid.

- RABY, David L., (1974): *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, SEP/Setentas, México.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009): *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO/Siglo XXI, México.
- (2005): *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, Cortez, São Paulo.
- SCHILLER, F. (1795): *A Educação Estética do Homem*, Iluminuras, São Paulo. 1990
- SIERRA MÉNDEZ, Justo (1977): *Educación, Obras Completas*, Tomo, VIII, UNAM, México.
- SOLANA, FERNANDO, Cardiel Reyes y BOLAÑOS MARTÍNEZ (Coords.) (1982): *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México.
- STAPLES, Anne (1985): *Educación, panacea del México independiente*, SEP/El Caballito, México.
- STEGER, Hans Albert (1976): *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, FCE, México.
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy (1984): *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*, El Colegio de México, México.
- VAN DIJK, T. (1983): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.
- VILLA AMAYA, Wilmer y GRUESO BONILLA, Arturo (comps.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- VILLEGAS, Abelardo (1981): *México en el horizonte liberal*, UNAM, México.
- WALSH Catherine (2008): «Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial» en VILLA, W. y GRUESO B., A. (comps.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- WALSH, C., SCHIWY, F. y CASTRO-GÓMEZ, S. (2002): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Editorial Abya Yala, Quito.
- (2001): «¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano» Boletín ICCI *Rimay*, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, núm. 25, abril, Ecuador.
- ZERMEÑO PADILLA, Guillermo (Comp) (1994): «Prólogo» en *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la historia en el siglo XX*, Departamento de Historia-UIA, México.

La reanudación de la filosofía práctica y la puerta hacia la filosofía intercultural

The resumption of practical philosophy and the door open to intercultural philosophy

JOVINO PIZZI

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL, BRASIL)

Resumen

La filosofía práctica abre paso a diferentes temas. Se trata de entender el papel de la filosofía misma y, además, señalar sus implicaciones con la formación de las ideas. El caso de Alemania es especialmente significativo, donde la filosofía experimenta una especie de tensión entre la continuidad o la renovación. Esa tensión puede ser identificada también en América Latina o en Brasil, de modo especial por sus patrones foráneos y exógenos. Además del positivismo francés, hubo también una especie de Eugenia racial. Lo que hoy se conoce de Brasil supone una trayectoria histórica que la filosofía intercultural exige reconstruir para entender la diversidad de sus matices y las características de su gente.

Palabras clave: filosofía práctica, interculturalidad, América Latina.

Abstract

The practical philosophy opens the way to different subjects. It treats to understand the role of the philosophy itself and, besides, to indicate its implication with the ideas formation. The German example is especial expressive, where the philosophy tries a kind of tension between the continuation and the renewal. This tension can be to found in Latin America or Brazil, specially by their foreign and external patterns. Besides the French positivism, there was a kind of racial Eugenie in Brazil. What we know about Brazil today supposes a historical course. The intercultural philosophy demands to reconstruct this course, so the diversity of nuances and the characteristic of people can be understood.

Keywords: practical philosophy, interculturalidade, Latin America.

Introducción

El antropólogo y filósofo francés Claude Lévi-Strauss publica, en 1955, su ensayo *Tristes trópicos* (en francés *Tristes tropiques*). La obra es tratada como una narrativa

etnográfica romanceada, con aspectos curiosos sobre sociedades indígenas brasileñas. Aunque Lévi-Strauss haya sido un observador directo de los hechos, su perspectiva indica un análisis desde modelos foráneos, es decir, desde su construcción e interpretación de mundo. De ahí que los intentos de interpretación no se atienen a la etnografía, sino más bien a la formación de las ideas y de cómo tales ideas conforman las relaciones político-culturales y sociales.

En este sentido, más allá de Lévi-Strauss, la formación cultural brasileña presenta características que señalan una diversidad étnico-cultural significativa. La interpretación de esa diversidad no permanece ajena a tensiones, lo que indica que hubo distintos matices o raíces que han conformado el rostro y las ideas de este país. Una de las bases fue el positivismo francés. De ahí, entonces, la presencia del positivismo de Comte hasta hoy día en Brasil. Se trata de una herencia anterior a la formación de la República (1889), pero que no ha desaparecido hasta los días de hoy. Entre otras formas, sus trazos se manifiestan en la bandera y el lema «Orden y Progreso» retrata el positivismo de Comte. Para explicar la cuestión, empezamos con la reanudación de la filosofía práctica, preocupada con el aspecto normativo y, al mismo tiempo, en entender las cuestiones histórico-políticas en sus contextos y en sus desenvolvimientos y desdobles posteriores. A continuación, deseamos señalar las implicaciones del positivismo de Comte en Brasil, una herencia relacionada a la formación de las ideas, presentes en los símbolos nacionales. Por fin, indicar algunas contribuciones de esta crítica para los tiempos actuales.

Reanudar de la *filosofía práctica*: la puerta de entrada para la interculturalidad

Para entender el alcance de la filosofía intercultural, echamos mano de la reanudación de la filosofía práctica. Según Raulet, ella «pretende, por una parte, la fundamentación de las normas, y, por otra, la orientación de la acción» (2009: 176). No se trata de dos ámbitos distintos, sino de dimensiones complementarias que están íntimamente imbricadas. Esa discusión va para largo, lo cual indica que continúa siendo importante en los días de hoy. En este sentido se puede afirmar que se trata de una puerta hacia la interculturalidad. Para Raulet, la vuelta de la «filosofía práctica» de los años cincuenta responde a un diagnóstico inherente a la propia filosofía: no se puede separar la reflexión filosófica de su contexto práctico. Esta idea nos lleva a entender, por ejemplo, las implicaciones del Positivismo en Brasil, aspecto relevante en el contexto histórico-político del país.

Un segundo aspecto relacionado a la filosofía intercultural tiene que ver con el amplio abanico de desdoblamientos que la categoría *Lebenswelt* ha promocionado. La reanudación, por así decir, de la filosofía práctica pone en evidencia la dirección de la propia filosofía y de su *status* ante las cuestiones importantes de nuestro tiempo. Sin

embargo, persisten en el campo académico dos fuertes líneas de pensamiento que van caracterizando la comprensión del papel y de la responsabilidad de la filosofía. En este sentido, el debate presenta, por un lado, el vigor de la orientación atemporal, libre, por tanto, de una inmersión en el mundo de la vida, una tentativa de subrayar insistentemente el hecho de que la esencia de la filosofía reside en la intemporalidad de las cuestiones filosóficas; por otro, la exigencia de una temporalidad típica de la problemática histórico-vivencial y de las reelaboraciones político-culturales de cada época y de sus circunstancias.

Esa doble orientación persiste, por ejemplo, en la filosofía alemana. En su libro *La philosophie allemande depuis 1945*,¹ Gérard Raulet indica las tendencias de la filosofía alemana del siglo xx, de modo especial después de la Segunda Guerra. El autor pone en evidencia que «una historia de la filosofía no se puede limitar a una serie de monografías sobre los sistemas de pensamiento» (2009: 12). En ese sentido, afirma que la historia de la filosofía está implicada en:

[...] el movimiento general de las ideas y no puede hacer abstracción de las problemáticas, *intelectuales y políticas*, que corresponden al terreno de la sociología de los intelectuales y de la situación (en el sentido de *situs*) de las corrientes de pensamiento en las coyunturas político-intelectuales (Raulet, 2009: 12).

Lo que Raulet intenta señalar apunta hacia un cuadro general de la filosofía alemana después de la Segunda Guerra. En el mapa dibujado por Raulet, dos líneas son fundamentales. Por un lado, la reflexión filosófica se insiere en una temporalidad y, por eso, va asociada a cuestiones o aspectos de un contexto históricamente determinado y de su reelaboración, temas nunca indiferentes a las expectativas de sus implicados, ni tampoco aislados o desarticulados de los diferentes discursos (sean ellos científicos, políticos o culturales). El compromiso con cuestiones de su tiempo otorga a la filosofía una racionalidad activa, pues trata de contribuir en la confección de posibilidades para responder a un mundo en transformación.

Esa mirada contrasta con la tendencia volcada a la atemporalidad, es decir, de una «cultura atemporal», reduciendo la filosofía a la sospechosa interpretación de «monografías sobre los sistemas de pensamiento» (Raulet, 2009: 12). Para Raulet, la abstracción de los problemas y situaciones concretas ha mantenido a la filosofía en una especie de torre de marfil, sin conseguir romper con el círculo vicioso de un academicismo universitario. Más radicalmente, se trata de un pensamiento restringido a las tumbas, o sea, de una forma de pensar ligada a la deslocalización y, por tanto, de lo «antihistórico y de lo fuera-de-límite» (Déotte, 1998: 57). De este modo, los

¹ Libro traducido al castellano y publicado por la Universitat de València. Las citas utilizadas se relacionan a obra traducida *La filosofía alemana después de 1945* (Valencia, 2009).

maitre-penseurs serían los encargados de tratar de esos temas específicos y, por eso, los únicos en determinar su papel.

De este modo, las cuestiones histórico-universales quedarían demasiado cortas si pensadores de otras áreas pretendieran invadir los campos específicos de cada ciencia particular. En este sentido, la referencia a cuestiones relativas a las creencias o a las religiones sería tema exclusivo de la teología (o de las teologías). En Alemania, siguiendo esta línea, a finales de los años cincuenta y principios de la década de los sesenta del siglo pasado, esa actitud ha sido sistemáticamente defendida por la Sociedad General para la Filosofía (*Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland*). Desde su fundación, en 1950, la sociedad defendía que la «esencia de la filosofía residía en la intemporalidad de las problemáticas» (Raulet, 2009: 12).

En el caso específico de Alemania, algunos filósofos tenían la preocupación de olvidar las perversidades del nazismo. De esta manera, la historia de la filosofía no pasa de «primo pobre», o sea, una preocupación un tanto estéril, porque niega su vínculo con la diversidad de contextos o situaciones históricosociales de las gentes, y permanece, por tanto, restringida al análisis e interpretación de los autores y sus ideas. Según Raulet, después de 1945, se puede identificar una firme predisposición a ratificar que, tanto en el período del nacionalsocialismo como más tarde, la filosofía no ha sufrido ninguna estigmatización. Los casos de pensadores silenciados u obligados a silenciar no pasaran de «medidas *ad personam*, motivadas por consideraciones racistas y no filosóficas» (Raulet, 2009: 15). De entre los «comprometidos» con el nacional-socialismo, Heidegger fue quien sufrió una especie de alejamiento descomunal. Mientras tanto, después del cuarenta y cinco, cuando se reabren las universidades (durante los años de 1946 y 1947), un significativo número de filósofos retoma tranquilamente la actividad académica «como si nada hubiera pasado» (Raulet, 2009: 15). El eje de ese grupo giraba alrededor de la restauración del pensamiento alemán, o sea, de una continuidad que no sufría los vestigios circunstanciales de una época determinada.

En ese sentido, Raulet señala que el papel de la filosofía cristiana en la restauración o concertación ha sido particularmente importante, y ha dado continuidad al proceso de adaptación del tomismo y del neotomismo a la tradición filosófica. Aunque algunos de sus representantes hayan asumido una oposición al nazismo, la filosofía cristiana ha tenido, en la joven República Federal de Alemania de la postguerra, «un papel capital en la reconstrucción de la cultura política» del país (Raulet, 2009: 16). Diferente de los protestantes —que nunca han roto el diálogo con la filosofía—, la teología católica ha sufrido, en la postguerra, una división sin precedentes, principalmente en los años setenta. Por un lado, diversos pensadores se sumaban al grupo que justificaba la legitimidad de la apertura y diálogo —sea entre filosofía y teología o incluso con las ciencias en general—, como Alfons Auer, Josef Fuchs, Klaus Demmer, Bruno Schüller o Dietmar Mieth (Raulet, 2009: 155). Esa línea se chocaba frontalmente con los signatarios de una teología nada mundana, intensa-

mente defendida por Bernhard Stoeckle, Joseph Ratzinger, Hans Urs Von Balthasar y de Konrad Hilpert, entre otros más (Raulet, 2009: 156).

En su exposición, Raulet entiende que existe una clara tentativa de continuidad que, de una forma o de otra, «coincide con el nacionalsocialismo, pues muchos de ellos fueron miembros de las juventudes hitleristas, por conformismo cuando no por convicción (2009, p. 18). La continuidad desconsidera los aspectos históricos, como si nada de anormal hubiese ocurrido antes o después de la Segunda Guerra. De hecho, la omisión revela, entre otras cosas, la oposición a la teoría crítica de la sociedad y, además, por ejemplo, a las generaciones de los *Flakbelfer*, o sea, de la *sociedad sin padres*, muchos de ellos fallecidos en los combates. De los que han conseguido sobrevivir, una parte ha perdido su legitimidad, por su no adhesión al nacionalsocialismo, mientras que otra retrataba el fracaso de la política hitlerista, o sea, del compromiso o de la recusa de su compromiso político (Raulet, 2009: 18).

Sin embargo, esa generación pasa a asumir, en los años setenta, un protagonismo en el escenario alemán y promueve una transformación, principalmente en relación con la filosofía social, la filosofía pragmática y la sociología (Raulet, 2009: 19). En el campo de la sociología, se destacaran Arnold Gehlen, Helmut Schelsky y, de modo especial, Niklas Luhmann. La filosofía por su vez contribuye con algunos remanentes de la Escuela de Frankfurt, donde se destacan aquellos que regresaran después de la guerra (entre ellos, Horkheimer y Adorno). La retomada de los postulados de la teoría crítica indica su «regreso al escenario filosófico» alemán para situarse en un «debate que la renovación impone» (Raulet, 2009: 18). Para Raulet, la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer también ha influenciado en la modificación de la metodología de la filosofía alemana después de 1945.

Como señala Raulet, la preocupación en torno al papel de la filosofía sufre una especie de tensión. Pero, antes mismo de los años cincuenta, la fenomenología de Husserl ha generado un nuevo estatus para la filosofía. En los años treinta, Husserl ha transformando el tema del mundo de la vida en uno de los hilos conductores más importantes para la filosofía. El foco de Husserl es la filosofía europea y, por eso, la receptividad de su crítica no llega a América Latina. A lo mejor, mientras el pensamiento europeo se hunde en una crisis de fundamentación, América Latina aún busca su emancipación política, lejos, por lo tanto, de una identidad propia de su gente y de su reconocimiento o consideración como tal. El intento de sembrar un pensamiento único ya imperaba mucho antes de que cualquier mención a esta categoría fuera utilizada por los pensadores actuales.

Por eso, la crítica de Husserl al positivismo no encuentra resonancia porque existe una significativa distinción entre el contexto europeo y latinoamericano. En esta época, aunque los países latinoamericanos consiguen su independencia, prácticamente todos ellos aún permanecen bajo la vigilancia de las potencias europeas.

No se trata simplemente de señalar las particularidades o los vínculos con los conquistadores y sus intereses, sino indicar de qué manera se puede extraer una contribución a la filosofía contemporánea y que suponga, al mismo tiempo, un análisis de la pregunta filosófica ante las circunstancias y peculiaridades históricas.

Ahí está la importancia del tema *Lebenswelt*. En efecto, las cuestiones relativas al mundo de la vida ponen en evidencia, entre otras cosas, el problema de las ciencias críticas y del cientificismo. Pero la idea del mundo de la vida como horizonte de sentido apuntan hacia las contribuciones de la fenomenología en el rescate del sentido de las cuestiones histórico-sociales. Por eso, cuando se trata de América Latina, no hay dudas de que el rechazo más fuerte a las ideas de Husserl ha venido del positivismo.

En primer lugar, el problema de las ciencias críticas y del cientificismo ha sido señalado por Husserl, cuando habla de la *crisis*. Su pregunta *¿qué es Europa?* pone en evidencia una preocupación vital para el análisis cultural de su época. Evidentemente, esa pregunta significa una mirada profunda al sujeto, a la cultura y a la propia filosofía en el contexto específico de una Europa en crisis. Una crisis como expresión de la «crisis» vital radical ante las amenazas del escepticismo, del irracionalismo o del misticismo (Husserl, 1990: 3). De hecho, se puede hablar de los continuos éxitos de las ciencias, de su posible futuro formidable, de las ventajas de la producción en serie y de la evolución y del desarrollo de la exactitud del conocimiento y de sus resultados teóricos.

En este sentido, se puede afirmar que Husserl y la fenomenología han recibido, principalmente en Brasil, una atención especial más evidente con la filosofía de la liberación. El interés más destacado recurre a Levinas y de su influencia en diversos filósofos latinoamericanos que, de una forma o de otra, remite a Husserl. Sin dudas, lo expuesto certifica el rechazo de la fenomenología, porque no consigue romper el bloqueo que el positivismo le impone, una influencia que se hace sentir antes mismo de la formación de la república (1889). Para entender eso, se hace necesario exponer –aunque muy brevemente– la presencia del positivismo en el contexto brasileño, aspecto que desarrollaremos a continuación.

El contexto cultural brasileño y su modulación positivista

Como ya hemos señalado, la propuesta de la filosofía práctica remite a contextos histórico-políticos determinados, lo cual nos permite entender las influencias que la filosofía ha tenido de la realidad social. En este sentido, creo que el debate sobre el mundo de la vida en América Latina nos indica un aspecto bastante significativo, principalmente cuando se intenta interpretar la idea de mundo de la vida a partir del horizonte de una *América Morena* y que revela las increíbles fuerzas espirituales que

promueven un acercamiento intercultural para dar cuenta de la compleja pluralidad de su gente (Pizzi, 2007: 105). De hecho, el tema abre camino hacia otra cuestión fundamental: ¿Por qué la fenomenología ha tardado tanto en llegar en América Latina? A esta sigue otra pregunta: ¿Hasta qué punto la propuesta fenomenológica del mundo de la vida nos permite entender la América Latina y Brasil?

Da ahí, entonces, la oportunidad y el intento de plantear otra vez el tema del mundo de la vida, pero hacerlo ahora desde América Latina. Parece claro que la motivación tiene presente la pregunta de Husserl *¿qué es Europa?* Sin embargo, yo pregunto ¿qué es América Latina? Además, se podría añadir también otra pregunta: si Husserl habla de la crisis de Europa, mi cuestión remite al sentido que tiene América Latina en la historia del pensamiento occidental y qué significa América Latina para su propia gente. En efecto, la multidiversidad –y no la homogeneidad– es la característica principal de América Latina mucho antes de la llegada de los europeos y, sin duda, eso no ha cambiado absolutamente nada hasta los días de hoy. Es decir, el continente sigue manteniendo su característica fundamental: la diversidad cultural y social, pero sin interculturalidad, porque no llega a un nivel de compromiso con las etnias o la diversidad. Es decir, la diversidad sigue siendo dibujada desde un modelo homogeneizador.

En efecto, el rechazo a la fenomenología señala una tendencia exclusivista hasta mismo en la filosofía. La crítica de Husserl apunta hacia el positivismo. La reacción en Brasil ocurre en el final del siglo XIX cuando nace un verdadero «apostolado positivista», con un número de creyentes influyente en la política del país. La expresión más significativa está en la bandera del país, donde se puede leer la consigna máxima del positivismo: orden y progreso.

Las aspiraciones de libertad y progreso han sido el tono de los grandes señores que organizaran la independencia de Brasil, un movimiento que tiene sus bases en el «sistema comteano» que se suma al naturalismo evolucionista de Herbert Spencer (Romero, 1895: LXXVI). El crítico literario, ensayista y poeta, profesor y político Sílvio Romero (1851-1914) ha sido el defensor de la tesis del emblanquecimiento de la raza. En aquel período, Romero era uno de los líderes del grupo de intelectuales que defendía la representación del pueblo o de Brasil como infantil o casi bárbaro. Según el sistema comteano y el evolucionismo de Spencer, el blanqueamiento de la población representaba una especie de darwinismo social, dando a entender que eso podría corregir el «defecto de formación» del pueblo, percibido a través de su composición étnica.

En efecto, no se trata apenas de un movimiento aislado, pues la formación de la república brasileña, en 1889, representa un paso importante para conducir al país hacia el camino, hacia el «adviento de la doctrina regeneradora, segundo la infalible previsión del Fundador» (Romero, 1895: LXXVIII). El autor de esta afirmación es Benjamin Constant Botelho Guimaraes, nacido en Río de Janeiro (1833), uno de los

que han articulado la formación de la república. El *fundador* indica a Augusto Comte ni más ni menos. En este período, el «comtismo político» domina no sólo en uno de los grupos que articulan el paso hacia la república, sino que también está presente en diversas provincias del país (Romero, 1895: LXXXVI). Y para sorpresa de muchos, hasta los días de hoy persisten algunos templos positivistas. En Río de Janeiro, por ejemplo, hay el templo «positivismo integral», donde se puede leer en su frontispicio: el amor por principio, el orden por base y el progreso por finalidad.

Todo ese movimiento ha frenado otras ideas. Silvio Romero cita un texto de Benjamin Constant Botelho en el que propone «extinguir todos los cursos, todas las academias, todos los institutos de enseñanza costeados por el Estado» (Romero, 1895: LXXVIII). Esa idea significa la tentativa de intervenir no solamente en la política o en los símbolos, sino también en la educación.

En este caso, los primeros esfuerzos para la creación de un sistema educativo superior y la fundación de universidades empiezan en los años treinta del siglo pasado. Hasta entonces, lo que había eran cursos adaptados del modelo francés de las *Écoles d'Application*, que garantizaban, en los cursos de derecho por ejemplo, un profundo vínculo con el positivismo francés. Este interés tardío estaría ligado a un dicho del rey D. Pedro II que, antes de regresar a Portugal, habría propuesto que, para mantener el país controlado, sería prudente no crear universidades. Por lo sí o por lo no, la verdad es que la primera universidad brasileña ha sido instituida en 1932. Oficialmente, los datos indican la creación de la Universidad de Minas Gerais y San Pablo en 1933-1934 (Luckesi, 1985: 34).

En este sentido, la herencia francesa en Brasil se tradujo en una idealización de la república como un gobierno transitorio hacia una «utopía positivista», la especie de sociocracia que se intentó establecer en aquel período. No es casual que en París, en el piso donde vivió Comte y que actualmente es un museo,² la bandera de Brasil siga expuesta como un símbolo con el lema positivista «Ordem e Progresso» (Pizzi, 2007: 116, nota al pie de página).

La influencia del positivismo de Comte se hace sentir desde la mitad del siglo XIX y sus presupuestos son la base del proyecto de la primera constitución brasileña republicana de 1890 (Trindade, 1999: 117). Los idearios de la república brasileña son positivistas y ocupan aún más espacio en el proyecto desarrollista de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. En Brasil la primera universidad nace en el treinta y hasta finales de los ochenta no tenemos casi acceso a la filosofía crítica. Lo que tenemos es una filosofía neoescolástica, aunque es necesario reconocer que la Iglesia ha tenido ahí un importante papel crítico y formador de opinión; por supuesto, con algunos interrogantes. Sin embargo, hasta los años setenta, el estudio de la filosofía se limita, de modo general, a los patrones tradicionales. La Iglesia se limitaba al ámbito académico, prácticamente a la formación seminarística, o sea, a candidatos al sacerdocio.

2 Maison d'Auguste Comte, Rue Monsieur le Prince, 10 (París).

Evidentemente, no se trata ahora de romper con la tradición filosófica que, en mi opinión, no es la cuestión básica, sino de comprender lo que pasa con la filosofía en los diferentes escenarios. Por ejemplo, la recepción del pensamiento de Husserl y de la propia fenomenología ha tenido, en América Latina, algunas restricciones. En otras palabras, a finales del siglo XIX y principios del XX, la crítica de Husserl señala el derrocamiento de los grandes sistemas filosóficos tradicionales y de los destinos de la razón humana. Al transformarse en ciencia empírica, la filosofía se olvida de sus fundamentos primordiales, intento que ha promovido una escisión entre conocimiento y normatividad. El positivismo parece imponerse con relativo entusiasmo en algunos sectores de la sociedad brasileña, y lo hace como una manera de reducir el conocimiento a la lógica de las ciencias positivistas, asumiendo la metodología de las ciencias naturales.

Aunque Husserl apunte hacia los aspectos metodológicos, la cuestión no se resume a la crítica de las ciencias. Por eso, en América Latina el rechazo más fuerte a las ideas de Husserl ha venido del positivismo. Las últimas décadas del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, el positivismo vive, en muchos países latinoamericanos, su época de mayor vitalidad (Devés Valdés: 47). La repercusión del positivismo no sólo en la educación, sino también en la política y en la filosofía del derecho por ejemplo, señala su carácter no solamente en relación con la investigación filosófica, sino la forma de consolidación de la independencia de los países latinoamericanos y en el formateo de la república. Se trata pues de un nuevo Estado político, en el sentido de orientar las luchas por la independencia de los países, en la definición de un modelo republicano y hasta la abolición misma de la esclavitud. Así, el positivismo ha sido decisivo en la definición de políticas de educación, de blanqueamiento e incluso en las políticas de modernización de la mayoría de los países latinoamericanos.

Los cambios hacia una filosofía con nuevos aires empiezan en los años cuarenta, con la fundación del *Instituto Brasileiro de Filosofia* y la creación de la *Revista Brasileira de Filosofia*. Se trata, pues, del inicio de un período filosófico «sin restricciones de carácter religioso, filosófico, político o ideológico» (Jaime, 2002: 21). Ese movimiento ha llevado a la radicalización, en vistas a una reflexión más volcada al contexto histórico-político, y los años sesenta, con los movimientos sociales, empieza a se destacar una perspectiva latino-americana de emancipación.

En este horizonte, el positivismo ha sido un factor que ha rechazado la filosofía comprometida con las cuestiones histórico-sociales e, incluso, ha impuesto restricciones a la fenomenología. El segundo aspecto que ha intervenido en la restricción a las ideas de Husserl en América Latina ha sido el marxismo y el anarquismo. La presencia de estos movimientos data del final del siglo XIX, a través de los «emigrantes comunitarios u otros exilados» (Devés Valdés, 2000: 57). En verdad, el final de la esclavitud ha promocionado la formación de una clase operaria, manufacturera e industrial, transformando poco a poco las relaciones de trabajo de las haciendas y del campesinado. A

pesar de su mestizaje con otras corrientes, el socialismo, e incluso, el marxismo asumen aires latinoamericanos, sea «por adopción de categorías, de temas o de proyectos», perfilando así una «teorización socialista» en relación con temas como el indigenista u otros relacionados con la propiedad de la tierra (Devés Valdés, 2000: 127).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede concluir que Brasil e, incluso, América Latina han sido pensados desde fuera. La comprensión de América Latina, o sea, de su «figura espiritual» —como lo dice Husserl— rechaza la crítica y también la idea o hasta la misma posibilidad de otras formas de pensar y de vivir. En este sentido, los intentos de desarrollar una filosofía latinoamericana significan nada más que adoptar un modelo y seguir sus órdenes sin pensar nunca en otras alternativas. Y más: desarrollar significa eliminar las formas de vida anteriores, ya que se consideran primitivas y, por tanto, un freno al progreso.

Los efectos prácticos en los días de hoy

Siguiendo con las consideraciones e implicaciones en los días de hoy, es importante señalar que en América Latina la teoría crítica no entra solamente a través de Habermas, aunque su pensamiento haya favorecido uno de los acercamientos más importantes al pensamiento crítico. Por eso, la idea es que, con Husserl y Habermas, encontramos puntos de vista importantes para comprender el pensamiento latinoamericano. En este sentido, uno de ellos es exactamente el concepto de mundo de la vida, con el que es posible rehabilitar la validez de la diversidad de saberes del mundo de la vida. Se trata, pues, de admitir un contexto político-cultural anterior a cualquier presencia luso-española y, además, reconocer que esos pueblos originarios han colaborado también en la formación del pensamiento latinoamericano. Esa preocupación nos permite, por ejemplo, acercarnos a la multiplicidad de contextos y del sentido que orienta los diferentes modos de vida, es decir, estilos de vida anteriores al siglo XIV y que son típicos de las gentes de este período.

De ahí la necesidad de un estudio que no se atenga simplemente al horizonte particular de cada cultura o forma de vida. En este sentido, vuelvo a insistir en la diferencia que el pensamiento de Husserl y la fenomenología han recibido en los distintos continentes. De hecho, ¿cuál es el lugar de la fenomenología en estos contextos? ¿Por qué Husserl no es prácticamente estudiado en Sudamérica? Evidentemente, la cosa no es tan radical así, pero al plantear el problema, es posible percibir que sus ideas abarcan, fuera de América Latina, una riquísima actividad filosófica de prácticamente todo un siglo y que todavía hoy sostiene una intensa vitalidad.

El interés por la fenomenología o algunos de sus intérpretes o seguidores se torna más evidente con la filosofía de la liberación, especialmente con las obras de Emmanuel Levinas. Desde su interpretación, tenemos hoy día diversos y buenos

trabajos sobre el pensamiento de este autor y que, de una forma o de otra, remiten a la obra de Husserl.

Sin detenerme en eso, la idea básica consiste en entender los aspectos que la receptividad de Husserl —y, posteriormente, de Habermas en América Latina— permite pensar. El tema del mundo de la vida remite, pues, a la complejidad de nuestro mundo de hoy y de tantos mundos o bloques. Sin duda, América Latina representa una diversidad de mundo dentro de otra diversidad más amplia. Husserl se preguntaba: «¿qué es Europa?». Habermas —en el 2003— se hace la pregunta: «¿cuál es el futuro de Europa?». Por eso, cuando se intenta comprender América Latina, hay una cosa que no se puede olvidar: se trata del reconocimiento de un mundo anterior a su ingreso en el mundo europeo. O sea, el sentido de América Latina tiene un comienzo en lo que hoy se tilda de *pré-historia*, con su paisaje y su gente, un continente con una diversidad cultural, con sus peculiaridades y diferencias, con sus pueblos gentes y sus tradiciones.

En ese sentido, la comprensión del sentido de Brasil supone una comprensión de América Latina y de Brasil que se divide en un antes y un después de la conquista. De ahí dos aspectos son fundamentales. Por un lado, la necesidad de rescatar su diversidad, buscando también comprender la identidad de los diferentes estilos de vida y culturas y, por otro, ir definiendo su papel en el contexto global. No se trata de una simple reflexión sobre lo que «somos y lo que queremos», sino también una búsqueda de una forma política nueva. Por eso, la posibilidad de llegar a un acuerdo en torno a principios comunes depende de un proceso de discusión que supone un momento endógeno y otro exógeno, aunque los sujetos implicados, a veces, no compartan los mismos modos de pensar. Es necesario aclarar el sentido de los discursos prácticos mediante la participación de los involucrados y que el acuerdo pueda realmente realizarse en una comunidad de sujetos-actores/actrices, o sea, definir los aspectos válidos para todos y poder transformar así las aspiraciones en un modo de vida concreto, sin negar la diversidad cultural y la multiplicidad de los estilos particulares.

Por eso, el tema del mundo de la vida es uno de los puntos clave para afrontar los nuevos desafíos ante el actual proceso de globalización hegemónico. En este sentido, creo que una contribución importante de la filosofía de Husserl viene con Habermas y se vincula a la preocupación por temas como interculturalidad y pluralismo. El hecho de utilizar la categoría mundo de la vida implica la abertura a un razonamiento que no rechaza ni olvida la diversidad de las formas de vida histórico-políticas y culturales. Se trata de reconocer las evidencias originarias de la pluralidad de mundos, o sea, de un mundo multicultural, multiétnico, multipartidario, multireligioso, etc.

Una segunda contribución hace referencia al hecho de que el mundo de la vida no queda restringido a la representación objetiva de los hechos y aspectos económicos, histórico-políticos y culturales, ni tampoco el desarrollo significa un progreso

material –aunque eso significaría para muchos poder tener un bocadillo todos los días. Se trata, pues, de reconocer la complejidad de los diferentes aspectos de la vida cotidiana y de sus representaciones. En este sentido, las contribuciones de Husserl y de Habermas pueden ayudarnos a comprender la multiplicidad de mundos de nuestra América Latina y la complejidad de su diversidad.

Esos aspectos remiten a lo dicho anteriormente, a la necesidad de rescatar nuestra historia sin miedo ni recelos. No pocas veces nos quedamos paralizados ante el progreso de las ciencias, la velocidad de las informaciones, la realidad virtual, en fin, ante los pasos agigantados de una mundialización económicamente desgarrada, estratificada y no pacifista. Con este rescate es posible restaurar los distintos mundos y organizar social y políticamente un proyecto orgánico y coherente con las aspiraciones de toda la gente, sin perder nunca la idea de una humanidad más amplia y de otros mundos, sin perder así los intereses vitales que entraña la misma trama de una racionalidad concreta. Intereses que se comprenden en la historia y en la pluralidad de las experiencias concretas y que, actualmente, dibujan alternativas a un modelo de globalización que separa los ideales de justicia, de los intereses particulares o de grupos financieros. Sin duda, el *Lebenswelt* significa incluso la necesidad de una reconfiguración de las políticas públicas y/o sociales en vistas a una filosofía que es al mismo tiempo universalista y particularista, sin separar el sentido de la vida, entre desarrollo y vida buena, entre realidad y ficción, entre lo que tenemos y lo que deseamos. Esa exhortación, por así decirlo, remite al análisis de las políticas que hoy por hoy determinan el ejercicio del poder y, en este caso específico, los intentos de eliminación de la pobreza.

El ideal de un mundo *sin males*

En 1905, sale a la luz un libro muy poco conocido en Brasil. En el libro *América Latina. Males de origem*, Manoel Bomfim³ destaca la desconsideración frente a los nativos, los negros y los pobres, o sea, la gente que es calificada inepta para el progreso.⁴

3 Manoel Bomfim (1868-1932) estudió medicina y psicología (Paris, 1903). Ha vivido gran parte de su vida en Río de Janeiro. Es autor de inúmeros libros de interpretación histórica, sociología, pedagogía y psicología. De entre las obras de historia y sociología, se destaca: *O Brasil na América*, *O Brasil na história*, *O Brasil nação I e II* y *América Latina. Males de origem* (1905). Esta última obra ha sido reeditada en 2005, por ocasión del centenario de la primera edición. La originalidad de Bomfim ha sido destacada por Darcy Ribeiro (1922-1997) cuando, durante su exilio en Montevideo (1964), se ha encontrado con «ese libro extraordinario», hace una evaluación de la extensión y de la complejidad de los problemas generales de la América Latina, por muchos desconocidos hasta entonces.

4 Algo muy distinto ha pasado en el sur de Brasil, con la presencia del Josef Menguele. En el municipio de Cândido Godói (Río Grande del Sur), el médico nazi está relacionado con el elevado número de gemelos, una zona poblada (cerca del 80%) por descendientes de alemanes de la región de Hunsrück. Uno en cada cinco partos eran de gemelos, es decir, un promedio muchas veces superior al mundial, lo cual pasa a ser considerado como una experiencia genética de Menguele, que recorrió en 1963, inicialmente medicando el ganado, y luego las mujeres (Langon, 2008: 22).

En su obra, Bomfim señala el espíritu de un continente bastante extenso, poblado por españoles y portugueses con gente que a menudo se amotina.

En este sentido, es importante insistir en una especie de eugenesia racial, es decir, en el intento de blanqueamiento de la gente. En efecto, Brasil es prácticamente el único país latinoamericano que ha vivido un período de monarquía, aunque se pueda reconocer otros intentos (México y Haití). Con la huída de la corona portuguesa de la guerra napoleónica, se instala en Río de Janeiro en 1815 y permanece hasta 1825. El pasaje para el modelo republicano sólo se da en 1889. En este momento, se enfrentaban por lo menos tres corrientes de pensamiento: el liberalismo de tipo inglés-norteamericano, el jacobinismo estilo francés y la tendencia positivista. Representaban tres modelos distintos de república, de sociedad y de nación. Todos ellos (nos referimos a los modelos) han tenido su contribución e indican de una forma o de otra las tendencias e intereses de los distintos grupos.

Los jacobinos idealizaban el modelo de democracia clásica, es decir, con participación directa de todos los ciudadanos. Los liberales proponían una sociedad basada en los individuos autónomos y cuyos intereses obedecían la mano invisible del mercado. Los positivistas postulaban una edad de oro cuya realización podría ocurrir en el seno de una humanidad mitificada (Carvalho, 2006: 9). Esa disputa ha sido decisiva en muchos aspectos. La república no ha sido creación de los positivistas, pero ellos han dejado sus huellas y, como ya hemos dicho, uno de los reflejos más evidentes está en la bandera con el lema y los colores positivistas «Orden y progreso».

Los liberales ya habían empezado su movimiento mucho antes. En 1808 circula por primera vez un periódico editado en Londres: *Correio Brasiliense*. Era introducido clandestinamente en Brasil y defendía las ideas liberales en contra de la monarquía. Hoy día este periódico sigue siendo un diario, pero con otras características.

Estos son algunos aspectos de la tradición brasileña, pero que se relaciona con la complejidad del país. No existe una historia de la justicia, pues nunca ha sido tema importante para las élites. En este sentido, entender la situación hoy día, algunos datos sobre la filosofía en Brasil son muy necesarios. Actualmente, en todo el país, son 40 programas de postgrado. Es decir, se trata de una historia reciente, pues hasta principios de los años setenta, había solamente carreras, pero muy ligadas a la formación eclesial.⁵ Hasta entonces, toda la formación especializada y la investigación tenían vinculaciones con el extranjero, o sea, con Europa.

Mucho más tarde, el debate pierde representatividad, principalmente durante la dictadura militar (1964-1989). Un poco antes, en 1961, la asignatura de filosofía pierde completamente su carácter de obligatoriedad en la enseñanza media, prácti-

⁵ Por ejemplo, en 1908 empieza la Facultad de Filosofía de San Bento, en San Pablo, vinculada a la Universidad Católica de Louvain. De ahí, otros cursos comienzan a funcionar, pero siempre con vínculos con la Iglesia Católica y otras universidades extranjeras.

camente desaparece en 1971. Los intentos de reintroducir la asignatura empiezan a finales de los ochenta y solamente ahora se ha transformado en obligatoria.

Por ironía, el postgrado comienza a principios de los setenta. En su evolución, en 2010 suman 40 cursos o programas de postgrado en filosofía. Entre tesinas (de máster) y tesis (de doctorado), el período del 2008 al 2010 suma más de 1.200 trabajos defendidos ante tribunales específicos. Como consecuencia, la producción y publicaciones alcanzan también números significativos: entre artículos y libros, la cantidad ultrapasa los 2.500.

Esos datos, aunque muy puntuales, indican un nuevo panorama para la filosofía en Brasil, lo que cambia también la configuración de las redes e interrelaciones (internas y externas). Sin duda, el positivismo ha perdido su relevancia, aunque no haya desaparecido. Pero la influencia de otras corrientes y autores son más que evidentes y, por eso, es difícil relatar la diversidad de estudios y publicaciones. Para tener una idea, el encuentro organizado por la Asociación Nacional de Postgrado en Filosofía del 2010 ha tenido más de 1.200 presentaciones, divididas en 50 grupos. Eso indica una naturaleza esencialmente pluralista, pero con un carácter rigurosamente académico y eminentemente investigador.

Por supuesto, aunque los datos pueden ser evaluados desde un punto de vista optimista, la tendencia revela una preocupación por la calidad de los cursos y de las publicaciones. No hay duda de que ese proceso sigue adelante, pues la consolidación de la tradición filosófica está ligada de alguna manera a un largo período de tiempo. Además, la ampliación exige más inversiones, lo que parece no ser la gran preocupación de los responsables. Mientras algunas áreas del conocimiento son consideradas más prioritarias, la filosofía evidentemente no lo es.

Otra cuestión, ahora a escala nacional, se relaciona con el fortalecimiento de políticas públicas y sociales que, en una u otra medida, refuerzan la perspectiva del liberalismo social. Los pocos cambios van muy despacio. En el peor de los casos, la desigualdad aumenta porque la distribución de la riqueza está en manos de unos pocos, lo que significa decir que aumenta la brecha entre los más ricos y los más pobres.

Esas políticas están relacionadas con el sistema de cuotas para negros e indios. El año 2004 marca el inicio del ingreso en las universidades privadas de estudiantes negros, indios y de gente pobre a través de cuotas. Se garantiza también una renta básica para las familias más pobres. Desde el punto de vista de la teoría de Rawls, podríamos seguramente decir que es un «justo valor» de los derechos equitativamente distribuidos. No creo que sea una solución definitiva, pero entiendo que por ejemplo, el programa «Universidad para todos» puede calificarse como una iniciativa razonable en el sentido de dar becas (integrales o parciales) a estudiantes negros, indígenas o pobres.

Brasil aparece y los brasileños nacen del encuentro y del choque entre diferentes civilizaciones, es decir, ahí es donde se produce el encuentro de nativos indios con

europeos y, un poco más tarde, con africanos. Son raíces dispares que en buena parte se mezclan para dar lugar a un pueblo con matices especiales. Actualmente se habla de una democracia racial (Ribeiro, 1995: 24) y de una unidad nacional, pero en un contexto de contradicciones y antagonismos, pues las características y los rostros de diferentes formaciones indican una heterogeneidad sin precedentes. Somos latinoamericanos, pero también europeos, africanos e incluso asiáticos.

Los matices formadores dan cuenta de un sinnúmero de tribus indígenas de los primeros años del proceso de civilización –conforme Ribeiro (1995: 105), cerca de cinco millones– algunas de ellas sobrevivientes hasta hoy día. De ahí nacen los llamados *brasilindios*, una mezcla de portugueses y de indios. Sin embargo, ahí empieza también un genocidio que ha exterminado una cantidad enorme de indios. Más tarde, los africanos fueron traídos de diferentes regiones de África y utilizados principalmente como mano de obra. Algunos hablan de unos cuatro o cinco millones de africanos, que van poco a poco cambiando las características físicas, culturales y étnicas del país. Hasta el año 1800, tenemos en el país: dos millones de blancos; un millón y medio de esclavos, unos 500.000 indios integrados y cerca de un millón de indios aislados (Ribeiro, 1995: 151).

Las políticas de población del país, principalmente hacia el sur y algunas otras regiones, permiten que europeos –sobre todo italianos, alemanes y otras nacionalidades– y asiáticos ocupen espacios importantes en el escenario nacional. Sólo para tener una idea, la ola japonesa empieza a principios del siglo xx y hay hoy día un millón y medio de *nikkeis* (término utilizado para denominar los japoneses radicados en Brasil y sus descendientes).

Evidentemente, es difícil precisar los datos de este proceso –y tampoco es el objetivo de este texto– pues se trata evidentemente de un proceso de colonización que aún continúa hoy en día. Si bien es cierto que hay intentos de buscar las bases de una política en las tradiciones locales aún sigue viva en la opinión pública, la idea de que los pueblos latinoamericanos no son capaces de obedecer y por tanto viven en una permanente sublevación. Cuando miramos nuestra cultura, se constata incluso que entre la gente hay una visión bastante perjudicial del *ethos* brasileño. Por eso, la condena del *modus* original de ser y de vivir, y la representación de lo exógeno representa un prototipo ideal.

Para terminar, me parece interesante señalar la diversidad de una gente que es extremadamente cordial y abierta, sin prejuicios y, al mismo tiempo, se trata de pueblos que cuidan (e intentan conservar) sus características. En este juego, se mantiene la contradicción entre aspectos innovadores y tradiciones. Además de eso, el proceso de formación aún mantiene una elite construida a partir de patrones exógenos, es decir, con una mentalidad desvinculada de las tradiciones locales. En el caso de Brasil, es claramente visible en una intelectualidad sin vínculos con la realidad del país, o sea, involucrada simplemente con sus propios intereses. Aunque las políticas distri-

butivas estén promocionando la disminución de la pobreza extrema, no garantizan las verdaderas transformaciones que una democracia podría respaldar. Sin duda son otros tiempos, pero aún perduran determinados matices que dividen a los grupos oligárquicos (antiguos o nuevos) de la mayoría de la gente. La autocalificación de socialdemócratas no supera las grietas. Las cosas empeoran aún más cuando el modelo global avanza hacia un tipo de desarrollo belicoso y tecnista, que crea la falsa esperanza de poder solucionar las tensiones o contradicciones del actual modelo de capitalismo pensado desde algunos feudos totalmente blindados.

Referencias bibliográficas

- BOMFIM, Manoel (2005): *A América Latina. Males de origem*. Río de Janeiro: Topbooks.
- CARVALHO, José Murilo de (2006): *A formação das almas. O imaginário da república no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- DÉOTTE, Jean-Luis (1998): *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio.
- DEVÉS VALDÉS, Eduardo (2000): *El pensamiento latinoamericano en el siglo xx. Entre la modernización y la identidad. Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*. Buenos Aires, Biblos; Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- HUSSERL, E. (1990): *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona, Crítica.
- JAIME, J.: *História da filosofia no Brasil*. São Paulo, Vozes, 2002, vol. 4.
- LANGON, Mauricio (Coord.): *Problemas bioéticos. Elementos para la discusión*. Montevideo, Comisión Nacional del Uruguay para la UNESCO, 2008.
- LUCKESI, C. (1985): *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 2 ed., São Paulo, Cortez.
- PIZZI, J. (2007): *Lebenswelt*. ¿Una noción apropiada para dar cuenta del mundo latino-luso-americano de vida? Algunas contribuciones desde Bomfim y Freire. In: SALAS ASTRAIN, R. (Ed.). *Sociedad y mundo de la vida. A la luz del pensamiento fenomenológico-hermenéutico actual*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 101-120.
- RIBEIRO, Darcy (1995): *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia das Letras.
- ROMERO, Sylvio (1895): *O evolucionismo. O positivismo no Brasil*. 2 ed. Río de Janeiro; São Paulo, Livraria Clássica de Alves & C.
- TRINDADE, Hégio (1999): A república positivista: teoria e prática. In: TRINDADE, H. (Org.). *A república positivista: teoria e prática*. Porto Alegre, Ed. Universitária/URRGs.

A piece of the mosaic: Gypsies in the building of an intercultural Europe ¹

Una pieza del mosaico: gitanos en la construcción de una Europa intercultural

SIMONA SIDOTI
ANTHROPOLOGIST

Abstract

The article proposes a critical approach to the notion of interculturality in the context of the geopolitical and social transformations that marked the transition from the nation-state system to the birth of a common European identity.

In the European society the demarginalisation of territorial and identification borders raises the question of cultural differences and the need to redefine the new criteria for social inclusion. In this perspective, the process of European integration finds its own testing ground in social policies designed to cultural minority. The article focuses precisely on the case of Gypsy communities, exploring the symbolic and political mechanisms that have historically compromised public image of Gypsies through the 'nomad theory' by considering nomadism as part of an inherent identity.

The reproduction of this stereotype is at the basis of a social stigma of Gypsy groups, perceived as a public order problem that is reflected in national and supranational politics according to the tendency to consider Gypsies as incapable of decision making and not interlocutors on issues such as health, education and housing.

In this text, the author aims to examine these aspects of social exclusion of Gypsy communities and the fault lines of their Europeanisation process, emphasizing their deep roots in the historical and social structure of Europe and their political migration as a creative adaptation strategy to the historical-economic conjunctures.

In this framework of reference, interculturality becomes an analytical and political tool that is capable of overcoming the conflicts between the majority society and minorities and a project able to oppose to the ideologies of difference that transform the cultures into abstract and incommunicable entities.

Keywords: interculturality, Europe, Gypsy communities, cultural minority, mobility, labelling.

Resumen

El artículo propone un acercamiento crítico a la noción de interculturalidad en el cuadro de las transformaciones sociales y geopolíticas que han caracterizado el paso del sistema estado-nación al na-

¹ Translation by Mary Savage.

cimiento de una identidad comunitaria europea. En la actual sociedad europea la des-marginalización de los confines identitarios y territoriales se eleva la cuestión de las diferencias culturales y la necesidad de redefinir nuevos criterios de inclusión social. En esta perspectiva el proceso de integración europea encuentra uno de sus bancos de prueba en las políticas sociales dirigidas a aquellas comunidades consideradas minorías culturales. El artículo se centra en particular en el caso de las comunidades gitanas, examinando los mecanismos simbólicos y políticos que han determinado históricamente una representación negativa suya por la teoría de un nomadismo consustancial a la identidad gitana. La reproducción de este estereotipo es la base de un estigma social de los gitanos, percibidos como un problema de orden público y se refleja en las políticas nacionales y supranacionales que continúan sin considerarlos interlocutores activos en la elección de estrategias pertenecientes a la esfera de la salud, de la educación y de la vivienda. En el texto se discuten estos aspectos unidos a la exclusión social de los gitanos y los puntos débiles de su integración europea, subrayando su pertenencia histórica a Europa y valorando su política migratoria como expresión de una modalidad creativa de adaptación a las coyunturas histórico-económicas. En este marco de referencia, la interculturalidad se convierte en un instrumento analítico y político capaz de superar los conflictos entre sociedad mayoritaria y 'minoría cultural' y a su vez en un proyecto capaz de oponerse a aquellas ideologías de la diferencia que transforman las culturas en entidades abstractas e incommunicables.

Palabras clave: interculturalidad, Europa, comunidades gitanas, minoría cultural, movilidad, etiquetamiento.

The European scenario raises numerous points for reflection on and analysis of the effects that hyper-globalisation (Appadurai, 2006) has on the lives of individuals and their group identification and affiliation. Hyper-globalisation has led to the right to social citizenship and the demarginalisation of economic, political and cultural borders, the framework on which the nation-state system of modern Europe has been constituted.

Before the transformations spawned by the appearance of specialised transnational systems, the nation-state was the only unit of development, grounded on the conception of territorial and social homogeneity expressed through dichotomous poles, such as centre-periphery, opening-closure, inclusion-exclusion. Historically, belonging to a territory aligned the limits of social rights with the boundaries of the nation-state (Ferrera, 2004), by using the physical and symbolic space of citizenship as an absolute paradigm confirming recognition of the individual within a community of citizens and, at the same time, separating out individuals who do not share this feeling of common national identity. As Maurizio Ferrera has explained, within physical space citizenship is largely the key to access other more specific spheres of collective interaction related to employment, education, social welfare and, therefore, to the rights associated with these spheres. In practice, these rights have strengthened cultural identities and a willingness to feel as though one is a citizen of a state that shares resources and duties, the purpose of which are to provide social and political cohesion.

The idea of the nation state, in fact, has been fed by the ideology of belonging to a "national ethnos" (Appadurai, 2006) that incorporates the symbolic dimension of

social citizenship and today represents, in the context of the new architecture of the European Union, the true Achilles' heel of European citizenship in its acceptance of the community ethnos as opposed to the state ethnos.

A reflection on the 'political' content of interculturality has arisen out of an urgent need to interpret the transformations of social citizenship generated by intercultural contact within the new 'European polis'. The recognition of interculturality as a political project also implies recognition of the current need to strengthen social solidarity and resolution of conflicts between social groups. If, on the one hand, the process of European integration has extended previous practices of solidarity based on national territoriality, on the other hand, the advance of globalisation increases the need for citizens to recognise themselves as part of a group that still identifies with belonging to a community, considered as a repository of identity. The cultural reference for individuals and communities must be at the same time national, European and intercultural. The foundation for this interculturality, therefore, is determined by interaction between different national traditions whose identities are currently undergoing a process of fragmentation. In parallel, the rhetorical language of assimilationist policies has made notions such as diversity, equal rights and social dignity meaningless, by placing them within an ideology of intercultural encounter that feeds on empty labels. However, as long as socio-cultural differences continue to be the core problematic of the twenty-first century, communication between researchers and policymakers will have to be increasingly dialogical and strive to critically review the concepts of culture, diversity and ethnicity. In line with these reflections, the idea of an interculturality rooted in politics focuses precisely on the right of all citizens to equal access to social resources, with respect for their cultural uniqueness and their right to "non-excluding interculturality" (Achilli, 1998).

Because the European community is still in construction, scientific research must follow the line of studies analysing intercultural relationships and their re-composition in new forms of European integration. Following this rationale, we might consider that the recent outbreaks of phenomena such as intolerance of and discrimination against Gypsy groups provide the opportunity to describe the micro-factors that should form the basis for European social restructuring.

In order to learn which factors underlie this social stigmatisation, we must take an interdisciplinary approach to study the Gypsy minority, and assess the impact that European integration has had on relationships between these groups and the societies in which they come into contact. Gypsies are an example of a European community whose cultural identity is rooted in the European socio-political system, although politicians tend to exclude them from the Europeanisation process. A scientific approach that aims to shed light on the conflict and the gap between these communities and the predominant society is fundamental to an effective European

strategy that can respond to the changes in today's society and provide the policy-making community with the theoretical and practical tools to actually develop a participative model of European integration.

Some historical and sociological issues help to frame the boomerang effect of European policies in the construction of Gypsy citizenship; these concern: 1) the dissipation of nation-building frontiers; 2) analysis of the symbolic mechanisms that have determined processes of social exclusion of Gypsy communities; 3) the ethnification of Gypsies; 4) the construction of a Gypsy identity as nomads in the media and in government policies; 5) the political-institutional responses designed to integrate communities; 6) the influence of community law and national legislative platforms on Gypsy groups; 7) fault lines in the European integration process and Gypsy Europeanisation.

These are important issues in the field of academic research, providing knowledge that must be disseminated among policymakers and European society in general in order to help reduce the prejudices that underlie the difficult coexistence with Gypsy groups.

The collapse of national ideology has led to radical changes in the way we understand political geographies and the movement of goods and people within Europe. The opening up of territorial boundaries and the weakening of national identities manifest in cultural roots mark a major crossroads for European unity: on the one hand, the new international regulations have altered conditions of access to economic and material resources, inevitably aggravating growing inequalities between nations, classes and social groups. On the other hand, the intensification of migratory flows within diffuse territorial boundaries raises questions of lost identity markers and the reification of a new social category of 'stranger' – no longer the comforting 'internal stranger' (Simmel, 1908) – who through his or her 'exoticism' is capable of re-establishing the boundary between us and them and reproducing the border.

Redefining citizenship to accept supranational social interaction is an inevitable challenge in the European integration process. The task of a united Europe is not only to destructure and restructure previous welfare state arrangements, but to integrate or, put another way, open up the components of its supranational identity to dialogue. Technically, this dialogue takes place through the legal, financial and social instruments that Europe has put in place to achieve the four cornerstones of free movement: workers, goods, services and capital. However, in designing European intercultural integration, a fundamental challenge still remains with regard to the individuals, communities and social groups that inhabit this sphere of community citizenship.

The 'intercultural policy' project is aimed specifically at the way in which a pan-European humanity can be constructed through the interpretation of the symbolic and cultural mechanisms that act implicitly to determine the status of European

citizens in those communities that are known as cultural minorities. Indeed, the question of intercultural integration finds its own testing ground in the social dimension and in the criteria of belonging to a European citizenry. It is here that vital implications for the future of Europe converge, not only with regard to citizens' civil, political and social rights, but also and above all, the right to choose ones own cultural and geographical roots.

Within this mosaic of economic, legal, political and social parameters that intersect on national and supranational planes, the integration process is an essential tool with which to turn the Europeanisation of citizenship into a condition that produces real changes in citizens' lifestyles. We should re-examine the landscapes of hyper-globalisation, and explore through microscopic analysis, the social make up in Europe, in which all groups contribute through their cultural diversity and agency.

In response to the question of who, today, are European citizens and who are Europe's strangers, we must go beyond 'simply' confirming the multilevel changes to European architecture: state market borders have expanded and are more porous; social rights are extended through the creation of new legal entities; new forms of 'collective redistribution' have been introduced; and mobility is embraced by different forms of free movement for citizens.

Europe is a 'possible' territory for people who move among multiple identities (Malouf, 1999) and without borders. We must not, therefore, think of people in terms of deterritorialised masses, constrained to feeling deprived of citizenship, stateless or not belonging, although clearly the stigma of being 'out of place' affects some social categories because, in the process of social construction, they evade and are beyond the control of established norms.

The question lies in the perception of difference and in the "fear of small numbers" (Appadurai, 2006) that, particularly now under the effects of a serious Europe-wide financial crisis, contribute to kindling xenophobia and racism and new practices of social apartheid. The sense of the purity of national ethnos lies behind the manipulation of this difference, regarded as a threat, and takes an anti-historical line by considering a Europe that is neither multicultural nor intercultural. The decline of the nation-state has not eliminated all nationalist ideologies, nor has it brought about a crisis of the state, except in terms of territorial and social homogeneity (Foucault, 1997). In contrast, the intensification of a state of 'uncertainty' of identity that moves across national borders makes 'the need for community' (Bauman, 2000) among European citizens even more urgent, and unconsciously encourages increasing invisible barriers between 'us' and 'others'. The movement of large masses of people generates a collective anxiety of recognition and translates into conflicts manifested at linguistic, religious, economic and social levels, revealing the current difficulty states face to absorb cultural diversity, whether locally or trans-

nationally. The intensification of episodes of intolerance is breaking up Europe and raising intangible walls that undermine the very idea of social cohesion, and as a consequence, spread social and political rationales of social exclusion. This situation hinders the consolidation of European unity and, at the same time, is echoed in racist discourses that hide behind an idea of integration as the assimilation of the different 'other' among 'us'. In other words, the way the us-them frontier is reproduced appears as a thread running through the history of humanity, conditions European policies and appears to play a decisive role in the development of the "ideologies of difference" (Marta, 1994) and in European legislation related to differences from a perspective of containment.

The mechanisms that perpetuate the construction of ethnicity by dividing social groups into cultural majorities and minorities are linked to the intercultural aspect of relations between individuals and social groups. The story of the Gypsies raises not only the question of 'cultural minorities', but also the dynamics of coexistence and tensions that are established with the majority societies in the European space. Although this story recounts the experience of a people with deep roots in the historical and social structure of Europe, over the centuries it has resisted a process of removal by the official networks of a "European-nation-state", to gradually become a *peuples-résistance* (Asseo, 1989). In this sense, Gypsies are the other side of Europe, the side that exposes the weak points of integration-assimilation and points the way towards an alternative possible integration.

There are two different approaches in dealing with the question of European Gypsies, in which, according to the classic distinction between imposed identity and created identity (Baumann, 2004), two distinct rhetorical strategies are used to construct their group identity.

The first of these, imposed identity, focuses on difference and implies a 'marginalist perspective' that inevitably leads to differentiated treatment of these communities, both socio-politically and legally.

The second, however, recognises the capacity of a group to compose its own perception of identity. In the case of Gypsy groups, this capacity has been pushed aside in discourses promoting legal and social equality as a theoretical criterion for European integration, and increases the risk of the same differentialist logic arising in response to the obvious fact that in local and supranational policies, Gypsies are always considered as a social emergency that must be contained and resolved.

It is important to identify the factors that have played a determining role in shaping, both symbolically and materially, an imposed identity Gypsy groups and that help us understand the lack of coordination and interconnection in European programmes designed to support Gypsy 'minorities'. The way 'Gypsy identity' is classified, together with the legal system, have had a strong influence both on the non-Gypsy collective imagination, and in justifying anti-Gypsy terror through legal

measures that are now judged unconstitutional. Historically, public order control bodies had a full gamut of legislative provisions available to them to deal with what were known as 'vagrants', a term that implicitly included Gypsy groups (Simoni, 2000), who were regarded as part of the "disturbing world of the street" (Sanga, 1995). In Spain, the Vagrancy Act (*Ley de Vagos y Maleantes*) of 4 August 1933 was passed unanimously with the consensus of all political parties of the Second Republic to control beggars, ruffians and pimps. In practice, it was used to repress those without means, and offers a good example of these legal provisions.

We take a dual approach in pursuing the idea of representing the political component in intercultural relations; on the one hand, the social iconography of the community and on the other, the area of European legislation in order to define the state of the Gypsy issue and unravel the connections between the way the Gypsies are theorised and the political and legal consequences this practice has for the European integration process.

We believe that pragmatic and technical responses will lead to the eradication of the cognitive and psychological barriers that for centuries have influenced perceptions about Gypsies in the context of European societies and the mental attitudes of their legislators.

The term 'nomads', used to refer indiscriminately to the whole range of Gypsy groups, has had an major bearing on their history and has acted as an absolute definition in descriptions of their cultural characteristics. According to the Latin nomen-omen Gypsies have been victims of labelling, regarded as 'essentially nomadic' and 'culturally rootless' and their mobility has been turned into an anti-social trait.

We must turn to explore some of the concepts that have frequently led to misunderstandings and perpetuated mistaken ideological positions, although anthropological studies of Gypsies have attempted to correct the profound cultural misunderstandings about Gypsies.² "The variety of Gypsy groups has been assimilated under the general umbrella term of 'nomads', which includes communities that for centuries have not had any kind of itinerant lifestyle, nor show any of the traits of "peripatetic communities" (Rao, 1987): a term used to refer to vagrant groups whose social structure is grounded in endogamy, the custom of marrying within the same group, and who make a living from providing services.

Not all Gypsy groups are travelling communities, and neither can all vagrants be classified as Gypsies. This synonymous use of Gypsy/nomad has helped to spawn differential treatment of Gypsies and has politically determined the adoption of nomadism as part of their identity.

Gypsies do not see permanence and nomadism as opposite poles, but rather as a continuum, frequently linked to survival strategies that in practice translate in a

² The following paragraph is quoted from Sidoti S., 2004, "Gli insediamenti Rom e Sinti in Toscana", Rapporto di ricerca in Osservatorio Sociale, CD-ROM (ed) Fondazione Michelucci, Regione Toscana.

readiness to move, a result of historical and social events or economic motives and not, as widely believed, because of an inherent nomadism in their Gypsy identity. Indeed, there are nomadic groups that become sedentary and vice versa, groups from what are generally sedentary communities that take up new forms of mobility. Furthermore, the category of 'Gypsies' encompasses a variety of culturally diverse groups, but which share certain common elements, and are thus based on a conceptually flexible structure that makes it impossible to identify sufficient traits needed to classify them. If we consider the romani language and nomadism as distinctive criteria, the possible combinations of these two elements give rise to a highly nuanced set of groups who do not all speak the Romani language, nor are all nomads (Piasere, 1995). Classification has more of an operative than a real value, or rather it is functional as an external differentiation imposed by non-Gypsy society, and as an internal differentiation by Gypsy groups, who use a range of ethnonyms to distinguish amongst themselves. The variety of groups becomes even more fragmented and more serious if, rather than internal distinctions, we consider the national legal categories that govern the treatment of Gypsies". For example, the situation in Italy, a nation that has been cautioned on numerous occasions by European institutions for its unquestionable antiziganism, has led to a policy of "contempt" (Brunello, 1996) and the introduction of provisions for evicting from the so-called nomad camps. In Italy, an array of 'citizens' (Italian Gypsy citizens, Gypsy citizens of both European and extra-European countries and asylum seekers) is effectively ignored by the language of local administrations, and included under the established stereotype of the nomad. In the Collective Complaint No. 27/2004, the ERRC (European Roma Rights Center) denounced the discriminatory use of the term 'nomad' and the widespread antiziganism of Italian policies. In section 7.03, entitled 'Racial Segregation of Roma in Italy', it is clearly stated that the Italian authorities take a racial approach to the Gypsy issue by adopting laws that pursue the 'protection of nomadic culture' through the construction of 'nomad camps'. This 'solution' endorses the perception of Gypsies as nomads, justifying through political discourse the way the communities were living by presenting them as responsible for the degrading living conditions in the camps, as though they had no 'wish' to live in flats or apartments. The Italian media also uses the terms Gypsies/Roma/nomads indiscriminately, with a particular emphasis on the term 'nomad' because, according to the ERRC, it is 'catchier' for journalists (ERRC, Collective Complaint v. Italy, systemic violation of the right to adequate housing).

Similar concerns were denounced in 2002 by the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI, 2002), which condemned the deplorable living conditions of Gypsies in Italy and the clear division between these communities and the rest of Italian society. This separation seriously affects their chances of accessing areas of education, employment and health.

The public image of Gypsies is controlled through labelling in press and government discourses: the political system and the media reinforce each other by disseminating antiziganism that increases fear of Gypsies and re-establishes a relationship of force based on the distance between 'us' and 'them'. The language used to represent Gypsies is not simply a description of this power relationship, but rather the very practice of the social and political subjection of Gypsies to the society in which they live.

The definition of Gypsies as nomads implies hegemony of control and the power of words as social action (Austin, 1962). This "demonisation of difference" (Hayes and Acton, 2007) through conditioning effected by discourses on Gypsies has direct effects on their right to education, employment, health and housing (Richardson, 2006-2007) and at the same time acts as a political springboard for vote-catching during election campaigns or whenever popular consensus is needed.

The terms used to label Gypsy groups still carry historical weight and are indicators of their capacity to become immersed in the society they interact with, if we interpret them from an internal perspective. They are an expression of a self-recognition strategy, put into practice by the communities themselves as a guide through the varied geographical and social landscape of Gypsy cultures. The ethnonym can therefore provide references to place of residence, trade and religious belief. The cases of the Sinti and the Roma are examples of communities that add a geographical reference to their ethnonym, distinguishing between the Piemontese Sinti, Venetian Sinti, Sinti Estrexarja (Austria), Sinti Gačkane (Gackeno: Germany), Hervansko Roma (Hrvatski: Croatia), Roma Xoraxané (Xoraxáj: Turk), Roma Dassikanè (Dass: Serbia) (Melis 1995). Some groups are identified by their specific occupations – no longer practiced – that designate community membership. This is the case of the Rom Vlax (Vlax=Valacchia), sub-divided into many sub-groups, namely, kaldarara (tinkers), lovára (horse dealers), čurara (makers of brushes, combs, sieves, etc.), láutari (musicians), ursara (bear tamers), amongst others. In addition to geographical or trade related terms are those that distinguish between Muslim (xoraxané romá) and Christian Roma (dassikané Roma or gagikane Roma), although internally these two large religious sets are broken down into numerous sub-groups (Piasere 2004).

One of the aims of an intercultural political project is to analyse the social values embedded in this field of taxonomies, by considering classifications as "a powerful inductive framework" (Atran 1998) that allows us to break down the mechanisms of discrimination against Gypsies. For this reason, a group's name indicates the intercultural relationship and the depth of relationships communities have established with a given territory. To a certain extent, the provisions adopted to control these relationships depend on specific historical circumstances. This standardisation of communities put into practice by Europe is not an innocent or innocuous choice, and the debate about what definitions to adopt in reference to Gypsy communities

reflects their recognition as a cultural minority, with their own rights and protection, a central issue on the political agenda of European institutions and the Council of Europe. Moreover, by recognising the diversity of groups and the history of their 'incorporation' in European social and geographical terrains, we acknowledge that this heterogeneity is not just a prerogative of Gypsies (McKinney, 2003), but a foundation of European culture, in which their roots are intrinsically intercultural.

Behind the 'invasion of borders' syndrome that, with the emergence of the nation-state, has reinforced "moral panic" (Acton, 1997) about Gypsies/nomads lies a basic historical and sociological statistic that cannot be ignored on the road to European integration: 80% of the Gypsy groups in Europe are sedentary (Piasere, 2004; Liégeois, 2007) and only 20% follow some type of nomadism/itinerancy, which is never an integral part of their culture, but rather an economic and political strategy they adopt to gain entry to non-Gypsy societies.

The sedentary society-nomadic society relationship is the crux of European social formation and highlights the urgent need for research projects that examine the issue of how the meaning of 'ethnicity' is manipulated to re-negotiate power relationships, thereby justifying the oppression of certain social categories. We would be supporting the 'perverse game' of ethnic identity if we were to consider Gypsy nomadism as a lifestyle directly rooted in their culture, or vice versa, their culture can only give rise to a nomadic lifestyle. This ethnification mechanism has been used to reinvent and 're-nomadise' Gypsies. Local administrations have responded to their housing needs with solutions that confine them in camps, or with other formula based on the conviction that Gypsies are 'resistant' to a sedentary lifestyle and should therefore be treated as a 'humanity' in perennial conditions of "displacement" (Rahola, 2007). This explains the core position of the 'nomad theory' in the national laws of many European countries whose main 'problem' has been the physical presence of Gypsies in their territory and the search for places to locate them where they do not compromise the public image of their cities. The French case with Law 2000/614 of 5 July 2000 relating to the Welcome and Housing of Travellers (Besson Law) is also a revealing illustration of the substantial discrepancy that can exist between a law's intention and its application. The law's failed attempts at integration confirm the reductionism implied in considering Gypsies solely as a public order problem, rather than attempting to understand how their mobility strategies are an expression of their way of (re-)creating their own 'place' in the social fabric. This disregard is also seen in the legal use of the term *gens de voyage*, used to camouflage direct discrimination against Gypsies, who become an indirect target for accusations of vagrancy.

This ambiguity surrounding Gypsy nomadism does not take into account the historical reasons and economic circumstances that have led many Gypsies to adopt a strategy of mobility, behind which can be recognised an external imposition

exercised through social exclusion and governmental provisions. The opening up of borders in central and eastern European countries has created, also for Gypsies, the conditions for increased movement in pursuit of a better quality of life. Michael Guet, head of the Roma and Travellers Division of the Council of Europe, referring to the numerous changes in the mobility and freedom of movement of Gypsies, stresses that, “the ‘mobility’, ‘movement’ or ‘migration’ of Roma should not be confused with ‘Roma nomadism’, which is one of most frequent stereotypes found in the media” (Guet, 2010). Mobility is implicit in the European principle of free movement, but what makes Gypsy mobility more visible are the “ideological justifications of the obstruction of the free movement of labour and capital” (Acton, 2010). Institutional power does not recognise the political and economic significance of mobility in Gypsy social configuration, and through discriminatory policies and practices, undervalues the potential of their ‘geographical imaginary’. Their political migration is an alternative way of appropriating space that can represent an opportunity for greater understanding of their worldview. In a world where people are more mobile and territorial and political borders are shifting, the way Gypsies settle in an intercultural society is an example and ‘proof’ of their flexibility to adapt to new contexts that has much to say to Europe. Gypsy mobility, however, is perceived as a domestic government problem more than a sociological phenomenon and Europe plays no role in this community integration.

Indeed, the latest events of antiziganism in France fall within a logic of deportation that violates Directive 2004/38/EC of the European Parliament and of the Council on the right of citizens of the Union and their family members to move and reside freely within the territory of the member states.

Viviane Reding, European Commissioner for Justice, Fundamental Rights and Citizenship, spoke clearly of deportation to condemn the ad hoc expulsions carried out by the French government against foreign Gypsies living in France and presented to the public as a measure justified by their ‘voluntary return’ to Romania and Bulgaria. These expulsions, carried out under national laws, are symptomatic of the weakness of European policies on ‘Gypsy integration’ and of the need to review the state of the question, which lies midpoint between local governmental actions and the European objective to achieve integration/inclusion, a process that demands precise long-term planning and the creation of instruments for a new pragmatic politics.

In reality, Gypsy mobility falls within the frame of the geopolitical transformations that have marked Europe through its major historical events, from the fall of the Berlin wall and the collapse of the Soviet bloc to the disintegration of the Balkan zone. In the 1990s, Gypsy visibility was symbolically amplified, and their numbers considered excessive rather than being seen as part of all other migration waves of communities from central and eastern Europe, where Gypsies represent

a minority among other minorities. Since 1990, Gypsies have become a focus of attention for the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) (Piasere, 2003) which, under a Council of Europe directive, holds a central position in the discussion on the rights of communities. The contents of the Commission on Security and Cooperation in Europe (CSCE) Human Dimension Seminar on Roma of 20 September 1994 were in line with ‘domestic and international legal and policy issues; equal opportunities and community relations’, classified under its so-called Human dimension, which covers human rights, democratic institutions and the role of legislation.

On that occasion, it was stated that a high-level intergovernmental conference would be exclusively devoted to the situation of Gypsies, which it referred to as “an important and distinctive component of the mosaic of peoples that make up the population of our continent”. A further important outcome of that meeting was that the theory on the protection of Gypsies would include their right to be different and right to be the same, thus recognising in this dual principle the importance of a good relationship with Gypsy communities. The vulnerability of Gypsies was implicitly linked with their condition of ‘uncertain citizenship’ – an essential issue broached in the 1994 seminar– which instituted the condition of ‘strangers’ inside their own countries and founded the semblance of a ‘diaspora people”, spreading across transnational borders. This first ‘reception’ of Gypsies in the European space excluded them from the list of ‘national minorities’, thus depriving them of a series of legal and social resources enjoyed by other groups whose cultural specificity was recognised. The controversy over the cultural minority status of Gypsies emerged with all its contradictions in ‘Recommendation 1203 (1993) on Gypsies in Europe’, dated 2 February 1993, which states that particular attention must be paid to the Gypsy minority in an attempt to construct “a genuine European identity” made up of different cultures.

The crucial point of the document lies in the very definition of Gypsy groups: “a true European minority”, although they were not included in the definitions of linguistic and national minorities. This demand from the Parliamentary Assembly of the Council of Europe sanctions respect for the rights of Gypsies, recognised as a cultural non-territorial minority and covered by specific Council of Europe legislation on minorities. This question of their status highlights a clear division between opposing practices: whether to defend Gypsies on the grounds of cultural diversity, or on the grounds of equal rights, and draws a line between governmental attitudes during the 1990s and the attitude to Gypsies held during European expansion from 2004 to 2007 (Sigona, 2009). During this latter period a large number of Gypsies become part of the European citizenry ‘by law’. From that moment on, Gypsies were no longer an ‘external problem’ (Dediu, 2007), but an integral part of the European project. Those years saw the flourishing of research initiatives promoted

by the European Commission to monitor the situation of Gypsies. One example is the 2004 report “The Situation of Roma in an Enlarged European Union”, the objective of which was to assess the conditions of the “largest ethnic minority” within Europe; in other words, to identify the implications of European expansion for inclusion policies for Gypsies in the eleven member countries of the Union. European efforts were directed to reducing ‘direct’ and ‘indirect’ discrimination of Gypsies, based on previous legislation designed to protect the fundamental rights of citizens “irrespective of racial or ethnic origin” (Race Directive 2000/43/EC), but placing greater emphasis on the social inclusion of Gypsies by recognising their identity as a cultural minority.

After 2004, European policy clearly shifted from rhetoric on the rights of minorities (Guglielmo, Waters, 2005) to an emphasis on the big issues of social inclusion, equality and the fight against discrimination (Vermeersch, 2007) which, in the case of Gypsy minorities, was tainted with pure antiziganism. Attention to the social inclusion of minorities was included in eligibility criteria for central and eastern European countries, although no reference could be made to uniform legislation on discrimination that would transform European standards. Barely one year after these notifications, on 28 April, 2005, the European Parliament resolution on the situation of Gypsies in the European Union (EP Doc. No. P6_TA(2005)0151) invited the European Commission to include counteracting Gypsy-phobia or antiziganism in the priorities for 2007 and to draft a communication that could coordinate and increase efficiency in EU efforts to improve the living conditions of Gypsies (Sigona, 2009). Underlying this need to go beyond the logic of anti-discrimination was the weakness of European legal instruments to promote Gypsies’ rights. Interventions and directives from the Council of Europe, the OSCE and the European Union were not grounded on a homogenous legal corpus and were “part of the complex EU conditionality mechanism” (Dediu, 2007: 115).

In its resolution of 31 January 2008 on a European strategy for Gypsies, the European Parliament stated the importance of developing a “European Framework Strategy on Roma Inclusion aimed at providing policy coherence at EU level as regards the social inclusion of Roma and urges the Commission at the same time to shape a comprehensive Community Action Plan on Roma Inclusion with the task of providing financial support for realising the objective of the European Framework Strategy on Roma Inclusion” (EP Doc. No. P6_TA(2008)0035). What clearly emerges is that the approach adopted by European policies to reduce inequalities in the living conditions of Gypsies has not eradicated the structural causes of these inequalities, and has not managed to focus the responsibilities and the incapacity of institutional players in decisive interventions.

These considerations form part of a theoretical grounding of an intercultural perspective, which explores in the context of European “ethnopolitics” (Ver-

meersch, 2007) the fault lines of Gypsy Europeanisation process, characterised by the persistence of individual and institutional discrimination, and widespread social exclusion.

The first of these fault lines concerns the relationship between the protection of minorities and anti-discrimination policies, which poses an ambivalent question for Europe and its institutional bodies: firstly, whether European regulations against discrimination are an effective instrument with which to defend minorities, and secondly, whether the attention to certain minorities – including Gypsies – does not reinforce the idea of differential, legally regulated treatment. The Gypsy situation is even more controversial than other groups, because their “ethnic image” reflects “a people dispersed across Europe, without a territorial homeland, but with a history, language and culture of their own. They are in a sense transnational” (CSCE Human Dimension Seminar on Roma, 1994: 47). After a period in which they were considered as a ‘transnational European minority’, practically a deterritorialised group, European governance is recognised in situations where domestic conflict occurs as a result of Gypsy presence, yet at the same time, their right to a tradition of nationality is ignored.

The black hole in the mechanism of Gypsy Europeanisation is rooted within the same process of nationalisation that always appears to be an external invention and not a democratic process experienced by the community. The dangers of Gypsy Europeanisation are closely related to the consequences of a nationalisation that has promoted “an authoritarian nationalist tradition” (Kovats, 2003). The dominant interests of the political elite have been met by this power mechanism, with which “a political community is constructed through the manipulation of vulnerable people” (ibidem). In order to harmonise policies on Gypsies across Europe, it is necessary above all to expose the mechanisms that have evaded the responsibility of institutions, and have rhetorically and practically supported indirect discrimination against the communities. In the field of European politics, Gypsies have been given a relevant position, but this has not always translated into positive strategy, which reveals the need to reinterpret certain aspects associated with the ‘interculturality’ of Gypsies in Europe.

The area of legal instruments, for example, is plagued with imbalances in many aspects: the correlation between domestic and European policies; the fragmentation of the European legislative apparatus and the lack of a homogenous legislative corpus that EU member states can refer to; the value of neutrality of laws in dealing with the ethnification of minority groups; the evocation of European legal standards that do not take into account the heterogeneity of groups according to their ‘historical’ identity. Finally, an additional legally relevant aspect is the way Gypsies’ right to mobility is dealt with. Their mobility is implicitly protected by the EU under the principle of free movement, but the omission of a clear defence of the right

to mobility in some way exposes the contradictions between the neutrality of the law and the hidden persistence of the conditioning that is effectively reproduced by legal regulations (Farget, 2010). In other words, although the driving force of democracy is undeniable, the legal system has played a role in spreading the negative stereotype of Gypsies through regulatory language (Simoni, 2009).

European opposition to discrimination and antiziganism sentiment presents another fault line in the coordination between European policies and domestic legal provisions regarding Gypsies. This inconsistency between the supra-national and the national dimensions is grounded in the Council of Europe's position in favour of standardising European policies on Gypsies, but at the same time it supports the view that legal provisions should be drawn up and adopted at a national level (Guet, 2010). The lack of homogenous shared norms and values reflects Europe's ambiguous role in dealing with the Gypsy issue, and this nuanced position does not clarify the relationship between macro and micro policies.

This lack of a common thread lies not only in the policies on Gypsies, but also in the field of studies into these groups that is characteristically fragmented and often driven by project proposals that respond to demands for 'intervention structures' at a local level. The European policy in this area has three main objectives: to identify good practices in relationships between Gypsies and the majority society; to strengthen their integration in line with their right to respect for their culture and equality of all citizens to fundamental rights; to contribute to building an international network of projects on Gypsies in line with existing national resources and activities (Koff, 2006).

These European directives clash, however, with the scant comparative research that traces a broad perspective of the Gypsies' situation in Europe. The state of research into Gypsy groups presents a panorama of research actions confined to specific issues that cannot easily apply ethnographic methodology, and thus the groups involved are relegated to the position of 'objects' of study. The anthropological approach, however, is the most appropriate, given that anthropology is a comparative discipline par excellence, that in societies' geographical and historical diversities uncovers the unvarying elements that give us a whole picture of the society. The object of the study of anthropology – according to the definition by Mondher Kilani – are the delimited social units that produce discord with the dominant society and, when distinguished from it, also allow us to see aspects related to the majority society (Kilani, 1989).

The scant attention to an 'anthropological culture' is therefore surprising, particularly in an area of research that appears to concentrate its efforts on conducting censuses on Gypsies demographics, with a clear interest in some types of 'sociological group inventory', rather than in "propriospect": a subjective, private way of 'seeing' and experiencing the world that sheds light on the culture of a group (Goodenough, 1981; Walcott, 1991).

Discrimination against Gypsies is grounded on cultural misunderstandings that lie behind the failure of many policies, and on the persistent prejudices against them. The complex intercultural relationship typical of the Gypsies' situation in Europe concerns distinct spheres of the communities' public life which jeopardises their participation as citizens, describing how their visibility is manipulated through their social exclusion. If we understand interculturality as an abstract project, not grounded on politics and on interpersonal relationships, we run the risk of considering Gypsies' differences only in terms of culture and we are denying that this difference is also a social construction and that the similarities between Gypsies and non-Gypsies are much greater than the differences (Richardson, 2010). In the midst of this excessive imbalance, it is individuals who come into conflict, not cultures (Aime, 2004).

References

- ACHILLI, E. L. (1998), "Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente", *Revista Lote*, <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>.
- ACTON, T. A. (1997), *Gypsy politics and Traveller identity*, Hatfield, University of Hertfordshire Press.
- (2010), "Theorising Mobility. Migration, Nomadism, and the Social Reconstruction of Ethnicity", Conference Proceedings, Romani Mobilities in Europe. Multidisciplinary Perspectives, International Conference 14-15 January 2010, University of Oxford, Refugee Studies Centre (RSC), 5-10, <http://romanimobilities.files.wordpress.com/2010/06/conference-proceedings.pdf>.
- AIME, M. (2004), *Eccessi di culture*, Turin, Einaudi.
- APPADURAI, A. (2006), *Fear of Small Numbers. An Essay on the Geography of Anger*, Durham, Duke University Press.
- ASSEO, H. (1989), "Pour une histoire des peuples-résistance", in Williams, P. (ed), *Tsiganes: identité, évolution*, Paris, Syros Alternatives, 121-127.
- ATLAN, S. (1998), "Folk Biology and the Anthropology of Science. Cognitive Universals and Cultural Particulars", in *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (4), 547-569.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Clarendon.
- BAUMAN, Z. (2000), *Missing Community*, Cambridge, Polity Press.
- (2004), *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*, Cambridge, Polity Press.
- BRUNELLO, P. (ed), (1996), *L'urbanistica del disprezzo*, Rome, Manifestolibri.
- DEDIU, M. (2007), "The European Union: A Promoter of Roma Diplomacy", in Nicolae, V., Slavik H. (eds), *Roma Diplomacy*, New York, IDebate Press, 113-130.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), (2000), "Second report on France", Council of Europe, http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_02/02_CbC_eng/02-cbc-france-eng.pdf.

- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), (2002), "Second report on Italy", Council of Europe, http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_02/02_CbC_eng/02-cbc-italy-eng.pdf.
- European Roma Right Center (ERRC), (2004), "Collective Complaint v. Italy, systemic violation of the right to adequate housing", <http://www.errc.org/cms/upload/media/03/CB/m000003CB.pdf>.
- European Commission. Employment and Social affairs, (2004), European Union Report "The Situation of Roma in an Enlarged European Union. Fundamental Rights and Discrimination", <http://www.errc.org/cms/upload/media/00/E0/m000000E0.pdf>.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), (2005), *Third report on France*, Council of Europe, http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_03/03_CbC_eng/FRA-CbC-III-2005-3-ENG.pdf.
- European Parliament, (2005), "Roma in the European Union", P6_TA(2005)0151.
- European Parliament, (2008), "A European strategy on the Roma", P6_TA(2008)0035.
- FARGET, D. (2010), "The Roma People's Mobility in Europe: a Challenge in Terms of Human Rights", Conference Proceedings, Romani Mobilities in Europe. Multidisciplinary Perspectives, International Conference 14-15 January 2010, University of Oxford, Refugee Studies Centre (RSC), 57-61, <http://romanimobilities.files.wordpress.com/2010/06/conference-proceedings.pdf>.
- FERRERA, M. (2004), "Verso una cittadinanza sociale 'aperta'. I nuovi confini del welfare nell'Unione Europea", in *Rivista italiana di Scienza Politica*, 1, 95-126.
- FOUCAULT, M. (1997), *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France, 1975-1976*, Paris, Gallimard.
- GOODENOUGH, W. (1981), *Culture, Language, and Society*, Menlo Park, CA, The Benjamin/Cummings Publishing Company.
- GUET, M. (2010), "Challenges Related to Roma Migration and Freedom of Movement in Europe", Conference Proceedings, Romani Mobilities in Europe. Multidisciplinary Perspectives, International Conference 14-15 January 2010, University of Oxford, Refugee Studies Centre (RSC), 77-83, <http://romanimobilities.files.wordpress.com/2010/06/conference-proceedings.pdf>.
- GUGLIELMO, R., WATERS, T. W. (2005), "Migrating towards minority status. Shifting European policy towards Roma", in *Journal of Common Market Studies*, 43, 4, 763-86.
- HAYES, M., ACTON, T. (eds), (2007), *Travellers, Gypsies, Roma. The Demonisation of Difference*, Cambridge, Cambridge Scholars Press.
- KILANI, M. (1989), *Introduction à l'Anthropologie*, Lausanne, Ed. d'en bas.
- KOFF, H. (2006), "La protección de los grupos étnicos en Europa Occidental: el estado de la ley contra la competencia política", in *Estudios Políticos*, 29, 155-186, <http://revinut.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/viewFile/1301/1386>.
- KOVATS, M. (2003), "The politics of Roma identity: between nationalism and destitution", in *Open Democracy*, http://www.opendemocracy.net/people-migrationeurope/article_1399.jsp.
- LIÉGOIS, J. P. (2007), *Roma in Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- MALOUF, A. (1999), *Identidades Asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

- MARTA, C. (1994), "Ideologie della differenza e politiche d'integrazione a favore dei rom", in Ledda, L., Pau, P. (eds), *Gente del mondo. Voci e silenzi delle culture zingare*, Rome, Artemide, 33-38.
- McKINNEY, R. (2003), "Views From The Margins. Gypsy/Travellers And The Ethnicity Debate In the New Scotland", in *Scottish Affairs*, 42, 13-31.
- MELIS, A. (1995), *La Terza Metà del Cielo. Gli Zingari in Sardegna*, Cagliari, GIA.
- PIASERE, L., SALETTI SALZA, C., TAUBER, E. (2003), *L'Educazione dei Bambini Sinti e Rom. Risultati Preliminari di una Ricerca Europea*, in Scarduelli, P. (ed), *Antropologia dell'Occidente*, Rome, Meltemi, 103-134.
- PIASERE, L. (1995), "Introduzione. Storia di un nome", in Piasere L., (ed), *Comunità girovaghe, Comunità zingare*, Naples, Liguori, 3-38.
- (2004), *I Rom d'Europa. Una Storia Moderna*, Bari, Laterza.
- RAHOLA, F. (2007), "La forma campo. Appunti per una genealogia dei luoghi di internamento contemporanei", in *Conflitti Globali*, 4, 11-27.
- RAO A. (1987), "The concept of peripatetics: an introduction", in Rao, A. (ed), *The Other Nomads*, Cologne, Böhlau Verlag, 1-32.
- RICHARDSON, J. (2006), "Talking about Gypsies, the notion of discourse as control", in *Housing Studies*, Vol.21, 1, 77-96.
- (2007), "Policing Gypsies and Travellers", in Hayes, M., Acton, T. (eds), *Travellers, Gypsies, Roma. The Demonisation of Difference*, Cambridge, Cambridge Scholars Press.
- (2010), "Discourse dissonance: an examination of media, political and public discourse and its impact on policy implementation for Roma, Gypsies and Travellers at a local level", Conference Proceedings, Romani Mobilities in Europe. Multidisciplinary Perspectives, International Conference 14-15 January 2010, University of Oxford, Refugee Studies Centre (RSC), 166-196, <http://romanimobilities.files.wordpress.com/2010/06/conference-proceedings.pdf>.
- SANGA, G. (1995), "Correnti Libido. Il viaggio nella cultura dei marginali", in Piasere, L. (ed) *Comunità Girovaghe, Comunità Zingare*, Liguori, Naples, 367-385.
- SIGONA, N. (2009), *I rom nell'Europa neoliberale: antiziganismo, povertà e i limiti dell'etnopolitica*, in Palidda, S. (ed) *Razzismo democratico*, Milan, Agenzia X.
- SIMMEL, G. (1908), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Leipzig, Duncker & Humblot.
- SIMONI, A., (2000), "La mendicizia, gli zingari e la cultura giuridica italiana: uno schizzo di tappe e problemi", in *Polis*, Bologna, Il Mulino, 3, 371-390.
- (2009), "Appunti per una "lettura romani" del pacchetto sicurezza", in *Diritto Immigrazione e Cittadinanza* XI, 4, 217-230.
- VERMEERSCH, P. (2007), "Ethnic minority protection and anti-discrimination in Central Europe before and after EU accession: the case of Poland", in *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 6(1), 1-21.
- WOLCOTT, H. F. (1991), "Propriospect and the Acquisition of Culture", in *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (3), 251-273.

Gitanos i païos. El llarg camí del reconeixement i del respecte mutu

Mutual recognition as a normative basis of intercultural encounter

SALVADOR CARRASCO CALVO
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Als meus amics els oncles Manel, de Gràcia (Barcelona); «Ninorro», de Mataró; Àngel, de Vilanova; Joan, de Reus; Àngel, de Manresa; Antonio, de Lleida, i Enric, de Castelló, mestres de vida i pedagogs de la memòria col·lectiva dels gitanos catalans.

Resum

Els gitanos són una minoria present fa sis segles a Europa. Avui vindiquen el seu lloc en la construcció d'una Europa plural, respectuosa amb les seves minories i sense discriminacions per raó d'ètnia i origen. En la construcció de l'Europa del segle XXI s'ha de comptar amb ells. Tenen una cultura discernible, versàtil, adaptatícia, resistent i resilient. Són una cultura heterogènia, amb una identitat ètnica compartida i difusa. Avui les institucions la reconeixen però, sovint, socialment i política, és qüestionada o rebutjada. La superació dels conflictes culturals existents, només serà possible amb el diàleg intercultural, l'exercici del respecte mutu i una gran paciència històrica.

Paraules clau: cultura gitana, minoria ètnica gitana, diàleg intercultural.

Abstract

The Roma are a minority present for six centuries in Europe. Today we claim its place in building a pluralistic Europe, respectful of its minorities, without discrimination on grounds of ethnicity and origin. In the construction of the XXI century Europe has to have them. They have a discernible culture, versatile, adaptable and resilient. They are a diverse culture with a shared ethnic identity and diffuse. Today the institutions recognized it but, often, socially and politically, is questioned or denied. Overcome existing cultural conflict is only possible to intercultural dialogue, mutual exercise and great historical patience.

Keywords: gypsy culture, gypsy ethnic minority, intercultural dialogue.

Els gitanos són una minoria ètnica en les nostres societats i un poble conformat històricament i social per una llengua i una cultura, amb una voluntat inequívoca d'ésser, perquè no vol morir. Un poble, en definitiva, amb senyes pròpies d'identificació, diferenciat d'altres amb què conviu i comparteix la comuna ciutadania europea i la respectiva nacionalitat. És així des de fa segles.

Una ciutadania europea indiscutible però qüestionada

La presència dels gitanos a l'antiga Corona d'Aragó data de 1425. Es van presentar com a peregrins, camí de Santiago de Compostela, per aconseguir els guiatges que els permetrien transitar pels regnes de la Corona amb llibertat. Si, com insinuava Goethe, la consciència d'Europa va néixer amb les peregrinacions medievals, els gitanos estan presents en el procés de construcció europea des del principi. Ben aviat serien objecte de persecució i, més endavant, d'intents de genocidi, amb períodes intermitents de tolerància o assimilacionisme a la societat majoritària, fins ben entrat el segle xx. Aquesta història agitada i dura ha marcat la cultura gitana a tot Europa. També els gitanos s'han vist davant de «monstres i paranys», i han reaccionat «empal·lidits per la seva audàcia», i han esdevingut «la joguina d'una imatge», d'un estereotip segregador i amb connotacions racistes, que els ha perseguit fins als nostres dies. Aquestes expressions entrecomillades d'Horaci sobre Europa (*Oda a Galatea*) són aplicables plenament als gitanos. Al llarg d'un dilatat període històric, ple de vicissituds de tota mena, els gitanos han viscut canvis profunds en la seva vida, i s'han adaptat als diferents entorns socials i polítics amb els quals s'han trobat.

La tradició cultural gitana ens parla de continguts culturals concrets i d'una identitat resistent i durable, amb una indomable voluntat col·lectiva de continuar existint com a gitanos, més enllà de condicions socials, orígens i formes determinades de vida. Tenen llengua pròpia, avui en procés de recuperació incipient i de normalització, i símbols d'autoreferència; han viscut un conflicte continuat amb el poder establert i han aplicat estratègies d'adaptació o acoblament i de supervivència, basades en una capacitat múltiple i poc especialitzada; tenen una organització social flexible i, alhora, molt rígida en la vida quotidiana del grup; una autonomia per a cada grup, amb principis interns de jerarquització i amb preponderància masculina d'edat i de la relació pare-fill sobre qualsevol altre lligam. Com ja hem dit, la cultura gitana és resistent: tant al poder com a l'escassetat i a la precarietat d'alternatives.

La cultura gitana és, a més, heterogènia i diversa: «Tots som gitanos, però no tots els gitanos som iguals». Els gitanos tenen una identitat cultural col·lectiva compartida però dotada d'una certa imprecisió capaç de sobreviure en contextos socials molt diferenciats i d'adaptar-se en una o altra direcció o en la contrària, si s'escau, sense deixar d'ésser ella mateixa; capaç d'adoptar una imatge o color segons imposin les circumstàncies, sense, per això, perdre els trets identitaris propis. Un gitano ens deia gràficament: «És molt relatiu parlar dels gitanos en general (...). És important distingir entre allò que és pròpiament gitano i el que és conseqüència d'altres circumstàncies: hi ha molta confusió». La seva ha estat, i segueix essent, una cultura discernible però versàtil i amb una notable capacitat d'adaptació a l'entorn, com ja s'ha dit. Són una minoria heterogènia, amb una identitat ètnica compartida i difusa.

M'atreviria a dir que els gitanos se senten, per sobre de tota altra consideració, ciutadans del món. La seva bandera té el verd de la terra, el blau del cel i la roda del carro,

que simbolitzen el seu universalisme i els seus orígens nòmades. Els gitanos se senten ciutadans sense fronteres, tot i que estan i se senten ben arrelats als territoris en què viuen. La seva pàtria gran és el món. Són gitanos per ascendència, autoidentificació i reconeixement de la pròpia comunitat gitana. Tenen una cultura (la roma) i una llengua pròpia (el romanó). D'origen indi, els gitanos que viuen a Europa són, en opinió de molts, europeus i transnacionals de projecció. Constituïxen la minoria ètnica més vulnerable d'Europa i aspiren i reivindiquen, avui com mai, la seva plena ciutadania.¹

En l'article I.2 del nou projecte de Tractat de la Unió Europea que establia una *non nata* Constitució Europea (2004) es deia que:

«la Unió es fonamenta en els valors de respecte a la dignitat humana, la llibertat, la democràcia, la igualtat, l'Estat de Dret i el respecte dels drets humans, incloent-hi els drets de les persones que pertanyen a minories. Aquests valors són comuns als Estats membres, en una societat caracteritzada pel pluralisme, la no discriminació, la tolerància, la justícia i la igualtat entre dones i homes».

La redacció d'aquest article, en la seva literalitat, millorava i completava el vell redactat del punt I.1 de la Declaració sobre la identitat europea, signada pels dirigents dels nou estats integrants de la Comunitat Econòmica Europea, el mes de desembre de 1973. Per als gitanos, com a minoria que són, el reconeixement de la ciutadania europea sobre aquests fonaments era una molt bona notícia.

Els gitanos són presents a Europa des del segle XIV i es pot afirmar que fins al segle XX no han vist explícitament reconeguda la seva ciutadania com a europeus i membres dels estats que integren l'actual Unió Europea. En el cas espanyol, el Parlament de Catalunya va donar un primer pas en la línia d'aquest reconeixement quan, el 21 de novembre de 2001, «la identitat del poble gitano i el valor de la seva cultura» i instava a difondre «el reconeixement de la seva cultura i del valor d'aquesta per a la societat catalana».

Tenia raó Gunter Grass quan deia que els gitanos «viuen a tots els països d'Europa, no miren fronteres, no volen un estat i han contribuït molt a la nostra cultura. Els gitanos són els vertaders europeus! Tenim molt a aprendre dels gitanos. Són l'ànima d'Europa».² Una bona part d'aquest poble té, ben entrat el segle XXI, una autèntica oportunitat històrica i, com sempre, viu un present ple d'inseguretat, incertesa i, massa sovint, de marginació i d'exclusió social. S'està produint una clara paradoxa: per una banda, s'avança en el reconeixement institucional de la comunitat gitana a Europa i Espanya, en el marc de noves mesures per a la protecció de les

1 San Román, T. (1994): *La diferència inquietant*. Barcelona: Fundació Serveis Cultura Popular- Alta Fulla, pp. 141- 146
Garriga, C. i Carrasco, S. (2003): *Els gitanos de Badalona*. Diputació de Barcelona; Barcelona, pp.29-39.

Aguirre Felipe, Javier (2006): *Historia de las itinerancias gitanas. De la India a Andalucía*. Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza.

2 Grass G.: *Los gitanos son los verdaderos europeos*. La Vanguardia, 31. 03. 04.

minories ètniques, promogudes al llarg dels darrers vint anys, i, per l'altra, es viuen fets gravíssims de racisme i discriminació envers comunitats gitanes a molts països europeus.³

Tres dècades de lluita contra el racisme i la xenofòbia

L'any 1990, el Parlament Europeu alertava, a tres anys de l'entrada en vigor del mercat comú europeu, sobre l'avenç de la xenofòbia i el racisme de l'extrema dreta europea. En l'informe d'aquell any, una comissió especial, presidida per l'eurodiputat Glyn Ford, advertia sobre la gravetat de fets racistes i xenòfobs neonazis a la Comunitat Europea, tot remetent a l'Informe Evrigenis del 1986. En els darrers vint anys, l'activisme racista ha anat avançant i sembla haver-ho fet de manera força general. Des dels anys 1990, els informes sobre aquesta qüestió s'han anat succeint a les institucions de la Unió Europea, al Parlament Europeu i al Consell d'Europa. Citem, a tall d'exemple, la Comunicació de les Comunitats Europees sobre el racisme, la xenofòbia i l'antisemitisme amb la Proposta de Decisió del Consell per la qual es declarava 1997 Any Europeu contra el Racisme. I també una de les darreres manifestacions institucionals d'aquests tipus, com la Declaració d'Estrasburg del Consell d'Europa, del 20 d'octubre de 2010, en la qual es condemnava, per unanimitat, la discriminació generalitzada contra els gitanos i la seva marginació social i econòmica. Aquesta Declaració recomana, entre d'altres accions, dels drets dels infants gitanos; la garantia d'un accés igual i efectiu als sistemes judicial i sanitari; la lluita contra la incitació al discurs racista; la instauració de mesures d'inclusió social en el camp de l'educació, de l'ocupació i la formació professional; la garantia de l'accés igualitari als serveis d'habitatge i allotjament; el foment del coneixement i l'enteniment de la cultura, la història i la llengua gitanes.⁴

La relectura dels textos clàssics sobre l'evolució de la consciència europea, recollits per G. Reynold (1944) i D. Rougemont (1961) o els llibres de G. Steiner (2004), J. Fontana (1994) o E. Morin (2003), per citar alguns autors,⁵ corroboren les conno-

3 Fundación Secretariado Gitano (2006): *El reconocimiento institucional de la comunidad gitana en España*. Madrid. Colección de Cuadernos Técnicos, núm. 57.

El Parlament de Catalunya donaria el primer pas important, en la línia que suggerim, quan el 21 de novembre de 2001, reconeixia «la identitat del poble gitano i el valor de la seva cultura» i instava a difondre «el reconeixement de la seva cultura i del valor d'aquesta per a la societat catalana».

Veure, també, M.Flasiková-Benová; Hannes Swoboda; Jan Marinus Wiersma (eds.).

—(2011) Roma: A European Minority: The Challenge of Diversity. Group of the Progressive Alliance of Socialists and Democrats.

4 Bruselas, 13.12.95. COM (95) 653 final.

Salvador Carrasco i Carme Garriga: *Noves realitats, nous reptes i vells problemes pendents*. SOS Racisme-Catalunya. Informe Anual 2010.

5 Reynold, G. (1944): *La formation d'Europe*. Friburg: Egloff.

Rougemont, D. (1961): *Vingt-huit siècles d'Europe*. Paris: Payot.

Steiner, G. (2004): *La idea d'Europa*. Barcelona; Arcadia.

Fontana, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.

Morin, E. (2003): *Pensar Europa. La metamorfosis de un continente*. Barcelona: Gedisa.

tacions europees de la cultura gitana: una i diversa; resistent i adaptàtica; feta i refeta en el conflicte; universalista i fidel a una determinada identitat col·lectiva; amant de la llibertat i aferrada a tradicions culturals centenàries; fidel a si mateixa i immersa en processos històrics de canvi social, cultural i polític, com no s'han viscut abans, que els porten a qüestionar la pròpia identitat de manera permanent.

La història dels gitanos europeus és la d'un poble mil·lenari, la d'una minoria, present fa sis segles a Europa, que reclama avui el seu lloc en la construcció d'una Europa plural, respectuosa de les seves minories i sense cap mena de discriminació per raó d'ètnia i orígens. En la construcció de la nova ciutadania europea s'ha de comptar amb aquesta minoria cultural, europea per tots els cantons pels que es vulgui mirar, més enllà de tòpics i els estereotips dominants.

Resistència, resiliència i convivència intercultural

Els gitanos són poc coneguts i, sovint, segurament a causa d'aquest mateix desconeixement, el poc que se'n sap es tenyeix de tòpics i estereotips malauradament molt estesos. Molts dels seus conciutadans no sempre reconeixen la presència de gitanos, tot i que mantenen genuïnament la seva identificació com a gitanos. En aquest sentit, la distinció entre identitat i continguts ètnics és altament significativa. Són molts els gitanos que han aprofitat les oportunitats existents per a fer una plena inserció en la vida social. Als ulls de molts altres gitanos, s'han «apaïat» (és a dir, tenen formes de vida no gitanes) i als ulls de molts de nosaltres, esdevenen *invisibles* com a gitanos. I són, tant o més que per la seva invisibilitat, perquè tendim a no reconèixer com a gitanos més que als marginats i als que s'han adaptat a l'exclusió social o els que confirmen els estereotips negatius.

Al llarg del temps, els gitanos han implementat diverses estratègies exitoses de supervivència. La seva és una cultura resistent i resilient, amb forta capacitat i habilitat d'enfrontar-se, amb actituds positives i proactives, a situacions adverses i de crisi, i durable, tramesa de pares a fills. La família és l'eix estructurant bàsic de la vida social dels gitanos. La vida sencera del gitano gira a l'entorn de la família.

Han resistit, durant segles, davant del poder, l'escassetat i la precarietat d'alternatives, adaptant-se en funció de les possibilitats de cada situació històrica, conservant una clara memòria col·lectiva del que van viure els seus avantpassats, aprenent d'un passat ple de dificultats que els ha ensenyat a acoblar-se amb la població majoritària sense renunciar a una potent identificació ètnica. Aquest poble ha après a doblegar-se sense trencar-se i sense perdre les seves arrels, com els joncs a la vora dels rius. Avui, entre nosaltres, els gitanos vindiquen la seva plena ciutadania europea i, alhora, mantenen una identitat col·lectiva diferenciada.

Són i se senten ciutadans de ple dret, amb la riquesa afegida de la seva «gitanitat» (*romipen*). De vegades, posen a prova valors i formes de vida dominants en la societat majoritària. Com en tota convivència cívica, els gitanos també tenen problemes i situacions compromeses entre ells i amb els païos que els envolten. Aquesta minoria ha estat enquadrada, històricament i de manera majoritària, entre els estrats socials més baixos de les societats europees. En expressió de Ferran Soldevila, els gitanos ocupaven, majoritàriament, en l'escala social i durant l'edat moderna, el graó anterior al dels esclaus.⁶ Són relativament pocs els que van ocupar i ocupen posicions socials més elevades. En els nostres temps alguns d'ells han practicat una forta militància ètnica.

«Memòria de futur»

La memòria d'aquest poble és singular, com els fets que configuren un passat, fet de l'afirmació d'una identitat ètnica a la qual no han renunciat de cap manera al llarg dels sis segles de presència a la península. Tenen una cultura provada per la persecució i la marginalitat.

Han sobreviscut a intents de genocidi, com el de l'Espanya de Ferran VI o el *porrajmos* (l'«abolició de gitanos» pels nazis en els camps d'extermini). Només a Espanya, entre 1499 i 1783, es van promulgar més de 250 providències antigitanes.

Estan per aplicar-se als gitanos aquella sociologia i pedagogia de la Memòria que dona comptes i explica com la memòria col·lectiva permet a un poble reviure i recordar els esdeveniments en el marc social en què es van produir. Els gitanos transmeten la història del seu passat de maneres diverses, referides a la vida individual, grupal i social amb un llenguatge senzill, plagat d'anècdotes. És una memòria social, exemplar, que es transmet de pares a fills, continguda en la saviesa dels seus «vells» (persones de respecte en la comunitat) a través dels quals segueixen vives «des ensenyances dels nostres avantpassats»: hi convergeixen i s'hi reflecteixen les expectatives i els desitjos, els interessos, l'afectivitat, l'autocomprensió del grup, els èxits i les dificultats familiars dels diferents tipus de gitanos. La referència a Maurice Halbwachs i Gérard Namer en aquest punt es fa ineludible.⁷

La memòria a què ens referim parla per si mateixa, conté «missatge»: manifesta amb eloqüència elements identitaris i es dirigeix a la comunitat, a les noves generacions, i a qui sigui receptiu a la significació d'uns fets referits a «un temps situat en el cor del grup», ni passat, ni present, ni futur «un presente transtemporal», un present del passat i un present del futur. Un bon amic gitano em comentava, no fa

6 Soldevila, F. (1995): *Historia de España* (vol. 2). Barcelona: Crítica; pàg. 312.

7 Halbwachs, M. (1997): *La mémoire collective*. París, Albin Michel.

Namer, G. (1987): *Mémoire et société*. París, Méridiens Klincksieck.

Sobre la pedagogia de la memòria: Torner, C. (2002): *Shoah. Una pedagogia de la memòria*. Barcelona, Proa.

gaïres mesos que «nosaltres mirem el temps com present». Sabem que la concepció i l'organització del temps és un element capital de la vida social.⁸ En aquest punt (per raons històriques no podria ser d'una altra manera) els gitanos han tingut històricament valoracions i maneres d'entendre l'ús del temps i l'ocupació de l'espai molt diferents de les de la societat majoritària. Algunes de les dificultats de la convivència intercultural deriven de les concepcions divergents en aquestes matèries.

La memòria col·lectiva dels gitanos és, també, selectiva, problemàtica, inacabada i plural; és un instrument al servei de la lluita per la vida, en l'arena de la confrontació d'interessos socials; està centrada en esdeveniments, figures i situacions que ensenyen a viure com a bons gitanos, a conèixer i respectar la llei gitana, a ser éssers humans dignes d'aquest qualificatiu, a evitar les trampes i els paranys que poden posar en perill la família i el grup. Està primordialment orientada a la continuïtat i la supervivència del grup familiar i del conjunt dels gitanos i a la pervivència i preservació de la seva cultura. El racisme és, alhora, un llast i un incentiu que manté viva la memòria col·lectiva de la qual parlem.

Amb Teresa San Román, distingim entre actituds, conductes i ideologia racistes.⁹ El racisme té, almenys, aquestes tres dimensions, que fan referència a components diversos (opinions i expressions; actes excloents; representacions d'un imaginari i idees discriminatòries) i tenen resultats, també, diferents (foment de sentiments hostils; agressions; discriminació o abús d'allò diferent, de les minories).

El racisme, com a ideologia, ha legitimat abusos i formes de discriminació i marginació injustificables d'una altra manera. El racisme ha ofert, un cop més, la justificació a la injustícia, a la insolidaritat i als que neguen la diversitat des de les vísceres.

De fet, com ha estat sempre, els que queden fora dels circuits econòmics, de la participació i de la informació reconeguts socialment, segueixen essent els mateixos. Entre ells, és clar, la minoria gitana europea. Manllevant el vers de Carles Torner, jove poeta català, diem que «contra la por, la veritat del crit». El nostre no pot deixar de ser un crit contra la deriva racista i xenòfoba, que, encara avui, segueix existint i estenent-se perillosament per tota la Unió Europea. I, també, contra la manca de reacció o la tèbia i oportunista intervenció dels governs europeus.

Contra l'estereotip, d'entrada ha de quedar clar que el conjunt dels gitanos no són lladres, ni són perillosos i violents; com tampoc el conjunt dels païos abandonen els seus majors en asils i residències, ni són egoistes amb la família.¹⁰ Cal exigir a tothom el respecte als drets humans i, amb la mateixa vehemència, el compliment,

8 Le Goff, J. (1983): *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Barcelona, Taurus. Sobre la construcció social i històrica del temps: Iglesias de Ussel, J. (1987): *El tiempo en la sociedad contemporánea*. En Política y Sociedad. Estudios en homenaje a Francisco Murillo Ferrol. (vol. 1). Madrid, CIS/CES.

9 San Román, T. (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid-Bellaterra (Barcelona), Tecnos – Servei de Publicacions UAB, pp. 17-101.

10 Sobre els estereotips: San Román, T., Garriga, Carmen (1975): *La imagen paya de los gitanos*. Revista de Treball Social. (Barcelona) núm.60, pp. 26-41.

per part de tots, dels deures cívics comuns; condemnar l'expulsió indiscriminada i massiva de famílies senceres de gitanos i, alhora, exigir, de tots els ciutadans per igual, el respecte de les lleis i de les normes de convivència que permeten viure juntes persones amb cultures, amb formes de vida, costums i tradicions diverses. Tots tenim drets i tots tenim deures a complir envers els nostres veïns. Les «solucions» dràstiques, expeditives i indiscriminades són el camí segur cap a una inseguretat ciutadana més gran i un increment de la conflictivitat social, primer latent i després manifesta, en les relacions interculturals. Les solucions que es necessiten són les de la convivència, la paciència i la negociació. Són solucions difícils, és cert, demanen temps i la complicitat del conjunt de la població, amb un projecte ciutadà compartit i exigent amb tothom per igual. El camí no pot ser un altre que el del respecte mutu i el de les normes de convivència exigides per igual a tothom. No em resisteixo a reproduir un lúcid pensament de Josep Maria Terricabras:

És imprescindible avançar en la pràctica del *diàleg intercultural*, és a dir, en el diàleg de les diferències i de les semblances que, amb formes i matisos infinits, van creant un riquíssim entramat de relacions entre nosaltres; [tindint a] «eliminar les desigualtats, sense eliminar les diferències. Perquè el camí que porta a la justícia és el que avorreix la desigualtat, però coneix i valora la diferència [...]». Només el diàleg i la cooperació entre persones diferents pot ajudar a aconseguir que aquestes persones es trobin cada dia en situacions menys desiguals. [...] Haurem d'aprendre també a viure amb el conflicte: no només amb la *gestió* del conflicte, sinó —si se'm permet l'expressió— amb la *indigestió* del conflicte. Fins que la indigestió, és clar, no condueixi a la destrucció social. Em refereixo només a la necessària paciència que requereix qualsevol conflicte, i a la grandiosa paciència històrica que requereix un *conflicte intercultural*. Si parlem d'històries paral·leles de cents i milers d'anys, no podem pensar que aquestes històries arribin a convergir tranquil·lament en pocs anys. [...] L'exercici de la paciència, de l'acceptació col·lectiva de la impossibilitat de resoldre un determinat conflicte podria ser una nova forma de tolerància provisional que ajudés precisament a encaminar la solució posterior del problema; així com la tolerància no és indiferència, tampoc la paciència és resignació.¹¹

Sincerament, prendre el «carrer del mig» no porta enlloc, ni als gitanos ni als no gitanos (païos). Ja ho deia un vell proverbi gitano, recollit per Antonio Machado:

Conversación de gitanos:
- Para rodear
toma la calle de en medio;
nunca llegarás.

11 Terricabras, J. Ma (1996): *Tolerància i gestió del conflicte intercultural*. A F. Carbonell (coord.): *Sobre Interculturalitat* 3. Girona, Fundació Sergi, pp. 193-199.

La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu¹

*The School Situation of the Student Body of Ethnic Minorities:
The Explanatory Ecological-Cultural Model of John Ogbu*

JOSÉ EUGENIO ABAJO ALCALDE y SILVIA CARRASCO PONS

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y EOEP DE ARANDA DE DUERO (BURGOS), UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Resumen

El modelo explicativo más contrastado (y, por ello, seguramente el más fructífero) para entender la situación escolar del alumnado de minorías étnicas es el elaborado por el antropólogo John Ogbu y constituye, además, un punto de referencia central en los estudios sobre este tema a nivel internacional. Por eso, no deja de producir sorpresa que cuando se realizan investigaciones o escritos o se organizan congresos relativos a la escolarización de alumnado de minorías étnicas en España a menudo se siga sin tener en cuenta a Ogbu y, por el contrario, se repitan explicaciones manidas que Ogbu y sus seguidores ya hace tiempo se encargaron de rebatir con datos y argumentos muy sólidos.

El presente documento tiene como único fin ser *un material divulgativo* sobre el modelo explicativo de John Ogbu. Este texto está realizado con fragmentos de artículos de Ogbu o bien de autores que han desarrollado este marco teórico y/o que lo han aplicado en España (en ocasiones dichos fragmentos son párrafos tomados textualmente y en otras son resúmenes de párrafos de dichos artículos).

La teoría explicativa ecológico-cultural fue elaborada por John Ogbu desde su primer estudio en 1974 hasta su fallecimiento en agosto del 2003, con diversas reformulaciones y nuevas aplicaciones empíricas de la misma, por parte del propio Ogbu y de otros investigadores.

Palabras clave: teoría ecológico-cultural, modelos de integración y exclusión escolar, identidad y marginación, gitanos, negros.

Abstract

The explanatory model more contrast (and therefore probably the most fruitful) to understand the school situation of pupils from ethnic minorities is developed by the anthropologist John Ogbu and is also a central reference point in studies on this subject internationally. So do not stop producing surprise that when doing research or writing or organize conferences on the schooling of students

¹ Resumen y selección de textos de Silvia Carrasco y José Eugenio Abajo.

from ethnic minorities in Spain are often still not taken into account and Ogbu, however, be repeated trite explanations Ogbu and his followers that long ago undertook to refute with facts and solid arguments.

This document only serves to be an informative material on the explanatory model of John Ogbu. This text is made with fragments of Ogbu or articles of authors who have developed this framework and / or who have applied in Spain (sometimes these fragments are taken verbatim paragraphs and other paragraphs are summaries of those articles).

The eco-cultural explanatory theory was developed by John Ogbu from his first studio in 1974 until his death in August 2003 with various reformulations and new empirical applications of the same, by Ogbu's own and other researchers.

Keywords: eco-cultural theory, models of integration and school exclusion, identity and marginalization, gypsies, blacks.

Preguntas iniciales

Es de sobra conocida la enorme distancia que existe entre el rendimiento académico de algunas minorías, como los afroamericanos, y el de los americanos blancos... ¿Qué pasa con los niños negros² en la escuela? ¿Por qué su situación de marginación? ¿Por qué se da más éxito escolar en inmigrantes que en los negros norteamericanos? ¿Por qué, bajo situaciones similares, algunos grupos minoritarios van bien en la escuela mientras que otros no? ¿Por qué los afroamericanos van peor que los blancos que tienen semejantes orígenes socioeconómicos? ¿Qué tipo de minorías tienen más problemas en el ámbito escolar? ¿Qué explicaciones se dan al rendimiento escolar deficiente y al llamado comportamiento «disruptivo» de los alumnos de grupos minoritarios —«raciales» y/o culturales?

Explicaciones insuficientes sobre el rendimiento académico

Se han formulado explicaciones divergentes sobre la distancia académica existente entre los distintos grupos sociales: el factor genético, las raíces familiares, factores escolares, la desigualdad socioeconómica, las diferencias culturales y del lenguaje, etc.

Cada uno de esos factores puede estar contribuyendo al problema; pero, desde una perspectiva transcultural o comparativa, cada uno falla en el momento de explicar por qué, bajo situaciones similares, algunos grupos minoritarios van bien en la escuela mientras que otros no. Si se considera, por ejemplo, la

² John Ogbu era nigeriano, de la etnia Ibo. Por tanto, él era negro y conoció la experiencia de ser negro en EE. UU. y de ser inmigrante.

explicación basada en las diferencias sociales, la evidencia disponible no apoya la pretensión de que el rendimiento menor de los niños negros sea debido a las diferencias de clase social, ya que si bien es cierto que los afroamericanos de clase baja no van tan bien en la escuela como los afroamericanos de clase media (del mismo modo que los blancos de clase baja no lo hacen tan bien como los blancos de clase media), sin embargo, cuando comparamos a los negros con los blancos, las diferencias de grupo trascienden los límites de las clases (como promedio, los afroamericanos van peor que los blancos que tienen semejantes orígenes socioeconómicos).

Otro tanto ocurre si analizamos la opinión de los antropólogos que atribuyen el menor rendimiento escolar de los niños de las minorías a discontinuidades o conflictos culturales y diferencias en la lengua. De acuerdo con este punto de vista, los niños de las minorías van mal en la escuela porque las escuelas no los educan ni en su lengua ni en su cultura; en una lengua y una cultura de blancos de clase media, que les son ajenas:

[...] el contenido del currículum es desconocido para los niños de las minorías, de modo que aquello que aprenden en la escuela no se refuerza ni en casa ni en la comunidad; los métodos de enseñanza y la forma de aprendizaje de la escuela son diferentes de aquellos que se utilizan en casa o en la comunidad; las escuelas pueden enfatizar valores en conflicto con los valores de la cultura de los niños; la escolarización puede fomentar aspiraciones y objetivos que están fuera de su alcance; diferencias en los estilos y estrategias de comunicación; existen diferencias en los estilos y estrategias cognitivas; se produce un desajuste en los estilos sociointeraccionales.

Otros investigadores sugieren que los niños fracasan en la escuela porque *pertenecen a «culturas orales», mientras que la escuela es un lugar de «cultura escrita»*... Pues bien, una de las dificultades que encontramos con estas explicaciones del choque o conflicto cultural es que no profundizan suficientemente para explicar por qué los conflictos derivados de las «discontinuidades» entre la cultura blanca americana o cultura mayoritaria y las culturas de las minorías subsisten en unas ocasiones y en otras no, ya que las diferencias culturales no siempre dan lugar a conflictos persistentes. Por ejemplo, algunas minorías (árabes, chinos, filipinos, japoneses, habitantes de las Indias Occidentales que emigraron a los EE. UU., por mencionar a unos pocos) van bien en las escuelas públicas americanas, aunque, sus culturas y lenguas no son ni lejanamente parecidas a la cultura americana o al inglés estándar, de lo que son la cultura y la lengua de los afroamericanos, de los mejicano-americanos, ni las de los nativos americanos —indios— (y, sin embargo, los miembros de estas tres últimas minorías se encuentran en una situación comprometida ante la escolaridad).

Necesidad de un enfoque ecológico-cultural y a nivel múltiple

Así pues, afirmar que el alumnado de una minoría étnica fracasa en la escuela porque se halla en una situación económica desfavorecida o porque su cultura choca con la cultura escolar suponen explicaciones que no dan cuenta debidamente del conjunto de dimensiones que están incidiendo y de las relaciones entre las mismas.

Por otra parte, las investigaciones etnográficas que se limitan a considerar lo que ocurre en el aula o colegio son insuficientes, pues olvidan los contextos sociales más amplios, que condicionan la vida de esos niños, familias y docentes.

Por consiguiente, se precisa una explicación a nivel múltiple (que conjugue los aspectos micro o interpersonales que se dan en las aulas y los macro o socioeconómicos), que estudie los factores (sociales, estructurales y culturales) en combinación, de un modo ecológico, y que, además, dé cuenta de por qué algunas minorías étnicas no presentan altas tasas de fracaso escolar y otras sí.

El papel que juegan las desigualdades estructurales y las fuerzas comunitarias en el moldeado de las respuestas de los estudiantes a la escolarización

A través de sus investigaciones, Ogbu y su equipo llegaron a la conclusión de que para entender la situación del alumnado de una minoría es preciso contemplar la historia de contactos entre esa minoría y la mayoría, el estatus de esa minoría actualmente, y también la respuesta colectiva adaptativa que la minoría ha ido creando ante esas relaciones históricas y ante la situación estructural actual. De modo que los factores principales de la diferencia en el rendimiento escolar son:

- 1) Las relaciones históricas mayoría-minoría: relación histórica conflictiva y hostil entre blancos y negros. Se trata de una historia de exclusión: los negros a lo largo de siglos han sufrido procesos de minorización, marginación y exclusión. Esto genera estereotipos, prejuicios, temores y representaciones negativas y simplificadas y recelos mutuos.
- 2) Las desigualdades estructurales o, lo que es lo mismo, la estructura de oportunidades sociolaborales (estratificada y racializada, limitada para los negros): el sistema social actual, las variables estructurales, la estructura económica y social actual, el tratamiento actual hacia el grupo minoritario: hay una proclamación de democracia y meritocracia, pero los grupos sociales favorecidos parten de una situación ventajosa, y los desfavorecidos de una situación desventajosa; y, además, esta situación de desigualdad de oportunidades tiende a justificarse por parte de la sociedad mayoritaria a través de renovados estereotipos («pensamiento de casta»).

- 3) Las estrategias o modelos culturales elaborados por el grupo minoritario acerca de/frente a la educación escolar, como respuesta a los anteriores factores y a la percepción de la estructura de oportunidades sociolaborales y académicas. Es decir, las percepciones y representaciones de su situación social y escolar (las creencias que la gente de una comunidad comparte con respecto a su situación), y las estrategias y prácticas o comportamientos que se derivan de ellas.

La forma de incorporación inicial del grupo a la sociedad mayoritaria configura dos tipos de minorías

La forma de incorporación inicial del grupo a la sociedad mayoritaria es decisiva en su situación escolar actual. Las circunstancias históricas de incorporación a la sociedad mayoritaria son claves en la lectura que hacen los afroamericanos sobre la estructura de oportunidades que perciben. Ogbu enfatiza la importancia de los modos de incorporación a la sociedad mayoritaria y a la cultura dominante, separando aquellos procesos históricos en los que la incorporación fue violenta (colonización, conquista, esclavitud) y redujo a la fuerza a una comunidad a situación de «casta», de aquella que tuvo lugar como parte de la inmigración.

Existen dos tipos de minorías:

- a) Las minorías «voluntarias» o inmigrantes: llegan por voluntad propia, con cierto optimismo acerca de su estatus actual y sus posibilidades de movilidad social, por lo que consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras que hay que superar.
Las minorías voluntarias son minorías inmigrantes que han emigrado más o menos voluntariamente a los Estados Unidos o a otras sociedades porque creían que eso les ayudaría a obtener mayor bienestar económico, unas mejores oportunidades globales, y/o una mayor libertad política.
- b) Las «minorías involuntarias o de casta» o «de tipo casta»: tienen una historia de esclavitud o conquista o de sometimiento a la fuerza y de inferiorización. Han sufrido una minorización que lleva a una posición inequívoca de casta. De ahí se deriva un gran pesimismo con respecto a sus oportunidades: consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras insuperables. Las minorías involuntarias o de casta son sectores de población que en un principio no escogieron ser miembros de la sociedad de los Estados Unidos. Al contrario, se incorporaron a Estados Unidos a través de la esclavitud, la conquista y la colonización. Un ejemplo de minorías involuntarias son los nativos americanos (indios), los afroamericanos, los puertorriqueños, los mejicano-americanos y los nativos hawaianos en el sudoeste de los EE. UU.

Marginación justificada con estereotipos («pensamientos de casta»)

En el caso de los afroamericanos, el grupo dominante —los americanos blancos— tienden a desarrollar una ideología para racionalizar o apoyar el orden social de desigualdad basado en una adscripción de nacimiento (en lugar de basarse en la capacidad individual, la educación, las oportunidades...). Ogbu llama a este tipo de racionalización «pensamiento de casta». Añade y explica que el «pensamiento de casta» siempre implica la creencia de que hay una inferioridad inalterable, biológica, religiosa o social que distingue los miembros de un grupo minoritario de los del grupo dominante. Normalmente, esta creencia se sostiene en emociones arraigadas y se utiliza para justificar la subordinación y la explotación de las minorías. Incluso se toman medidas, como en el caso de los afroamericanos, para impedir que los miembros de los grupos de minorías «puedan contaminar» a los miembros de los grupos dominantes mediante la institución de barreras apropiadas, como la prohibición de casarse entre los diferentes grupos, la segregación residencial, y otras similares.

Durante generaciones, los americanos blancos han proyectado sobre los negros muchos rasgos que consideran inaceptables social, cultural y biológicamente; y han utilizado a los negros como cabeza de turco en tiempos de crisis, como base de sus mecanismos de defensa.

Mayor éxito escolar en los inmigrantes que en las minorías autóctonas

Se da un éxito escolar mayor de aquellos que viven dentro de la identidad de inmigrantes su estatus de minoría. El modo en que los inmigrantes ven y responden al trato que reciben por parte de los americanos y de las instituciones que controlan los blancos (como las escuelas) está influenciado por las expectativas que los inmigrantes tenían de los Estados Unidos. Generalmente, los inmigrantes pasan por problemas iniciales de adaptación en la escuela, pero no se caracterizan por un problema constante de adaptación y bajo rendimiento académico. El propio *proyecto migratorio* —que es relativamente fácil de calificar de voluntario desde el continente americano— proporcionaría inicialmente una disposición mejor para la adaptación y/o el cambio cultural y una resistencia mayor ante las dificultades materiales, el rechazo y el racismo. Disponen, además, de un *doble marco de referencia* a través del cual valorar explícita e implícitamente sus experiencias y sus logros en la sociedad de destino: su cultura originaria y lo que recibe como premio por su migración (escuela gratuita de mayor calidad, seguridad, trabajo remunerado, derechos humanos, etc.) Las dificultades que surgen en el proceso de incorporación en la nueva sociedad son asumidas como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración. Y la educación generalmente se interpreta como un

espacio donde se consiguen las competencias para los éxitos futuros y, por tanto, representa una inversión principal.³

Por su parte, las minorías involuntarias no llegaron a Estados Unidos con la expectativa de un futuro mejor, que es lo que caracteriza a los inmigrantes. Al contrario, a ellos les molesta la pérdida de su libertad anterior y la historia de humillaciones e interpretan las barreras sociales, políticas y económicas que hay contra ellos como una opresión inmerecida. La minoría involuntaria (o de tipo casta) adquiere su estatus minoritario, a menudo subordinado, en contra de su voluntad, y su único marco de referencia se restringe a la relación desigual con la sociedad mayoritaria. Y, por ello, consideran que el futuro es poco alentador, poco democrático. Esta perspectiva de opresión inmerecida y discriminación institucionalizada influye en el modo en que las minorías involuntarias responden a los americanos blancos y a las instituciones sociales controladas por los blancos. Los padres y los alumnos de la minoría involuntaria mantienen expectativas más bajas sobre la escuela y la educación formal, y sus modelos culturales ofrecen estrategias alternativas para conseguir éxito en la vida. Los fracasos académicos iniciales se asumen como resultados de la relación de desigualdad entre ellos y la sociedad mayoritaria (discriminación y prejuicios) y, como respuesta, se desarrolla una actitud antisistema. Por todo ello, generalmente, son las minorías involuntarias las que experimentan problemas persistentes de adaptación y de rendimiento académico.

Diferencias culturales primarias y secundarias

Hay dos tipos de diferencias culturales:

- a) Las diferencias culturales «primarias»: rasgos culturales elaborados en tiempos anteriores al contacto con la sociedad mayoritaria, existían antes del contacto entre la mayoría y la minoría.
- b) Las diferencias culturales secundarias se han creado en condición de relación con la mayoría, como respuesta a ésta. Funcionan como mecanismo de mantenimiento de fronteras étnicas y se manifiestan en actitudes de oposición en contextos escolares. En este sentido, el bajo rendimiento de los afroamericanos en EE. UU. se interpreta como resultado de estas diferencias culturales secundarias, es decir, como respuesta adaptativa a la estructura de oportunidades sociolaborales. Se remarca la frontera étnica, las fronteras culturales, en casos de conflicto para señalar la desigualdad de derechos y obligaciones. Al sentirse estigmatizados, ponen en marcha reacciones de resistencia, conservadoras (en vez de acomodación o estrategias adaptativas).

³ Inversamente, puede iniciarse un proceso de construcción de una posición minoritaria *de casta* entre las llamadas «segundas generaciones» cuando el *proyecto migratorio* se derrumba o sus expectativas iniciales se frustran por una diversidad de factores.

Las diferencias culturales secundarias –que a menudo son las que preocupan más a los docentes aunque no las entiendan como tales– serían, según Ogbu, aquellos rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría de casta, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría, como mecanismos de autodefensa. Las explicaciones de los conflictos en la escuela a causa de las «características culturales propias» de la minoría serían, pues, una gran falacia. La mayoría de niños y jóvenes de las minorías voluntarias o inmigrantes, desde una distancia objetiva aún mayor entre su universo cultural de origen (estructura social, cultura, lengua, paisaje, etc.) y las normas, las instituciones, las prácticas y los valores de la sociedad de destino, estarían, en cambio, en mejor disposición para una integración con éxito o –eventualmente– para una asimilación casi total. Sin embargo, el negro percibe –en ése, que es su propio país– que tiene un «techo limitado de empleo», que aun cuando posea titulaciones no va a estar en igualdad de oportunidades laborales (es una minoría autóctona en situación de casta involuntaria), y esto le provoca escepticismo y coraje, y le lleva a posiciones reactivas (rasgos culturales secundarios, mecanismos defensivos, por reacción, «por orgullo y bravata» –Margaret Gibson, investigadora del equipo de Ogbu–, mecanismos de defensa y autocontrol), que presionan hacia la desvinculación. Hay una percepción pesimista sobre su ubicación en la estructura de oportunidades laborales, educativas y de movilidad social.

Lo que hace que la cultura de los negros sea realmente diferente de la cultura de los blancos surgió de las experiencias de los negros. La cultura de los negros no es diferente de la cultura de los blancos o mayoritaria simplemente porque algunos de sus contenidos tengan raíces africanas, como sostienen algunos investigadores; no es sólo que los contenidos manifiestos de la cultura negra y blanca sean diferentes, como dicen otros investigadores. Las diferencias en los contenidos de las dos culturas *per se* no son la cuestión central. Más bien se trata de que el marco de referencia cultural de los negros se construye por oposición o es ambivalente respecto al marco de referencia cultural de los blancos, al menos desde el punto de vista de los negros: es un sistema cultural construido entre minoría y mayoría (y no un conjunto de «rasgos» socioculturales que actúa como un *a priori* en este tipo de proceso). Y, por otra parte, las diferencias secundarias respecto de la cultura dominante no son exclusivas de los afroamericanos, sino que las encontramos también en otros segmentos sociales que han sufrido posiciones de minorización que incluyen una posición de casta (tanto en el propio EE. UU. como en otros países).

Los modelos culturales son en gran parte *respuestas adaptativas* al contexto o estructura social existentes, formas en que comprenden e interpretan los significados de su universo y se ubican a sí mismos en relación con otros grupos sociales. Costumbres vigiladas o controladas por la comunidad.

Las relaciones de estatus social macro se traducen en el rendimiento y comportamiento escolar del alumno de origen minoritario. «El techo laboral» (las limitaciones de

las minorías con respecto a los trabajos bien remunerados y de prestigio) no es solamente una realidad objetiva, sino que también se interioriza a través de las expectativas y percepciones colectivas: sus percepciones negativas sobre la estructura de oportunidades laborales hace que se limiten sus expectativas acerca de la escuela y los estudios como potenciadores de la movilidad social. Los mensajes negativos sobre ellos se incorporan en su autoimagen: afectan negativamente a su autoestima y desarrollo de su identidad.

El techo de empleo radica en un conjunto de presiones y obstáculos altamente consistente que asignan selectivamente los trabajos de bajo estatus, poder, dignidad y sueldo a las minorías, mientras permiten a los blancos competir más fácil y libremente por encima de este techo de empleo para los trabajos más deseables, basándose en la educación y las capacidades. Una de las consecuencias del techo de empleo es que los negros tienen menos recursos y oportunidades para la movilidad social ascendente o para conseguir un estatus de «clase media» en términos mayoritarios. Además, su movilidad ascendente dentro del universo que se les abrió en el conjunto de la sociedad a veces exigía requisitos adicionales como el clientelismo/servilismo o el *uncle tomming* (ser un tío Tom) que no se exigían a sus semejantes blancos. Otro resultado del techo de empleo es que mantuvo a muchos negros en la pobreza o en un nivel de subsistencia marginal.

Las respuestas de los negros

Los afroamericanos y las minorías similares no aceptan como inamovible el hecho de ser explotados ni la racionalización de los blancos o su subordinación y explotación. Pero no acaban de escapar de los efectos de la denigración y la racionalización. Además, con el fin de enfrentarse a su subordinación, los negros reaccionaron expresivamente e instrumentalmente. Y crearon su propia racionalización o explicación del orden social, en parte para rechazar las imputaciones de los americanos blancos.

A nivel instrumental, los negros desarrollaron teorías populares sobre el funcionamiento de la sociedad americana y su posición en el sistema de movilidad de estatus en la sociedad. Llegaron a creer que existe, por ejemplo, una discriminación institucionalizada contra ellos. Eso quiere decir, que, consciente o inconscientemente, los negros veían y analizaban su realidad social y económica y parecían llegar a la conclusión de que probablemente no podían triunfar simplemente siguiendo las normas de comportamiento para el éxito (por ejemplo, ir a la escuela para tener acreditaciones) lo que sí que funcionaba con los americanos blancos; para ellos, tenía requisitos adicionales.

En consecuencia, los negros desarrollaron una serie de «alternativas» y «estrategias de supervivencia» para hacer frente a su explotación económica, social y política. Alguna de las estrategias intentaba eliminar, elevar o subvertir el techo de

empleo y las barreras asociadas al mismo. Estos son algunos ejemplos de estrategias de supervivencia:

- a) El clientelismo. Los negros han empleado el clientelismo desde los días de la esclavitud. Con el tiempo han aprendido que una de las claves para sobrevivir y mejorar personalmente, incluso en la parte del universo a la que pueden acceder, es el favoritismo, no el mérito. También han aprendido que el modo de atraer el favoritismo es siendo serviles, dependientes, conformistas y manipulables. En el lenguaje popular eso se conoce como «uncle tomming» (ser un Tío Tom: la actitud servil y sacrificada de los sirvientes negros, que implica la interiorización de la dominación moral). Los americanos blancos como individuos y como grupo hacen el papel de patrones con los individuos negros y con las organizaciones y los grupos de negros. Las organizaciones de blancos llevan a cabo funciones similares.
- b) La lucha colectiva. Es otra estrategia que los negros y otras minorías similares han utilizado con efectividad para enfrentarse a la explotación instrumental. Algunas formas de lucha colectiva están legitimadas por los blancos como actividades de «derechos civiles». Sin embargo, la lucha colectiva, para las minorías, incluye disturbios y otras acciones colectivas que no reciben siempre la aprobación de los blancos, pero aún así llaman la atención sobre los agravios de las minorías y, eventualmente, aumentan el acceso a recursos valiosos o necesitados, tales como el mayor acceso a una mejor educación, empleos, vivienda y similares.
- c) Tener trapicheos (economía informal). Las minorías suelen utilizarlas para asegurarse recursos convencionales y no convencionales (por ejemplo, la economía de la calle, el buscarse la vida). E incluso, un paso más allá, actividades delictivas. Hoy en día el tráfico de drogas es, en algunos sectores, otra actividad importante. Los negros han utilizado éstas y otras estrategias de supervivencia para reducir el impacto de la explotación y la subordinación a los blancos.

Con el paso de las generaciones, las estrategias de supervivencia han pasado a estar más o menos institucionalizadas e integradas en la cultura. Dentro de la comunidad negra, las palabras como «lucha colectiva» y «estrategias de supervivencia» tienen significados culturales. Las estrategias dan paso a reglas, valores y competencias que no se encuentran necesariamente en los mismos niveles en los blancos.

El bajo rendimiento escolar como adaptación

El bajo rendimiento escolar de estas minorías resultaría ser adaptativo en situaciones en las que el paso por la escuela no garantiza ninguna expec-

tativa de movilidad ascendente y, en cambio, una identificación «excesiva» con los requisitos escolares sería interpretada como un alejamiento –cuando no directamente una traición– del propio grupo de origen: actuar como los blancos (*acting white*, sinónimo claro de «apayarse»). Las minorías involuntarias se caracterizan por lo que podría denominarse el bajo esfuerzo o falta de perseverancia en el esfuerzo académico. Por este motivo, las minorías involuntarias no tienen éxito en la escuela como el que podrían tener, en parte debido a que no se esfuerzan lo suficiente para conseguir los objetivos escolares. El síndrome del bajo esfuerzo aparece en un primer lugar como producto derivado de las reacciones que desarrollaron las minorías involuntarias para defenderse de la subordinación y de la explotación que ejercen sobre ellos los americanos blancos. Sin embargo, las creencias y las prácticas que resultan de la falta de actitudes y esfuerzo académico serios surgieron hace mucho tiempo y han pasado a estar bien integradas en su respuesta cultural, de modo que sus «representantes» no son plenamente conscientes de la naturaleza o del alcance de su influencia en la orientación hacia la escuela y en el esfuerzo académico.

El «síndrome del bajo rendimiento escolar como adaptación» constituiría una forma de resistencia de consecuencias gratificantes a medio plazo pero completamente negativas a medio y largo plazo. Es una actitud de *resistencia*, pero también de mínimo esfuerzo y de *desplazamiento* de las responsabilidades de un eventual fracaso personal en la escuela hacia «la mayoría» (en unas circunstancias en que las expectativas escolares de los padres afroamericanos son muy altas). Fordham, destacada discípula de Ogbu, ha caracterizado esta respuesta de acomodación a las presiones del grupo étnico-racial como un potente *parentesco ficticio*.

El sistema de identidad de los afroamericanos es oposicional en desarrollo, forma y funcionamiento. Los negros han desarrollado especialmente el don de gentes y una identidad social colectiva a partir de la experiencia de subordinación por el hecho de que, aunque hubiesen podido ser miembros iniciales de diferentes tribus africanas con diferentes culturas y sistemas identitarios y, aunque vivían en diferentes partes de Estados Unidos, experimentaban y soportaban una explotación y una derogación similares por parte de los blancos. Eso quiere decir que, independientemente de su lugar de origen en África, del lugar donde viven en América, de su capacidad individual, de su formación y de su estatus económico y aspecto físico, los afroamericanos creyeron que no podrían escapar fácil o libremente de su adscripción de nacimiento a un grupo despreciado y subordinado. Se dieron cuenta de que no se podían asimilar y de que no podían esperar que se les asimilara como a los diversos grupos de inmigrantes blancos para los que la puerta de asimilación estaba abierta; tampoco podían volver a su

«tierra natal» como pudieron hacer e hicieron, de hecho, algunos inmigrantes no blancos. Además, los negros empezaron a creer que sus experiencias degradantes, la falta de oportunidades para avanzar y sus circunstancias vitales generalmente poco satisfactorias eran y son debidas a la explotación de los blancos y no a causa de algo inherentemente relacionado con ellos. Incluso entre aquellos que habían tenido opciones de ascender, sólo unos pocos lo habían logrado realmente, por el coste social y psicológico que conlleva para el individuo minoritario que lo intenta. Bajo estas circunstancias, los negros, como las minorías en situaciones similares, respondieron con lo que DeVos llama «consolidación étnica» o un sentido de identidad colectiva.

Un sistema de identidad oposicional colectiva cumple algunas funciones básicas para los individuos negros. Por ejemplo, tiende a promover la formación de los grupos de iguales que satisfacen sus necesidades de afiliación, necesidades que aparentemente no se atienden de manera adecuada en la familia. DeVos sugiere que las familias de minorías de casta no son capaces de satisfacer las necesidades de afiliación de sus miembros porque, generalmente, están debilitadas por el sistema de estratificación que niega a los hombres negros los recursos materiales que necesitan para llevar a cabo adecuadamente su papel como maridos y padres. En el caso de los afroamericanos, los grupos de iguales son importantes históricamente porque servían de institución de supervivencia durante la esclavitud, cuando las familias negras se rompían con frecuencia (por la propia lógica de la esclavitud).

Identidad reactiva y presión del grupo

Los negros en EE. UU. han utilizado diversos mecanismos para desarrollar, proteger y mantener la identidad del grupo y el sentido del valor propio frente a la denigración blanca. Los mecanismos incluyen sanciones contra los miembros del grupo que intentan alinearse con los blancos para beneficio personal, lucha colectiva, conductas transgresoras (es decir, desde el punto de vista de los blancos), desconfianza colectiva respecto a los blancos y sus instituciones, e inversión cultural.

Los marcos de referencia culturales están fuertemente asociados tanto con las necesidades emocionales, como con el sentimiento de identidad de grupo de los negros y minorías similares. En consecuencia, los individuos que intentan traspasar las barreras culturales en algunos ámbitos o juntarse con los blancos pueden toparse con la oposición de otros miembros de su grupo (que lo perciben como amenaza a su identidad colectiva: y no tanto como amenaza a unos elementos culturales concretos originarios o «primarios», cuanto contra la unión grupal y su autoestima, es decir, estamos hablando de elementos culturales como reacción o «diferencias secundarias»).

Los grupos de adolescentes de la misma edad son particularmente sensibles a los intentos de algunos miembros de cruzar barreras culturales. Eso, de acuerdo con DeVos, sucede porque los adolescentes perciben el hecho de cruzar las barreras culturales como una amenaza a la cohesión del grupo que sirve para satisfacer sus necesidades de afiliarse y su sentido de identidad de grupo. Pero DeVos también dice que incluso con la ausencia de presión por parte de los compañeros, los adolescentes negros podrían abstenerse del *acting white* (actuar como los blancos) en parte porque han interiorizado el marco de referencia cultural opuesto o ambivalente, y en parte por la inseguridad de ser aceptados por los blancos de su misma edad después de cruzar las barreras culturales con éxito.

Mensajes familiares ambivalentes

Las escasas oportunidades laborales en el futuro tienden a generar desilusión y una falta de seriedad y de esfuerzo en los estudios. Aunque, cuando se les pregunta directamente, los negros expresan altas aspiraciones educativas, esto podría corresponder más a un deseo; es decir, se observa una cierta inconsistencia entre los discursos y las prácticas. Ellos desearían poder salir adelante por medio de la educación como los blancos; pero ellos «saben» que «no pueden» por su choque histórico con el techo de empleo.

El encuentro de los negros con el techo de empleo y otras barreras relacionadas dio paso a una forma particular de teoría popular de autopromoción, y a un nivel de desilusión más alto sobre posibles oportunidades futuras a través de las acreditaciones escolares, y los llevó a crear estrategias alternativas de supervivencia que requieren reglas propias, valores y rasgos personales. Los conflictos sostenidos con los blancos y las instituciones que éstos controlan dieron paso a una desconfianza profundamente arraigada.

El techo de empleo y otras barreras moldearon las teorías populares de los negros sobre cómo salir adelante; las últimas, a su vez, influenciaron sus percepciones y comportamientos en la escuela. Sus aspiraciones educativas y laborales no necesariamente los motivaban a esforzarse en la escuela.

Podemos trazar históricamente el proceso por el cuál los negros han adquirido esas creencias, actitudes y comportamientos sobre los deberes o el trabajo académico en relación con el techo de empleo. Una vez las creencias, las actitudes y los hábitos se consolidaron y adoptaron una existencia independiente, los niños negros empezaron a adquirirlos bastante antes de ser suficientemente maduros para entender cómo funciona el mercado laboral. Esto ocurre en parte porque sus padres y otros adultos que los rodean no les enseñan a partir de experiencias personales concretas el tipo de actitudes, creencias y esfuerzo perseverantes que los padres

blancos de clase media enseñan a sus propios hijos. Y tampoco les ayudan las experiencias personales de los adolescentes negros de los centros históricos a adquirir actitudes y esfuerzos más serios como lo hacen las experiencias personales de sus compañeros blancos de clase media. En otras palabras, debido al techo de empleo, los negros no consiguieron en el pasado ni trabajos ni sueldos correspondientes a sus acreditaciones escolares. Por tanto, muchas familias negras no adquirieron la tradición que proporciona la evidencia concreta de que se necesita el éxito o la acreditación académica para obtener y/o mantener el estatus de clase media; o que perseguir el éxito académico traería beneficios (por ejemplo, buenos sueldos, reconocimiento social) superiores a los costes y a los riesgos involucrados. En ausencia de estas expresiones concretas de sus propias vidas y de sus tradiciones familiares, y a causa de sus continuos encuentros con la discriminación, los padres negros parece que enseñen a sus hijos creencias y actitudes ambivalentes y contradictorias sobre la escuela. Por una parte, ellos los conminan fuertemente a tener una educación para conseguir un buen empleo; por otra, enseñan a sus hijos que la sociedad americana no recompensa de igual manera a los negros que a los blancos por las acreditaciones escolares o los logros educativos similares.

¿Cómo enseñan los padres negros a sus hijos ideas contradictorias sobre la educación? Vehiculan los mensajes contradictorios sutilmente y de manera inconsciente mientras hablan sobre sus experiencias personales y las frustraciones que les causa el techo del empleo y otras barreras sociales, y también cuando hablan sobre experiencias y frustraciones similares de parientes, amigos, vecinos y de los negros en general. La composición real de las vidas de los padres y de las vidas de otros negros adultos a base de desempleo, subempleo y discriminación vehicula un poderoso mensaje que contrarresta el apoyo y ánimo verbal de los padres para aplicarse en la escuela. Incluso los niños negros más pequeños empezarán a formar su imagen de la conexión entre la falta de ajuste entre el éxito escolar y el futuro estatus ocupacional de los negros a partir del conocimiento de las experiencias paternas y de otros adultos negros de la comunidad. Además, tal como los niños van haciéndose mayores y empiezan a experimentar personalmente los disgustos y las frustraciones de la incapacidad de conseguir trabajo a tiempo parcial o trabajos de verano, sus percepciones e interpretaciones desfavorables pasan a ser incluso más claras y desalentadoras. Sus creencias y actitudes concretas tienden a enfatizar la idea de que las oportunidades laborales son más limitadas para los negros a causa del «sistema». El hecho de culpar al «sistema» no sólo refuerza la desilusión, sino que lleva al fatalismo.

Las teorías populares, la ambivalencia y la falta de seriedad en las actitudes y el esfuerzo académicos calan en los adolescentes negros y méjico-americanos. Muchos de ellos creen que sus compañeros blancos se toman los deberes más en serio, que trabajan más duro, y que van mejor en la escuela porque «saben que tienen más

oportunidades en la sociedad». Aducen que los negros y los mejicanos-americanos no se comportan como los estudiantes blancos porque los primeros se dan cuenta que no tienen las mismas oportunidades que los blancos al terminar la escuela. Un estudiante dijo: «los anglos trabajan más duro porque creen que son el cerebro de todas las empresas de EE. UU.». El mismo estudiante continuó diciendo: «la mayoría de los anglos no dan ninguna oportunidad a los grupos minoritarios». En general, al igual que sus padres, los estudiantes negros mantienen creencias y actitudes contradictorias sobre la educación y su conexión, o su falta de conexión, con el empleo futuro. Probablemente sea esto lo que les hace más difícil el hecho de tomarse los deberes más en serio y trabajar más duro.

Entre estudiantes negros, hay una tendencia a ver el uso del inglés estándar, las actitudes y los comportamientos que mejoran el éxito académico, algunas actividades extra curriculares normalmente dominadas por los estudiantes blancos, e incluso algunas áreas del currículum (por ejemplo, matemáticas, ciencias, etc.) como de «blancos» o como parte del marco de referencia cultural de los blancos. Cuando los estudiantes negros definen áreas del currículum, actividades escolares, y comportamientos asociados con el éxito académico como una parte del marco de referencia cultural blanco, se enfrentan a una elección difícil: si participan en actividades de «blancos», hacen cursos de «blancos» o se comportan «como blancos» (*acting white*) o de tal manera que mejora su éxito académico, son castigados por sus compañeros negros; y si, por el contrario, eligen conformarse a las presiones de sus compañeros negros, entonces consiguen notas bajas, o suspenden o no toman «los cursos correctos».

Hay varios estudios etnográficos sobre este fenómeno entre los adolescentes negros. Generalmente, estos estudios muestran que los adolescentes negros tienden a definir las tareas académicas y las actividades extra curriculares generalmente dominadas por estudiantes blancos como «de blancos» y, por tanto, no para negros; al mismo tiempo definen los deportes y otras actividades extra curriculares normalmente dominadas por los negros como apropiadas para los negros. Bajo estas circunstancias, a los estudiantes negros que intentan destacar en el trabajo académico o que quieren involucrarse en algunas actividades extra curriculares dominadas por los blancos se les ridiculiza llamándoles *uncle tommings* o *acting whites*. Por otra parte, se elogia a los estudiantes que destacan en los deportes y en otras «cosas de negros». Consideran que para que una persona tenga éxito académico en la escuela debe aprender a pensar y a actuar como blanco, y desertar de las actitudes, formas de pensamiento y conducta de su grupo, y renunciar o perder su propia identidad anterior. Esto es, esforzarse por conseguir éxito académico es un proceso sustractivo: el estudiante negro individual que sigue las prácticas estandarizadas de la escuela que conducen al éxito académico es visto como alguien que adopta el marco de referencia de actuación de los blancos, como alguien que

«actúa como blanco», con el resultado inevitable de que pierde su identidad negra, abandonando a su gente y a las causas negras, afiliándose con el enemigo, es decir, con los blancos. «Actuar como blanco» significa hablar el inglés estándar, trabajar duro en la escuela para obtener buenas calificaciones, llegar a tiempo al colegio, etc. De modo que la resistencia entre los negros estudiantes no puede ser atribuida simplemente a su estatus socioeconómico subordinado; también procede de la estratificación racial que remarca los límites de clase. Existe, por tanto, un mensaje tácito a sus hijos: el título no les garantizará mejor vida, y tener éxito en la escuela constituye un intento por escapar de las condiciones sociales de la familia y un insulto a las familias que viven en esas condiciones y buscan su apoyo en el propio grupo. De tal manera que cierta resistencia escolar o comportamiento oposicional tiene que ver con la representación que tiene el chaval sobre «cómo se comporta un negro ante la escuela».

El conflicto, la desconfianza y el cumplimiento de las normas escolares por los niños

Debido a la larga duración de los conflictos entre los negros y las escuelas públicas, empezando por la exclusión (contenidos inferiores y segregación escolar) hay un fuerte sentimiento entre los negros de que las escuelas públicas están diseñadas para evitar que reciban una educación «igual» y de «calidad» como la que se les da a los blancos, y así evitar que se cualifiquen para los trabajos más deseados a los que tienen acceso los blancos. Por lo tanto, una parte significativa de la lucha colectiva de los negros se dirige a forzar a las escuelas y a los blancos que las controlan a dotarles de una educación «igual» y de «calidad».

Como resultado de este conflicto persistente, los negros han desarrollado una gran desconfianza hacia las escuelas públicas y hacia los blancos que las controlan o hacia sus representantes minoritarios. Los negros parecen creer que no pueden confiar en las escuelas para educar a sus hijos tan bien como lo hacen con los niños blancos. Los niños negros se dan cuenta de eso y de lo que piensan de las escuelas públicas sus padres y la comunidad negra en general. Bajo estas circunstancias, es bastante difícil para los padres negros enseñar a sus hijos para que confíen en las escuelas y en el personal que allí trabaja. También es difícil para los niños aprender a aceptar y a seguir las normas de comportamiento en la escuela que facilitan el éxito académico, a través de sus propios padres o de la escuela misma.

Una razón principal por la que los niños negros y de otras minorías no logran un éxito mayor es porque no trabajan suficientemente o no persisten suficientemente en las tareas y no mantienen actitudes serias para con sus deberes. Los estudiantes negros se caracterizan por lo que llamo el *síndrome del bajo esfuerzo o bajo*

rendimiento. La otra conclusión es que el síndrome del bajo rendimiento se debe, probablemente, a varias fuerzas comunitarias, a saber, las teorías populares de los negros sobre el éxito y el avance social en un sistema de estratificación de casta, el desánimo a causa del techo de empleo que da paso a la ambivalencia sobre la escolaridad, la identidad de grupo y marco de referencia cultural ambivalente u oposicional, y el conflicto y la desconfianza en las escuelas públicas y en los blancos que las controlan. Estas fuerzas comunitarias son consecuencia de las reacciones o adaptaciones que los negros han hecho a la subordinación a la que les sometieron los blancos.

Existe una visión determinista sobre la ventaja cultural (históricamente conseguida) de la mayoría, con resignación por la batalla perdida. No se considera una circunstancia recuperable, sino más bien una condición que afectará definitivamente las oportunidades laborales y sociales de la persona. Se piensa que el niño negro empezará el colegio con desventaja cultural, y a lo largo de los años dicho retraso se irá acumulando, y consecuentemente tendrá peores notas, menos posibilidades de continuar los estudios y peores trabajos. Consideran las dificultades acerca de la escuela como barreras imposibles de superar, además de como una amenaza de la identidad colectiva o cohesión étnica.

Las «presiones comunitarias» se elaboran como «respuesta adaptativa» a los problemas comunes con los que se enfrenta la minoría. De este modo, la escolarización de las minorías se encuentra en un triángulo de fuerzas estructurales, sociales y culturales.

Por otra parte, el estereotipo, el conflicto y la desconfianza también impulsan a las escuelas a adoptar posturas defensivas hacia los negros, en forma de evitación, control, segregación, paternalismo o plantear «litigios» y sanciones disciplinarias.

Las consecuencias de todo ello son: deficiente comunicación entre maestros y padres y entre maestros y alumnos, explicaciones clínicas/psicologizantes de los problemas académicos de los niños, conductas disruptivas, escasa asistencia a la escuela, falta de actitudes y esfuerzos serios de los niños con respecto a las tareas académicas, reproches mutuos, y desvinculación progresiva y creciente.

Diferencias generadas por los cambios de escenario

Cuando se observa el mismo grupo minoritario en dos o más escenarios diferentes emergen pautas interesantes: una de las cosas que se han observado es que un grupo minoritario con fracaso relativo en un país, puede tener otro comportamiento en la escuela en otro país, donde tiene un estatus de minoría inmigrante. Un buen ejemplo de ello es el caso de los parias japoneses, los Buraku, que siguen teniendo un bajo rendimiento cuando son comparados con los Ippan, que son el grupo dominante. Pero, en los Estados Unidos, donde los americanos tratan a los Buraku del mismo modo que tratan a los inmigran-

tes japoneses, los Buraku tienen como mínimo el mismo éxito relativo en la escuela y en el lugar de trabajo que el resto de sus compatriotas japoneses. En efecto, la minoría buraku o burakumin en Japón padece discriminación en todos los espacios sociales y su escolarización es conflictiva en cuanto a rendimiento y convivencia. En cambio, en EE. UU se les incluye en la categoría de «minorías asiáticas» y sobrepasan el rendimiento de sus compañeros blancos (descendientes de inmigrantes europeos) de la sociedad mayoritaria. Un proceso similar estudió Yangsook Lee (del equipo de Ogbu) para la minoría coreana en Japón cuando inmigra a EE. UU. Los coreanos emigraron a Japón principalmente como súbditos coloniales, y su rendimiento escolar continúa siendo muy malo cuando se compara con el grupo dominante japonés. Sin embargo, en los Estados Unidos, donde los coreanos son inmigrantes voluntarios, tienen el mismo rendimiento que el resto de los estudiantes americanos de origen asiático. Otro caso interesante e instructivo es el de los finlandeses. El rendimiento escolar de los niños finlandeses en Suecia es muy bajo; mientras que en Australia los finlandeses van muy bien en la escuela. Hay que destacar que los finlandeses durante muchos años estuvieron colonizados por los suecos. Finalmente, deberíamos mencionar que mientras los niños afrocaribeños en Gran Bretaña (que ellos ven como su «madre patria») se encuentran en el puesto más bajo del rendimiento académico, parece que van relativamente bien en las escuelas americanas. En los Estados Unidos, se refieren a sí mismos como «inmigrantes».

No a los reduccionismos y determinismos

Lo expuesto anteriormente no debe hacernos caer en reduccionismos ni dicotomías, pues explica una tendencia, y no actúa de una manera física o determinista, y ello por varios motivos:

- También hay influencia de factores como la clase social, el género... y, de hecho, existe una gran diversidad en el interior de un grupo étnico.
- Las estructuras de oportunidades (en un sistema social abierto y en profunda transformación) y la percepción de estas oportunidades se hallan en una relación dinámica y no lineal.⁴
- Las expectativas son objeto de un proceso constante de negociación, son procesuales (dependen de cómo le vaya yendo a uno, de su propia experiencia social y escolar).⁵

4 El maestro valenciano gitano Ricardo Borrul, actual presidente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, ha reflejado en diversos escritos y también lo han hecho diversas asociaciones gitanas y federaciones de asociaciones gitanas que hasta hace dos o tres décadas el gitano, y más la gitana, que proseguía estudiando era mirado/a a menudo con recelo por personas de su entorno étnico, mientras que ahora en muchas familias gitanas –cada vez en un mayor número– el tener un hijo o hija con estudios es percibido como un orgullo y un prestigio.

5 En la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano (Abajo y Carrasco y equipo de investigación sobre el éxito escolar, 2004) constatamos que en ocasiones una misma familia puede cambiar de expectativas ante la escuela

- Existe la posibilidad de una identidad pluricultural, aditiva, de «acomodación sin asimilación» (Margaret Gibson).

Qué se puede hacer

Los jóvenes negros deben aprender a evitar equiparar los comportamientos de aprendizaje escolar con el marco de referencia cultural de los blancos y se deben reorientar las presiones que ejercen los grupos de iguales en los niños negros. Para que salga bien la inversión de la situación actual, tanto los agentes de cambio como los estudiantes negros tienen que darse cuenta del problema y aceptar su naturaleza, causada por las fuerzas comunitarias. Esto parece que no va a ser fácil, porque los negros han desarrollado una perspectiva sobre el problema del rendimiento escolar que culpa «al sistema». Por otra parte, las escuelas culpan a los negros. Pero tanto los negros como las escuelas, de forma activa aunque no consciente, participan en la (re)producción del comportamiento académico deficiente de los niños negros. En última instancia, los cambios reales vendrán de los continuos esfuerzos por deshacer las barreras y todas las demás formas de subordinación, explotación y estereotipia que han sufrido los negros en la sociedad como un todo y en la escuela en particular,⁶ y no sólo «apedazando» (o compensando) supuestas deficiencias individuales.

Terminamos citando una de las principales conclusiones de una reciente tesis doctoral realizada desde el marco explicativo ecológico-cultural, que ideara J. Ogbu:

La experiencia escolar [de los niños de minorías étnicas] viene condicionada por factores que se sitúan más allá del aula escolar y de la propia escuela y que se sitúan en los contextos y las dinámicas que hemos definido [de tipo social y comunitarias], pero sus trayectorias académicas y sociales son el resultado de su experiencia escolar cotidiana y el espacio en que la escuela sitúa a estos chicos y chicas. [...] El cambio es posible si [los agentes implicados] lo creen posible.[...] El profesorado construye las expectativas hacia el alumnado [de minorías étnicas] y condiciona su experiencia escolar desde los planteamientos que suscribe sobre la relación inmigración [o diferencia cultural], educación y relaciones interétnicas. [...] El hecho de

por el hecho de mudarse a vivir a un barrio no segregado, o bien como fruto de los buenos resultados académicos que va obteniendo su hijo/a.

6 En la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano se evidenció que un factor que favorece el éxito y la continuidad académica es el contar con una experiencia de relaciones interétnicas positivas, lo cual posibilita una aculturación aditiva, y, sobre todo, que cuando un alumno/a encuentra un mensaje inequívoco de valoración y competencia académica y social por parte de alguno de sus agentes de su socialización, así como constatación del éxito académico en su práctica escolar cotidiana, se hace probable que dicho/a escolar interiorice ese mensaje de valía y se fragüe un proyecto de continuidad en los estudios.

creer en las capacidades del alumno y mantener una buena relación mejora su rendimiento académico, mientras que una menor implicación personal y afectiva del profesor contribuye a peores resultados académicos del alumnado. La inclusión del eje afectivo-relacional en la práctica cotidiana es imprescindible para conseguir el éxito académico aunque no sea suficiente (Jordi Pàmies, 2006).

Pertinencia de la teoría de J. Ogbu para explicar la situación del alumnado gitano en España

Desde hace siglos y dentro del territorio del estado, la minoría gitana ha experimentado la dominación y la exclusión en todos los ámbitos de la vida (legal y político, residencial, ocupacional, sanitario, educativo) y desde todas las posiciones interiores del grupo (hombres y mujeres, viejos y jóvenes) en un particular sistema de *apartheid* hasta 1978 y en una variedad de situaciones reales desde entonces, a pesar de su profundo proceso de diferenciación social interna. En los barrios realmente *guetizados* que persisten en muchas ciudades de nuestro territorio, la situación educativa de chicos y jóvenes gitanos se sigue considerando un problema sin solución, y a pesar de décadas de investigaciones que demuestran lo contrario, algunas publicaciones recientes de eminentes científicos sociales en nuestro país (así como de algunos miembros paradójicamente muy ilustrados del propio colectivo) se permiten achacar a «su diferencia» sus mayores proporciones de abandono y comportamiento oposicional (Silvia Carrasco, 2004).

En la investigación sobre *La escolarización de los niños gitanos* (Abajo, 1997) se observó en las familias gitanas actitudes y comportamientos y, por supuesto, efectos muy similares a los descritos por Ogbu sobre los estudiantes afro americanos en EE. UU.: en un contexto social bifronte y estratificado y con existencia de doble lenguaje muchas familias gitanas se hallan en una situación de marginación y estereotipia y perciben una limitada estructura de oportunidades... y, a causa de todo ello, con frecuencia al alumnado gitano le llegan mensajes «doble-vinculares» o contradictorios por parte de sus agentes de socialización, que les generan perplejidad y desconcierto, lo cual les lleva a una bajas autoexpectativas, mala adaptación, bajo rendimiento, absentismo, reacciones paradójicas y progresiva desvinculación.⁷

⁷ En esa investigación, un anciano gitano para explicar la situación de los gitanos en el conjunto de la sociedad (y también los mecanismos de defensa y autocontrol que presionan hacia la desvinculación y, finalmente, al «portazo») hizo alusión a un conocido cante flamenco: «Un juez preguntó a un gitano si vivía robando. Y el gitano respondió: “Como usia, pero no tanto”». Y un padre gitano, refiriéndose a sus expectativas escolares sobre sus hijos, señaló: «A mi gustaría que alguno de mis hijos estudiara derecho... y, si no, torcido».

Ábel Bereményi (2007) ha aplicado la teoría de J. Ogbu, comparando la situación del alumnado gitano de una ciudad catalana y la de otra de Colombia:

Los estudios de Ogbu y de sus seguidores sobre el rendimiento escolar de la comunidad negra de EE. UU. ayudan a entender ciertas dinámicas de la comunidad gitana de España. [...] Siguiendo el modelo ecológico-cultural de Ogbu, los gitanos españoles, como una *minoría involuntaria* afrontan problemas escolares que en última instancia conducen a la deserción (desde el punto de vista de la escuela: fracaso académico). La desvinculación puede interpretarse como una *respuesta adaptativa* a la realidad sociolaboral, es decir una reacción lógica reconociendo la imposibilidad de acceder a estudios más avanzados y a puestos de trabajos mejor remunerados. A esto añadiría un aspecto: la actitud contra-escolar que como una práctica de la *diferencia cultural secundaria* apoya activamente el mantenimiento y la reproducción de la identidad étnica (Ábel Bereményi, 2007).

Acting white o actuar como un blanco significa exactamente lo mismo que «apartarse entre los gitanos o ser un tío Tom (actuar de una manera servil)» (Silvia Carrasco, 2004).

Una de las retóricas habituales —a menudo desde fuentes ilustradas— es la que se dedica a abusar cada vez más de una idea popular de cultura esencialista (es decir, lo opuesto al concepto antropológico de cultura) para ocultar los efectos de unas larguísimas y nefastas relaciones interétnicas en las posibilidades o no de establecer una vinculación escolar positiva por parte del alumnado gitano [...] aduciendo la existencia de «valores culturales» de tipo *comunitarista* a la minoría, contrarios a la orientación individualista del aprendizaje escolar mayoritario. Aparte de una incomprensión total del papel de la cultura y de su significado, este tipo de estudios soslaya con pasmosa naturalidad los efectos de autodefensa del grupo por medio del control social de sus individuos en lo que se interpreta como «terreno enemigo». La perversión del argumento estriba en el hecho de que indirectamente atribuye mayor bondad a la supuesta orientación cultural minoritaria, es decir, se proporcionan argumentos a la reproducción de la desvinculación y el abandono y, se quiera o no, se transmite un mensaje bien claro al alumno o alumna minoritaria, de hecho, el mismo de siempre: como individuo, no puede hacer lo mismo que los demás, porque no es como el resto (Abajo y Carrasco y equipo de investigación sobre el éxito escolar, 2004).

Bibliografía

Los párrafos de este documento son citas textuales o bien resúmenes de los dos artículos de Ogbu traducidos al castellano o de trabajos de Silvia Carrasco o Ábel Be-

remenyi. Hemos omitido las comillas y los paréntesis o notas con citas, que tendrían que ser continuas, en aras a la mejor lectura de este documento divulgativo. Remitimos a las personas interesadas a la lectura de dichos textos originales en su totalidad, así como a los de otros/as autores que han desarrollado este marco explicativo:

ABAJO, José Eugenio (1997): *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

ABAJO, José Eugenio, CARRASCO, Silvia (eds.) y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Instituto de la Mujer/CIDE, Madrid.

BEREMÉNYI, Balint-Ábel (2007 a): «Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa». *Periferia*, núm. 6, julio.

—(2007 b): «Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos». *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.

CARRASCO, Silvia (2001): «Cap a una síntesi oberta», en SAN ROMÁN (coord.), CARRASCO, SOTO y TOVÍAS (2001): *Identitat, pertinença i primàcia a l'escola. La formació d'enseyants en el camp de les relacions interculturals*, Universitat Autònoma de Barcelona.

—(2004): «Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu», *Ofrim*, núm. 11: pp. 37-67.

OGBU, John U. (original en inglés de 1981, versión en castellano de 1993): «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple», en DÍAZ DE RADA, Ángel, VELASCO, Honorio M., GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier (coords.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp. 145-174. Original publicado en *Anthropology and Educational Quarterly*, 1981, XII(1), pp. 3-29.

—(original en inglés de 1991, versión en castellano de 2004): «Respuestas de las minorías a la experiencia escolar» (traducción de Paola Portalés y Silvia Carrasco), en *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, núm. 25. Original de 1991 en *The Journal of Psychobistory*, vol. 18 (4): pp. 433-456.

PÀMIES, Jordi (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Socialització, etnicitat i multiculturalitat a l'escola: reflexions sobre l'alumnat immigrant i gitano i el rol de la llengua a l'entorn educatiu català

Socialization, Ethnicity and Multiculturality in the School: Think about the Immigrant and Gypsy Student Body and the Role of the Language in the Educational Catalan Environment

ADOLFO PIZZINATO

FACULTAT DE PSICOLOGIA DE LA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL)

Resum

Aquest article reflexiona el model educatiu català i les implicacions del model de relacions amb la diversitat cultural a l'entorn educatiu, sobretot als àmbits de la socialització i l'ús de la llengua catalana, com a marcadors identitaris simbòlics rellevants. A més d'això, es reflexiona sobre els grups minoritaris a l'entorn educatiu català, en especial els alumnes d'origen no comunitari i d'origen gitano i les seves relacions amb la comunitat d'acollida.

Paraules clau: diversitat, escola, immigració

Abstract

This article reflects on the Catalan educational model and the implications of this model on the relations with the cultural diversity on the educational environment, especially on the socialisation and the use of the Catalan language, as relevant symbolic identity markers. On top of that, it reflects on the minority groups on the Catalan educational system, specially about the students of immigrant backgrounds and from Gipsy origin, and their social relations with the hostess community.

Keywords: diversity, school, immigration

Introducció

Educació i diversitat cultural

Encara que no hagi estat un fenomen nou en el món, no va ser fins als anys seixanta i setanta del segle xx, que alguns educadors nord-americans van suggerir que

alumnes de grups minoritaris presentaven dificultats escolars perquè no s'havien adaptat de forma consistent, o assimilat, «l'*american way of life*». Encara que sigui un avenç entendre que hi hagi altres aspectes no només estrictament «cognitiu» en el procés de desenvolupament de l'aprenentatge, un cop més es crea una segona jerarquia: la cultural. Hi ha cultures més desenvolupades o més adaptatives que altres, tot i que es concebi la cultura d'una manera molt positivista.

Això ha generat una idea de «discapacitat» cultural, o sigui «minusvalia» cultural, que fa que alumnes d'orígens culturals i ètnics minoritaris siguin entesos com a portadors d'una potencial dificultat addicional en el seu procés d'aprenentatge, que sempre ha estat molt marcat pels referents cultural majoritaris de cada lloc (Woolfolk, 2000).

La perspectiva que va suplantat la del dèficit cultural és la de l'educació multicultural, on s'entén que l'escola és de tots els alumnes, independentment dels grups als que pertanyin. Aquests grups es defineixen amb relació al gènere, ètnia, raça, cultura, classe social, religió, o excepcionalitat, i es troben amb igualtat de drets de viure el procés escolar (Gadotti, 1993; Woolfolk, 2000). Això és la teoria, encara que es pot qüestionar si en alguna part del món s'ha aplicat de forma efectiva.

És clar que la institució escolar respira i transmet una cultura que, en general, fa referència a la cultura de la societat en què es troba i respon a les necessitats del grup majoritari (Sandín, 2002: 37-46). Tot i així, per als alumnes pertanyents a grups culturals minoritaris, la cultura escolar pot significar un llast, un mur que dificulti els seus processos adaptatius o d'integració.

Els professors transmeten implícitament als alumnes les seves actituds i preferències per la forma com organitzen les seves classes. Diversos estudis empírics analitzats per Lubart (2007) assenyalen que els professors poden tenir una concepció particular de l'alumne ideal, valorant l'obediència i el conformisme; en detriment de trets com la curiositat o la independència. L'alumne ideal, per a bona part dels mestres del món, és freqüentment un nen que segueix les instruccions, que treballa de manera silenciosa i fa preguntes de comprensió o de precisió sobre les matèries ensenyades.

La institució que ha estat objecte de més atenció, quant a canalitzadora del desenvolupament (almenys cognitiu), ha estat l'escola formal. Totes les societats s'asseguren, de diferents maneres, que els joves arribin a estar preparats en un moment donat per a prendre part de les destreses madures de la cultura; tot i així, els mitjans que utilitzen perquè els individus arribin a integrar-se en la cultura, i el tipus d'instrucció, varien des de la participació pròxima en contextos pràctics, fins a l'aprenentatge formal, i tot això pot estar acompanyat per la pràctica de determinats ritus en períodes de transició i formes molt variades d'escolarització (Rogoff, 1993).

Actualment, les investigacions sobre les contribucions de l'escola al desenvolupament de competències per a relacions interpersonals (com ara les eines culturals, comunicatives, pautes i normes socials, etc.) estan fragmentades en diferents contex-

tos teòrics. Precisament, les múltiples dimensions de l'experiència que l'escola proporciona als nens dificulten la determinació dels efectes i les influències que aquesta té en el seu desenvolupament (Crespo i altres, 1994: 134-156). Tot i això, és lògic suposar que aquests efectes són rellevants, atenent al pes temporal i d'experiència en la vida del nen que passa per un procés d'escolarització, sobretot en nens i nenes d'entorns culturals minoritaris, que tenen l'escola com l'única porta d'entrada a la societat «formal» de la cultura del grup majoritari.

Segons Sandín (2002: 37-46), els nens i les nenes de la població majoritària adquireixen el llenguatge, els costums i les pautes culturals, d'una manera «natural i inconscient» a través dels processos d'enculturació no explícits. En canvi, per a l'alumnat dels grups minoritaris, aquest fenomen pot convertir-se en un procés d'aculturació (Berry, 2001: III, 615-631) on l'assumpció de regles de la cultura majoritària pot coexistir amb les seues d'origen, així com substituir-lo o modificar-lo, deixant més explícit el seu caràcter sociohistòric. Moltes vegades aquests alumnes no estan familiaritzats amb l'estructura escolar de la cultura majoritària, les expectatives del seu professorat i dels procediments d'aula. Els objectius educatius no es limiten als objectius instruccionals, sinó que també inclouen l'enculturació o la socialització de l'alumnat en alguns valors o expectatives (Sandín, 2002: 37-46).

La preocupació pels sistemes d'ensenyament, educació i salut comunitària, així com la preocupació dels investigadors d'aquestes àrees, pels diferents grups socials, ètnics i culturals que componen la societat es manifesten, en conseqüència, amb pressions contundents, denúncies i reivindicacions de grups empesos al marge de la societat, subestimats, no respectats i, moltes vegades, deshumanitzats.

L'educació multicultural

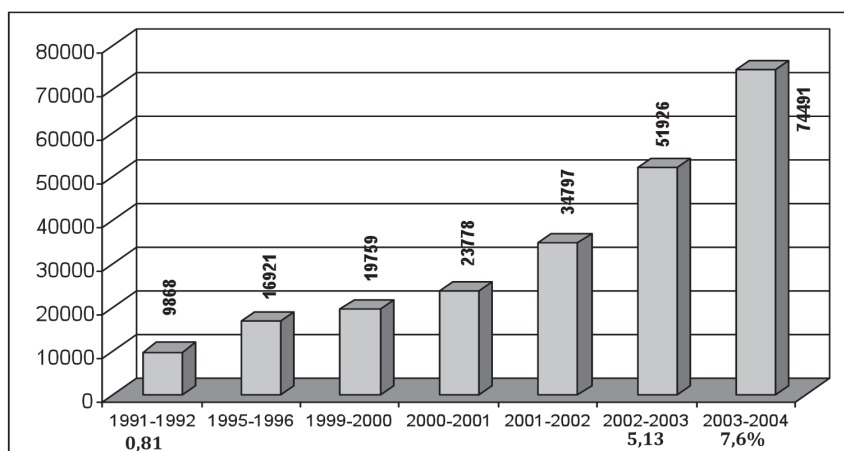
A l'Europa d'avui, el multiculturalisme passa a ser un «problema» per a l'educació quan augmenta el número de fills d'immigrants, vinguts predominantment d'Àfrica i Àsia (McLaren, 1995). Segons Greenfield i Cocking (1994) l'experiència nord-americana amb la integració de grups minoritaris (afroamericans, nadius, immigrants estrangers de països pobres) posa de manifest la importància d'entendre el desenvolupament i l'escolarització de nens i nenes de grups minoritaris en relació amb les dinàmiques d'inclusió i exclusió viscudes entre la societat majoritària i les minories, a més de la continuïtat o el xoc de valors i metes educatives entre ambdós grups.

L'educació multicultural és una demanda social i els objectius d'aquesta busquen la superació de desigualtats i la construcció d'un món cultural i ètnicament divers. Per tant, ha de comptar amb els professors, els orientadors, els psicòlegs escolars, els alumnes i els pares. Un altre objectiu és el de «reformar» les escoles i altres institucions educatives, de tal manera que els estudiants oriünds de diferents grups racials,

ètnics i de classe social, puguin experimentar la igualtat educativa. Això dona lloc a una de les metes prioritàries en aquesta direcció, que és la d'afavorir els alumnes a adquirir coneixements, actituds i habilitats necessàries perquè participin d'una societat plural i democràtica i interaccionin i es comuniquin amb persones de diferents grups, a fi de crear una comunitat orientada vers la igualtat (Gadotti, 1993; Silva, 1998: 381-398).

Segons Essomba (2002: 11-14) l'educació per la diversitat cultural, tot i ser molt diversa en les seves múltiples experiències, es pot entendre a través de tres funcions bàsiques: la transformadora (entesa com interdependent dels sistemes educatius i de més sistemes socials en consens); el control del procés (a través de la retroalimentació i de la flexibilitat), i la funció prospectiva (avaluació que permet establir nous objectius per la realitat que es pretén construir).

Encara que la pluralitat o la diversitat d'origen cultural de l'alumnat no sigui una realitat desitjada en tots els entorns nacionals o polítics (per exemple en la realitat catalana o espanyola –OSPDH, 2006), és una realitat que existeix. I cada cop existeix més. Segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005), el nombre total d'alumnes estrangers ha experimentat un increment considerable en els últims deu anys: al curs 1991-1992 hi havia 9.868 alumnes d'origen estranger sobre una població escolar total –ensenyament obligatori i postobligatori– d'1.218.879 i al 2003-2004, n'hi ha 74.491 sobre un total de 974.381, com es pot veure en el gràfic 1.



Gràfic 1: Nombre total d'alumnes estrangers en el sistema educatiu català de 1991 a 2004.

Atesa la disminució de la població escolar global i malgrat les xifres absolutes, el percentatge s'ha multiplicat per nou (ha passat del 0,81 % al 7,6 % global). Evidentment, ni el sistema educatiu, ni el sistema social global estaven preparats per a un

increment tan significatiu de la diversitat en la realitat cultural a Catalunya. I encara s'hauria de considerar un altre element important a afegir al complex panorama: les poques ganes d'augmentar els elements de diversitat cultural i la preocupació per mantenir un eix de conservació d'uns elements atribuïts com a centrals d'una identitat catalana —percebuda com «tradicional» o «*de tota la vida*» (OSPDH, 2006).

Tot i que en xifres globals el percentatge encara és baix comparat amb altres països europeus, si el flux migratori continua amb el mateix ritme que en els últims anys, el curs 2005-2006 es podria assolir un percentatge proper al 10% en totes les etapes, que s'acostaria a la mitjana europea i aniria creixent en els propers cursos (Generalitat de Catalunya, 2005).

Evidentment, encara que en contra de les preocupacions «tradicional» (la promoció de la identitat catalana a través, sobretot, de programes d'immersió lingüística) del sistema educatiu català, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha desenvolupat una sèrie de programes i plans d'acció per a atendre aquesta realitat mutant (Generalitat de Catalunya, 2005). S'han canviat part de les perspectives, sobretot les que es refereixen a l'ús del català com a llengua escolar i del paper que la llengua juga en els entorns educatius. Segons la postura oficial del Departament d'Educació, a través del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social:

Els centres docents han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu com una tasca bàsica i fonamental. Aquesta és una nova exigència educativa i social comuna a tots els països que formen part de l'Europa del benestar. Així mateix, els centres han de posar en marxa estratègies pedagògiques que atenguin les necessitats específiques d'aquell alumnat amb risc de marginació. Cal que l'escola converteixi aquests reptes en una oportunitat de millora de tot el sistema, que respecti la diversitat i que garanteixi la igualtat de totes les persones (Generalitat de Catalunya, 2000: 4).

Encara que compost per paraules clarament inmerses dins d'un marc multicultural, les paraules no sempre es troben reflectides en la vida quotidiana de les escoles, i molts cops s'allunyen molt d'aquesta perspectiva, segons il·lustra una porció d'estudis en l'àrea (Carrasco, 2004a, 2004b: 205-231; Essomba, 2003; Jordán, 1994; Lalueza i Crespo, 1996: 51-69; San Román, 1996). Aquesta contradicció es veu reflectida també en el pla d'acció desenvolupat pel Departament d'Educació que, a la seva pàgina 3, quan justifica que la llengua és l'element identitari més important de la societat catalana, també afirma que encara existeixen moltes «amenaces latents» que: «En l'actual context social es fa més evident encara l'enorme fragilitat de la llengua catalana». L'únic canvi social anomenat en el pla és l'increment de la immigració, és a dir, és l'element «oficialment» més amenaçador de la llengua i, en conseqüència, de la identitat i, per tant, de l'existència» de Catalunya.

Per més fatalista (i exagerada) que sigui aquesta anàlisi, connecta molt amb la percepció de bona part de la població local (OSPDH, 2006). Però com assenyalen Hagendoorn i altres (1998: IV, 483-503), ni tots els diferents són igualment diferents. N'hi ha de més diferents i de més amenaçadors que altres. Segons Snellman i Ekehammar (2005: 83-94) i Hagendoorn i altres (1998: IV, 483-503), les societats d'acollida (aquí parlem d'investigacions en diferents països europeus) perceben com a més allunyades i menys desitjables les persones pertanyents als grups culturals que identifiquen més allunyats dels seus. Aquesta distància en molts casos és directament influïda per aspectes històrics, simbòlics, ètnics i geogràfics compartits. Encara que no s'hagi trobat cap investigació que il·lustri de manera directa com identifiquen els grups ètnics minoritaris a Catalunya la seva població «utòctona» hi ha dades que poden donar una idea de com succeeix aquesta valoració i quina és la realitat concreta amb què es troba la societat.

La graella 1 il·lustra la diversitat de l'alumnat estranger a Catalunya en el curs 2003-2004 (Generalitat de Catalunya, 2005).

Curs 2003-2004	Ed. infantil	Ed. primària	ESO	Total alumnat estranger	% global sobre l'alumnat estranger
	Alumnat estranger	Alumnat estranger	Alumnat estranger		
Resta Unió Europea	911	1.834	1.048	3.793	5,6 %
Resta d'Europa	1.234	2.872	1.929	6.035	8,9 %
Magrib	4.735	8.768	5.607	19.110	28,1 %
Resta d'Àfrica	1.045	1.399	442	2.886	4,2 %
Amèrica del Nord	73	162	84	319	0,5 %
Amèrica Central i del Sud	6.308	15.978	9.673	31.959	46,9 %
Àsia i Oceania	782	1.747	1.484	4.013	5,9 %
Total alumnat estranger	15.088	32.760	20.267	68.115	8,4 %
Total alumnes	187.368	362.872	257.031	807.271	

Graella 1: Número d'alumnes estrangers en el curs 2003-2004 en Catalunya, segons l'origen.

Aquestes dades, a més d'il·lustrar el número de «diferents», il·lustra la pluralitat que pot tenir aquesta diferència. El pla elaborat pel Departament d'Educació també il·lustra que el nombre d'alumnes de cada procedència ha sofert grans variacions; mentre alguns col·lectius han crescut poc, el grup procedent de l'Europa no comunitària s'ha multiplicat per set i el procedent de l'Amèrica, Central i del Sud, que en el curs 2001-2002 ja havia superat lleugerament el del Magrib —que era el més nombrós—, en l'actual l'ha superat significativament (ha passat de 4.188 alumnes en el curs 1999-2000 a 31.959 en el curs 2003-2004).

Però entendre com valora la població aquesta realitat en el món escolar català no és fàcil i, inevitablement, es caurà en certs reduccionismes. Tot i així, hi ha investigacions que poden aportar elements que col·laborin en l'enteniment de com aquesta realitat plural creixent en les escoles (i en les altres esferes públiques) catalanes

afecta la valoració que la societat fa de la diversitat cultural. Les dades de l'informe: «Imagen mediática y opinión pública sobre la inmigración en España y Catalunya» –Centre de Recerca Observatori del Sistema Penal i Drets Humans Universitat de Barcelona (OSPDH, 2006)– il·lustren com l'opinió pública distingeix molt clarament entre «estrangers» els advinguts de l'Europa comunitària, i «immigrants» les persones advingudes d'altres parts del món, sobretot de països entesos amb menys possibilitats econòmiques que Espanya o Catalunya.

Evidentment, això es reflecteix en l'entorn educatiu o es relaciona amb el que s'hi viu. Però hi ha un grup més clarament identificat i que, fins i tot, pot ser entès com a culturalment més llunyà que molts grups d'immigrants dins de l'escola: aquests, evidentment, són els gitanos.

Però aquestes diferències no són d'ara. Encara que no puguin ser entesos com «catalans de tota la vida» dins de l'accepció de l'expresident Jordi Pujol, segons alguns estudis (San Román, 1996, Generalitat de Catalunya, 2005b), la presència gitana a Catalunya està registrada per primera vegada en el segle xv. Tot i així, després de cinc segles, encara és vist com un grup minoritari, amb un intens rebuig dins de la societat espanyola en general. Rebuig encara més important que la major part del grups immigrants, entesos com a «nouvinguts» tot i que sigui la minoria ètnica més important d'Espanya, demogràfica i simbòlicament (Rodríguez-Bailón i Moya-Morales, 2003: II, 176-182; Rueda i Navas, 1996: III, 131-149).

Així doncs, si no és una qüestió de temps, deu ser una qüestió del nombre? Segons les dades de referència de la Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família (2005b), la població gitana de Catalunya s'apropa als 53.000 integrants, o gairebé 8,4% de la població general de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2005b, p. 17). Però si fa més de cinc segles que són a Catalunya, i són gairebé el 8,4% de la població, per què es destaca tant la seva diferència?

Segons moltes teories de la psicologia social (tal com la de la identitat social de Tajfel), la similitud entre els valors pot ser percebuda com a amenaçant per a aquells grups que vegin reduïda la possibilitat d'aconseguir una identitat social distintiva amb relació a certs exogrups (Rodríguez-Bailón i Moya-Morales, 2003: II, 176-182). Per tant, si se segueix aquesta perspectiva, és justament la poca diferència «explícita» la que genera la necessitat de creació de marcadors «implícits» que diferencien els espanyols/catalans gitanos dels no gitanos. Si ens apropem més la realitat educativa de la població gitana a Catalunya es pot començar per la postura oficial:

La situació educativa entre la població gitana a Catalunya és complicada i preocupa tant l'Administració pública com famílies i professorat. [...] Les persones gitanes no troben reflectida la seva identitat en forma de currículum, en forma de professorat o en la gestió i l'organització dels centres. No es planteja una educació multicultural adreçada a la diversitat de col·lectius (Generalitat de Catalunya, 2005b: 135-136).

Aquestes afirmacions, presents en *l'Estudi sobre la població gitana de Catalunya. Informe final*, promogut pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya (2005b), donen la idea central del «problema» gitano a l'escola catalana. Encara que representin un 8,4 % de la població general de Catalunya, la realitat a l'escola, segons la Diputació de Barcelona (2000), és una mica diferent, un cop que reconeixen les dades d'aquesta institució, l'any 2000, a la ciutat de Barcelona, la població gitana en l'Educació Infantil era de l'1,42 %; en l'Educació Primària, l'1,45% i el 0.60 % de l'alumnat matriculat en l'Educació Secundària Obligatòria, a la ciutat de Barcelona (Diputació de Barcelona, 2000:189-191). Així doncs, si en la societat general la població gitana es troba rebutjada, a l'escola, el risc d'exclusió sembla ser encara més preocupant.

Parlant de l'ètnia gitana, segurament no podem parlar d'un procés d'aculturació neta i ràpida en cap sentit. Aquesta minoria ètnica catalana sempre s'ha mostrat molt resistent a la dominació de tota mena, inclosa la cultural. De vegades, aquesta postura també va allunyar encara més les fronteres culturals entre els grups. Aquesta postura de resistència, sumada a la postura d'exclusió i prejudici de la cultura majoritària, van resultar en l'exclusió del contingent gitano de la cultura escolar.

Efectivament, fa poc temps que els nens i les nenes gitanos formen part, de la realitat escolar. Per la seva novetat, en comparació amb els anys d'allunyament, la realitat gitana a l'escola encara és molt experimental. No hi ha un consens en el fet d'apropar-se a les seves necessitats, la valoració de la seva cultura i la comprensió dels seus itineraris educatius i processos propis de construcció del coneixement. El discurs educatiu, moltes vegades, no té correlació amb la pràctica a les aules.

De totes maneres, encara que el professorat evita més o menys acuradament (de bona gana uns i de mala altres) qualsevol al·lusió que pugui considerar-se racista o discriminatòria, l'observació de les classes generen abundants situacions de senyalaments de la seva etnicitat, predominantment vinculada als estereotips més durs (Fernández-Enguita, 1999).

Segons el mateix autor, és molt poc probable que un nen o nena gitana passi per l'escola sense que algú atempti contra la seva dignitat. Això no vol dir que l'escola sigui pitjor que altres escenaris socials, però els nens i les nenes són més vulnerables a l'escola. Segurament tenen més probabilitats de topiar amb el racisme, la intolerància i els prejudicis en qualsevol altre entorn, a la seva edat (Fernández-Enguita, 1999). En l'afany d'escolaritzar la població infantil gitana, hi ha el convenciment que, en última instància, la cultura majoritària és superior a la seva i que això seria una accepció reconeguda pels gitanos. Però no s'ho creuen. Ni tampoc creuen els mestres que les diferències culturals del grup gitano (o d'altres minories) mereixen alguna atenció especial, o més adequada a la seva realitat cultural, o fins i tot una atenció personalitzada.

El més comú no és una afirmació de les excel·lències de la diversificació o la individualització, sinó simplement ignorar les diferències (Fernández-Enguita, 1999) i mantenir «l'equilibri d'abans». Evidentment, la imposició de la presència dels gitanos en el món escolar es veu com un «problema».

Segons San Román i altres (2001), el principal «problema» no és altre que la «monoculturalitat autoritària i dogmàtica» dels diferents signes que impregnen, almenys, un gran nombre d'escoles i centres educatius —en pensaments i actituds— generalment difosos i confusos, si no inconscients. Dintre de les «façanes» que la «monoculturalitat autoritària i dogmàtica» a què es refereixen San Román i altres (2001) pot adoptar, el prejudici i els estereotips, l'ús de la llengua catalana a l'escola, així com el discurs del professorat vers la diversitat cultural són dels més importants per l'enteniment de les relacions del món escolar amb la cultura.

Un fenomen observat en moltes societats on hi ha un creixement de la diversitat cultural és el desenvolupament de noves formes d'expressió de prejudicis, estereotips i jerarquització ètnica (Snellman i Ekehammar, 2005: 83-94). El món de l'educació no és pas diferent.

Això es reflecteix amb una tendència comuna a moltes societats europees i té una repercussió molt greu en l'entorn educatiu, un cop que les mateixes investigacions assenyalen que hi ha un jerarquia compartida en moltes societats europees que situen els nord-europeus al cap de llista, seguits pels europeus del est i del sud, els americans del sud i del centre, els asiàtics i els africans, al final de la llista (Snellman i Ekehammar, 2005: 83-94; Hagendoorn i altres, 1998: IV, 483-503). La preocupació que aquesta «llista» genera és que els grups d'aquesta, que estan posicionats com els més allunyats de «l'ideal» europeu, són justament els més nombrosos. Però algunes investigacions (Rodríguez i altres, 2006: I, 73-77; Rodríguez-Bailón i Moya-Morales, 2003: II, 176-182; Rueda i Navas, 1996: III, 131-149; Matera i altres, 2005: I, 83-92) indiquen que els gitanos són vistos com encara més allunyats d'aquest ideal cultural europeu contemporani. Evidentment, hi ha grups i grups, i la jerarquia o la distància entre els diferents pot ser molt diversa.

Hi ha grups que estan menys «protegits» del prejudici o, almenys, de la seva manifestació explícita. Si comparem dos «pobles de diàspora» —que no tenen un 'per a on' tornar— per exemple, s'observa que els jueus són molt més protegits de manifestacions explícites de prejudici o discriminació que els gitanos, que encara avui s'apropen als mateixos nivells d'infra-humanització d'abans de la Segona Guerra Mundial (Dambrun i Guimond, 2004: 663-676).

L'educació, considerant les relacions interètniques, s'ha d'encarar com un procés sistemàtic. Es tracta d'un procés que ve marcat pel ritme dels canvis esdevinguts en la convivència, en el dia a dia, en l'ambient de companys i la igualtat, on hi ha exposició, interpretació de significats, ressignificació d'idees, projectes, postures i valors. Ha de ser una experiència deliberadament elaborada per tots els participants, que parteixen

d'un objectiu expressat conjuntament que, en aquesta situació, és el de combatre les discriminacions i el racisme (Silva, 1998: 381-398). No sempre l'avaluació política o els discursos de fa 30 anys poden servir per a fer front a la realitat d'avui.

Tota aquesta discussió té encara més sentit si es pensa en quan (i com) aquesta temàtica guanya espai als medis informatius. Cal entendre millor els fenòmens d'encontre i desencontre cultural, així com les implicacions en els processos identitaris (OSPDH, 2006). El discurs social té grups d'actors molt diferents i amb implicacions directes molt diferenciades quant a la influència en el marc educatiu. Un segment social clau és el dels educadors; directament implicats en els processos de multiculturalitat a l'escola. Si es considera que els mestres i educadors s'apropen més al discurs social negatiu cara a la multiculturalitat i no al discurs acadèmic marcat per una forta defensa de la diversitat cultural. Els educadors són peces clau per a una educació de qualitat i, en el cas de l'educació intercultural, això no és pas diferent (Jordán, 2002: 65-74).

Tot i això, hi ha escoles i professors amb una concepció clara de la multi o interculturalitat, que realitzen un treball equilibrat, compromès, on harmonitzen la visió pràctica, equitativa i raonablement universalista (Jordán, 2002: 65-74). La perspectiva de Jordán (2002: 65-74) justifica aquestes postures entenent que la multiculturalitat social i escolar no és un «problema» *per se*; però sí que es pot viure com a tal, amb símptomes d'ansietat i d'impotència professional per part de professors que se senten sols, poc formats i sense ajuda cara a una realitat nova i temerosa. El problema es presenta, evidentment, amb més gravetat quan, a més, aquest nou tipus d'alumnat arriba de manera abundant, amb poca escolarització prèvia, amb difícil comunicació amb les famílies, pertanyents a moltes nacionalitats diferents i, sobretot si es concentra en escoles marginals (Jordán, 2002: 65-74).

L'ús de la llengua com marcador identitari

Un altre element molt important i, molts cops present en el discurs docent, és l'ús de la llengua en els entorns educatius catalans. La llengua juga diferents rols en la definició i en la formació dels grups ètnics, fins a tal punt que es pot definir la identitat en termes com *etnolingüística*, tal com proposen Huguet i Lapresta (2004).

Aquest procés, molt intens en determinats entorns, sorgeix de les relacions intergrupals entre els grups etnolingüístics. L'anàlisi que fan Hohl i Normand (2003: 57-68) dels principals elements constituents de la identitat i d'assenyalament de les diferències entre subgrups culturals en societats plurals i dividides (com són el Quebec, Irlanda del Nord, Bèlgica i Catalunya), identifica l'ús de la llengua com el principal marcador identitari català. En aquest sentit, es pot entendre també que el col·lectiu de professors i professores, com a grup social, està associat amb «el treball» de

construcció de la identitat nacional catalana, que s'efectua intensament a través de les institucions públiques, després del restabliment de la Generalitat de Catalunya, amb la fi del règim franquista (Hohl i Normand, 2003: 57-68).

El concepte de «societat dividida» tracta de caracteritzar els contextos on la identificació d'un grup majoritari clarament dominant és difícil. Una situació semblant pot resultar quan dos o més grups, amb interessos divergents, es troben en una relació de poder pràcticament equivalent, que els fa igualment capaços o incapaçs de controlar l'Estat i la definició de la «nació». Una segona variant, que presenta una situació menys conflictiva, almenys mentre un dels grups no tracti de qüestionar l'*status quo*, sobrevé si aquests grups comparteixen les esferes de poder paral·leles i es reserven els espais geogràfics, institucionals i simbòlics relativament hermètics que minimitzen els contactes interètnics (McAndrew, 2003: 101-117).

A Catalunya, encara que s'imposi un debat més profund, sembla que la situació de diglòssia difosa en l'eix d'una gran majoria de la població contribueix cap a fronteres ètniques més confoses i menys permanents que en altres contextos d'ambigüitat de domini ètnic, tal com passa a Irlanda del Nord, Bèlgica i el Quebec (McAndrew, 2003: 101-117).

En realitat, el context català podria ser caracteritzat més com una societat amb ambigüitat de predomini lingüístic, perquè no oposa sempre grups clarament definits en termes ètnics. Tot i així, la identitat dels grups en competició és molt marcada per l'ús de la llengua, que té un paper fonamental en el cas català. Segons McAndrew (2003: 101-117), els catalans d'identitat catalano parlant actualment són demogràficament minoritaris, encara que dominants en el terreny econòmic.

A Catalunya hi ha un sistema escolar relativament unificat on castellanoparlants i catalanoparlants coneixen un espai de socialització comú. Això, evidentment, sense considerar aquí el fenomen creixent de sorgiment de escoles gueto en la realitat actual (McAndrew, 2003: 101-117). La societat catalana, així com algunes esferes de la seva funció pública, estan travessades per definicions diferents, fins i tot, conflictives de la identitat catalana i dels pobles o comunitat, que formen aquesta «nació» i, l'ús de la llengua sembla ser un dels pocs marcadors acordats, almenys dins del grup cultural majoritari (Hohl i Normand, 2003: 57-68).

L'atracció que manifesten els immigrants i, sobretot, la minoria gitana per l'univers castellanoparlant, provoca un sentiment de fragilitat pel que fa al manteniment i al desenvolupament de la capacitat d'afirmació d'una Catalunya catalana. Per raons com aquesta «amenassa» resulta molt difícil per al grup de catalans d'etnicitat catalana catalanoparlant (el grup políticament majoritari) assumir un estatus doble i contradictori de grup dominant i dominat. *Dominant* en relació amb aquests grups minoritaris, que no tenen les mateixes possibilitats de ciutadania plena i *dominats* (fins i tot moltes vegades de manera exageradament victimitzada) per un context major espanyol, castellanoparlant.

Les provisions escolars de la Llei de normalització lingüística catalana tracten de modificar la dinàmica sociolingüística existent, amb l'augment de l'estatus del català com a llengua d'ensenyança i comunicació (McAndrew, 2003: 101-117). Totes les temptatives d'utilitzar l'escola amb fins de modificació de les relacions ètniques tenen, sens dubte, un punt en comú: la tendència a donar lloc, quant a la seva pertinença o als seus resultats, a preses de posició basades, sobretot, en les orientacions normatives o ideològiques del seus partidaris o detractors, igual que a una avaluació rigorosa de les seves conseqüències positives i efectes perversos.

Consideracions finals

S'ha de reflexionar sobre la relació que hi ha entre la línia política, marcada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i la pràctica pedagògica quant a l'ús de la llengua catalana i de la resta de llengües que es troben actualment a les escoles del territori català.

En les pràctiques actuals, amb fortes tendències assimilacionistes en determinats aspectes, com en el cas de l'ús de la llengua, es valoren les situacions educatives en relació amb una perspectiva política (identificada amb determinats valors i discursos ja comentats) i no pedagògica, o psicològica.

Així, la panoràmica no és tan simple com a vegades els mitjans de comunicació volen presentar. Hi ha també molts elements que configuren el discurs i les pràctiques socials, sigui a l'escola o a la vida comunitària. Les relacions establertes amb les persones identificables amb el rètol de «diversitat» necessiten una avaluació també a un nivell microanalític, situacional i específic per a cada situació, tal i com proposa la pròpia definició del tema.

Bibliografia

- BERRY, J. W. (2001): «A Psychology of Immigration», *Journal of Social Issues*, 57.
- CARRASCO, S. (coord.). (2004a): *Inmigración, contexto familiar y educación*, Serie Sociedad y Educación, Barcelona.
- (2004b): Infancia e inmigración: proyectos y realidades. En GÓMEZ-GRANELL, C., A. GARCÍA MILÀ, A. RIPOLL-MILLET, C. PANCHÓN (2004): *Infancia y Familias: realidades y tendencias*, Ariel, Barcelona.
- CRESPO, I. i altres (1994): Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27/28.
- DAMBRUN, M. i S. GUIMOND (2004): «Implicit and explicit measures of prejudice and stereotyping: do they assess the same underlying knowledge structure?», *European Journal of Social Psychology*, 34.

- Diputació de Barcelona (2000): *Els gitanos de Barcelona*, Editora de la Diputació de Barcelona, Barcelona.
- ESSOMBA, M. A. (2002): Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza. En: Essomba, M. A. (coord.) (2002): *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Graó, Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (2003): *Educación e inclusión social de los inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*, Praxis, Barcelona.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Ariel Practicum, Barcelona.
- GADOTTI, M. (1993): *Diversidade cultural e educação para todos*, Graal, Río de Janeiro.
- Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació (2005): *Pla per la llengua i la cohesió social*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar i Família (2005b): *Estudi sobre la població gitana de Catalunya – Informe final*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- GREENFIELD, P. M. i R. COCKING (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child development*, LEA, Hillsdale.
- HAGENDOORN, L. i altres (1998): «Inter-ethnic preferences and ethnic hierarchies in the former soviet union», *International Journal of Intercultural Relations*, 22.
- HOHL, J. i M. NORMAND (2003): Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida. In: GARRETA, J., SAMPER, L. i LLEVOT, N. (2003): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Québec*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.
- HUGUET, J. i M. LAPRESTA (2004): «El prestigio de las lenguas en los escolares. Influencia de algunas variables educativas y familiares», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(4).
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural*, Editorial Paidós, Barcelona.
- (2002): El profesorado ante la educación intercultural. En: ESSOMBA, M. A. (coord.) (2002): *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Graó, Barcelona.
- LALUEZA, J. L. i I. CRESPO (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano, *Cultura y Educación*, 3.
- LUBART, T. (2007): *Psicologia da criatividade*, Artmed, Porto Alegre.
- MATERA, C. i altres (2005): «Autoestereotyping and nacional identity in the spanish context», *Interamerican Journal of Psychology*, 39.
- MCANDREW, M. (2003): La educación en situaciones de ambigüedad de dominio étnico: Bélgica, Cataluña, Irlanda del Norte y Quebec. In: J. GARRETA, L. SAMPER i N. LLEVOT (2003): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Québec*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.
- MCLAREN, P. (1995): *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*, Artmed, Porto Alegre.

- OSPDH – Observatorio del Sistema Penal y Derechos Humanos (2006): *Imagen mediática y opinión pública sobre la inmigración en España y Catalunya*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, A. i altres (2006): «Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo», *Psicothema*, 18.
- RODRÍGUEZ-BAILÓN, R. i M. MOYA-MORALES (2003): «La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos», *Psicothema*, 15.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- RUEDA, J. F. y M. NAVAS LUQUE (1996): «Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo,» *Revista de Psicología Social*, 11.
- SANDÍN, M. P. (2002). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En: Essomba, M. A. (coord.) (2002): *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1996): *La diferència inquietant*. (2 ed.), Alta Fulla, Barcelona.
- i altres (2001): *Identitat, pertinença i primacia a l'escola: La formació d'ensenyament en el camp de les relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- SILVA, P. (1998): Espaços para educação das relações interétnicas: Contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, L. (ed.). *A escola cidadã no contexto da globalização*, Vozes, Petrópolis.
- SNELLMAN, A. i B. EKEHAMMAR (2005): «Ethnic hierarchies, ethnic prejudice, and social dominance orientation», *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15.
- WOOLFOLK, A. (2000): *Psicologia da educação*, Artes Médicas, Porto Alegre.

The teaching of French in the French educational system: Obstacle or way to promote the plurilingualism of pupils?

La enseñanza del francés en el sistema educativo francés: ¿un obstáculo o un modo de promover el plurilingüismo en los alumnos?

MICHAEL RIGOLOT and MARYSE ADAM MAYLLET

Summary

This paper proposes an in-depth on the legal and educational linguistic policy of the state that affect the everyday practice school French students. The allied French academic culture to the school culture are articulated to serve the construction of republican citizenship. This ideological construction, political and cultural affects students entering the use of French particularities (phonetic, semiotic or symbolic...) of its cultural, social status or family origin.

From a historical and legislative perspective the authors address the orientation of the teaching of French in the educational system as an obstacle to the integration of groups of students who do not fit the narrow linguistic-political patterns that the system imposes. And finally, from an applied perspective, explores the factors that can lead to the breakdown of monolingual system, moreover, is articulated as a cultural system of segregation and exclusion of class.

Keywords: Intercultural education, Linguistic and educational policies, plurilingual system, educative integration, allophones and francophones.

Resumen

Este artículo propone una reflexión en profundidad sobre las consecuencias jurídicas y pedagógicas de la política lingüística del estado que afectan en la práctica cotidiana escolar al alumnado francés. La cultura académica francesa aliada con la cultura escolar se articulan al servicio de la construcción de la ciudadanía republicana. Esta construcción ideológica, política y cultural afecta a los estudiantes que incorporan al uso de la lengua francesa particularidades propias (fonéticas, semióticas, simbólicas ...) de su entorno cultural, social o de su origen familiar.

Desde una perspectiva histórica y legislativa los autores abordan la orientación de la enseñanza de la lengua francesa en el sistema educativo como un obstáculo para la integración de los grupos de

NB: Academic rules and regulations are too many to be quoted in this article. Therefore we used asterisks to pinpoint notions referring to texts published in the national education official bulletin that can be found using search engines. In order to avoid a difficult reading, the main bibliographical and sitographical references of the used hypertext are gathered at the end of the article. As far as the examples are concerned, they come from the professional experience of the authors of this article.

alumnado que no se ajustan a los estrechos patrones lingüístico-políticos que el sistema impone. Y por último, desde una perspectiva aplicada, exploran los factores que pueden desembocar en la ruptura del sistema monolingüe que, además, se articula como un sistema de segregación cultural y de exclusión clasista.

Palabras clave: educación intercultural, usos culturales de la lengua, políticas educativas y lingüísticas, plurilingüismo, integración educativa, alófonos y francófonos.

Power of the national monolingual model

French school today is far from developing, promoting or even simply acknowledging the multilingual skills of the pupils under its trust. The principles of *The European charter on plurilingualism* which states that *the right to fully master one's own mother tongue is a fundamental freedom* do not make any sense to the French academic tradition which most of the time seems to ignore the non-French-speaking children and teen-agers' language skills. This lack of recognition does not occur in a neutral way, but rather a negative one, strongly repressed and usually perceived by the victim as a violence which must be dominated to have a successful academic experience. Only a few champions win this hard-fought struggle: four out of a thousand Turkish-speaking pupils schooled in France manage to get an advanced degree.

The highest state authorities have paradoxically commissioned this educational system which refuses to take any account of its actually plurilingual pupils to produce bilingual pupils and bring up their current poor level in the mastering of modern languages. Bilingualism is a fantasy which takes its roots in the hierarchical and ideological representation of languages: the counselor of the employment center will advise an Arabic-speaking job-seeker to wipe out his/her command of Arabic of his/her CV and to mention only his/her proficiency in English and Spanish under the pretext that this will have a negative impact on the potential employer. As if Arabic could not represent a fantastic professional as well as cultural asset! As if the French business system had no interest in the Arab world!

Let us also quote the school contract of a secondary school integrating children coming from a poor social background or migrant families. This document was signed by the academic authorities and states that one of the objectives of this school is to "develop the international mobility of its pupils and strengthen the learning of languages". It never takes into account the fact that two-thirds of its number of pupils crosses the sea every summer to spend their holidays in their parents' native country and that 70% of these children speak and receive every day at home another language which is not French. But this mobility is once again a fantasy of the monolingual educational actors who favor European countries and languages, mostly English and French, which represent assets in the labor market.

And yet, the educative and administrative staff of this school is more or less aware of the discriminatory status resulting from this standard sort of ignorance. It is however never fully admitted par the apparatus of the ministry of the national education which discriminates heavily the non-French-speaking children who consequently suffer from school failure and cannot consider post-graduate studies. The fact of having no scientifically or institutionally confirmed statistics (the reasons will be given further on in this paper) makes such a statement very risky: one could be accused of getting rid of the safe basics of knowledge to adopt a hazardous ideological and political point of view. However every decent investigation led in the French education system of the structures integrating pupils with learning difficulties will inevitably underline the non-French-speaking feature of the left-behinds, these latter not being necessarily the foreign people or immigrants corresponding to the definition given by the National Institute of Statistics (INSEE) which requires the fact of one or both parents being born in a foreign country. The connection with migration may be remote and go back to two or three generations and thus make them even more invisible. Finally one must insist upon the near absence of investigation and statistics about the schooling of Traveller children, this expression being an administrative neologism used partly to represent Tzigane, Sinti, Roma, Yenishes and Gipsy populations. Their illiteracy rate is impressive, the schooling of their children is rare and when it is effective, their evident plurilingualism is very rarely taken into account even though these specific language skills are one of the dominant factors of the economical, social and cultural life of these groups.

The last PISA report indicates that the weakest pupils of our educational system have a very low level and that this level gets lower and lower every year. In France there is a huge discrepancy between the performances realized by the pupils coming from upper/low socio-professional categories and pupils from migrant families and others. The French school system, although regularly blamed for its failure rate feels inclined to highlight an unanswerable statistics: children from migrant families succeed better than children from non migrant families of the same socio-professional category because their parents deeply believe in the necessity of upward mobility and integration in the social majority.

This is true provided they do not remain stuck in the dregs of those socio-professional categories but this is unfortunately frequently the case, this being both the cause and the consequence of their academic failure. All of the studies made in France about this subject adopt the same point of view, exclusively correlating the academic failure to the family social situation, never taking into account the part the language played in the selection of the pupils. The result of this total blindness is the absolute lack of effective pedagogical supports for the use of these populations. Indeed, if the school system has no impact on the socio-professional comfort

of the families involved, it could however be able to act upon its own ability to teach and evaluate to help these pupils to achieve an academic success.

We are talking of the non-French-speaking population by and large, not just the first generation of immigrants, that is to say people whose maternal or familial language is not French. This category of population is totally absent from any sort of official school statistics. This is the case of the Traveller children mentioned above.

So the first question to be asked is obvious: why does the French school system, so fond of statistics on any subjects about its own institution, has never clearly stated any relationship between the fact of not speaking French and academic failure? Why has it never led any investigation on the languages spoken by the pupils, on the link between these languages and French as a *langue de scolarisation*? Why is it that in a society built for a large part on immigration with the long-standing integration of populations with linguistic and cultural specificities that speaking a foreign language, a dialect or a certain version of French has always been represented by the French school system as an unmentionable sort of handicap to be overcome, a disgrace to be hidden, one could even add a sin to be atoned for. Why have these people who also *live* in a language which is not the French language never been part of a collective school project dedicated to community harmony, instead of that the only objective is a self-inflicted mutilation, a final and desperate amputation? Are we entitled to say that French, like God in the Old Testament, is an exclusive and jealous language which would be reluctant to any other form of language? Would it mean that to honor the true God of the republican temple definitely requires stopping revering more or less illicitly the original idol?

One may be surprised by those questions but they express what the actors of the educational system really think. No need to quote all the ignorant and definite remarks we, the authors of these lines, can hear daily in our professional meetings. We have to face the question of our pupils' own language and the way French can be taught from their own language. We have to overcome the fact that the system blindly refuses to accept it and work on the initial and ongoing training of teachers, develop scientific studies on this issue and have a clearly asserted political management. For the moment none of these conditions is set into motion or even hoped for by the educational actors, the authorities, or even the constitution, but we will deal with that point later on.

Let us give a very recent example (2010) of what we have just been mentioning. It comes from a document produced in a secondary school for a twelve-year-old pupil and his Turkish family. It is a sort of contract signed by the family and the educational team the objective of which is to help a pupil overcome his/her learning difficulties by organizing an adapted educative support (*PPRE : programme personnalisé de réussite éducative**). In this precise case, the learning difficulties were mostly a lack of written skills in French (oral skills are never evaluated as such in French

schools). The diagnosis had been based mainly on bad marks but lacked a scientific approach or a technical analysis. The advice given by the headmaster to the Turkish family was “to speak French at home”. All the school teachers, altogether twelve of them teaching different subjects thus proceeded into compelling the family to apply this measure. Not less than fifteen adults in the school were aware of the document but none of them expressed any indignation or at least any surprise. That means that each of them was convinced that a human being can only use one language and that giving up Turkish was the only solution to improve the mastering of the French language. Please, do try to imagine the inward struggle this young boy had to fight: to succeed academically speaking would mean to give up his fatherly and motherly love, to repress his own parents, to abandon his mother tongue, the language of his heart, as it was a shameful process? Try to imagine also the legitimate anger of this family and their friends towards such a claim which is totally contrary to the European language policy to which modern Turkey subscribes to with a certain success (a high growth rate, a commercial aggressiveness and a growing influence on the global market). For instance we regularly notice that the people affected by these decisions are aware of the different educational measures in Europe and have a very clear point of view as far as strategies about their children’s plurilingualism are concerned.

The terrifying statistics given by the *Délégation générale au français et aux langues de France* give evidence: only a quarter of the people who have inherited a language different from French pass it on to their children. Many of these parents refuse to speak their own language with their children hoping that thanks to this sacrifice they will increase their chance of an academic and social success.

This issue initiates many questions:

How can the actors of the school system be entitled to interfere in the family private sphere? How can they seriously consider the fact of enticing people to abandon their mother tongue, their culture, their identity because of an educational indictment? Why did not they ask themselves if these parents could read and understand the document before signing it? Why was there no assessment of the pupil’s skills in the Turkish language? Why was it not suggested to improve his knowledge in an appropriate way thanks to a language and culture or origin course (LCO*: *cours de langue et culture d’origine*) or the National Center for Distance Learning (CNED*: *Centre national d’enseignement à distance*)? When this pupil is 16, at the end of compulsory education, he will have to validate the Common Base of knowledge and skills like any other French pupil. Why should he have no choice and validate one of the languages taught in his school, that is to say English, German or Spanish instead of having the opportunity to validate the level A2 of the European Framework of Reference for Languages (CECRL: *Cadre européen de références pour les langues vivantes*) that he no doubt masters easily. Why has the Common Base of knowledge and skills not taken into account the mediation skills from the European Framework

of Reference, this is undoubtedly *the* skill to be developed and assessed for plurilingual pupils. Why does the school system refuse to consider Turkish in the *collège* as a foreign language contrary to the *lycée*? One of the most paradoxical elements of the French school system concerns the number of languages which can be assessed for the *baccalauréat* (an exam eighteen year old pupils take at the end of secondary school): 44 languages altogether mentioned in the National Bulletin of the National Education (BOEN: *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*)!

Let us go back to our previous situation: why, despite many counter examples, regard a French-speaking family as a *sine qua non* condition of an academic success? Speaking French at home does not mean that speaking a vehicular language in everyday life is enough to build the official language necessary to learn the different subjects taught at school (*langue de scolarisation*)? Many pupils from French-speaking families from a poor socio-professional background unfortunately fail at school, too. In short, one is entitled to wonder how the actors of the school system consider the learning and teaching of French when writing such an advice on an official document.

Half a millennium of political and cultural history has added different strata to the dominant model of the monolingualism *à la française*, a fundamental element of the national culture shared by the public opinion and closely linked to the educational and traditional culture. One will easily understand that the description of its data structure which covers the field of the republican national identity will be the theme developed in the following pages. This monolingualism being a sort of imperialism, no wonder it works the other way round as soon as it crosses the border of the Republic. Indeed France stands up very strongly for plurilingualism on the international level, refusing the hegemony of the *globish* and fighting for the use of French in the European and international institutions. For example, every French civil servant going to Brussels or Strasbourg receives an official booklet stating the defense of French as a language to be used in every translation. Whatever his mastering of the other languages of the European Union, he is reminded that he has to express himself in French whenever possible. That is why France initiated and signed the UNESCO programmes favoring improvement of research on cultural policies such as cultural pluralism and cultural exception including the latest Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage which considers languages as a vehicle of the intangible cultural heritage. We can also quote the Convention on the Protection and the Promotion of the Diversity of Cultural Expressions and the fourteenth paragraph of its introduction: recalling that linguistic diversity is a fundamental element of cultural diversity, and reaffirming the fundamental role that education plays in the protection and promotion of cultural expressions. An important budget monitored by a steering committee is allotted yearly to the network of embassies and *lycées français*—the second network in the world, the Vatican being number one—, to promote the French culture and the learning of French.

However, France considers monolingualism in the strict sense of the word on its own territory and refuses to ratify many international texts protecting linguistic minorities, such as the *European Charter for Regional or Minority Languages* and yet authorizing candidates to take Corsican, Catalan, Occitan or *Breton* as an option for the *baccalauréat* or opening higher education departments and competitive recruitment examinations to teachers of these options.

These relatively recent and marginal subjects were conceded to linguistic and cultural minorities by the Republic as the outcome of the struggles in the late 70s whereas it had previously kept eradicating them by means of an aggressive school policy which established the exclusive monolingualism as a single standard. Nor does France ratify the article 30 of the *Convention on the Rights of the Child* which tends to make of the language spoken at home one of the human rights:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practice his or her own religion, or to use his or her own language.

Nor does it ratify the protocol N° 12 of the *European Convention on Human Rights* or for that matter The Convention for the Protection of National Minorities or the article 27 of the *Covenant on Civil and Political Right*. How can this be explained? One needs to travel back in time to understand.

Historically speaking, it is easy to explain that French was born in a tiny part of the *Ile de France* area. Originally, several other regional languages were used on the present territory, the *Picard* or the *langue d'oc* also used in the Iberian world. The hegemony of the French language was consequently based on the suppression of the trans-European languages first, then the suppression of the regional languages, and finally the suppression of the migration languages. The adventures of the French language are closely linked to royalty and its centralizing tendency. It is a language of a *regal* nature which, from the edict of Villers-Cotterêt promulgated in 1539 by Francis 1st, dominates the administrative acts on the pretext that it would be easier to understand than Latin for the contracting parties. At the same time, the king initiates the necessary institutions, such as the Collège de France to fight against the medieval Université de la Sorbonne and contributes to the birth of a French literature which would be charged with building a language worthy of competing with the Latin letters, the same way these latter did with the Greek ones.

This is precisely the objective of the *Pléiade*. Its manifesto is the famous text by Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*. The march of the monarchy towards absolutism will be accompanied by the creation of a single authority, the Académie française. French remains the only language in the world to be a State

affair governed by laws and decrees. For instance, in 1976 René Haby, minister of education, issued a decree requiring orthographic tolerance for the evaluators of examinations and competitive examinations much favored in France. The last reform of the orthographic system was published in the official Journal in 1990 but neither the ministry of education nor the teachers working for it seized the opportunity. The founding Fathers of the Republic capitalized on the fundamentally regal aspect of the French language initiated during the Renaissance adding a universalistic dimension which remains today consubstantial to the language of the *Declaration of the Rights of Man and of the Citizen*. This French language which was also for a large part of the 18th century the language of the European intellectual aristocracy, the language used by the authors of *L'encyclopédie* and the *Philosophes* who inspired the French Revolution of 1879, clearly becomes for the revolutionaries the melting pot of republicanism, the basic tool of law and science which will shape consciences originally built on superstitions, local cultural specificities and other *patois* leading to resistance and counter-revolution. French becomes *the* language of *la Raison*, the paradigm of precision, concision, clarity conducive for the deployment of rationality and knowledge. It was even thought that this language was the solution for oppressed peoples to find the way to emancipation. This fantasy – language as a civilizing experience- will be used as an excuse as well as the tool of the colonial expansion.

The present school system is still founded on its ideological base, on ideals from the *Lumières* of the minister Jules Ferry who, under the Third Republic initiated both compulsory schooling and teacher training colleges covering the entire territory so that teachers could learn French before teaching it (most of them could not speak it) to train citizens and future soldiers to be able to understand orders. In France, the French language remains a major emblem of the republican identity.

Far from being considered like a language among many others in Europe, French is still considered by the French as a major component, the skin of the nation body. This is clearly stated in the first two articles of the *Constitution* of the Fifth Republic from 1958 in line with the *Contrat Social* written by Jean-Jacques Rousseau: «France shall be an indivisible, secular, democratic and social republic». The symbolical body of the people any more than its language cannot be subdivided, thus *the French republic does not recognize any minority*. This is under this principle that it would be illegal for French schools to compile and store nominative data on ethnic or linguistic bases. That is why we have no precise official data on what becomes of migrant children and Traveller children in terms of schooling and vocational studies. This interdiction results in a poor scientific knowledge of their future and the impossibility of studying cohorts in real time. European institutions regularly accuse France of not producing the data required by the antidiscrimination scope of work. Just read the last report of the ECRI dated from June 2010, the fourth monitoring cycle

of France. This group of experts from the Council of Europe asked the French authorities to acquire the necessary legal instruments to fight against discrimination, to protect and promote minorities. We have already given the list of these unratified international tools.

The French authorities stated that France's position concerning these instruments remains unchanged since the ECRI's last report. They explained that the constitutional principles of the indivisibility of the French Republic and the oneness of the French people, of which no section may claim for itself the exercise of national sovereignty, prevent the recognition of collective rights or any group, whether defined by a common origin, culture, language or belief. According to the authorities, the notion of "minorities" is alien to French law.

So, one of the greatest republican taboos is this extraterritorial identity on a monolingual continent. Under the pretence of not stigmatizing them, of treating them as equal, generations of non French-speaking pupils are rejected for their identity on a violently binary mode: either they get integrated by giving up their own identity or they remain forever classified as strangers.

The top priority of article 2 of the Constitution of the Fifth Republic "on Sovereignty" is the language – "The language of the Republic shall be French", the national emblem (the blue, white and red tricolor flag) comes second to finish with *La Marseillaise*, the national anthem.

It is easy to understand that in a confused fantasy, any mistake committed against the language is more or less an anathema against the national identity and that *la maîtrise de la langue française* is the first pillar of the Common Base of knowledge and skills to be validated at the end of the compulsory education to obtain their future citizenship.

Gaining access to all areas of knowledge and developing skills will depend on the ability to read, write and speak French. The French language is the main instrument for equal opportunities, freedom of citizens and civility, as it allows oral comprehension and expression, interaction, written comprehension and expression in various situations and makes it possible to understand and express one's rights and duties. Pupils will master the French language and develop a clear and precise oral and written expression, through the teaching of French but also that of other branches of instruction. Teachers and members of the teaching community are responsible for this priority school mission. Regular reading of French-language literature is a major instrument in acquiring a good command of the French language.

The grammatical irony of the expression "maîtrise de la langue" over employed in the school rules with its ambivalent "de" is not often perceived and must be explained: everybody thinks that it means that the French citizen controls the language whereas in fact it is the language which gives him/her his/her experience of the world. And this is just a minor ambiguity: what it does not say is the result of a deep misunders-

tanding between school and the poor families enrolled. When we say *LA langue*, what sort of French language are we talking about? Certainly not their language, a language used to meet their neighbors, to find their way around the town or to play in the playground, a vehicular language for an everyday life shared with their pairs but rather a language of education, used to practice more and more complex learning strategies.

In France, French is still considered as being something more than just a language, as if it was a sort of political object. The media regularly show France as the scene of celebrations and passionate debates about their language. The French identify a nation to its language and its culture; it is very difficult for them to realize what plurilingualism is although it is a world-wide accepted fact, they still consider it as a series of fragmented monolingualisms. For them, bilingualism is a kind of double monolingualism without any bridge between the codes; they do not understand that it is possible to develop skills of different levels of the European reference framework in the two languages. When taken separately, every language is conceived as having to be learnt as a whole. The fact that one can develop strategies to learn a language and operate metalinguistic transfers, or implement intercomprehension between neighboring languages or for example understand texts written in Romance languages thanks to Latin or modern Greek thanks to Ancient Greek, all this remains largely ignored from school or more generally speaking from those who, as minorities on the French territory daily experiment the fact of living in a world made of several languages. The inhabitants of the Overseas Departments and Territories are the only one to live in a plurilingual environment. Let us take as an example the intricate specificity of Creole and French in the French Indies where speakers of indigenous languages switch from one language to the other, unable to produce Creole without any French.

On the contrary, on the metropole, the Franco-French vision of the language shared by the school system is more or less like Obelix's menhir in *Asterix*: a monolith and a monument. People consider French as a massive language with its rules engraved on an ever-lasting marble, equally dense, with perfectly superimposed strata of oral and written versions, identical phonological or lexical representations from Swiss to Quebec through Benin or gypsy caravans. There is no place for the study of variation whether sociolinguistic or geographic in the conception of the Common Base of knowledge and skills or in the French curricula.

The implicit model evoked but the "LA" of *la langue française* is never clearly stated: what sort of French is expected from children at school? From which social category? From which Paris sector? The French spoken in the media? The French spoken by the experts who teach it? In the present dominant conception, this inalterable object of worship never changes throughout history and thus can never be considered as an issue nor raise questions or initiate research.

Indeed, France has imported parts of the Common European Framework of References (the eight key competences for each stage of learning and on a life-long basis)

in the seven pillars of the Common Base of Knowledge and Skills for the compulsory education without respecting the logic of the specifications at the origin of this proposition. As usual, French is traditionally not considered as language. Judging by the items of the *palier 3* (the end of the compulsory education) for *la maîtrise de la langue française*, it is clear they have nothing to do with the linguistic criteria of the European Common Framework of Reference. However they have been considered as the key to the national school habitus and can be read as the framework of “professional pupils”. Indeed if French was considered as a language, it would be assessed like a language and there would be no difference between *compétence 1* (*maîtrise de langue française*) and *compétence 2* (speaking a modern foreign language).

Many well-educated French people are convinced French could be taught the same way it was taught a century ago, using the same teaching techniques, as if University had not produced anything during this period, as if there had been no progress as far as knowledge is concerned, as if the language itself had not changed. The myth of the golden age when every citizen mastered the formidable written skills at the end of primary school is still prevalent despite all the scientific studies and the publications which prove the contrary. It regularly feeds the national drama of orthography fuelled with the technical irregularities of a somewhat erratic linguistic system which once again cannot but be understood without a historical and geographical context.

The teaching of French in the French school system: a major obstacle to the valorization of the pupils’ multilingualism

Oral French is not more difficult to learn than any other, it is a Latin language and as such is not more difficult to speak as Catalan, Romanian or Italian. However written French raises specific problems which do not exist in the other European languages especially as if taken as a whole in a continuum. There is a huge discrepancy between the oral skills used in a daily communication context and the necessary written skills to achieve an academic success.

It is necessary to explain why French started in the 12th century with a sober phonetic medieval writing form to reach a complex sort of spelling and mute letters. French is an erudite language which was used by the intellectual clerks caste. During the last centuries of the middle ages they re-latinized the language overloading it of mute letters which had not other role than highlighting a Latin etymology. It is interesting to point out some mistakes. For instance, *poi* (*poids*=weight) which came from the Latin word of the same meaning *pensum* thanks to a regular phonetic evolution was falsely perceived as coming from the word *pondus* (laid [eggs]). This is why, six hundred years later, *le poids* is still written with an *s* at the end because this etymological *s*, like the one of *corps* (body) from *corpus* has nothing to do with

the *s* of the plural. Before the invention of printing, professional copyists took the place of the clerks and as they were paid according to the number of lines they undertook a stretching of the words. The several attempts of the French Academy in the Classical period to regularize the bustling morphologies did not help because some of them were not made by experts who could understand their function; they remained as such with no logical link between them. Finally, writers and creators having never been interested by the issue, it is the printers who configured the present French orthography. Let us refer to the corpus of the most famous dictionary, the *Petit Robert*, to study the current situation.

The French language uses phonetically speaking 36 phonemes (the smallest segmental unit of sound, among which 16 vowel sounds). 24 letters from the Latin alphabet are used to transcribe these 36 phonemes, adding the *v* and the *j*. French uses approximately 190 graphemes (letters or groups of 2 or 3 letters) to write these phonemes. Let us give a few examples among the most significant ones: we can write the sound [o] with 45 different spelling, the phoneme [i] with 44 different ones, the anterior *a* 46, the palatal *a* 16, etc.

In fact, French is not as what we are made to believe a nicely alphabetical language like the Castilian but an ideographic one full of homophones (words like “*poids*/ *pois* (weight/pea) ; *vert*/ *ver*/ *vers* (green/worm/towards) which are pronounced in the same way, but are spelt differently and which do not have the same meaning). Its written form necessitates the appropriation of its metalinguistical categories. French is a multisystem made of morphograms (spellings which transcribe a grammatical category). The problem is that in French morphograms are not stable and one feature does not correspond to a single grammatical category. For instance, *s* will represent the plural of the nouns (*des pains*), the second person (*tu manges*) or the first person (*je prends*) of a conjugated verb, the adverbs (*toujours*, *jamais*). Sometimes, it will be pronounced, sometimes not. Besides, plurals will *sometimes* be indicated by an *x* (which is a previous short way of writing the *us* which has been lost, *chevaux* becoming *CHEVAS*, then *CHEVAUX*= horses).

To conclude, the ways of spelling are logograms, that is to say that they are used to make a difference between words which have the same pronunciation. The word *faim* (hunger) is made of two phonograms *F*/*AIM* which represent two phonemes plus the morphogram *M* which links the word to others of the same family: *famines*, *affamé*, *famélique* (famine, famished, emaciated) plus the logogram *FAIM* to make a difference with *fin* (end) and *feint* (simulate).

It is easy to understand that learning to master all the mechanisms of written French takes time. That is why a lot of time was spent at school to learn to master French writing skills: about a half or a third of the classroom activities was dedicated to exercises with blanks to be filled in, rules and their exceptions to be learnt by heart and the most sacred of all the exercises, the dictation. Most of these ac-

tivities were based on schoolbooks dating from the beginning of the 20th century still mentioned nowadays. Il faudrait revenir au BLED¹, les jeunes ne savent plus écrire”(young people can no longer write properly, we should do as in the good old times and use the BLED again). But the children of the time lived in a rural civilization mostly preoccupied by the changing of the seasons around the year and who consequently did not need a wide range of language to communicate about the main human activities or understand and read orders that would be given to them, in particular during their military service which would cover an extremely long period of time (five years in 1913) and which played an important part in the republican linguistic merger. Ultimately, one must not forget that if the people colonized by France throughout the world remember with a certain sort of cynicism having learnt that their ancestors were Gauls, it is not because the teachers sent to Dakar from the metropole thought Wolofs were genetically related with Celts but rather because they had been learning and then teaching this nonsense exercise after exercise, dictation after dictation.

This orthographic part of the written language has considerably been reduced and the current school elite's field of investigation is larger than before, in parallel with the hyper complex and globalized world they live in, notably as far as mathematics, science and techniques are concerned. Strangely enough, middle-class people still focus on these spelling skills, lured by longstanding representations probably because the teachers themselves remain obsessed with them. Although the issue of orthography has nowadays been supported by the new technologies and thus lost its impact, the school specificities and requirements about it has not changed at all.

Ever since its republican origin, the French education system recommends *la maîtrise de la langue française* as a top priority. This constant demand is linked with the same sort of recurrent complaint about the level of pupils in French: it is getting lower and lower. In fact, this negative assessment mainly focuses on the spelling skills. They are so difficult to master that a good pupil needs twenty years to master them and that French teachers themselves master them when they start teaching them. As a result, *la maîtrise de la langue* totally merges with the mastering of orthography; the teachers who assess the pupils' productions are unable to identify the skills acquired, the only thing they do is underline the pupils' *fautes* (mistakes). The word used in French is relevant, it represents the idea of “sin”, the fact of being guilty. We could unfortunately compare French teachers with abusive parents: they have suffered when they were small to learn their spelling and consequently make their own pupils suffer from the same demand. Not enough actors of the French education system are able to recognize in their pupils' mistakes the linguistic impact of a learning

1 BLED: famous schoolbook of orthographical and grammatical exercises written in 1946 by Odette and Edouard Bled, French school teachers.

in progress. Very few among them possess the necessary competence to make a scientific analysis of a pupil's oral or written production. Moreover there is a close link between a scientific knowledge of the language and a positive assessment: the greatest the ignorance, the worst the way of assessing, paying attention to details, form, and not to the meaning of the message.

All the actors of the educative system, as long as they have succeeded academically (both in secondary and higher education) have succeeded to master French spelling. Having become unconscious experts of the language, they take great care, most of the times as teachers, to act with their pupils the same way teachers acted with them in the past, and repeat the same chorus about a loss and a fall in the pupils' level. What is a shame is not only the ideological message they convey, but rather the fact of not being technically able to build scientifically founded didactics.

One of the specificities of the French education system seems to be the teachers' difficulty to understand that the learning process needs mistakes to progress. They can accept it as a concept but very rarely admit it in reality as far as the language is concerned. As for the French language, the expert because of his/her own experience with the written form expects the pupil to be perfect. The same pressure had been put on the teaching of foreign languages (things have been improving lately), which explain the poor results of French as a foreign language. Pupils did not dare speaking during the language lesson, being afraid of making mistakes. This cultural specificity of the French education system still persists, and the PISA results and analysis are a clear example of it: French pupils prefer not to give an answer rather than making a mistake. Their "no answer" rate remains high.

This history of education explains why French is never taught as a language except in a few *classes d'accueil* (CLA*) for non-French-speaking pupils but as a patrimonial objet to be transmitted like a literary capital. All you have to do to be convinced of it is read the French curricula of the secondary school; they are entirely made for French-speaking people having already a good mastering of the language and totally ignoring the progress made in language didactics during the last fifty years. The oral language is absent from the classroom: what strikes foreign people most when they visit French classes is the way pupils remain mute, or pupils who have at best a few seconds to answer their teacher, and not to express themselves. French teachers have not had any training in linguistics, or have only had a few courses on this subject. They take their professional exam on descriptive grammar, literary texts and literature, not on the language itself. People who study French as a foreign language (FLE) learn means to teach French as a language but have no training on the analysis of literature or the history of the language. Their course of study does not lead them to teach

French in *collèges* and *lycées* but rather exclusively to feed the promoting system of French in foreign countries.

Another reason for the failure of non-French-speaking pupils or pupils coming from a poor social background is the following one: the common confusion between French as a subject and French as a language used to study other subjects – *Français langue comme matière et le français langue des matières*, to use the terminology of the experts of the Council of Europe on their *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et culturelle* which is an extension of the European Common Framework of Reference for the Languages. In France, most of the teachers teaching a subject other than French honestly believe (and that is so comfortable!) that it is the French teacher who should always deal with the language issue whereas in fact every subject involves the language in its teaching/learning process. Indeed, the confusion between an analytic approach of the language and a functional one is very common in the French school, most of the educational actors thinking that it is vital to know all the metalinguistic specificities of the language *before* using it. For most of them, to learn a language is mostly to do grammar, spelling and vocabulary exercises. It is more or less as if one is expected before driving a car to be able to describe the chemical and physical nature of its parts, as well as the way it works electronically and mechanically. In fact, it is when using the language in various communication situations that we can learn it, thus stimulating all the language activities of the European framework: oral and written production both continuous and interactive, oral and written reception, mediation... The previous French curricula for the *collège* were based on the notion of discourse and communication and took it into account; as for the “new” ones dating from 2008 and despite a subtle preamble trying to establish an initial framework, to answer the political demand of an urgent return to the basics and to a certain “national” identity, they dilute and multiply analytic and descriptive details which put off the “learning by acting progress” too briefly anticipated.

In short, in a monolingual context which considers French as an ideological object of opinion and not of knowledge, school does not teach French as a language; instead of making it one of the objectives of learning, it constantly uses it in the educative process as *the* only necessary condition to have access to learning. That is why non-French-speaking pupils are also particularly put at a disadvantage, like all the French-speaking people from poor social background whose French is not the one used at school, or also like the gypsies from Perpignan who speak Kalo, Catalan and French. Far from teaching the French language essential for pupils to have an easy access to learning and to credit pupils with a scope of progress, the institution contents itself with demanding it and making it an unconquerable obstacle without giving any tools or building the necessary pedagogical situations for its appropriation.

The Copernican revolution of teaching and assessing skills: the emergence of the plurilingual pupil

However, despite its cohesion force, the monolingual model we have been describing is starting to crack, mostly under the pressure of the teaching and assessing of skills, which makes people concentrate on the human subject and no longer on a transcendental external knowledge that could be transmitted without ever having to ask oneself who it is we are transmitting it to.

Some people tend to suggest that the introduction of the notion of skills in the school and university field is one more trick, somewhat crude, from the *Capital* to make of the child a future *homo economicus*, split into pieces right from the beginning the same way he/she will be split in the fragmented tasks of his future job. We do not share this point of view.

The progress made in language didactics will have to innervate the teaching of French so that French will no longer be considered as a sacred object but as a language and that people will finally understand that school failure is not a consequence of the pupils' lack of intelligence but of the school lack of intelligence, a school unable to understand or even get to know non-French-speaking pupils, a school unable to offer proper teaching aids.

The present education system starts focusing on the pupils' knowledge, trying to answer individual needs, to increase appropriate learning support in the *collège* as well as in the *lycée*. Educational actors whether they like it or not, will inevitably have to speak with the pupils, to ask them questions, to get to know them. For the moment, complete cohorts of mute pupils who have never been given the right codes suffer all throughout their school life, without any adult taking the time to speak with them and to assess scientifically their linguistic and academic skills with impartiality. But who in the school system could take this in charge? The answer is very simple, the teacher who already does it, that is to say the efficient teacher of the *classes d'accueil* (CLA) under the authority of the Centre académique pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du Voyage (CASNAV - Academic center for the reception and schooling of pupils newly arrived in France and Traveller children).

The promotion of plurilingualism together with the capitalized experience of the teaching of French as a second language or schooling language in the *classes d'accueil* for non-French-speaking countries decreed in the *BO special* of April, 25th, 2005 can really become a lever. The most efficient teachers of these classes can train their fellow teachers and write frameworks and texts on a national level about the reception and the schooling of all the pupils for whom French as a schooling language is a first and foremost a foreign language: non-French-speaking children, Traveller children, children from a poor social background.

However, the ministry of education has been making progress these last years on the language issue: the introduction of the European Common Framework, of the certifications, the implement of bilingual classes and subjects taught in a European language, the use of the new technology in creative projects, intensive training periods during the holidays... A real revolution is taking place: a tool-box for the teaching of French *as a language* for pupils newly arrived in France will shortly be online on an official site.

If this project comes into being, this data bank will be the very first sign in the history of the French school system of the institutional double recognition of the pupils' plurilingualism and of French as a language. It will be the first step towards the creation of efficient and innovative weapons against the much complained about school failure.

CASNAV de l'académie de Besançon, Maryse Adam-Maillet, Odile Malavaux, Michael Rigolot

FRENCH HYPERTEXT

Textes officiels français

Constitution de la V^e République

Site du Ministère des Affaires étrangères: français et multilinguisme en Europe

Site du Ministère de l'Éducation nationale (Socle commun de connaissance et de compétence)

«*La France sait-elle encore intégrer les immigrés?*» «*Bilan de la politique d'intégration en France depuis vingt ans*» (Enquête INED/INSEE) avril 2011

Les défis de l'intégration à l'école (Rapport de la Documentation française) janvier 2011

Histoire de la langue

Ordonnance de Villers-Cotterêts par François I^{er}

Site de l'Académie française

Site de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Textes internationaux

Convention sur la protection et la promotion de l'expression de la diversité culturelle (Unesco)

Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel et immatériel (Unesco)

Convention internationale des droits de l'enfant

Examens de l'OCDE sur la formation des migrants ; Combler l'écart pour les élèves immigrés

Politiques, pratiques et performances (OCDE)

Résultat du PISA 2009 : *Synthèse* (OCDE)

Textes européens

Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes

Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et inter-culturelle

Charte européenne des langues régionales et minoritaires

Charte européenne du plurilinguisme

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Commission européenne contre le racisme et l'intolérance ; Rapport de l'ECRI sur la France (quatrième cycle de monitoring)

Intercultural mediation with the roma community in health-care contexts

Mediación intercultural con la comunidad roma en contextos sanitarios

ANA GIMÉNEZ ADELANTADO

UNIVERSITAT JAUME I

Abstract

Intercultural mediation essentially deals with perceptions. Perceived reality is frequently very different and far removed from actual reality. From our human and cultural position we must endeavor to understand the «other», starting from the principle that our lives are guided by certain norms and principles that are impregnated with cultural values and traditions. Any attempt to find logical reasons for this perception, in other words, the causes and consequences of the behavior and attitudes of those who do not share our culture, will be in vain and take us nowhere. Only by changing our approach can we achieve the fluency of understanding and comprehension that we all strive for. In sum, we must face up to the difficulties of communication by questioning why reality is perceived in this way. This approach activates our perceptive capacity, facilitates attitudes of comprehension, and stimulates the dialogue and communication on which interculturality is grounded.

Keywords: Gypsies-Roma, intercultural mediation, intercultural communication, social anthropology, racism, exclusion, apartheid, health care institution.

Resumen

La mediación intercultural esencialmente es una cuestión de percepciones. Desde una posición humana y cultural debemos comprender al «otro» partiendo del principio que nuestras vidas están orientadas por normas y principios que están impregnados de valores y tradiciones culturales. Aplicar «nuestra lógica» buscando las causas y las consecuencias del comportamiento y de las actitudes de aquellos que no comparten nuestra cultura es un intento vano que no nos lleva a ningún lado. Sólo cambiando nuestro enfoque podemos lograr el entendimiento fluido y la comprensión que deseamos. En suma, debemos enfrentarnos a las dificultades de comunicación cuestionándonos por qué la realidad es percibida de esta manera. Esta aproximación aumenta nuestra capacidad de percepción, facilita actitudes de comprensión estimulando el diálogo y la comunicación.

Palabras clave: gitanos, mediación intercultural, comunicación intercultural, antropología social, racismo, exclusión, apartheid, instituciones sanitarias.

1. The cultural and socio-medical context of the Roma community

Any analysis of intercultural communication and mediation in health care contexts must start with an understanding of the culture of the group, in this case the Roma community.

The Spanish Roma¹ possess certain cultural traits, traditions and worldviews that are diverse and sometimes very different from those of their surroundings. However they also share with the rest of the Spanish population the embedded culture, values and traditions of the area in which they live, whether it be Seville, Madrid or Valencia; they are just as diverse as the rest of the Spanish population. Failure to understand this situation, based on the age-old miscegenation of Roma groups with their environment, gives rise to certain tensions in intercultural relationships.

From a theoretical perspective, this situation is explained by the Roma groups' century-old shared existence, the intermingling of their life and culture, with that of their socio-cultural environment, which has given rise to a two-way process of enculturation that has enriched the lives of both Roma and Payos.² This cultural mix is seen in numerous examples of the influence Roma culture has had on Spanish culture; it has left a lasting mark on Spanish languages, music, dance and art. The result of this hybridization process is that their identity is just as much Spanish as it is Roma and vice versa.

This construction of the Roma identity, evolved over centuries, has two immediate practical consequences. Firstly, the significant differences between Spanish Roma and other Roma groups; and secondly, in the way they differ from other immigrant groups that have arrived in Spain in recent decades.³

The Roma case presents a paradox within the framework of intercultural mediation as understood from the foreign-indigenous dichotomy.⁴ From the intercultural mediation approach this reality leads to certain confusion, since the starting point

1 The reflections in this paper refer to Spanish Roma. The groups of European Roma, particularly the growing numbers from Romania, Bulgaria, Kosovo and Croatia now living in Spain, are not included since the diversity of situations they present goes far beyond the scope of this analysis and could not be accurately reflected here. It remains simply to note their presence and the fact that they are also affected by difficulties in communication with health care institutions.

2 The term *Payo* is used by the Roma to refer to the non-Roma community. The etymological derivation of *Payo* lies in the word «peasant» and originally distinguished the nomadic life of Roma herdsmen from that of the settled peasant life.

3 One of the factors that must be taken into account in any intercultural mediation with the Roma group and in any context, including the socio-medical context, is the fact that the Roma culture is an indigenous culture with a long tradition of coexistence in the European context. While the presence of Roma groups in Spain is documented in historical records as long ago as the 15th century, many historians argue that their presence may date back even further. This long-standing coexistence with the majority society has generated significant differences from other cultures that have arrived in Spain more recently, and this situation is one of the main threads running through the present reflection on mediation.

4 Spanish Roma cannot be understood within the limited inside-outside dichotomy, as in the case of second-generation immigrants, who are both inside and outside, indigenous and foreign at the same time. Liisa H. Malkki's perspective in «Purity and Exile» makes a vital contribution on this issue.

for mediation is knowledge about the essential features of the culture or cultures for which a point of communication and dialogue must be established. What happens when a culture is perceived not to have any specific, clear and objective differentiating features? What happens when there appears to be an absence of any objective difficulties that hinder dialogue and communication? When problems of linguistic communication, of awareness about health-care resources, of cultural understanding appear to be absent? Where, therefore, do the difficulties lie?

The most commonly heard response is that there is a lack of willingness and predisposition to promote this understanding either on the part of Roma families or on the part of the health care system, depending on the point of view. The consequences of this position are that, in the first place, communication difficulties are accentuated, and tensions and conflicts increase in the shared space of the social relationships in health care contexts. Furthermore, not only is the conflict of communication perceived, but it is also deemed unsolvable because it does not seem to have any reasonable causes.

Intercultural mediation essentially deals with perceptions. Perceived reality is frequently very different and far removed from actual reality. From our human and cultural position we must endeavor to understand the «other», starting from the principle that our lives are guided by certain norms and principles that are impregnated with cultural values and traditions. Any attempt to find logical reasons for this perception, in other words, the causes and consequences of the behavior and attitudes of those who do not share our culture, will be in vain and take us nowhere. Only by changing our approach can we achieve the fluency of understanding and comprehension that we all strive for. In sum, we must face up to the difficulties of communication by questioning why reality is perceived in this way. This approach activates our perceptive capacity, facilitates attitudes of comprehension, and stimulates the dialogue and communication on which interculturality is grounded.

2. Intercultural communication with the Roma community in health-care institutions

Before we turn to specific aspects of intercultural communication between Roma patients and health care personnel in medical institutions, we must briefly examine the political and social position of the Spanish Roma. Although this reality is not directly related to aspects of culture, it does radically influence the intercultural relationships established with Payos, and is therefore important.⁵

⁵ The impact that the historical (since the 15th century) and contemporary persecutions have had on the sociopolitical relationships between Roma and Payos has been dramatic: segregation into ghettos, effective denial of any chance to integrate in the educational and employment systems, rupture of psychosocial links with society and the most dangerous myth of racism has led to a situation in which most Roma assume the role of «society's scum».

Like most conflicts, health care related conflicts particularly affect the most disadvantaged social groups and those with the least resources. These include not only economic, but also personal, professional, and communicative resources. We must therefore focus our attention on this group without ignoring the aforementioned perspective of diversity within the Roma community.

The most disadvantaged Roma groups hold a political position of subordination within society. Their typical profile is one of a family living in a social housing ghetto, on non-contributory welfare benefits, existing on a subsistence economy, and working in temporary or marginalized jobs. Young Roma are often expelled from primary school or have high rates of absenteeism, and they never reach compulsory secondary education. Both adults and young people are functionally illiterate. These are the groups that are not allowed into certain bars or clubs. Property owners do not rent them housing; employers do not give them jobs. This is the image of the Roma family that forms part of the collective stereotype of the Roma community and which is ridiculed in certain television programs with pretensions to «humor». The impression is that all Roma are like this, clearly a huge fallacy that belongs in mythical history. Nonetheless, they do exist.

This political position of segregation takes its toll: the most negative consequences are the communication difficulties with the Roma in many institutions, schools, public administrations, and of course, health services. The most direct consequences of this lack of communication are the mutual defensiveness of the opposing groups, and the arousal of distrust provoked by fear. Attack is seen to be the best defense, leading to aggression and violence: symbolic violence and explicit contempt that may lead to physical violence and threats.

Although I stated above that these Roma groups find themselves in a political position of absolute subordination at ethnic group level, it is perfectly true that in their personal day-to-day interaction, their position is one of protest, if not rebelliousness, and is certainly a long way from submission. Countless statements illustrate this situation, such as the following:

My parents never left me anything, but they gave me the best inheritance. They taught me respect and how to live honorably without putting anybody down, but at the same time, without letting myself be trodden on. I can hold my head up wherever I go because they taught me to be a person and to respect other people. Roma, Payos... everybody. When anybody looks down on me for being a Romni⁶, or when they look at my family or other Roma ... I can tell you that even though I'm nobody special ... I tell them what I think. I've taught my kids to defend themselves against racists without being violent, but to always

⁶ The Roma terms Rom and Romni are used in this paper to refer to a Roma man and a Roma woman, respectively.

be firm... you know? One thing I'm sure about is I'm not going to bow down to that trash!

Romni pharmacy salesperson, 39 years old

This was said by a woman with personal resources whose position is one of openness and dialogue based on respect for the individual. In other cases, much more violent attitudes emerge. Aggression is clearly associated with a lack of personal resources, as in the case of this grandmother whose three-year-old granddaughter was in hospital, and who was unable to control her distress in a very upsetting situation. She expressed herself as follows:

Well I feel much worse pain for my little girl than for her (referring to the accident and emergency nurse). What do you expect! My little girl, poor little thing, with that drip stuck in her, and she says she can't let me in. My poor little angel ...(sobbing). I'd throttle that battle-ax Payo for less!

Romni street vendor, 54 years old.

Significantly, these attitudes reinforce the stereotype of the Roma as an aggressive and violent group. In contrast to some other groups, these experiences are generalized and the violent attitude of one person becomes the violent attitude of «all Roma».

This aspect must be taken very closely into account in cases of mediation. It is essential to adopt preventative measures that encourage the perception of hospitality and acceptance, and that promote a feeling of refuge and protection. There is no better recipe for intercultural mediation with any group, but particularly those such as the Roma who are subject to exclusion and racism from part of society.

Many Roma regard health care institutions as distressing places. They are alien spaces in which everything is different and where the established norms are not only strange, but in many cases are at variance with their own. The most pressing concerns refer to the lack of understanding about the medical process, the absence of freedom to come and go at liberty, together with dependence on the medical staff's decisions and enforced coexistence.

Roma patients frequently come to health care institutions in cases of extreme necessity and driven by symptoms of pain and discomfort. They are places in which the individual and his or her family have no control over their «destiny». Once in hospital, the patient's freedom to leave is limited by criteria set by the medical staff. It is the doctor who takes decisions on how long the patient must remain in hospital, depending on the diagnosis. Our respondents explained this perception as follows:

A hospital is like a prison, like a school, a place where you can go in but you can't get out.

Rom fruit wholesaler, 34 years old.

The perception of distress arises and increases in proportion to the level of understanding about the medical process. The most disadvantaged Roma families suffer particularly in this situation, as a result of their limited basic education and lack of familiarity with medical terminology. This linguistic isolation is one of the aspects that patients and their families highlight most frequently. They speak the same language, but the quality of communication is extremely deficient, if not totally absent. The following statements help to illustrate this point:

It's like, they use such words ... Lord above! No one can understand them. They could explain things in different ways.

Rom street vendor, 52 years old.

Look, I'll tell you something, I've had an education and I still don't understand them. It seems like they're just speaking for themselves. We're human too and they've got to make an effort to explain things; people's lives are at stake here. And if I'm having problems, imagine some poor woman who hasn't got the first idea.

Rom IT worker, 32 years old.

What gets to me most of all is not how they speak to you, it's the way they look at you. The way they look you up and down, it's like they're examining you. There's no trust. From the first moment ... the way they look at you really puts you off. We haven't had much education, but you can tell these things, you can practically read their thoughts, I can smell them ...

Romni housewife, 27 years old

A further notable aspect is the distress caused by dependence on the doctors' or health care personnel's decisions about the patient's food and his or her freedom of movement.

Nobody would touch that food. The soup looked like it was off. So because he didn't eat he got worse every day until my aunt started bringing him soups and stews in from home. The nurses didn't like it, but what were we supposed to do?

Romni sales assistant, 28 years old

At the level of primary health care, relationships with doctors follow a similar pattern to that of the general population, with certain variations depending on the patient's age or level of education. A highly conditioning factor is the socio-affective relationships the doctor or the health care personnel establish with the patient. As for the relationships with the family, doctor are also conditioned by the personal knowledge he or she has of the patients and their families. Notable improvements

can be seen in long-term relationships where personal bonds have been established and the doctor is well acquainted with the family and the health circumstances of the environment. The following statement ratifies this interpretation:

Oh yes, Don Salvador, that doctor was something else. You wouldn't believe what he'd do for us. Day, night... whenever you called him... there he'd be. Always with a pleasant word and some good advice. He was always our family's doctor... all my life... my mother, God rest her soul, my uncles and aunts, all of us. I reckon he just had to look at you and you were cured. I would swear on my life for him, that's how much I cared about him.

Rom street vendor, 82 years old.

The doctor's age is appreciated as a relevant indicator of his or her experience and knowledge, although positive relationships with younger doctors are not uncommon. Regardless of the doctor's age, his or her emotional involvement with the patient, demonstrations of affection, and concern are highly valued.

In my time, good doctors were older mature men, not many were young. Now everything's different. When I was in hospital I had a *lacorrilla*⁷ looking after me. At first I asked her if she was a nurse because she was so young. She cracked up laughing and thanked me for making her feel younger. She took my hand so gently and she looked after me like nobody had ever done before. She was just a girl, but what a class doctor... it was her that got rid of what I had. In two days I was home, but she didn't leave me for a minute. I am really grateful to her.

Rom scrap dealer, 75 years old.

A doctor who does not establish socio-affective relations in his or her dealings with the patient is regarded negatively, and distant and «professional» attitudes generate lack of confidence and fear. Where this situation arises, the diagnoses given are commonly disregarded and other doctors are consulted for a second opinion. Most respondents highlight the importance of affective communication, as expressed by this elderly woman:

In my family, what you want when you are going through a bad patch (illness, being in hospital) is a word of encouragement, someone who can understand. There are some doctors that you can tell by their eyes, that they're looking at you, they are listening to you, they are concerned. You expect a friendly word, and you want them to tell you how things are going ...bad ...or good ... but there are others that have such an attitude, you know, they should be thrown

⁷ The term «*lacorrilla*» defines a Payo woman but has a positive, affectionate meaning. The word comes from the Calo *lacrí* and the Romani *rakli*, with the Spanish article suffix.

in the river for the way they bad feeling they give you. They don't look you in the eye, they don't ask you anything, they don't tell you anything, they are worse than the civil guard.

Romni housewife, 73 years old.

The family doctor or health center is only visited when symptoms of discomfort or pain appear; preventative attitudes such as blood tests or periodic checkups are very infrequent. This situation leads to major problems, particularly in the case of asymptomatic conditions, where the patient is at significantly greater risk.

The concept of illness is linked to negative symptoms such as discomfort and pain. Patients frequently self-medicate in mild cases, and the women of the family will administer paracetamol, decongestants, cough mixture and even antibiotics. If the symptoms persist, then they turn to the family doctor or health center for help.

Particularly significant are «silent» illnesses such as diabetes, and cholesterol or heart conditions that require a controlled diet and physical exercise. The highest rates of disregard for medical advice are seen in these cases. Patients do not understand the concept of serious risk, which they associate with pain or physical discomfort. The main factors behind this attitude are lack of knowledge, and the absence of any perception of the causal relationship between the failure to follow medical advice and the worsening of the condition; the consequences of this attitude are seen repeatedly.

Frequent accounts by both men and women illustrate the lack of awareness about the dangers of this type of condition and the need to acquaint patients with these risks. Many respondents highlight the lack of a controlled diet among this type of patient, as in the case of this woman who is aware of the dangers of diabetes:

Morena? You're asking me about Morena? Well look at her, there she is. She gets worse every day. The doctor told her that if she didn't control her sugar levels, her foot would just get worse and worse. First her toe was bad, and she went to get it dressed every day. Then she got gangrene and she had to have her leg amputated. So there she is, half blind and one leg missing, she's as stubborn as a mule, she just wouldn't stop eating.

Romni housewife, 48 years old.

Given these conditions, it is crucial that medical staff make repeated efforts to familiarize families with the dangers of asymptomatic illnesses and the importance of diet and physical exercise. In general, the Roma community is not conscious of the importance of physical exercise and its benefits for health. Many Roma would identify with this young woman, herself no sportswoman, who mockingly explains:

When I see them Payos running up the hills, sweating like pigs in their flash running shoes, well ... that's ridiculous! You'd never see a Roma running like that ... it's a Payo thing!

Romni housewife, 14 years old.

These experiences are repeated with regard to the controversial issue of essential illness-related diets, or when doctors tell patients to give up smoking or alcohol. The rejection of this type of advice is generalized and is more pronounced in older generations. This situation is partly explained by the serious deprivation Roma families experienced in the post-war period, similarly to many other Spanish families at that time. Many elderly Roma react stubbornly, as illustrated by the tone of desperation in this daughter's description of her father's case:

You already know this. He had an attack (cerebral infarction) because he wouldn't stop eating and drinking. Always a glass of something. And his fatty bacon snacks in the middle of the morning. The doctor told him straight. And he understood perfectly. Imagine. He knew he was going to die but he didn't care. When I said anything, he would curse and call me all everything under the sun... What was I supposed to do? He was brutally killing himself, he would say: "that Payo wants to starve me to death, but if I can't eat or drink or do anything, I don't want to live like that". Then he got better. He was really ill. But he recovered. And here we are again, with the same arguments about food. Always the same.

Romni intercultural mediator, 38 years old.

Another elderly man bemoans his bad luck and tries to justify his uncontrollable passion for food:

The Payos didn't kill me in the war and now this jambo (Payo doctor) is making my life a misery. He's out for my blood, I'm telling you. He wants me to eat like a sparrow. Well, I'll tell you something. A doctor tells a Payo not to eat. And he doesn't eat. But we Roma don't. It's not that we don't want to, but for the love of God we can't. Put a plate of fennel stew in front of a Rom and tell him not to eat it ... and he'll tell you he'll eat it even if he means he's going to die. That's the truth, my lad, you die but with a full stomach

Rom horse dealer, 82 years old.

The elderly —particularly elderly women— with chronic illnesses for which they take medicines over many years, do not differ from the rest of the Spanish population in their use of health centers, which become a meeting place for chatting with other patients, and the doctors appointment is more of a social than a medical ritual.

This situation is most clearly evident in the “repeat prescriptions” process. The following comments come from a frequent user of the health center:

There's no cure for what I've got. I've had it for so many years now. But I get on well with the doctors. I often spend the morning in the waiting room with the *lacorrillas* and we sit and chat about everything. My doctor is a good-looking young *Payo* and he says: in the end you're going to know more about medicines than me! God knows he treats me well.

Romni housewife, 84 years old.

It is practically impossible to reliably estimate the number of Roma families who use only private health services; most use a combination of both private and public systems. They attend private doctors and centers almost always as a second choice, but also as a first option particularly in the case of pediatrics.

Private medicine is used by sectors of the Roma community who, in spite of being covered by the Social Security system, also take out private insurance, and also by Social Security patients seeking a second opinion from a private doctor in serious cases. Families who have experienced communication difficulties or who do not trust the public sector doctors they have seen will also use the private system.

Families in better financial circumstances, even though they are covered by the public health system, use the private sector during pregnancy and birth, and also for pediatric care. Babies are given a high priority and the need to safeguard their health leads families to seek appointments with private doctors, particularly those they trust and with whom they feel confident. This context clearly illustrates how socio-affective relationships and personal links with the pediatrician are key elements in this relationship.

On the issue of baby care, cultural factors can arise that at times go against standard medical guidance. Roma mothers and grandmothers have a great store of knowledge about traditional medicine that is passed down from mothers to daughters. In some cases, traditional wisdom such as the importance of long-term breastfeeding (up to 1 year or more) coincides with pediatric advice, but in others, such as babies sleeping with their parents, traditional custom goes against medical recommendations and in these cases families are more likely to follow their traditional ways. Traditional knowledge concerns breastfeeding, diet, teething and sleeping habits. If the baby suffers any kind of discomfort, or if his or her condition involves even the slightest risk, the pediatrician's advice is followed to the letter and traditional home remedies or natural medicines are categorically abandoned.

Many families visit private pediatricians for reasons of confidence and trust in their diagnosis. Statements in this vein are numerous, such as the following from a mother whose two-year-old daughter was admitted to a public hospital:

I don't like the way they treat her. Do you think for one minute her bronchitis is going to get better with Apiretal? Nobody tells you anything here; we've been in here almost two days and three different doctors have seen her and they haven't said anything to me. They aren't giving her any treatment. Only the masks. Her temperature isn't going down and they haven't given me anything. If Gonzalez (the private pediatrician) was here, this wouldn't have happened. But at this time of year (Christmas holidays) he's on holiday, and here nobody gives you any explanations. He's the type of doctor who makes you feel at ease, every time he's seen my boy he's got it right first time and he's better in no time. I'm desperate, this is a disaster ... (with tears in her eyes) she's not well, she's not well.

Romni administrative worker, 28 years old.

These situations create a lack of confidence among families with babies and in many cases lead to tension between health staff and families, which not infrequently turn into aggressive and violent incidents. Desperation and impotence are the main motives for these reactions. Particularly, when they have children or babies in hospital, Roma families are much more likely to manifest an active, demanding attitude, a far cry from other cultural patterns that encourage submissive attitudes to the hospital system. This attitude may lead to aggressive demands when it is not addressed. Logically, the degree of tension is related to the seriousness of the patient's condition, but the doctors' and health care workers' attitudes also have a major influence. Once again, socio-affective ties, empathy, and communication with the families emerge as key factors in the avoidance of conflict. Sincere concern, a warm, caring tone of voice, and emotional proximity to the family members are crucial factors.

While personal and affective links are important in the doctor-patient relationship, one element of Roma culture, perceptions of pollution, must also be taken into consideration since it can have major consequences in the patient's recovery process.

In contrast to the widespread prejudice about the «dirtiness» of the Roma, frequently associated with garbage, filth, mange and lice, most of the Roma community follow a series of personal and domestic hygiene practices that in many ways have a ritual character and a deeply rooted cultural history. The following statements illustrate these issues within the domestic sphere:

My mother found a Payo woman to clean the house. You can imagine with four men at home and only her to do everything, poor thing she couldn't manage. But I've told her not to let her go near the kitchen. I take care of everything in the kitchen, the pots and pans and everything. I've told her not to let her in there. In my house we've always eaten what our mother's cooked with her own hands and I don't want any stranger touching the things. Imagine how disgusting, yeuch!»

Rom translator, 39 years old.

There is nobody more scrupulous than the Roma. We're fussy about everything. We only eat at home and with the family and if we go out (bars, cafes etc) you have to know they keep the place clean, that you can trust them.

Romni fruit seller, 60 years old.

These perceptions of pollution in food have significant consequences for patients in hospital, and logically lead to tensions and communication problems between Roma patients and health staff. The following statements throw some light on the situation:

My father. Do you know what he did? Well, he was a fortnight in hospital and he came out worse than when he went in. He didn't want to touch a thing in two weeks. Everything they put in front of him turned his stomach and we couldn't get him to eat anything. You know what it's like, he was sickened by it and he wouldn't touch it ... that's how he was.

Romni street vendor, 43 years old.

First of all I can't stand being shut in. In a room you have to share with another jambo (Payo) sleeping there. And there he was, doing what he had to do. Smells and everything. I don't have much stomach for eating. And the stuff they give you, those food smells, it's junk.

Rom bricklayer, 34 years old

While this feeling of disgust for the hospital food among Roma patients is something they find practically impossible to overcome, the attitude of the health care staff on this issue is antagonistic.

The food we provide here is very healthy and balanced... All patients are given a diet suited to their needs. They all have to eat what they are given. We can't allow what a lot of them (Roma) want, which is to have food brought in from home. They don't understand that an unsuitable diet might be harmful... to tell the truth it's a constant battle.

Public hospital nurse, 45 years old.

But when faced with the refusal of their sick relatives to eat the hospital food, many families bring food in from home which, as noted above, is against hospital rules. Consequently, this clandestine trafficking of food is commonplace and causes tension:

When I went in to have my baby, the jambas didn't want me to have anything to eat. I was starving, you couldn't imagine how. I only wanted to eat. So I told my family to bring me chocolate and cakes and things from the bakery. The nurse caught me eating a croissant ... and she gave me a real telling off.

Then afterwards when my doctor came, he read the riot act. Everything had gone really well and he got angry with them because they hadn't given me anything to eat.

Romni social worker, 32 years old.

Hospital regulations are necessarily rigid, essentially because they are designed to ensure that patients are following the correct diet, which would be impossible to guarantee without this strict control; however this does not calm the distress and anxiety of Roma patients who feel obliged to eat food they consider to be «polluted». Promotion of communication between health workers and patients on these issues is essential if the atmosphere in hospitals is to improve.

But visits from relations and close friends of the Roma patient are what most affect social relationships in hospital. Depending on the age, the family, and the seriousness of the illness, the patient's family, friends and acquaintances will visit the patient in numbers and with an intensity that is not frequently seen in other cultures. Neither are these visits restricted to one hour; rather friends, relations and particularly close family will remain in the hospital day and night. This family presence in the hospital is continual and can go on for weeks.

The way Roma families cope with hospitalization, a round-the-clock presence during which the patient is not left alone for a minute, is deeply rooted in the community. Relatives and neighbors will stay as close as they can to the patient, ideally in the patient's room, but if not, in the waiting rooms or corridors. Numerous statements referring to these situations were gathered and they appear in all the groups interviewed, as in the case of the following respondent who highlights the positive aspects of this attitude as compared to that of the Payos:

We always have someone close by in the hospital and we stay there with him. We don't leave him for a minute, keeping him company and making sure he feels loved. Everyone stays in the hospital: family, friends, neighbors, people you know... everybody goes to see him. His closest family stay day and night and don't leave his side. The others will come to spend the afternoon or the morning. It's very sad not to have anyone and to be left all alone in these situations; we don't do like the Payos who just leave their people in hospital and that's that. For us it's a custom and a duty that everybody respects. That respect hasn't been lost.

Romni housewife, 36 years old.

These situations lead to tensions and conflicts with the hospital staff. In addition to the problems caused by large numbers of people crowding into the room, the

waiting rooms or the corridors, the medical and health care personnel in general do not understand this behavior. The following statements suggest factors to analyze this conflict:

Really they do nothing in the hospital. They stop us from attending to the patients as we should. Is it normal to have five people around the bed? Well no it isn't. It's just not reasonable to take over the waiting room and wander around the corridors. The patient needs peace and quiet and not an invasion of visitors who don't help him in the slightest.

Nurse, internal medicine ward, 39 years old.

The prejudices and negative images about the Roma are also present in the hospital context, prejudices that are often shared by health workers. Statements evidencing these prejudices are frequently repeated and, in common with the rest of society, they center on the link between the Roma and stealing, dirt and in general, antisocial «wild» behavior.

Do you know what they did in the (hospital) room? They spent their time stealing everything they could; slippers, towels ... everything they could.

Female nurse, 53 years old.

They (the Roma) scare me stiff; I'm not just scared, I'm practically terrified.

Female nurse, 53 years old

In this context, arrangements such as assigning two Roma women to the same room on labor wards can be understood. It may appear to be coincidental, but the Roma mothers are very much aware of the situation, as indicated in their statements:

When I gave birth I was put in a room with Polainas's daughter. Can you imagine? I've never felt so sick in my life. The two of us there in the room with the babies. That room stank of dogs. But they always do the same to us, they always put us together in the same room.

Romni domestic worker and cleaner, 34 years old.

As in other areas of social relationships, Roma who «don't look Roma» because of their features or the color of their hair, are not subject to these segregation processes, as indicated by this blonde woman who told me, with a smile:

Yes, yes it's true, though you won't believe it. Every time a Romni comes in to have her baby they put her in a room with another Romni. But that didn't happen to me and my baby because I'm blonde and they didn't realize I was

a Romni and they put me in with a really friendly lacorrilla. The two of us got on really well.

Romni housewife, 31 years old

Putting Roma mothers together in the same room is probably the result of a strategy designed to avoid problems with Payo patients. However, as the above accounts illustrate, this strategy is doomed to failure because of the wide diversity of Roma families, which means that problems of social relations may still arise. This strategy is based on a deeply rooted prejudice that considers the Roma to be a homogenous group when the opposite is demonstrated on a daily basis. The old tactic of segregation does not resolve conflicts in the slightest; it only serves to aggravate them.

3. Analysis of a case of conflictive interaction

This case was recounted in a session between health workers and Roma women held as part of a training course. One of the nurses present began to talk about the case as follows:⁸

Nurse: One of the nights I was on duty in intensive care there was a traffic accident. The family came into A&E and the husband was seriously hurt and taken into intensive care. As soon as he came in the doctors said he was in a bad way. It was a Roma family. From the first moment the relatives were told, they started to arrive in increasing numbers. After a few hours there were more than 200 people in the waiting rooms and corridors. They just kept arriving. The doctor explained that they could do nothing there and they couldn't be with him and they would be told the minute his condition changed. But nobody moved. The hours went past and they were all crowded onto the ward waiting in the corridors, walking up and down ... you could hear shouting and people crying. There were whole families, men, women and children of all ages... how can they bring their children into that situation?

They kept coming up to intensive care and ringing the bell. We went out to explain that the doctor had already said that there was no change and if there was, the doctor would tell them. Half an hour later the bell would ring again and the same thing would happen.

They were making a nuisance of themselves to everybody, ringing the bell, but they took no notice. After a while ... it would ring again. That's what it was like all through the night.

Romni: (in a low voice to another participant): That was my father-in-law.

Participant: (in a low voice) Tell her he was your father-in-law.

⁸ Although these accounts are in quote marks to highlight the speech of the participants in the interaction, this is not an exact transcription, as the session was not recorded. The discourse was transcribed from notes taken during the meeting and reflects as faithfully as possible the way events unfolded.

Romni: (in a low voice) No, I don't want to say.

Romni: That man was my father-in-law. All their family was in Mallorca and when they found out about the accident, everyone that could come got on planes and flew to Valencia and then from Valencia they came in taxis to the hospital. They all came because the doctors said he was dying and he might not make it through the night. All the family came from Mallorca and everyone from Castellón too of course. The ones from Mallorca brought their children because they came straight from the airport. They couldn't do anything else. They thought he was dying.

Nurse: I can understand the situation but that doesn't justify their making a nuisance of themselves in intensive care all night ringing the bell. There are seriously ill people there who need to rest and the rules are the same for everybody. And what's more we couldn't give them any more information.

Romni: The only thing they wanted was to know how he was. They were very anxious, they couldn't be with him and they only wanted to know if anything had changed. It's true there were a lot of people there. Until they closed the ward so there wouldn't be so much commotion.

In dramatic situations like this, the potential for tension and conflict to reach certain levels of violence is greater. Most of the Roma community experiences death as a dramatic event, particularly in tragic circumstances such as this one.

Grief for the death of a loved one is expressed intensely, a cultural trait that sets the Roma community apart from most of Spanish society, which encourages and values emotional self-control and fortitude in the face of death. Strength is expressed by controlling the feelings and emotions of grief. In the Roma context death is not met with resignation and integrity, but rather with rebellion and impotence.

Death brings together all the immediate and extended family in an act of solidarity and as an expression of the emotional and structural turmoil involved. In the case of this accident, the patient recovered successfully from his injuries.

In these dramatic situations the position of the mediator is particularly complicated. Valid interlocutors belonging to the family must be chosen in order to avoid situations of tension and conflict. Emotional tension runs high and is difficult to control in a large group of people. The key guidelines in these circumstances are: to make positive contact with interlocutors; to achieve a calm atmosphere by locating family members in different areas to avoid crowding; to improve conditions of comfort; and to negotiate with the family on questions such as silence, order in the entrances and exits, and in communication with health care workers. It is essential to act immediately to prevent emotional tensions from overflowing and to negotiate with health personnel on guidelines for the relationship and for obtaining information.

4. Conclusions and reflections on mediation with the Roma community

In general, all accounts given by Roma patients in health centers or hospitals appear to indicate that the difficulties in communication, tensions, and situations of symbolic or physical violence arise as a result of prejudices and mutual stereotypes, and to a lesser degree from tensions stemming from differences in or antagonism toward values, customs or worldviews.

How Roma patients and hospital personnel perceive each other is a highly significant issue. Antagonism arises on both sides. Both groups believe that the «other» is polluted, dirty, has no feelings, is rigid and inflexible, is wild, antisocial and disrespectful, is incapable of respecting norms, is dangerous and evil, and cannot be trusted. The effect of these perceptions is mutual rejection, exclusion, segregation and violence. The health system is part of society and is a microcosm in which the types of relationships occurring in the social system are reproduced on a smaller scale.

The two preceding paragraphs tell of *one Roma reality* but not *the Roma reality*, which is much more complex. At the beginning of this paper I cautioned on the profound differences and great diversity of this group, which from the outside is seen as a homogeneous unit. This is a fact, and my caution is no arbitrary whim. If this fact is not taken into account, this discourse may be used to construct new prejudices or to consolidate already existing ones. My objective is precisely the opposite: to encourage dialogue and understanding by helping to comprehend and not judge certain situations that, because they are not familiar to us, we find strange.

Within this structural framework, but from a macro perspective, the complexity of the many factors that interact in the construction of relationships between the Roma and the health system are not perceived. The macro perspective does not allow us to appreciate the importance of the variations and diversity within the Roma community and their values and attitudes to intercultural relationships.

It is impossible in these few pages to cover the wide range of specific guidelines that help to facilitate communication with Roma families in health care contexts. However, I believe the following aspects are essential key issues in the task of mediation:

- Promote socio-affective links.
- Build up a role of affective authority.
- Reach agreements about who should be involved in communication and the right time for it.
- Select the most suitable interlocutors.
- Give clear, specific information and check it has been correctly received.
- Be aware of the discourse and information used.
- Transmit dignity and respect.

- Help to control passionate and emotional reactions.
- Foster coexistence and integration.
- Be aware of prejudices and stereotypes.

The key guidelines in the question of health care for Roma patients are grounded in the avoidance of prejudices and stereotypes, and in promoting relationships of trust and mutual respect. For the most disadvantaged Roma group, positive attitudes are interpreted in the non-verbal communication of the interaction. They find it difficult to interpret technical explanations, but they are very sensitive to the way others look at them, to gestures of proximity, and to the tone of voice used. It is essential to maintain a firm attitude of authority without sacrificing emotional proximity and empathy. Achieving the balance between these two points must be a priority. An excessively authoritarian attitude will trigger their rejection mechanism and lead to aggressiveness, and on the other hand an excessively affectionate attitude may be interpreted as fickleness or generate lack of confidence. A firm attitude is highly valued as long as it is accompanied by arguments to explain the reasons for any decisions taken and is associated with an attitude of respect and proximity. In sum, the final goal is to construct a role of affective authority.

A further key question is control of what is said and the information given. This group places great value on «the word». Giving one's word is not only a formal commitment but can also be information or a diagnosis. Whether a person's word is kept depends on the personal and professional evaluation of the interlocutor. It is therefore very important to be sure information has been given clearly and specifically, with subsequent verification that it has been correctly received. Any communication should not be taken for granted and *a priori* awareness of the difficulties that may emerge is crucial.

These key factors have a common principle in that the conscience of the interlocutor, the function of intercultural mediation, is to facilitate communication between people with different worldviews. In addition, as in the case of the Roma, they occupy socio-political positions characterized by marginalization and exclusion, the consequences of which are felt in most social circumstances. The health care context is a particularly sensitive environment for communication, and for human social relationships it is a forced meeting place where clashes can sometimes occur. Patience and empathy, sensitivity and respect, tenderness and understanding are absolutely useless if we do not make a profound intellectual effort to understand that the Roma people live in "another world" and for whom communication, rather than an issue they have surmounted, is a real personal and professional challenge for both them and all health-care personnel.

5. References

- CÁTEDRA TOMÁS, María (1976): *Notas sobre la envidia: los «ojos malos» entre los «Vaqueiros de Alzada»*. En: *Temas de Antropología Española*. Madrid: Akal.
- (1986): «Bendito y maldito. Categorías de clasificación...». *Cuadernos del Norte: Revista Cultural de la Caja de Ahorros de Asturias*. vol. 7(1986), núm.35, pp.70-85.
- DOUGLAS, Mary (2007): *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Buenos Aires: Nueva visión.
- GIMÉNEZ ADELANTADO, Ana (2000): «Parole aux femmes rommi» [on line]. En: Roms, Sintés, Kalés- Tsiganes en Europe- Promouvoir la Santé et les Droits d'une Minorité en Détresse. París: Médecins du Monde, 2000.
- <http://www.medecinsdumonde.org/publications/rapports/rroms_colloque2000/publication_view> [Consulta: enero 2007]
- MALKKI, Liisa H. (1995): *Purity and exile*. Chicago: University of Chicago Press.
- SAN ROMÁN, Teresa (1990 a): «Las esclusas de la marginación». *RTS. Revista de Trabajo Social* (1990), núm. 117, pp. 21-33.
- (1990 b): *Vejez y cultura: hacia los límites del sistema*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- (1998): «Las bases del racismo y de la Filantropía». En: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 75-90. ISBN: 84-89727-73-2.
- (2000): «El mundo que compartimos, nuevas alternativas». *Revista de Antropología Social* (2000), núm. 9, pp. 193-197.

The specificities of criminal women: discussing female invisibility in the literature

Las especificidades de las mujeres criminales: debatiendo la invisibilidad de las mujeres en la literatura

MARIANA BARCINSKI

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Abstract

The present work aims at discussing the ways in which the literature, especially in Criminology, refers to criminal women. As attested by feminist scholars interested in the topic, female crimes have been theorized from a male standpoint. In other words, no efforts have been constantly made to understand the specificities of crimes perpetrated by women (Daly and Chesney-Lind, 1988: 497-538; Heidensohn, 1993: 309-312). Thus, from both the analysis of the existent literature and data resulting from an empirical study conducted with female drug traffickers in Rio de Janeiro, Brazil (Barcinski, 2008), the goal is to provide elements to further understand the image usually associated to female criminals, as well as the reasons for the invisibility of women in specialized literature.

Keywords: female criminality, gender, invisibility, social roles.

Resumen

El presente trabajo objetiva discutir las maneras por las cuales la literatura, especialmente la de Criminología, se refiere a mujeres criminosas. Como atestan las pensadoras feministas interesadas en el tema, los crímenes femeninos se han teorizado desde un punto de vista masculino. En otras palabras, los esfuerzos para comprender las especificidades de los crímenes perpetrados por mujeres, no han sido constantes (Daly and Chesney-Lind, 1988: 497-538; Heidensohn, 1993: 309-312). Así, desde el análisis de la literatura existente y el análisis de los datos resultantes de un estudio empírico con mujeres traficantes de drogas en Río de Janeiro, Brasil (Barcinski, 2008), el objetivo es aportar elementos para el entendimiento de la imagen usualmente asociada a las mujeres criminales, así como entender las razones de la invisibilidad femenina en la literatura especializada.

Palabras clave: delincuencia femenina, género, invisibilidad, roles sociales.

INTRODUCTION

From a feminist perspective, the present work has the goal to discuss the ways in which female criminals are portrayed in the literature. The interest in the topic

emerges from both the lack of attention to female criminality in the literature, and from an empirical study conducted with seven women with a history of involvement in drug trafficking in the slums in Rio de Janeiro, Brazil (Barcinski, 2008). Hence, the arguments that sustain the proposed discussion are based on the existent literature, and on some examples from empirical data, which aim at providing a picture of concrete women who get involved in criminal activities. Although this represents a theoretical piece, the reference to actual data might provide further arguments to understand (and, eventually, to contradict) the ways in which female criminals are portrayed in the literature.

The hegemonic discourses on femininity do not foresee women as criminals or outlaws, which makes the investigation of criminal women's identities particularly interesting. The proposed discussion would draw on gender issues in order to make sense of the almost complete absence on the specificities of female crimes in the literature. Because of the unusual role played by criminal women, their involvement in illicit activities is usually described as the result of subordination to criminal men, or by virtue of their romantic involvement to these men (Steffensmeier; Allan, 1996: 459-487). From the analysis of the literature, the goal is to achieve a deeper understanding of the process through which female criminals are deprived from agency in their decisions to join criminal or illicit activities, being portrayed mainly as victims of criminal men. In contrast, data from the empirical work mentioned above will possibly help assigning agency to women who join criminal activities, removing them from the passive and victimized place usually assigned to them in the literature and in common sense discourses.

Women and Crime

The exercise of including women in the criminological agenda is still in relative early stages. Within the field of criminology, the absence of research on female offenders is usually accounted for by traditional studies in terms of both women's lower crime rates and the perception that the crimes in which they are involved are minor. Typically, their crimes are not perceived as a social threat or as a problem in which research funds should be invested. As Smart (1976:1) already argued in, «the underdevelopment of this particular area of study seems to be in part a consequence of the pervasiveness of the belief in the relative insignificance of female criminality».

In the literature, the experiences of female offenders are either ignored or analyzed according to a supposed universal culture, class, and history-free feminine nature. Traditional theories restrict the understanding of female criminality to the biological or psychological realms, ignoring the economic, social, and political reali-

ties of female offenders (Carlen, 1993: 314-316; Gregory, 1993: 316-317; Heidensohn, 1985; Schram and Koons-Witt, 2004: 1-7).

The few accounts that make women visible have attempted to explain the lower rate of female crimes as compared to male crimes. From different perspectives, these theories have addressed the question of why women are so less likely to offend than men. The low incidence of women's crimes has been associated to biological traits, prescriptive social roles, and the assimilation, by both male and female, of a patriarchal ideology (Walker, 2003). Feminist Carol Gilligan (1982) provides a somewhat more positive view, suggesting that women's «ethic of care» –centered on responsiveness in an interconnected network of needs, care, and prevention of harm– makes them less likely to offend.

For the purpose of this present discussion, the ideological reasons for the general invisibility of women in the literature are far more relevant than the statistical reasons typically presented. In her interdisciplinary analysis of the processes through which such invisibility is constructed, for instance, Heidensohn (1993: 313) points to the «ideology of gender» that permeates criminology studies and yields gender-stereotyped descriptions of criminality. According to the author, feminist theorists «have tried to show that both the paradigms of deviant behavior and the methods of study of modern sociologists led to the exclusion of women as a central topic». Previous explanations of crime had been explanations of male crime, carried out with no reflection on whether theories, concepts, or results must be gender-specific (Daly and Chesney-Lind, 1988: 497-538).

In an attempt to fill the gap in criminology studies, feminist scholars have been investigating the specificities of women's crimes. It is known, for instance, that when women break the law they do it in circumstances that are very different from those in which men become lawbreakers. Hence, there are questions to be addressed that are specific to women's involvement in criminal activities. In Goodstein's (2001: 3) words «there are some very substantial differences between male and female criminality that virtually scream out for interpretation». Investigating these differences is the first step towards recognizing the role played by gender in prescribing male and female behaviors (including criminal behaviors) in society.

In terms of the specifics of female offenses, Steffensmeier and Allan (1996: 459-487) point to the relational character of women's crimes. The role of men in initiating women into crime, they argue, is a consistent finding across research. Women involved in criminal activities tend to emphasize their role as caretakers, and their involvement in crime is often characterized as protective of personal relationships. Based on interviews conducted with female drug traffickers in slums in Rio de Janeiro, Barcinski (2008) claims that women tended to justify their involvement in drug trafficking by virtue of their relationship with men. In some accounts, men were pointed as motivators for both entering and dropping the drug business.

Attempts to address the participation of women in criminal activities, which sounded extremely troubling to many feminists, associates the increase in female crimes with women's liberation. Freda Adler (1975), for instance, believed that the arrival of the Second Wave of Feminism during the 1970s coincided with both a dramatic increase in women's criminal activity and the shift of female crime to a more «masculine» kind of law breaking. According to what the author calls the «dark side of liberation», while women have demanded equal opportunities in the fields of legal endeavors, some have also forced their way into the world of major crime such as white-collar crime, murder and robbery. In other words, women's liberation had supposedly given them the right to behave like men, including the right to be violent and crime-prone like them. In arguing that women are closing the gap that separates them from men, Adler (1975: 30) states: «The closer they get, the more alike they look and act».

In a response to Adler's claims, Gregory (1993: 316-317) argues that women who commit crimes can in no sense be regarded as liberated. Male monopoly of social economic power persists despite women's movement seeking equality of opportunities and rights. As much as in the legitimate world of business, women continue to play subordinate roles in organized crime. Within drug trafficking in Brazil, it is common practice to use women, as well as children, to perform either secondary or more dangerous tasks (like transporting drugs from one drop off site to another). The idea is that they raise less suspicion from the police, because it is less expected and socially less acceptable that women and children be involved in criminal activities.

In another response to the 'dark side of liberation' argument, writers highlight the theory's exclusion of factors such as race, ethnicity, and class in the attempt to explain women's involvement in criminal activities. Chapman's (1980) studies, for instance, show the clear connection between labor force participation and female crime, according to which the participation of women in criminal activities increases in periods of economic depression.

However, data attest that the participation in crime might provide women with power and social status that are usually recognized as male prerogatives. The ex drug traffickers interviewed in Barcinski's (2008) studies are extremely proud to have occupied male spaces in the dynamics of drug trafficking, especially when the power achieved is legitimized by criminal men and envied by other women around them. Hence, it does seem that being a criminal woman brings them closer to the male world, where the exercise of power and subjugation are allowed and expected.

Some feminist writers stress the role played by discrimination and poverty in women's crimes (Chesney-Lind, 1989: 5-29; Gilfus, 1992: 5-14). Within a context of patriarchal power relations, victimization and marginalization push women to crime. Rather than being a protective factor, like Adler seems to suggest, inequality functions as a predictor of female crimes.

In a study with incarcerated women in Hawaii, Chesney-Lind and Rodriguez (1983: 5-29) call attention to the high level of victimization in their life stories. The authors' argument is that victimization at different levels—from abuse and neglect to extreme poverty—results in a process of criminalization unique to women.

The full understanding of female criminality has to involve a broader level of analysis, one that includes an understanding of the control and oppression of women in different spheres, from the family and work to the public space. In Heidensohn's (1993: 314) words: «their [women's] social roles and positions are essential to all explanations of crime, since they depend on assumptions about “masculine” and “feminine” behavior, on the nature of the family and women's role in it and even on variations on the Victorian doctrine of separate spheres for men and women». Along the same lines, Goetting (1988: 3-20) suggests that the lack of attention to violent female offenders might be related to the fact that traditional female role expectations recognize women as victims but not as perpetrators of violence.

This broader level of analysis must include race, class, and ethnicity, since they are, along with gender, interlocking elements in the constitution of women's social positions. As Gregory (1993: 316-317) argues, [...] the ways in which poor, black women are treated within the criminal justice system can only be fully understood in terms of the material and ideological realities of both class and gender. Research shows, for instance, that the majority of women incarcerated in America is young, poor, and from minority groups (American Correctional Association, 1990), a similar scenario found in Brazilian prisons.

Gilfus (1992: 5-14) points to the lack of studies based on a direct appreciation of women's perceptions, experiences, and motivations to join criminal activities. Rather than engaging in understanding the reason for the gender gap in crime rates, the author believes that we need to focus on the experiences of «real» women who engage in crimes.

The Brazilian Case

In Brazil, female criminality, especially women's involvement in drug trafficking, has been reportedly increasing in the last 15 years. Data show that women's incarceration had increased in 38% from 2004 and 2008. One alarming fact is that 40% of these women had been arrested for their involvement in drug trafficking (Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional 2007).

In Rio de Janeiro, drug trafficking as an organized activity is mainly concentrated in the *favelas*.¹ Because of its specific geographic location and political situation, the *favela* provides a fertile terrain for the development of the activity.

¹ *Favela* is the specific term to designate the slums in Rio de Janeiro. The term is not translated here because of the strength the expression has.

The Rio de Janeiro Master Plan, ratified in 1992, defines a *favela* as «an area, predominantly of housing, characterized by the occupation of land by low-income populations, precarious infrastructure and public services,² narrow and irregular layout of access ways, irregularly shaped and sized plots and unregistered constructions, breaking with legal standards». According to this definition, approximately 20% of Rio de Janeiro's population currently lives in *favelas*.

In terms of their social representations, *favelas* are identified as places marked by a general absence: the absence of basic urban infrastructure, the absence of official and political investments, and the absence of law and order. In summary, the *favelas* are negatively defined for what they do not have (Souza e Silva, 2004).

Favelas are very different from each other. They differ in terms of the origin of their population (mainly rural immigrants), their sizes, the investment made by governmental and non-profit organizations in the area, their safety, and so forth. However, despite all the differences, *favelas* are often described in a very homogeneous way. They are perceived as empty spaces waiting to be filled by humanitarian help.

The *favelado*, the person who lives in a *favela*, is usually described in opposition to the 'true citizen,' the one living in the cities. It is an interesting opposition that claims the *favelas* to be separate and independent from the cities. Such an opposition is not solely drawn in terms of spatial locations; it also involves the assessment of people's moral conducts. Accordingly, the term *favelado* carries a pejorative connotation, signaling a person's inclination to engage in immoral and illicit activities. The dualism has always contributed to locating the *favelas* and the *favelados* in the margins. People living in these spaces usually appropriate this dualism in the way they talk; they often call themselves «*favelados*», «community dwellers», in opposition to people from the «asphalt» (who do not live in *favelas*). Rather than being a mere linguistic choice, the distinction usually carries an awareness of people's different social locations. Hence, being a *favelado* means having fewer job opportunities and constantly dealing with the police violence and the society's prejudice.

São Paulo, the largest and richest city of Brazil, is home to the majority of *favelas* in the country. However, the *favelas* there are less visible because they are mainly located in poor suburbs, far away from the richest neighborhoods. In contrast, the *favelas* in Rio de Janeiro are spread throughout the whole city. For this reason, the problems they represent are much more visible to the population in general. It is common to hear that *favelas* in Rio are 'invading the city,' given the proximity between the hills (where *favelas* are located) and the «asphalt» (where the middle and upper classes live). Even though *favelas* had always been perceived as a social problem, the lack of attention and investment from official and governmental agencies is traditionally justified by the fact that *favelas* are constituted by illegal occupations.

² Today, most of the *favelas* in Rio have basic infrastructure, like electricity, gas, and water.

Drug trafficking made its entrance in the *favelas* in the 1980s. The absence of official authority, the lack of governmental investment, and the poverty of its population created the perfect scenario for the development of crime and violence. Today, different criminal factions control drug trafficking in the *favelas* in Rio de Janeiro. Characterized by their highly organized and hierarchical structure, these factions impose their rules to the *favelas*' population through the use of both extremely violent practices and subtle threats. The factions are so powerful that they limit people's circulation and shape their everyday conduct. For instance, participants in Barcinski's study (2008) tell stories of people who had been violently punished for crossing the artificial lines established by the criminal factions.

Within a criminal faction, drug traffickers have specific roles. As would be the case in a legal company, one can ascend in the business, initially performing subordinate tasks and gradually assuming positions of more responsibility and power. For instance, one can start his/her criminal career as an *aviãozinho* (a person who does little favors for the drop offs' manager), a *vapor* (the one who sells the drugs in the drop offs), or a *soldado* (the one in charge of the manager's safety), and end up being the manager of a drop off (Dowdney, 2003). The most prestigious and profitable tasks, however, are usually performed by men.

Women and Drug Trafficking in Brazil

Drug trafficking is considered a male activity because men are not only the main users and sellers of drugs, but also the main target of the violence characterizing the activity (Zaluar and Alvito, 1998). Statistical facts point to a major participation of men in the business and in the violence that results from it. In Brazil, 80% of all violent crimes associated with drug trafficking involve young men, who are both the main victims and perpetrators (Cecchetto, 2004).

The picture described above supports the accounts of traditional criminology, in which women's involvement is either underreported or completely absent. The fact that women's participation in drug trafficking in Brazil has reportedly increased in the last 10 to 5 years has not been sufficient to justify a more extensive interest in the topic.

Ilgenfritz, a criminology professor in Rio de Janeiro, started a research project in 1999 with the objective of drawing a more complete picture of the population of inmates in the state correctional institutions. According to the research, the number of women incarcerated increased by 132% since 1988, a much higher increase rate than men's incarceration in the same period (Musumeci and Ilgenfritz, 2002).

The analysis of the specific political and economic contexts that have contributed to the increasing number of women in drug trafficking was not the focus of

Ilgenfritz's project. However, the author calls attention to the necessity to investigate the conditions within which women are allowed in a traditional male activity. It is her belief that any analysis of the potential reasons for female involvement in the activity would be incomplete without an investigation of the structural (political, social, and economic) factors that made possible their entrance and acceptance in this primarily male world.

The few accounts of women directly involved in the business are told as anecdotes; there is a fictional tone surrounding these characters' stories. During studies in poor neighborhoods in Rio de Janeiro, Zaluar (1993: 135-142) mentions only three women involved in criminal activities: Old Dadá, who owned a marijuana drop-off point since the 1960s; Sueli Brazão, who once fought for her men at a knife-point; and Dona Erinis, who assumed the drug selling in a *favela* after her son was arrested and convicted. Because of their audacity to perform roles traditionally performed by men, these women became legends in the *favelas* where they lived: «they were referred to by people from the neighborhoods as special cases, out of ordinary» (Zaluar, 1993: 179).

Despite the increasing number of women involved, the presence of typical patriarchal values in drug trafficking is evident, especially when we investigate the roles often played by the women in it. As Zaluar (1993: 135-142) argues, the activity reproduces the gendered system in different forms. Although drug trafficking is unarguably defined as a subversive activity, the traditional ideology of gender is interestingly mirrored in its internal dynamics.

More than 50% of the women interviewed in Zaluar's studies refer to their roles as subordinate or secondary. In a similar way, most of the women interviewed in Barcinski's study (2008) had worked as a *vapor*, the person who sells the drug in the drop offs. Among them, there is one woman who worked as a drop-off's manager. She was very proud of the position she had occupied, primarily because she knew it is not a common accomplishment for women. However, this same woman had to perform subordinate roles in the business (such as cooking, transporting armament, and having sex with the trafficking leaders) in order to 'gain men's confidence', and ascend in the drug business.

Zaluar argues that the presence of traditional and hegemonic values is evident also in the way male criminals in her study refer to the 'ideal woman' and the expectations about her. In the author's words, «an outlaw's true woman is one who helps him in his hour of need, when he is in prison and needs money, a lawyer, clothing, food, and everything else» (Zaluar, 1993: 181). Despite all the suffering, she has to remain on her man's side.

Along the same lines, a character frequently mentioned in the *favelas* is that of 'the loyal' (*a fiel*), the official partner of a criminal men. When these men are in prison, the loyal has to remain faithful to him during the time of his sentence. Even

when men have several lovers outside prison (which is true for most of them), they still have the right to demand their female partners' presence, money, food, and favors to make their lives easier in prison. According to the implicit rules that guide people's behaviors within the drug trafficking dynamics, the loyal has no options; extremely violent punishments are prescribed for women who do not fulfill their obligations when their partners are in such a situation.

The 'woman of gangster'³ is another character that appears in people's account and in the literature. She gets involved in drug trafficking –voluntarily or not– by virtue of her involvement with a gangster. Some of them choose to date a trafficker because of the social and economic status they achieve in the *favela*, mainly by establishing a distance from other women around them. Others find later that their partners are involved in criminal activities, and the women have virtually no options other than complying with their partners' crimes. The «woman of gangster» and «the loyal» are submitted to the informal rules that guide the relationship of people (especially between men and women) within drug trafficking. In both cases, it is criminal man that provides the central elements to constitute these women's identities; their value is defined basically by the men with whom she establishes close relationships.

Hence, women's participation in drug trafficking –direct or indirectly– is, in many different ways, influenced by their relationship with men. Along with financial difficulties and the lack of opportunities to get a «real» job, emotional involvement with criminal men (partners, husbands, boyfriends, or sons) is mentioned as one of the main reasons for women to get involved in illegal activities (Gay, 2005; Gilfus, 1992: 5-14). For criminal men, in turn, women may represent their last link with morality. They are often described as the only persons capable of convincing men (partners or sons) to give up their lives of crime. In the male criminal's discourse, their romantic connections, and the fear and respect for their mothers, are reasons for them to give up illegal activities.

As the discussion above attests, there is an obvious gap in the literature regarding the specifics of women's participation in criminal activities. Probably because of the obvious influence of men in initiating women in the life of crime, no consistent effort has been made to understand the particular circumstances in which women get involved in illegal activities. Their stories as criminals are either ignored or justified entirely by their emotional involvement with criminal men.

From the experiences of women who had been directly involved in drug trafficking, the following section will attempt to provide some elements to think the specificities of female offenses. The main goal is to subvert traditional explanations of women's crimes, removing them from a victimized and passive position, assigning

3 The term «woman of gangster» (*mulher de bandido* in Portuguese) is used in a translated version of Zaluar's 1993 paper. It refers to a woman who gets involved in romantic relationship with gangsters.

them agency in their decision to join the «criminal world». Because drug trafficking –and crime, in general– continue to be a male activity, the agentive discourses produced by female drug traffickers are still permeated by the acknowledgment of crime and power as male prerogatives. Hence, these discourses are dilemmatic and often contradictory, because they simultaneously affirm female agency as criminals and power and social status as male properties.

Listening to concrete female criminals

One common way in which participants in Barcinski's study (2008) construct their identities is by establishing the distance between themselves and other women around them. As drug traffickers, they often build this distance by claiming their power as criminals. Being women, participants know that their past experiences in drug trafficking are unconventional, and feel special for having experienced the power and privileges traditionally reserved to men. Moreover, they feel special for being recognized as distinct, particularly when this recognition comes from other women.

The distance to other women is also constructed by claiming them to have been distinct criminals. Thus, as criminals, participants often compare themselves to other women involved in drug trafficking. Not surprisingly, they usually claim themselves to be stronger, more courageous, and more respected than other female gangsters.

Hence, the examples below show how these participants construct their identities mainly in comparison to women around them, both by emphasizing the uniqueness of their involvement in drug trafficking, and their uniqueness as criminals. In other words, it is by aligning themselves to men and to male activities that participants in Barcinski's study define themselves as special women. They mention the respect they used to get as criminals; they felt powerful when carrying guns, entering in combat with the police or rival factions and being feared by people.

Being a (different) female gangster⁴

Vanessa, for instance, is proud of having been «one of the guys»; as a gangster, she was always around men, taking part in the risky tasks that are typically not performed by women. She feels above other women, mainly because she ascended in an activity that is controlled by men. Denise, in accounts that sound somewhat unrealistic, mentions the several employees she had when she was a drop off's manager. She openly claims that she was superior to other women because she had

⁴ The names of participants are all pseudonyms.

done crazy things as a trafficker. As pointed out in the analysis of her interviews, the crazy things were usually risky tasks commonly assigned to women or children because of their lower visibility as criminals.

Selma, who claims to having been one of the few women involved in drug trafficking in the 80s, vehemently denies any external influences in her decision to join the activity. For her, it was her attraction to guns and the power associated with being in the position of a female gangster that led her to criminal activities.

When focusing solely on the dominant discourses regarding gender roles and expectations, it is surprising to hear most of the participants claiming to feel powerful when carrying guns and being feared by people. According to a number of feminist writers (e.g., Gilligan, 1982; Miller, 1986), women usually experience power through the connections they are able to establish with people in their lives.

The ways participants characterize their power in drug trafficking reflects the conflict between being a woman and experiencing power in such a masculine way. Selma is the participant who most clearly expresses the restrictions to women's power in criminal activities; as a woman, she experienced power within constraints. In an explicit acknowledgment of men's dominant positions, she claims to be proud for having had a certain power in drug trafficking.

Rather than experiencing power in absolute terms, participants feel powerful almost exclusively when comparing themselves to other women. Selma, Denise, and Vanessa were different from other female gangsters who, according to their descriptions, would be 'just selling drugs in the drop-offs' (a task considered minor and risk-free according to them).

Hence, as women participants exert their constrained power mainly over other women, whom they perceive as weak and vulnerable in some way. In a context where power is clearly defined as a male possession, these women align themselves with men not only by performing typical male activities but also by submitting other women to their power.

Other women being used in drug trafficking

In the interviews, participants are asked about the differences between the roles played by men and women in drug trafficking. Although they do not necessarily show a critical perspective on the issue, they all mention women being exploited by men in the activity. When commenting on the increasing number of women in drug trafficking, most participants cite the fact that female traffickers raise less suspicion from the police. For this reason, they are assigned risky tasks, such as transporting drugs and guns among *favelas* and taking forbidden things (e.g., cell phones and money) for their incarcerated partners.

Most of the participants, however, do not perceive the roles they played in drug trafficking as subordinate. Denise, for instance, used to cook for the gang mates and to have sex with the gangs' leaders. While she started her career as a gangster assisting men in some of their basic needs, cooking and having sex with them are described by Denise as natural steps in her ascendance as a gangster. Commenting on the traditional role of women in serving others (men and children), Miller (1986: 61) argues that "[...] «women» have developed the sense that their lives should be guided by the constant need to attune themselves to the wishes, desires, and needs of others." Drawing from a similar discourse, Denise does not problematize the roles she initially performed in drug trafficking, probably because they were naturally suited to women in that context.

Flávia is one of the few participants who do present a consistent critical analysis of women's participation in drug trafficking. She openly discusses how women are used and exploited in the business. As the analysis of her interviews shows, however, she does not assume the same critical position in relation to her own participation. Even though she describes the many times when her presence among her male gang mates was used to disguise illegal activities (like selling drugs or performing robberies), Flávia sees her participation in drug trafficking in a different way. For her, exploitation and oppression against women in drug trafficking are not part of her own experience as a drug trafficker. Because she used to date the gang's leader, she had privileges that other women involved did not have. Interestingly, even though she had a romantic relationship with a (powerful) trafficker, Flávia never refer to herself as a «woman of gangster». Once again, the label and the realities involved in being a woman in drug trafficking do not apply to her own situation.

Hence, on the rare occasions when participants problematize typical female and male roles in drug trafficking, their general appreciation of women's involvement in the activity sounds disconnected from their own experiences as traffickers. The exploitation is perceived as such only when referred to other female traffickers. It is by distancing themselves from the mistreatment suffered by other women in drug trafficking that participants establish their uniqueness as female traffickers.

Being a different 'woman of gangster'

Participants often refer to the status of being a 'woman of gangster'; some of them were/are women of gangsters themselves. Their accounts oscillate between supporting and critiquing the position of women who get involved with criminal men. While they understand the status and privileges associated with being in this position, they often portray these women as stupid, submissive, and opportunistic. Because of their ambiguous evaluation, participants provide conflicting accounts marked simul-

taneously by subtle empathy and overt criticism. What is relevant is that the criticism about other women does not apply to themselves as ‘women of gangsters.’

Flávia critiques women who get involved with gangsters. Surprisingly, her critique is not based on the questionable conduct or character of criminal men but rather on these women’s desire to take advantage of them. They are described as women who do not want to work and who are just interested in enjoying the status of being a «woman of gangster». Once again, it is striking that she does not extend the critical perspective to her own behavior. Although she enjoyed the benefits of being a «woman of gangster», such as having money and drugs to spare, Flávia does not place herself among the women she critiques. On one of the rare occasions in which she acknowledges her role as a «woman of gangster», she says with pride that her gangster lover had always trusted her above his own wife.

Sandra provides an extremely unsympathetic judgment of the nine girlfriends (five of them pregnant) her criminal son left when he died. According to her, they were only interested in the «good life» her son was able to give them. In an attempt to distance herself from these other ‘women of gangster,’ Sandra claims many times during her interviews that she did not know about her husband’s criminal activities when they got married. Hence, she establishes the difference between herself (who had accidentally been transformed into a «woman of gangster») and other women who consciously decide to get involved with gangsters. Even though she also enjoyed the «good life» her criminal husband provided to her and their children, Sandra never chose to be a ‘woman of gangster’. This difference in their trajectories is enough to evidence the (moral) distance that separates Sandra and her son’s girlfriends.

Conclusion

Distancing themselves from other women in the ways described above seems to serve different functions in the process of criminal woman identity’s construction. First, as exdrug traffickers (reformed criminals), these women seem particularly invested in following the social expectations regarding female roles. As «ideal women», they distance themselves from women who are/were engaged in ‘bad behaviors.’ Like the women they critique, Flávia and Sandra were also «women of gangsters». Thus, in order to tell a coherent story about themselves as «ideal women», they attempt to legitimize their past conduct. While the involvement of other women with criminal men is presented simply as examples of inappropriate female behavior, their own stories are told in a more nuanced and contextualized way.

Second, and more important for the purpose of this present work, being different from other women remove criminal women –even if temporarily– from

the invisibility that characterize women's lives, both in the violent peripheries and in the statistics on criminality. While the accounts of concrete women involved in crimes do attest to their subordinate role in relation to men, and to the relational aspect of their crimes, affirming themselves to be agentive in their decisions to join drug trafficking, as well as affirming their braveness to engage in typical male tasks, legitimate these women's uniqueness. From a gender perspective, in a male territory, where women are constantly and in many ways subjugated to the power of men, being a gangster means the possibility to exert a type of power socially legitimized only by men.

While the discussion conducted in this piece means the attempt to remove women from a victimized position in regards to their engagement in crimes, the concrete examples brought to investigation do corroborate women's secondary roles as criminals. Even when considering that female gangster can agentively exert power and violence, it is intriguing that these are usually exerted over women perceived as weaker and more vulnerable. In other words, as the discussion attests, the power that represents being a criminal person, and being able to experiment the status and privileges associated to this role, are still male prerogatives. When quoting one participant's statement: women are allowed to exert only «a certain power».

References

- ADLER, F. (1975): *Sisters in crime*, McGraw Hill, New York.
- AMERICAN CORRECTIONAL ASSOCIATION (1990): *The female offender: What does the future hold?* American Correctional Association, Laurel, MD.
- CARLEN, P. (1993): «Women, crime, feminism and realism.» In S. Jackson et al. (Eds.) (1993): *Women's studies: Essential readings*, New York University Press, New York.
- CECCHETTO, F. (2004): *Violência e estilos de masculinidade*, FGV, Rio de Janeiro.
- Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional (2007): *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil*
- CHAPMAN, J. (1980): *Economic realities and the female offender*, Lexington Books, Lexington.
- CHESNEY-LIND, M. (1989): «Girls' crimes and woman's place: Towards a feminist model of female delinquency», *Crime and Delinquency*, 35.
- CHESNEY-LIND, M., and RODRIGUEZ, N. (1983): «Women under lock and key: A view from the inside», *The Prison Journal*, 63.
- DALY, K., and CHESNEY-LIND, M. (1988): «Feminism and criminology», *Justice Quarterly*, 5.
- DOWDNEY, L. (2003): *Crianças no tráfico: Um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*, 7 Letras, Rio de Janeiro.

- GAY, R. (2005): *Lucia: Testimonies of a Brazilian drug dealer's woman*, Temple University Press, Philadelphia.
- GILFUS, M. (1992): «From victims to survivors to offenders: Women's routes of entry and immersion into street crime». In L. F. ALARID and P. CROMWELL (Eds.) (1992): *In her own words: Women offenders' views on crime and victimization*, Roxbury Publishing Company, Los Angeles.
- GILLIGAN, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge.
- GOETTING, A. (1988): «Patterns of homicide among women», *Journal of Interpersonal Violence*, 3.
- GOODSTEIN, L. (2001): «Women, crime, and criminal justice: An overview» In C. M. RENZETTI AND L. GOODSTEIN (Eds.) (2001): *Women, crime, and criminal justice: Original feminist readings*, Roxbury Publishing Company, Los Angeles.
- GREGORY, J. (1993): «Sex, class and crime». In S. JACKSON and others (Eds.) (1993): *Women's studies: Essential readings*, New York University Press, New York.
- HEIDENSOHN, F. (1985): *Women and crime*, New York University Press, New York.
- (1993): «Crime and society». In S. JACKSON and others (Eds.) (1993): *Women's studies: Essential readings*, New York University Press, New York.
- MILLER, J. B. (1986): *Towards a new psychology of women*, Beacon Press, Boston.
- MUSUMECI, B. and ILGENFRITZ, I. (2002): *Prisioneiras: Vida e violência atrás das grades*, Garamond, Rio de Janeiro.
- SMART, C. (1976): *Women, crime, and criminology: A feminist critique*, Routledge & Kegan Paul, London.
- STEFFENSMEIER, D. and ALLAN, E. (1996): «Gender and crime: Toward a gendered theory of female offending», *Annual Review of Sociology*, 22.
- SCHRAM, P. J. and KOONS-WITT, B. (2004): «Feminist theory and criminology» In *Gendered (In)justice: Theory and practice in feminist criminology* (pp. 1-7). Waveland Press, Long Grove.
- SOUZA and SILVA, J. (2004): «Considerações sobre incluídos e excluídos sociais: Crianças e adolescentes no tráfico de drogas», In *Direitos Humanos no Brasil. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*.
- WALKER, G. (2003): *Crime, gender and social order in early modern England*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZALUAR, A. (1993): «Women of gangsters: Chronicle of a less-than-musical city» *Estudos Feministas*, 1.
- ZALUAR, A. and ALVITO, M. (1998): *Um século de favela*, FGV, Rio de Janeiro.

Desarrollo humano, música y educación en la era global

Human development, music and education in the global age

ALBERTO CABEDO MAS
UNIVERSITAT JAUME I

Resumen

El proceso de la mundialización ha intensificado la conciencia multicultural de nuestra sociedad plural. Nos encaminamos aceleradamente hacia sociedades multirraciales y pluriculturales. La música es un fenómeno a través del cual se hace patente el proceso de la globalización. En el campo de la educación, la nueva vida musical global aporta una gran riqueza de posibilidades de vivir la interculturalidad. El diálogo intercultural, frente a los fundamentalismos que alimentan la discriminación y malogran el pluralismo integrador, fomenta el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos.

Palabras clave: interculturalidad, música, educación, globalización, desarrollo humano.

Abstract

The process of globalization has intensified the multicultural awareness of our pluralistic society. We are moving rapidly towards multiracial and multicultural societies. Music is a phenomenon through which the process of globalization becomes evident. In the field of education, new global music life brings a range of possibilities to live interculturalism. Intercultural dialogue, against fundamentalisms that increase discrimination and impede inclusive pluralism, encourages the recognition of the dignity of all human beings.

Keywords: interculturality, music, education, globalization, human development.

Introducción

Nuestra sociedad está soportando un proceso histórico cultural que, en muchas de sus dimensiones importantes, se nos presenta carente de sentido y con un futuro asociado a mucha incertidumbre. Para enfatizar la importancia de las transformaciones actuales, políticos importantes como el secretario de Estado para la Unión Europea se atreven a afirmar que estamos metidos en «la madre

de todas las crisis» (López Garrido, 2011). Es bien cierto que los ciudadanos nos sentimos entrelazados en las redes de una crisis importante, sin saber cómo explicarla adecuadamente y sufriendo sus manifestaciones con mucha virulencia. Son alarmantes los resultados económicos como la recesión y el desorden financiero; los efectos sociales en cuanto al paro y la pérdida del poder adquisitivo que están sufriendo los sectores más débiles de nuestra sociedad resultan estremecedores. No son menos importantes los nefastos efectos políticos en la ciudadanía al constatar y comprobar cómo el mercado, con su crueldad, dirige y determina la hoja de ruta de nuestras instituciones sociales. La culpa inmediata de la rigurosa crisis actual está recayendo especialmente sobre banqueros corruptos y políticos incompetentes, pero también otros sectores de la sociedad deben asumir su parte de responsabilidad.

Esta visión crítica del momento actual es compartida por gran parte de los ciudadanos europeos. Según se deduce de una encuesta realizada por TNS Sofres en 2008: el 87 % de los españoles, el 82 % de los italianos, el 79 % de los alemanes y el 74 % de los franceses reconocen explícitamente la relevancia de la crisis social, cuestionando las formas de vida de nuestros pueblos y los valores actuales que están regulando nuestros comportamientos.

Sin embargo, no debemos olvidar que ésta no es la primera crisis importante que padece nuestra sociedad, ni será la última. En realidad, nuestras formas de vida social experimentan sacudidas y soportan cambios cíclicos, como en general los sufre la naturaleza en sus distintas manifestaciones. La sociedad, con el tiempo, evoluciona cambiando sus perspectivas y opciones. Cada vez que se alcanzan determinadas cotas de desarrollo, las viejas formas de vida son abandonadas y sustituidas por nuevos objetivos y creencias. Podríamos decir que los pueblos, como los árboles, necesitan periódicamente sacudir las ramas de sus creencias y sustituirlas por otros ideales que encajen mejor con sus expectativas de futuro. Cada superación y transformación de formas de vida social conlleva una determinada crisis de valores.

Los cambios y desajustes que está experimentando nuestra sociedad en su adaptación a la realidad globalizada o mundializada del siglo XXI han generado una fuerte crisis y conducen hacia una nueva jerarquía de valores. Una crisis que tiene rasgos universales, pero con acentos y expresiones específicas para cada situación y entorno cultural. Se está gestando un mundo nuevo policéntrico y global, lleno de importantes avances, pero acompañado también de grandes fracasos y paradojas. Nosotros queremos compartir el sentir de Hölderlin quien dijo que «donde crece el peligro, crece también aquello que nos puede salvar» (Mayor Zaragoza, 2000: 22). Las turbulencias y frustraciones que la humanidad está soportando en el inicio de siglo y de milenio quizá sean interpretables como dolores de parto que anuncien una nueva era engendrada con grandes dosis de ilusión y esperanza.

Épocas orgánicas y épocas críticas

Saint-Simon, en su estudio *Introducción a los trabajos científicos del siglo XIX*, de 1807, afirma que el progreso necesario de la historia está dominado por una ley general que determina la sucesión alternativa de *épocas orgánicas* y de *épocas críticas*. La época orgánica es aquella que reposa sobre un sistema de valores y creencias bien delimitado y firmemente asumido, adaptándose y desarrollándose de conformidad con el sistema establecido y progresando dentro de los límites marcados por la tradición. Sin embargo, en determinados momentos, el mismo progreso social altera la idea central sobre la cual se deslizaba y giraba la *época orgánica*, y se origina un nuevo proceso que conlleva cambios y nuevos planteamientos que conducen a la *época crítica*. A modo de ejemplo se suele recordar como una de las grandes inflexiones sociales la crisis histórica que se gestó con toda claridad en el tránsito social del Medioevo al Renacimiento.

Ortega y Gasset, en su libro *En torno a Galileo* dedicó una amplia reflexión al análisis y la exposición de lo que se debe entender por crisis histórica. Partiendo de hechos sociales y del correspondiente análisis crítico sobre su significado, Ortega nos proporciona un esquema interpretativo que, en su opinión, es aplicable para la comprensión y explicación de los movimientos y cambios cruciales que dan origen a los cambios importantes y transmutaciones que la humanidad sufre a lo largo de su desarrollo social. El filósofo afirma con mucha claridad y contundencia lo siguiente:

Pues bien: hay crisis histórica cuando el cambio de mundo que se produce consiste en que al mundo o sistema de convicciones de la generación anterior sucede un estado vital en el que el hombre se queda sin aquellas convicciones, por tanto, sin mundo. El hombre vuelve a no saber qué hacer porque vuelve a de verdad no saber qué pensar sobre el mundo. Por eso el cambio se superlativiza en crisis y tiene el carácter de catástrofe. El cambio del mundo ha consistido en que el mundo en que se vivía se ha venido abajo y, por lo pronto, en nada más. Es un cambio que comienza por ser negativo —crítico. No se sabe qué pensar de nuevo —sólo se sabe o se cree saber que las ideas y normas tradicionales son falsas, inadmisibles. Se siente profundo desprecio por todo o casi todo lo que se creía ayer, pero la verdad es que no se tienen aún nuevas creencias positivas con que sustituir las tradicionales (Ortega y Gasset, 1967: 100).

Como nos indica el mismo Ortega, es característica específica de la *crisis histórica* la repulsa y el abandono de las convicciones y valores dominantes, por considerarlos obsoletos e inapropiados, para posicionarse en una denominada *época eliminatoria y polémica*. Este cambio de actitud no significa que los ciudadanos se queden absolutamente sin convicciones, sino más bien indica que se está gestando la persuasión

de que las convicciones anteriores ya no valen y hay que encontrar nuevos valores y creencias en que sustentar las nuevas formas sociales.

Cuando el ser humano se halla instalado en la crisis, experimenta la desorientación y se descubre inmerso en una atmósfera de confusión respecto al mundo que le rodea. Por una parte, el mundo antiguo no le vale, y, por otra, el mundo futuro aún no ha nacido. La crisis no es sino el tránsito que el hombre hace de vivir prendido a unas cosas y apoyado en ellas a vivir prendido y apoyado en otras. Estamos, pues, ante un hombre confuso y desorientado cuya convicción dominante consiste precisamente en carecer de convicciones firmes. Al mismo tiempo, sin embargo, hay que relacionar el sentimiento de desestructuración social y pérdida de valores con el momento de innovación, es decir, la necesidad de habilitar una reestructuración y transformación que se sustente sobre nuevos valores solidarios y adecuados para las realidades sociales que nos sorprenden.

La crisis de nuestro tiempo, directamente vinculada a la deficiente organización financiera y a las decisiones de políticos irresponsables, no debe ser superficialmente analizada y entendida solamente como secuela inexorable de la defectuosa gestión económica, sino que debe ser interpretada también como un resultado estrechamente relacionado con el cambio de ideales y creencias que está sufriendo nuestra sociedad. Como han reconocido relevantes sociólogos y estudiosos de la realidad social, la situación actual es preocupante y se caracteriza por una gran alteración de los valores tradicionales y un cambio de orientación cultural que, como se ha escrito, apunta a *codicia excesiva y desorden moral*.

Para Norbert Bilbeny (1997), la causa fundamental de la crisis actual no sólo radica en el rápido cambio de hábitos y conductas producidos por la revolución tecnológica y del conocimiento, sino que se debe también al fuerte desajuste entre cultura informativa y cultura valorativa. Este desajuste entre la cultura valorativa heredada y el acelerado proceso de nuestro mundo —amenazado por catástrofes de orden económico, demográfico, biológico y ecológico— ha generado un firme convencimiento de que muchos de los anteriores ideales y principios reguladores de la acción humana han quedado obsoletos y deben ser sustituidos por nuevos códigos morales y sociales.

El fenómeno de la globalización

El siglo xx se ha caracterizado por sus grandes avances científicos y tecnológicos que nos han permitido asumir el proceso de la internacionalización y mundialización, rompiendo las fronteras y barreras de nuestro mundo fragmentado. En nuestro planeta Tierra, merced sobre todo a las grandes autopistas de la información y de la comunicación, se han roto las separaciones y el aislamiento que existían

entre sus habitantes, permitiendo y potenciando el nacimiento de la *aldea global*. La revolución científica y tecnológica ha hecho posible la rápida comunicación entre los humanos y empuja hacia la integración de la especie humana en una sociedad universal. Los intercambios laborales y comerciales se han intensificado, los flujos migratorios se han acelerado, el tráfico turístico se ha reforzado y, sobre todo, la telemática y la informática han impulsado el proceso de la transnacionalización hacia la mundialización.

La mundialización, sin embargo, no es un fenómeno nuevo en la historia. Como nos sugiere el informe del PNUD sobre el desarrollo humano correspondiente al año 1999, podemos distinguir entre *globalidad* y *globalización*. El término *globalidad* corresponde a la mentalidad adquirida por la especie humana al comprobar que estaba habitando un planeta estructurado y modelado en forma de globo. Los grandes descubrimientos de nuevas tierras y países, así como los viajes de circunvalación a la Tierra, realizados especialmente en los siglos xv y xvi, crearon en la especie humana la conciencia de vivir en un territorio que era global. Las navegaciones trans-océánicas de las sociedades europeas hacia América y el Lejano Oriente, así como la apertura comercial y cultural entre los distintos países, fomentaron el proceso de internacionalización de la economía y de la cultura. Sin embargo, el término específico *globalización* es de reciente incorporación y responde a la conciencia adquirida por la humanidad de la conexión e interdependencia existente entre todos los ciudadanos del planeta y la necesidad de generar organismos y empresas cuya sede no radique exclusiva y necesariamente en un territorio o nación determinados. Se trata, por tanto, de un fenómeno contemporáneo sobre el que se sustentan las relaciones entre los pueblos. Las transacciones económicas son a escala mundial, el comercio se desarrolla a escala global y el mercado internacional estructura las relaciones de dependencia entre todos los pueblos. La gestión financiera y política es, en la actualidad, mundial, ya que los estados nacionales están integrados en un sistema político transnacional y en un mercado universal.

La globalización, sin embargo, no significa sólo que el dinero pueda moverse rápida y libremente por todo el mundo, ni siquiera se limita al ámbito financiero y empresarial que permite instalar empresas donde los costes sean menores, sino que se ha convertido en un fenómeno que trasciende el mercado global, operando en esferas como el medio ambiente, la seguridad, el trabajo, las formas de ocio y la cultura en general. El procesamiento de los resultados científicos con recursos electrónicos, la rapidez del transporte en todas las dimensiones, la facilidad de distribuir los productos en todo el planeta y, sobre todo, el desarrollo de los sistemas de información y comunicación (teléfono, radio, televisión, internet, ...) han impulsado un tipo de sociedad globalizada, en la que las aduanas y las fronteras entre países se han vuelto porosas e inoperantes.

No es necesario precisar y detallar los cambios que se han producido en la sociedad globalizada e insistir en ellos, puesto que todos los hemos vivido y al ritmo de las rápidas innovaciones tecnológicas los estamos experimentando cada día. Sí resulta de interés señalar que no se trata simplemente de cambios instrumentales, es decir, de formas e instrumentos diferentes a los anteriores para comunicarnos y relacionarnos. También se trata de cambios cualitativos, de nuevas maneras de acceder al conocimiento y de nuevos estilos de vida. El fenómeno de la globalización es el factor que más incidencia ha tenido y tiene en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida de las personas. No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales, nos dice Manuel Castells (2001), pensador de reconocido prestigio en el campo de las nuevas tecnologías.

El impulso de las redes informativas, que operan a escala internacional sobre una base tecnológica compartida, ha generado eficacia comercial y desarrollo económico, pero ha roto también formas habituales de cohesión social, generando dependencia y repliegue social sobre comunitarismos particulares y adhesiones fundamentalistas.

El rostro humano de la globalización

Nuestra sociedad globalizada está en camino de superar todas las expectativas en cuanto al desarrollo científico y técnico. Los mercados globales y la solidaridad global están dotados de suficientes medios para enriquecer las vidas de las personas de todo el mundo, sin embargo la realidad nos confirma que la humanidad está metida en un proceso lleno de paradojas y fracasos en cuanto a la construcción de una sociedad más solidaria y humana. La globalización sectaria e irracional, que se limita al ámbito de la economía, queda desacreditada cuando se observa y analiza desde la perspectiva de los excluidos. En la actualidad se produce mucho más de lo que necesita la humanidad para vivir y, sin embargo, cada día mueren de hambre más de 30.000 niños.

El proceso de globalización no tiene por qué dar necesariamente los resultados negativos que está generando. El reto consiste en conseguir que los copiosos beneficios se compartan de manera justamente distribuida. La creciente interdependencia que genera la globalización debe ser beneficiosa para todos. En el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, podemos leer textualmente:

Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última gran guerra mundial.

Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos son prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma (1996: 15).

La revolución técnica e industrial ha generado una sociedad cada vez más universal, con aspectos muy positivos y dinámicos, pero al mismo tiempo discriminante en la asignación de los beneficios. Está resultando muy generosa con los poderosos que se enriquecen abundantemente y muy rúcana con quienes proceden de tierras inmersas en la miseria y la pobreza. En el informe del PNUD sobre el desarrollo humano del año 1999 se afirma lo siguiente: «Los adelantos tecnológicos mundiales ofrecen grandes posibilidades para el adelanto humano y para erradicar la pobreza, pero no con las prioridades actuales». La nueva sociedad de la información y la comunicación ha establecido grandes desigualdades entre los países más desarrollados y los países menos desarrollados, y queda bloqueada y paralizada en una globalización neoliberal. Para que la mundialización funcione correctamente no basta con acumular grandes beneficios y excelentes resultados, sino que éstos se distribuyan con «eticidad, equidad, inclusividad, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo».

La problemática mundial constituye un desafío para la inteligencia y responsabilidad de la humanidad. Hay que globalizar la dignidad humana. Hay que trabajar por una globalización que se centre en la dignidad del ser humano, como afirma Joseph E. Stiglitz (2002) en su famoso escrito *El malestar en la globalización*. Stiglitz piensa que cada país debe asumir la responsabilidad de su propio bienestar y dirigir un crecimiento sostenible, equitativo y democrático, afirmando sus propios valores, sin dejarse manipular por las recetas externas del mercado global. También el economista egipcio Samir Amín, presidente del Foro del Tercer Mundo, nos habla de una globalización alternativa de corte humanista, centrada en la gente, en la persona humana y en su dignidad. En este mismo sentido se expresa el profesor Federico Mayor Zaragoza en su libro *Un món nou*:

Sí, hay que humanizar la globalización. También hay que universalizarla. «Eso son buenas intenciones y utopías que no tienen fundamento alguno», dirán los escépticos y los cínicos. En efecto, nada garantiza la consecución de estos objetivos, sino el deseo, el amor, la voluntad y el coraje que tiene cada uno de nosotros y que, si estamos decididos, pueden volver a dar sentido a la aventura humana. Sólo depende de nosotros desmentir las negras profecías que predicen la servidumbre voluntaria. Sólo depende de nosotros reconstruir una secuencia de proyectos intermedios y de acciones que llenen el foso desierto que separa el realismo de la utopía (2000: 26).

Para poder asumir el reto de humanizar la globalización y convertirla en un proyecto ilusionante y posible, necesitamos, en palabras de Manuel Castells (2005),

el ancla del reconocimiento de nuestras identidades culturales y la brújula de la educación, del conocimiento tanto a nivel individual como colectivo. Sólo si tenemos muy claro cuáles son nuestras raíces y pertenencias, sólo si hacemos fructificar nuestra capacidad de racionalidad y mantenemos firmemente en compromiso con los valores morales, sólo si aprendemos a vivir juntos como ciudadanos de la *aldea planetaria*, estaremos en condiciones de repensar nuestro mundo y contribuir a globalizar la dignidad humana.

La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento

El incremento y la convergencia de las nuevas tecnologías han transformando las sociedades modernas en sociedades que se comunican y relacionan. La información se ha convertido en un componente clave y aglutinador del nuevo tipo de sociedad. Pero la información no es lo mismo que el conocimiento. La tecnología de la información no garantiza de por sí la transferencia del conocimiento y el auge de la racionalidad. Grandes volúmenes de información no proporcionan un conocimiento mayor, ni garantizan una mejor formación de los ciudadanos. La información dirigida al servicio de sí misma puede quedarse reducida a un cúmulo de datos indiferenciados y convertirse en instrumento exclusivo de intereses privados y poderes nocivos.

Con la irrupción de los actuales medios técnicos, se puede generar el peligro social de que la información se independice del sujeto humano y en lugar de servir a los intereses emancipadores de los ciudadanos, sean éstos quienes son considerados como objetos y no sujetos, al mismo tiempo que valorados como simples resultados. La sociedad al servicio de la información se configura cuando el incremento de la transferencia de información condiciona, e incluso determina en muchos aspectos, el comportamiento de los ciudadanos en sus relaciones sociales. El crecimiento de la transferencia de la información ha llegado a presentarse, en ocasiones, como la solución para todos los bienes y el remedio de todos los males, interpretándose de forma mítica como referencia que otorga autoridad, superioridad y dominio. La suposición de que la racionalidad consiste en una detallada información es uno de los problemas de nuestra época.

Como alternativa a la problemática sociedad de la información, se ha acentuado y propuesto, particularmente en medios académicos, la sociedad del conocimiento. Es bien cierto que la sociedad necesita de la información y vive en muchas ocasiones de ella, pero lo importante es que conduzca al conocimiento, al saber, y que éste se comparta socialmente. Muchos son los autores que desde posiciones ideológicas distintas han hablado de la gran revolución cognitiva que ha supuesto para la humanidad el advenimiento de las nuevas tecnologías. La incorporación social de los

actuales potentes instrumentos tecnológicos al servicio de la inteligencia humana ha generado transformaciones importantes en la transmisión de la ciencia y lo han hecho con tanta intensidad que ha terminado por denominar como gran desafío de nuestro tiempo la instauración de la sociedad regida por el conocimiento en todos los pueblos del mundo.

El conocimiento es reflexión sobre la información, es capacidad de discernir y de diferenciar respecto a la información que se posee, es capacidad de ordenarla y jerarquizarla. La sociedad del conocimiento aspira a convertirse en una sociedad que valora el saber y lo comparte con los demás. De ningún modo se limita a acumular y almacenar datos, sino que apoya la facultad de generar reflexión y convertirla en conocimiento para atender las necesidades propias y del entorno social, convirtiendo la creación y la transferencia de conocimiento en compromiso personal y social. En la sociedad del conocimiento, los ciudadanos organizan sus empresas y sus instituciones sociales de acuerdo con la asimilación y aplicación de los saberes adquiridos y compartidos.

La sociedad que se mueve dentro de los intereses propios del conocimiento presenta dos características importantes. La primera consiste en proponer el conocimiento como factor crítico para el desarrollo personal y social. La segunda estriba en afianzar los procesos de aprendizaje e interpretarlos como medios para transformarlos en beneficio de la sociedad, es decir, para estructurarla de una manera más racional y, por tanto, más humana. En la sociedad genuina del conocimiento, lo tecnológico y lo humano se consideran convergentes y dialécticamente relacionados. Como escribió Abdul Waheed Khan, subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información:

La sociedad de la información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de «sociedad de la información», a mi parecer, está relacionado con la idea de la «innovación tecnológica», mientras que el concepto de «sociedades del conocimiento» incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de «sociedades del conocimiento» es preferible al de la «sociedad de la información» ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando (Khan, 2003).

La brújula de la educación

La clave para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en beneficio de las personas y de los pueblos hay que situarla en la función de la educación. Ésta no puede consistir simplemente en ser transmisora de información, sino en fomentar

pautas de comportamiento que permitan utilizar bien la abundante información recibida y facilitar el acceso a la autonomía personal que se sustenta sobre razones y argumentos. Como leemos en el Informe Delors, «la educación tiene la misión de permitir a todos hacer fructificar sus talentos y capacidades de creación, lo cual implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (1996: 18). La educación y la formación se han convertido en los principales vectores del desarrollo humano, pues mediante el proceso educativo las personas se convierten en dueños de su propio destino y solidarios con el desarrollo de los demás. Nuestra sociedad, para poder responder a las exigencias de nuestro tiempo, debe encaminarse hacia una sociedad cognoscitiva, es decir, dirigida por el conocimiento y el ejercicio de la racionalidad.

Como ya afirmaban los primeros filósofos de la Grecia clásica, la *paideia* (ideal educativo) del ser humano se dirige a la formación del alma y el aprecio de los valores morales. A través del proceso educativo se pretende que la persona reflexione sobre el sentido y el destino de su existencia, sobre su papel en el mundo natural y las conexiones existentes entre los seres humanos. La educación hace posible la incorporación al proceso de adquisición de aquellos conocimientos que otorgan la capacidad de vivir la vida con la máxima madurez posible, perfeccionan la identidad humana y posibilitan el ejercicio de la racionalidad. En este contexto vale la pena recordar un bello texto que Spinoza escribe en su *Ética* (IV, apéndice IX):

Nada puede concordar mejor con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de su especie; por tanto, nada hay que sea más útil al hombre, en orden a la conservación de su ser y el disfrute de una vida racional, que un hombre que se guíe por la razón. Además, dado que entre las cosas singulares no conocemos nada más excelente que un hombre guiado por la razón, nadie puede probar cuánto vale su habilidad y talento mejor que educando a los hombres de tal modo que acaben por vivir bajo el propio imperio de la razón (Savater, 2007: 198).

Las grandes transformaciones económicas, políticas y culturales inciden en el amplio campo de la educación y condicionan, en gran medida, el proceso de la formación de las personas. Es bien cierto que, en general, la exigencia de la educación y la conveniencia del aprendizaje a lo largo de la vida han dejado ya de considerarse un lujo y se han convertido en necesidad básica ineludible. La necesidad de la educación se sustenta sobre el convencimiento de la perfectibilidad del ser humano, en la capacidad de aprender y en el deseo que tenemos los humanos de saber más y mejorarnos a través del conocimiento. Mientras el resto de los seres vivos ya nacen con una identidad natural terminada, los humanos tienen que conquistar su identidad personal y configurarla mediante el esfuerzo propio y la complicidad de la ayuda de sus conciudadanos. Como nos dice I. Kant, «el hombre no llega a ser hombre más

que por la educación [...]. La educación es un arte cuya práctica debe ser perfeccionada a lo largo de las generaciones» (Savater, 2007: 200-201). La condición humana es en parte espontaneidad natural, pero también y, sobre todo, se lleva a término mediante el ejercicio racional. Fernando Savater insiste en que «aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspira al título de *humanista*» (Savater, 2007: 137).

La mundialización incluyente

El proceso de la mundialización ha intensificado la conciencia multicultural de nuestra sociedad plural. Las distancias entre los pueblos se están achicando hasta tal punto que prácticamente las fronteras externas no existen. Nos encaminamos aceleradamente hacia sociedades multirraciales y pluriculturales. Nuestro mundo está configurándose ineludiblemente como policéntrico y plural. Las diferencias étnicas, religiosas, sexuales y culturales en general se hacen cada vez más ostensibles y complejas, generando en ocasiones conflictos y problemas de no fácil solución. Sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, y coincidiendo con el fin de los imperios coloniales, la emigración se ha convertido en uno de los factores de cambio cultural más claros e influyentes en la vida de los pueblos. En corto espacio de tiempo, nuestra sociedad, doméstica y rural, se ha transformado en sociedad urbana con muchas lenguas, religiones desconocidas y costumbres diferentes. La diversidad de opciones religiosas, la desigual posición de las mujeres en la estructura cívica y las reivindicaciones de sectores sociales tradicionalmente marginados han generado necesariamente conflictos y cuestionado los tradicionales modelos de relación cultural.

La internacionalización que avanza con rapidez en el tercer milenio nos posibilita una relación más próxima y un conocimiento más amplio de otras culturas. Además de la fácil información, es posible en la actualidad mantener también contactos personales y experiencias vitales directas en los territorios compartidos. Al mismo tiempo, sin embargo, nos acerca al conocimiento de las grandes injusticias sociales. Se puede decir que la mundialización está funcionando con éxito en el campo de la información y de la mediación tecnológica, pero en cuanto al respeto y al reconocimiento de la dignidad humana hay que lamentar que apenas ha existido el progreso. Más bien da la impresión –los hechos así parecen confirmarlo– que se está globalizando la desigualdad entre los seres humanos y la relación abusiva entre los pueblos.

A nosotros, ciudadanos del siglo XXI, nos ha tocado vivir la época gloriosa de la humanidad en la que las grandes autopistas para la relación y comunicación entre los pueblos generan con fuerza en todos los habitantes del mundo cada vez más la

conciencia planetaria. Nos encaminamos hacia sociedades transnacionales y pluriculturales. No seamos insensatos y hagamos lo posible por superar la tentación de mantener paradójicamente fronteras internas y prejuicios provincianos. Esta creciente pluralidad cultural puede incitar y provocar intervenciones de muy diferente estilo y en muy diferentes ámbitos. Rechacemos el asimilacionismo que pretende homogeneizar, negando el valor de la cultura de los demás. Tampoco es convincente la respuesta que ofrece el multiculturalismo, cuando se limita a respetar la diversidad cultural pero no insiste en el valor del contacto y del diálogo. Colaboremos en la configuración de una sociedad pluralista, abierta y acogedora del *extraño*, valorando la realidad de la diversidad y de la diferencia y reconociéndola como oportunidad para el propio enriquecimiento. La pluriculturalidad, de hecho, hay que convertirla en interculturalidad de derecho, la cual busca, en condiciones de igualdad y con visión crítica hacia la cultura diferente y hacia la cultura propia, el encuentro y la comunicación entre las personas de diferentes culturas. Ciertamente no resulta fácil elaborar nuevos modelos de relación cultural que se centren en el reconocimiento de la dignidad humana y eviten el peligro de la globalización excluyente, pero hay que engarzar las diferencias culturales con las exigencias de la justicia que plantea el respeto democrático necesario para una mundialización incluyente.

Música, educación e interculturalidad en la era global

La música es uno de los fenómenos a través de los cuales, en nuestra sociedad plural, se hace más patente el fenómeno de la globalización. Por otro lado, las oportunidades que la experiencia musical ofrece para vivir la interculturalidad son espléndidas.

El análisis de la música en referencia a la construcción de una realidad global parte del estudio de los procesos en los que la experiencia musical se enmarca en los entramados sociales. Green (1999: 160-161) encuadra el estudio del binomio música-sociedad a partir del análisis de los procesos de *producción*, *distribución* y *recepción* musical. Los tres son procesos en tanto en cuanto son fenómenos dinámicos, que pueden verse modificados o redefinirse en función de los contextos sociales particulares y de los cambios que una sociedad experimente. La *producción* musical engloba todo proceso que, a partir de un episodio de creatividad, comporte la elaboración de discursos y materiales musicales. Ésta concentra, por tanto, los mecanismos y coyunturas sociales que determinan cómo la música es compuesta, improvisada o interpretada. Evidentemente, actividades como la composición, la interpretación o la ingeniería del sonido forman parte de la producción musical. La *distribución* musical hace referencia a los procesos a partir de los cuales existe una difusión de discursos musicales. *Quién propaga* material musical en la sociedad y *quién tiene acceso* a

la música son cuestiones de estudio y análisis del ámbito de la distribución musical. El proceso de *recepción* musical se produce generalmente a través de la escucha musical y está estrechamente ligado a la dimensión del consumo de la música. Por ello, esta área se centra mayoritariamente en el análisis de cómo los productos musicales son consumidos: *quién* los consume y *en qué situaciones* se consumen. En el estudio de la recepción musical se concreta principalmente el uso que los miembros de una sociedad hacen del fenómeno musical; en definitiva, *cómo escuchan la música*, y cómo se construyen las experiencias musicales personales. La audición de un CD, asistir a un concierto o a una discoteca, mirar la televisión o navegar por internet son actividades que implican la recepción de unas u otras músicas.

El desarrollo de los medios tecnológicos y de comunicación, así como el incremento de los procesos migratorios han alterado radicalmente el modo en que las experiencias musicales inciden en la vivencia y cotidianidad de los miembros de nuestra sociedad, determinando y puntualizando los saberes y valores de nuestra cultura. Los cambios que han surgido en la naturaleza de la experiencia musical, fruto de la globalización, han modificado los procesos en los que en nuestra realidad se localiza la actividad musical.

El cambio más significativo ha surgido a partir de los desarrollos y las mejoras en los procesos de distribución. El nacimiento de la música grabada favoreció la deslocalización de los espacios concretos de distribución musical, y esto repercutió en una mejora de la accesibilidad de las personas a las experiencias musicales. En épocas anteriores, la música formaba, principalmente, parte de la vida doméstica de las personas. El fenómeno musical no estaba constantemente por doquier, y el disfrute de música se daba mayoritariamente en función de la producción individual de la persona que gustaba de una vida musical privada; la vida musical social se reducía a espacios concretos y momentos programados. La distribución de determinadas músicas quedaba relegada a unos cuantos miembros seleccionados de la sociedad, en función de sus clases y estratos sociales, de manera que no todas las personas tenían acceso a cualquier estilo musical.

Pero si la música grabada facilitó el acceso de las personas a determinadas experiencias musicales, la tecnología actual de la era de la información y de la comunicación ha permitido que los miembros de nuestra sociedad vivamos envueltos en música, y que el significado del proceso de recepción de esta música se haya tenido que articular de manera que se adapte a una realidad dinámica y compleja. Los avances en los procesos de distribución musical han permitido que el fenómeno de la música llegue hoy en día prácticamente a todas las personas de nuestra sociedad. De manera consciente o inconsciente, la música acompaña gran parte de nuestras actividades cotidianas. Incluso la audición musical programada y específica está, en la mayoría de las ocasiones, iniciada, condicionada o determinada por una escucha asociada a una imagen o actividad particular. La recepción musical en nuestra so-

ciudad actual ya no se concentra casi exclusivamente en las salas de conciertos, sino que también se da, de manera más generalizada, a través de un medio audiovisual, en particular la televisión y el cine; un medio digital, principalmente en las páginas de internet, o asociado a actividades cotidianas, lúdicas o de consumo, en almacenes, tiendas, gimnasios, discotecas, etc.

Efectivamente, la construcción de nuevas vías de distribución musical, fruto de los avances de la era tecnológica, ha posibilitado que la música pueda llegar prácticamente a todos los estratos de la sociedad; asimismo, la recepción de una gran diversidad musical se ha convertido en algo cotidiano para la mayor parte de la población. Esto favorece que la obra musical esté sometida a amplio juicio y, en principio, facilita que las personas se involucren en procesos y experiencias musicales.

La otra cara de la moneda implica la transformación del arte, en particular de la música, en una mercancía sujeta a las leyes de mercado de cada sociedad en particular (Hormigos Ruiz, 2008: 120). Algunos autores han criticado vehementemente la capacidad que la industria ha mostrado en influir, regir y modificar los gustos musicales de una determinada sociedad en función de intereses económicos. Incluso la noción de la autonomía de la música de los contextos políticos, históricos y culturales de una sociedad en particular, como distintivo de la *buena música*, puede ser, de algún modo, fruto de una construcción dialéctica de la misma industria musical, determinando directrices en referencia a las leyes de mercado.

La exaltación de los artistas del pasado guarda relación con la aparición de una cultura musical basada en el disco, más que en la práctica de un instrumento y en la asistencia asidua a conciertos, y en la banalización de la perfección instrumental que imponen la industria del disco y la competencia inseparablemente económica y cultural entre los artistas y los productores (Bourdieu, 2000: 159).

El fenómeno resultante de la incidencia en la distribución de la mercadería musical puede conllevar, por tanto, una construcción de nuevos criterios que la sociedad utilizará para otorgar valor musical. Las definiciones de los estilos musicales vendrán marcadas, de este modo, por características extramusicales que delinearán colectivos sociales que compartan aficiones y gustos comunes, más que por criterios inherentemente musicales.

Al igual que ciertos inmensos imperios del pasado, las fronteras de la música culta tienen algo de hipotético y a la vez de muy cierto. Nadie sabe muy bien dónde están, pero está claro que en algún sitio están. Se da por descontada una geografía de la experiencia musical que dibuja y sanciona fronteras ineludibles y meticulosas. [...] Pero los mapas de un mundo tal resultan vagamente fantásticos, intencionadamente imprecisos y siempre provisionales. Con imperturbable y eficaz torpeza los utiliza la industria cultural, haciéndolos pasar

por verdaderos y dibujando sobre ellos una división de mercados que ya ha revelado para sí una feliz funcionalidad. En cuanto al público, se adecua de buen grado, amparado por un sistema que proporciona a sus necesidades un orden útil, en nada diferente al ya experimentado en las agradables visitas al supermercado (Baricco, 2008: 17).

Este aparato de construcción, dinamización y ordenación de gustos musicales en función de intereses de mercado ha sido objeto de estudio de varios teóricos musicales. No únicamente se ha analizado el papel del gusto musical en referencia a la construcción y organización de colectivos sociales, sino que cuestiones en materia de gusto musical como mecanismo de exclusión social son frecuentemente traídas a debate (DeNora, 2003: 167).

Sin duda, este nuevo proceso de distribución musical ha incidido en el incremento de los estilos y subestilos musicales que están presentes diariamente en nuestras vidas. El aumento en la producción musical, la difusión de músicas de otras culturas, la influencia de la misma sociedad en las actividades musicales, la pluralidad estilística, etc., supone necesariamente una continua redefinición de los *significados musicales*.

En la era global, a partir de estos nuevos procesos de distribución musical, se ha posibilitado el acceso a las formas musicales de colectivos que hasta el momento habían sido exóticos, si no completamente desconocidos. El descubrimiento y conocimiento de nuevas culturas se ha dado, efectivamente, a partir de sus manifestaciones artísticas y musicales. La apropiación industrial de estas formas musicales, bajo líneas de actuación de lo que anteriormente llamábamos la *globalización sectaria e irracional* conlleva situaciones paradójicas como la popularización mundializada de músicas provenientes de sociedades en las que se permite que, como se decía, mueran niños de hambre.

Por otro lado, la mundialización ha favorecido el surgimiento de nuevas formas de producción musical, enriqueciendo los estilos musicales existentes y dando origen a nuevas músicas fruto del mestizaje cultural; también ha permitido descubrir otras formas de organización, posibilitando el aprendizaje y la comunicación intercultural, incidiendo directamente en la concienciación ciudadana en materia de injusticia social.

Esta nueva vida musical global aporta, en el campo de la educación, una gran riqueza de posibilidades de vivir la interculturalidad en la escuela. La educación musical en la era global debe adaptarse a la realidad de diversidad cultural fehaciente. Si en la sociedad existe una pluralidad musical cada vez más presente, la educación debe dar cabida a esta multiplicidad de materiales musicales. La incorporación de la interculturalidad en el aula de música debe venir dada a partir de la apertura curricular hacia la pluralidad estilística y la deconstrucción de discursos dominantes acerca del valor musical, y también mediante la adaptación de nuevas pedagogías y

herramientas didácticas, a partir de las cuales se fomenten experiencias musicales que favorezcan el nacimiento de sentimientos interculturales. La búsqueda de la autenticidad en la producción musical en el aula de música ofrece el espacio idóneo para desarrollar todo un contexto conceptual en torno a la experiencia musical que facilite el conocimiento de nuevas formas culturales y premie el diálogo intercultural.

Hacia el diálogo intercultural

Las culturas no son fenómenos sociales estáticos, dotados de estabilidad perenne, sino que cambian y se enriquecen con el cambio. La riqueza cultural se adquiere mediante la interacción ante nuevas realidades y situaciones o empobrece y se deteriora como resultado de la incomunicación y el aislamiento. Mediante el contacto y el diálogo entre personas de diferentes culturas los ciudadanos van aprendiendo mutuamente elementos diversos y complementarios, alumbrando nuevas maneras de vivir como humanos. Hay que reivindicar el diálogo como apertura al otro, pero no un diálogo de confrontación sino *dialogal*, que nos ayude a entender lo que la otra persona está diciendo y, sobre todo, lo que quiere decir. Es necesario que los participantes en el diálogo superen el monolingüismo y aprendan el lenguaje del otro, para evitar situaciones unilaterales o de privilegio que habitualmente se producen en la praxis hermenéutica monocultural que conduce al colonialismo cultural y a la intolerancia. El *otro* que es diferente de mí y de nosotros debe ser entendido e interpretado como *la otra parte de nosotros mismos* y, por lo tanto, nos ayuda a completar nuestra propia identidad. La interculturalidad hace posible la convivencia enriquecedora e integradora.

El pluralismo cultural en su formulación intercultural vive del consenso y del disenso que genera la dinámica de la tolerancia. En virtud de la actitud tolerante, los diferentes y sus discursos diversos se respetan mutuamente y se hacen concesiones recíprocas. La tolerancia, como virtud moral y política, se basa y justifica en la limitada capacidad del conocimiento humano que destruye por su base cualquier pretensión de poseer la verdad total y absoluta. La verdad que cada ser humano reivindica para sí como absoluta y definitiva, solamente se justificaría si como individuo poseyese la totalidad de la racionalidad, pero, como nos enseñaron los filósofos clásicos, el camino para acceder al conocimiento de la verdad pasa por el diálogo que aporta racionalidad y genera reciprocidad en la comunidad. La obstinación en mantener como definitivo un planteamiento cultural único empuja hacia la intolerancia. Si queremos alentar el proceso de la interculturalidad hemos de insistir en la construcción global de la racionalidad a partir de la interacción de los diferentes conocimientos culturales y no mediante la imposición dominante de un determinado y bien definido conocimiento cultural. Como dijo de manera muy elocuente

Mahatma Gandhi a principios de siglo: «No quiero que mi casa tenga muros por todos lados y que mis ventanas estén obstruidas. Quiero que las culturas de todas las tierras vuelen por mi casa tan libremente como sea posible. Pero me niego a que cualquiera de ellas me eche por tierra» (PNUD, 1999: 33).

La tolerancia intercultural, denominada por Sartori (2001) *diversidad contenida*, de ningún modo debe ser considerada como un relativismo cultural que se desprende de toda valoración crítica, sino que se apoya en unos acuerdos mínimos pero básicos, entre los que destacan los derechos humanos. Mientras los temas propios y necesarios para la convivencia poseen un amplio margen para la tolerancia, los temas que afectan a la dignidad humana admiten muy poca tolerancia. En el artículo 1.2 de la *Declaración de principios sobre la tolerancia*, se dice con toda claridad que la tolerancia consiste en la «actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales» (UNESCO, 1995: 7). Por lo tanto, la tolerancia, como virtud constitutiva de la convivencia, debe apoyarse en los principios de la igualdad y la libertad sobre los que se construye el sentido de la dignidad humana.

La actitud propia de la relación intercultural implica el reconocimiento de la *familia humana* y más allá de la diversidad de costumbres y tradiciones practica la solidaridad universal. Raimon Panikkar (2002) nos la presenta como el *imperativo humano de nuestro tiempo* y nos la propone como *una epifanía de la esperanza*. Frente a los fundamentalismos que alimentan la discriminación étnica y con el eufemismo de *ciudadanía diferenciada*, malogran el pluralismo integrador; a través del diálogo intercultural se fomenta el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos, pues, inmersos en procesos culturales diferentes, todos ellos poseen el núcleo de humanidad compartida, que nos iguala en dignidad y nos debe empujar hacia la consecución de la fraternidad universal.

Bibliografía

- BARICCO, Alessandro (2008): *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*, Ediciones Siruela, Madrid.
- BILBENY, Norbert (1997): *Revolución de la ética*, Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.
- CASTELLS, Manuel (2001): *La galaxia internet*, Areté, Barcelona.
- (2005): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- DELORS, Jaques (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana Ediciones UNESCO, Madrid.

- DeNORA, Tia (2003): «Music sociology: getting the music into the action», *British Journal of Music Education*, 20 (2), pp. 165-177.
- GREEN, Lucy (1999): «Research in the sociology of music education: some introductory concepts», *Music Education Research*, 1 (2), pp. 159-169.
- HORMIGOS RUIZ, Jaime (2008): *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*, Fundación Autor, Madrid.
- KHAN, Abdul Waheed (2003): «Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan», *World of Science*, 1 (4).
- LÓPEZ GARRIDO, Diego (2011): «Política y mercado: la ruptura», *El País*, 31 mayo.
- MAYOR ZARAGOZA, Federico (2000): *Un Món nou*, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.
- ORTEGA Y GASSET, José (1967): *En torno a Galileo*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid.
- PANIKKAR, Raimon (2002): «La interpelación intercultural», en GONZÁLEZ, R. y G. ARNAIZ (eds.): *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- PROGRAMA DE DESARROLLO DE LAS NACIONES UNIDAS, PNUD (1999): *Human Development Report*, Oxford University Press, New York, Oxford.
- SARTORI, Giovanni (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid.
- SAVATER, Fernando (2007): *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002): *El Malestar en la Globalización*, Taurus, Madrid.
- UNESCO (1995): *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*, París, Conferencia General de la UNESCO, 16 de noviembre.

Ressenyes de llibres

José M.^a García Gómez-Heras: *En armonía con la naturaleza: reconstrucción ambiental de la Filosofía*. Biblioteca Nueva, Madrid. 496 páginas, ISBN: 9788499401614. *Ressenyat per Carmen Ferrete*

El título menciona un deseo: la armonía con la naturaleza. Y el subtítulo muestra uno de los caminos para lograrlo: una reconstrucción medioambiental de la filosofía. Y en la dedicatoria de mi ejemplar: un amor compartido hacia la naturaleza. J. M. G.^a Gómez-Heras se permite en esta obra soñar sobre nuestro futuro; casi una ingenuidad, en nuestros días. Pero como dice Cortina, si es necesario (y lo es), es posible... tiene que ser posible el lenguaje de la armonía y del equilibrio.

Un sueño que el autor trata de hacer realidad desde la década de los ochenta, y no en solitario como señala en el prólogo en el que encontramos palabras de agradecimiento hacia los que han compartido con él este camino: una vida dedicada a centrar la reflexión filosófica en torno al problema ambiental. Por tanto, no es la primera obra en la que el autor sitúa la naturaleza como eje de reflexión de la filosofía. Son muchas, pero destacar especialmente las siguientes en las que ha sido coordinador: *Tomarse en serio la naturaleza: Ética ambiental en perspectiva multidisciplinar* (2004); *Ética en la frontera: medio ambiente, ciencia y técnica, economía y empresa, información y democracia* (2002); *La Dignidad de la naturaleza: ensayos sobre ética y filosofía del medio ambiente* (2000); *Ética del medio ambiente: problema, perspectivas, historia* (1997).

El punto de partida es una frase ya clásica de Ernst U. von Weizsacker: «El siglo XXI será el siglo del medio ambiente». Una sentencia premonitaria que sólo puede materializarse con un esfuerzo interdisciplinar. Hoy, ya entrados en siglo, uno de los desafíos centrales es el cambio climático. Una situación muy compleja que requiere la responsabilidad de abordar el problema desde todas las disciplinas: desde las ciencias naturales como la biología, botánica, zoología, geología, pero también y especialmente, desde las ciencias humanas y sociales como la antropología, sociología, economía, etc. La filosofía no es una disciplina mas en esta tarea, porque ha jugado un papel fundamental en la tradición cultural de Occidente. Como muestra el autor en esta tarea no estamos solos, pues nos acompañan siglos de filosofía, que a su vez son siglos de reflexión histórica de las disciplinas compañeras de viaje. Una tradición, la filosófica, que no es homogénea, sino que ha sufrido grandes transformaciones que son las que se reflejan en cada uno de los capítulos del libro. No nos encontramos ante un itinerario ortodoxo al estilo de los libros de Historia de la Filosofía clásicos, sino un ir y venir hermenéutico, un repetir y revivir con los maestros para avanzar. Un recorrido en el que el lector asiste a

la constante transformación de nuestra imagen de la naturaleza.

En la introducción el autor plantea el argumento de la obra: la pérdida y reencuentro del hombre con su entorno natural, la formación de la conciencia ecológica y la peculiar racionalidad que los avala. Para ello, se plantea la necesidad de un profundo cambio en la concepción no sólo de la naturaleza, sino también del ser humano y de su sociabilidad. Por una lado, una naturaleza que, a juicio del autor, constituye también un fin en sí mismo, un ser con dignidad y acreedor de respeto, y por ello ha de convertirse en sujeto de valores y derechos. Y por el otro, un ser humano que debe cuestionar las categorías con las que piensa su relación con la naturaleza y con los restantes seres humanos, y por ello ha de revisar valores y ampliar sus virtudes.

Son varias las tareas que se propone Gómez-Heras y que se realizan a lo largo del volumen: la de rescatar (porque algo hubo en el pasado) nuestra relación con la naturaleza como experiencias de libertad, de belleza y de vida; revisar el concepto moderno de naturaleza y de acción humana con el fin de contribuir a encauzar la actual crisis ecológica; porque en definitiva, y fiel al principio hegeliano, Gómez-Heras intenta poner la propia época en conceptos, que para él en última instancia se identifica con la construcción de una filosofía del medio ambiente. Siguiendo el método fenomenológico-hermenéutico realiza esta tarea múltiple en varios pasos.

En el primer capítulo, plantea un diagnóstico sobre la situación actual.

La crisis ecológica mundial, un nuevo fenómeno vital, exige la revisión de las categorías de la tradición occidental. Mirar hacia atrás para mirar de otro modo, hacia una nueva concepción de la naturaleza, una naturaleza que tiene dignidad y no sólo precio. Su diagnóstico nos pone ante un panorama desolador, aunque con atisbos esperanzadores. Nos plantea alguna de las variables de tal situación: el olvido de la naturaleza, el narcisismo del ser humano, el dominio de la razón instrumental, la cuantificación y formalización de la naturaleza; y más recientemente una economía insolidaria y la explosión demográfica. El resultado lo conocemos todos: un medio ambiente agonizante y un humanismo antinatural o con sus palabras: una naturaleza objetivada y una sociedad inhumana.

En los dos siguientes capítulos el autor historia nuestra relación con la naturaleza. Al respecto, se realizan diferentes aproximaciones a la tradición filosófica, porque se trata de escuchar a la historia que de la naturaleza habla; porque es alargada la sombra de la tradición que se proyecta sobre el problema medioambiental. En el capítulo segundo, en diálogo con los textos clásicos, se revisan los diferentes significados que ha acumulado la palabra naturaleza. Dos hitos importantes, pero sin dejar de lado otras filosofías antiguas son Platón y Aristóteles por una parte, con los que la física y la ética se coimplican mutuamente; y el Cristianismo por otra, donde se reafirma el poder de Dios en la naturaleza y en la historia. En el tercer

capítulo, el filósofo retorna a planteamientos filosóficos de los modernos y a la reelaboración de sus conceptos básicos. Una nueva imagen del mundo, donde domina la racionalidad científica, técnica-instrumental y donde profundiza en las variables que nos han remitido al actual problema medioambiental presentadas en las primeras páginas de la obra.

En el cuarto capítulo es central en su obra, pues en el recorrido por el ensayismo medioambiental, hace una parada obligatoria en Hans Jonas, autor que cita reiteradamente en lo que resta del volumen. Profundiza detenidamente en su propuesta ambiental y pone su filosofía en diálogo con otros autores contemporáneos. El capítulo trata de contestar a la pregunta de cuál es el lugar del hombre en la naturaleza. Para Gómez-Heras se responde apelando al principio de copertenencia. El ser humano y la naturaleza se copertenecen, porque su relación no se centra en la idea de dominio, sino en la interacción e implica reconocimiento y aprecio.

En los siguientes capítulos no se abandona la reflexión filosófica, sino que con ella aborda diferentes representaciones, como son la ciencia y la tecnología. El capítulo quinto arranca con la urgencia de construir un nuevo modelo de ciencia capaz de hacerse cargo de la situación actual. Para ello es necesario reconstruir la imagen que tiene de la naturaleza, desde la que ha diseñado y está diseñando nuestro mundo. Un mundo conformado no sólo por la ciencia sino también y principalmente por la tecnología, analizada

más detenidamente en el capítulo sexto. El matrimonio tecnociencia no ha sido capaz de solucionar el problema ambiental, al margen que haya sido el causante en innumerable ocasiones. Recuperar el sentido que ambas debieran contener, y que ha caído en el olvido, es el objetivo del autor en estos dos capítulos.

Parecería que después de este recorrido el autor se vaya a quedar en el ámbito de la filosofía teórica, pero al contrario, en los dos últimos capítulos se adentra con coraje en el compromiso ético-político, porque la naturaleza, como afirma el autor, también tiene una dimensión moral. Así en el capítulo séptimo profundiza en las diferentes propuestas de ética medioambiental y en las formas de fundamentación desde la dimensión moral. El autor apuesta por descubrir la dimensión moral de la naturaleza como única forma racional de dotarla de derechos y valores, y por tanto de competencia normativa. Una propuesta personal de ética medioambiental que sitúa en su centro la categoría de dignidad de la naturaleza y amplía la normatividad de los derechos también a los derechos de la naturaleza.

Y en el último capítulo continúa ahondando en su propuesta medioambiental. Su objetivo, ensanchar el concepto de dignidad, redescubriendo en la naturaleza sus propios valores en perspectiva hermenéutica. Porque en este sustrato es donde tanto la ciencia como la técnica encuentran sentido en su conducta con la naturaleza. Nos recuerda el autor que el compromiso no puede ser sólo individual, sino que ha de ser necesariamente

colectivo. Por ello es urgente que junto a la acción personal se impulse también la acción política para que se siga la voz de la naturaleza, una voz que a su juicio suena alto, claro y plena de evidencias.

Gómez-Heras muestra con esta obra densa y ambiciosa de casi 500 páginas que no es necesario inventarse nuevas categorías de comprensión y nuevos conceptos que nos permitan aprehender nuestra realidad. Un ejercicio de crítica profundo e interesante que reconsidera nuestro entorno natural y vital desde una revisión de nuestro pensamiento sobre la naturaleza y su especial dignidad.

La obra finaliza con una exigencia, la necesidad de que la filosofía se transfor-

me, cambie de paradigma. No se trata sólo de rescatar para aprender de los muchos siglos de tradición de pensamiento, sino de reconstruir sobre tales bases un nuevo paradigma ecológico que nos ayude a seguir soñando a estar en armonía con la naturaleza.

Al margen de la opinión y convicción de quien firma estas palabras, pues entiendo que la naturaleza no tiene una dignidad en sí misma, no puedo dejar de reconocer que nos encontramos ante un estudio apasionante y apasionado. Una obra fruto del amor por la naturaleza y el optimismo necesario de desear un mundo más justo y sostenible.

Maalouf, Amin (2010): *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial. 224 páginas, ISBN: 978-84-206-6886-4. *Resenyat per* José Eugenio Abajo Alcalde

Considero un acierto el que se haya otorgado al escritor Amin Maalouf el premio Príncipe de Asturias de las Letras 2010. Merece la pena tomarse la molestia de leer con atención a este autor, pues ilumina como pocos los distintos ángulos concernientes a la convivencia y la diversidad.

Amin Maalouf es una *persona en la encrucijada*: ha vivido buena parte de su vida en su Líbano natal y otro tanto en Francia (a donde tuvo que exiliarse) y se siente tan libanés como francés; nacido en el seno de una familia árabe y de fe cristiana. Después de haber estudiado Economía y Sociología, ha sido corresponsal para periódicos franceses en varios países del Magreb y de Asia, en algunas zonas en guerra... Todo ello le ha hecho dar mu-

chas vueltas al tema de la identidad y de la convivencia. Ha reflejado sus reflexiones (además de en varias deliciosas novelas históricas) en un librito magistral, por lo claro y certero: *Identidades asesinas* (Alianza Editorial, 1999).

La idea central que defiende es que nuestra identidad no es algo proveniente de una sola fuente, sino que la identidad de cada uno de nosotros es en realidad el fruto de la mezcla de todas las circunstancias que han rodeado nuestra vida. Por eso, debemos mostrar un respeto hacia todos los caminos que han concurrido en nosotros para hacer una persona única e inigualable. Y el rasgo constitutivo esencial de cualquier persona es, precisamente, el ser persona, portador de derechos, ciudadano.

He querido realizar una síntesis de su libro, agrupando las ideas que me han parecido más sugerentes en varios apartados (para que todos nos podamos enriquecer y para que el que quiera se anime a leer el libro).

La identidad personal es compleja y única

- «Todo ser humano tiene una identidad integrada por múltiples pertenencias», y su identidad es única.
- El poseer una identidad compleja es enriquecedor, fecundo. Lo contrario (pensar que una persona sólo se define por uno de sus rasgos) nos limita, empobrece, amputa. Es un error hacer de un rasgo algo exclusivo de la identidad de esa persona (no se debe absolutizar un rasgo frente a la ciudadanía compartida).
- «Nadie debe sentirse ridiculizado, minusvalorado, objeto de burla, minorizado». «Todos los seres humanos deberían poder asumir con la cabeza muy alta, sin miedo ni resentimiento, todas y cada una de sus pertenencias».
- «La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de nuestra existencia».

No al esencialismo

- «La identidad es la suma de todas nuestras pertenencias, y en cuyo seno

la pertenencia a la comunidad humana es la principal, aunque sin anular por ello todas las demás particularidades». Universalidad no es uniformidad, pero lo esencial es ser persona, ciudadano, único, sujeto de derechos.

- «Todos somos depositarios de dos herencias: una vertical (que viene de nuestros antepasados) y otra horizontal (producto de nuestra época y nuestros contemporáneos)».
- «Es necesario un sentimiento de pertenecer a la comunidad humana y a la nacional, no sólo a la “tribu”».
- «No es correcta una concepción “tribal” de la identidad»: «Si sólo se tiene en cuenta una pertenencia, será absolutamente necesario elegir, y entonces uno quedará escindido, enfrentado a dos caminos opuestos, condenado a traicionar uno de los dos».
- «Algunos se muestran, por orgullo y bravata, más distintos de lo que son».
- No debemos ser agoreros: hoy podemos disfrutar de más comidas, músicas, etc. que nunca. Así mismo, Internet no tiene por qué uniformizarnos, sino que «es una formidable herramienta de libertad y de igualdad, de la que todos podemos servirnos a nuestro antojo». Del mismo modo, debemos defender la propia lengua, pero ello no debe ser impedimento para conocer lenguas universales que nos hagan mejorar nuestras posibilidades.

Necesidad de mediadores (personas fronterizas, de paz)

- ...que tejen lazos de unión, disipan malentendidos, allanan, reconcilian, son enlaces, puentes.

La tradición es respetable tanto en cuanto respeta los derechos humanos

- Los derechos son inherentes al ser humano. «Contra ello no puede ir ninguna religión, ideología o “identidad”». «Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar tradiciones o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas».
- «Todos los pueblos han producido en un momento de su historia comportamientos incompatibles con la dignidad humana... ello no exime del deber de denunciarlos y de contribuir a su desaparición». Los derechos fundamentales de la persona (igualdad, libertad, acceder sin obstáculos al saber...) «no se le pueden negar a nadie con el pretexto de preservar una fe, una práctica ancestral o una tradición». «Hay que respetar la especificidad de cada tradición, pero sin perder la lucidez: de un modo inteligente, exigente, selectivo, sin pusilanimidad, sin excesivos temores y abiertos siempre al futuro».

No al determinismo, la resignación y el victimismo

- «El futuro no está escrito en ningún sitio; será lo que hagamos de él». «La batalla no está perdida de antemano».
- «Constituye un grave error acusarnos mutuamente, y hallar para cada problema un culpable, en vez de una solución» (aunque tenga una parte de verdad: «lo que nos pasa es siempre un poco por culpa de los otros»... «y lo que les pasa a los otros es siempre un poco por culpa nuestra»).
- Es necesario huir de la resignación (refunfuñona o callada): los resignados «suponen que el mundo avanza como un tren por sus raíles y que nada puede desviarlo de su ruta». Es importante «no encastillarse en el papel de víctimas»: «no puede negarse que esas personas se sienten efectivamente expoliadas y que sufren por ello; es su reacción lo que me parece un error». «Encerrarse en una mentalidad de agredido es para la víctima aún más devastador que la propia agresión». «Me gustaría decirles: ¡El mundo de hoy no es como la imagen que os habéis hecho de él! ¡No es verdad que esté dirigido por fuerzas oscuras y todopoderosas! ¡No es verdad que les pertenezca a los “otros”!»
- «Me rebelo contra la tentación de la desesperanza, ese instalarse en la amargura, la resignación, la pasividad... para no salir de ahí más que mediante la violencia suicida».

Pienso que estos planteamientos de Maalouf nos pueden ser muy útiles en los debates y dilemas que se nos plantean en las asociaciones, en los centros de formación, en las familias y en las propias personas de una minoría étnica, y también a todos y a todas en la convivencia ciudadana cotidiana. Amin Maalouf viene a decirnos que:

- coexisten múltiples pertenencias o dimensiones en todo ser humano (nuestra identidad es aditiva, plural);
- la pertenencia a la comunidad humana es el principal rasgo identitario de toda persona;
- hay que respetar las particularidades y no pretender la uniformización, pero sin perder de vista nunca que lo esencial o sustantivo es ser persona, ciudadano, único, sujeto de derechos;
- es vana la pretensión de uniformar todos los miembros de una etnia (por ejemplo, a todos los gitanos) o de verles como radicalmente distintos (diversidad y unicidad de las personas, error de esencializar la diferencia);
- la cultura es adaptación, evolución (dinamicidad de las culturas);
- la identidad es construida, interactiva, se va formando a lo largo de la vida, en contacto con los demás;
- el problema no es el supuesto «cho-

que de culturas», sino la historia de nefastas relaciones interétnicas;

- algunos rasgos considerados identitarios son tales por reacción, al sentirse marginados, relegados;
- la marginación o negación de derechos no es justificable: ni por «el derecho a la diferencia», ni por tradición, ideología, religión ni «cultura» alguna; antes que toda tradición deben prevalecer siempre los derechos de la persona;

En definitiva, el recientemente nombrado Príncipe de Asturias de las Letras señala con claridad que existen «camino prometedores» (la dignidad humana sin cortapisas, la fraternidad plural) y «camino bloqueados» (callejones sin salida: la resignación, el odio, la violencia...) Que, frente a falsas salidas (como el victimismo, la resignación, la segregación o el odio), debemos apostar por la igualdad en la diferencia o fraternidad plural, desde la aceptación de la propia pluralidad que entraña cada persona.

Merece la pena comprometerse activamente en la consecución de esta utopía. Como el propio Amin Maalouf señala:

«El horizonte no se puede alcanzar de la noche a la mañana, por supuesto, pero ello no justifica que se tire del carro en la dirección contraria».

García Pastor, Begoña (2009): «Ser Gitano» fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Madrid: CSIC. 448 páginas, ISBN: 978-84-00-08932-0. *Ressenyat per Reyes Arcusa López.*

De entre los muchos problemas con los que se encuentra la etnia gitana a la hora de convivir en sociedad, la escuela debería ser el menor. Sin embargo, las actitudes de desconocimiento, que dan lugar a reacciones xenófobas, se repiten en este contexto. El hecho de que muchos de los integrantes de la etnia gitana no consigan el Graduado Escolar, sumado a la cantidad de prejuicios a los que están sometidos, no hace sino aumentar la brecha de exclusión social de esta etnia. A las y los gitanos se les culpabiliza desde todos los ámbitos, políticos, culturales y desde la propia escuela, de su no integración, de su desinterés, etc., sin atender a las diferencias sociológicas y culturales que presenta esta etnia con respecto al grupo de población mayoritaria.

La autora de «*Ser gitano*» fuera y dentro de la escuela se adentra en uno de los barrios donde conviven gitanos y no gitanos de Valencia para comprender y describir los procesos de tipo sociocultural que afectan a la actuación del grupo minoritario en el contexto escolar, que normalmente se traducen en el denominado fracaso escolar. La inmersión de la autora en el ámbito de estudio comprende dos partes; la primera se concentra en los ocho meses que convivió en el barrio con las familias gitanas con la intención de adentrarse en su mundo cotidiano. La segunda parte, que abarca los últi-

mos diez meses de su investigación, se centra en el estudio y la observación del contexto escolar del que forma parte la etnia gitana.

Además, la autora apoya su proceso de investigación con gran cantidad de material etnográfico, como testimonios extraídos de las entrevistas que mantuvo en profundidad con sus informantes; el cuaderno de campo de la investigadora, así como otras fuentes documentales entre las que podemos encontrar fotografías, planos, documentos del centro escolar donde llevó a cabo su investigación, etc.

Sin embargo, la labor de la autora en su estudio etnográfico no se concentra sólo en el ámbito escolar, pues, para reconocer el porqué del fracaso mencionado, se debe conocer el contexto familiar y social de la infancia, fuera del colegio y, para ello, analiza los procesos de socialización dentro del propio grupo.

La autora explica que el fracaso escolar con la etnia gitana podría deberse a dos factores; por una parte, la percepción de la escuela como algo ajeno a ellos, y lo relaciona con la sociedad mayoritaria que los discrimina, aunque por parte de los padres gitanos sí se entienda como un vehículo de ascenso social. Por otra parte, desde el propio contexto escolar, se da la idea de un grupo despreocupado y desmotivado en cuanto al cumplimiento de las reglas

escolares, sin tener en cuenta si éstas establecen una rigidez prejuiciosa y estableciendo una homogeneización de todo el colectivo.

En cuanto a la estructura del libro, la autora emplea el primer capítulo en explicarnos un suceso ocurrido durante su estancia en el colegio, para mostrarnos, por un lado, la brecha cultural entre los dos grupos étnicos, y por otro, la difícil posición de su labor de etnógrafa, pues es vista por los dos grupos en conflicto como parte integrante de cada uno de ellos. El segundo capítulo es una explicación de la educación desde el punto de vista antropológico. La autora elige y defiende en este capítulo el haber adoptado el modelo ecológico-cultural de Ogbu como método de trabajo. También encontramos en este capítulo una referencia a la importancia del género, como adscripción y perspectiva, en la labor etnográfica.

El tercer, cuarto y quinto capítulo los dedica a explicar el contexto social, cultural y geográfico del barrio objeto de estudio. Aclara que las diferencias entre los grupos étnicos no se pueden explicar, o no exclusivamente, a partir de criterios de desigualdad económica.

Con ese objetivo, dibuja una panorámica histórica y geográfica del barrio, para después ir desggranando las particularidades de la cultura gitana,

ilustradas con extractos de entrevistas en profundidad con sus sujetos de estudio. Gracias a estas explicaciones previas, cuando se llega a los capítulos de la etnografía escolar pura y dura, el lector o la lectora es capaz de entender y de interpretar con más argumentos los procesos de aculturación que acontecen en la escuela.

El capítulo previo a la propia labor etnográfica en la escuela trata de su entrada como investigadora dentro de la escuela. En este capítulo explica, desde su posición, los celos por parte del grupo docente ante su observación.

A la propia investigación etnográfica dentro del contexto escolar, la autora dedica tres capítulos que describen y analizan la realidad de lo que sucede en la escuela. Observamos procesos de segregación, como la lingüística, debido a la instrumentación oficial de las líneas lingüísticas, distintas representaciones de la escuela sobre los alumnos y las alumnas, dependiendo de su pertenencia étnica, y por último, la labor de una docente de infantil.

Sin duda, *«Ser gitano» fuera y dentro de la escuela* ilustra totalmente la tarea antropológica, pues al contenido propiamente teórico, la etnógrafa añade sus propias experiencias e inquietudes, que son parte imprescindible del resultado de la investigación.

Breus currícula dels autors i autores

ANA GIMÉNEZ ADELANTADO

Es antropòloga. Se doctoró en la UCM de Madrid y desde 1997 es profesora de la Universitat Jaume I de Castellón en el Departamento de Filosofía y Sociología. Su trayectoria investigadora se inició en la UCM bajo la dirección de la Dra. María Catedral Tomás que dirigió su trabajo de campo en la ciudad de Ávila.

A partir de entonces ha dirigido proyectos de antropología de la educación y de la salud. También ha colaborado en proyectos de intervención social en diferentes ONG nacionales y regionales. Es promotora y directora del proyecto europeo «Education of Gypsy Childhood in Europe» de V Programa Marco de Investigación y Desarrollo que se realizó en cuatro países europeos desde el 2000 al 2003. Este proyecto le permitió articular una red de investigadores europeos con los que ha mantenido fructíferos intercambios.

CARLOS YÁÑEZ CANAL

Profesor asociado de tiempo completo Universidad Nacional de Colombia. Par evaluador Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias, Colombia. Ha realizado diferentes investigaciones en el campo de la cultura, particularmente en el de las identidades. Ha sido profesor invitado de varias universidades en América Latina. Ha participado como conferencista y como ponente en congresos, foros, simposios, encuentros en varios países de América Latina, Norteamérica y Europa. Ha sido miembro de diferentes comités académicos en Colombia y América Latina. Forma parte de diferentes redes latinoamericanas como coordinador de investigaciones en el campo de la cultura.

Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros sobre las identidades, no sólo en Colombia, sino en varios países latinoamericanos. Ha recibido distinciones a la investigación, la docencia y la academia integral de parte de la Universidad Nacional de Colombia.

DENISE MARCOS BUSSOLETTI

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1987), mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007), tendo realizado estágio sanduíche no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. É professora e orientadora do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Tem experiência nas áreas de

Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social; Coordena os seguintes grupos de pesquisa: “Infância, cultura, imagem poética e alteridade” e “Narrativas cotidianas: identidade, representação e cultura”, e atua na linha de pesquisa “Estudos teóricos sobre a intolerância”.

DAVID MARISCAL LANDÍN

Profesor investigador titular de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma de Puebla); Maestría en Filosofía con especialidad en Pensamiento Latinoamericano (UACJ); Doctorado en Ciencias Sociales con concentración en Sociedad y Educación (Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco). Coordina el Cuerpo Académico de Reconocimiento Institucional de Sociedad y Cultura de la UACJ desde el año 2003 a la fecha. Investiga sobre teoría social, educación media superior y superior, cultura y ciudadanía. Desempeño docente en Epistemología y Teoría Social.

ÁNGELA ESTRADA GUEVARA

Profesora investigadora titular de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; socióloga (UACJ), Maestrías en Educación con concentración en Práctica Docente e Integración Cultural (Universidad Pedagógica Nacional) y en Historia (Universidad Iberoamericana). Participa en el Cuerpo Académico de Reconocimiento Institucional de Sociedad y Cultura de la UACJ desde el año 2003 a la fecha. Investiga y publica sobre educación media superior y superior, representaciones y análisis del discurso en las fronteras de América Latina. Desempeño docente en Teoría Social y del Discurso, así como Sociología e Historia Contemporánea en América Latina.

JOVINO PIZZI

Es licenciado en Filosofía (Brasil y España) y en periodismo; máster en Filosofía y doctor en Ética y Democracia por la UJI (España, 2002), donde ha sido investigador visitante dos veces (2005-2006 y en 2007). Actualmente es profesor de la Universidad Federal de Pelotas y actúa en dos programas, de postgrado: en Filosofía y en el Educación (máster y doctorado). Sus incursiones se centran y tienen como foco de estudios la Filosofía Contemporánea, con énfasis en el área de la Ética y éticas aplicadas, con publicaciones en Brasil y otros países de América Latina. De sus libros, se destacan *El mundo de la vida. Husserl y Habermas* (Chile, 1995); *O conteúdo moral do agir comunicativo* (2005); *Desafios éticos e políticos da cidadania* (2006) - en conjunto con Cecília Pires; *O mundo da vida. Husserl e a crítica de Habermas* (2006); *Ética e éticas aplicadas. A reconfiguração do âmbito moral* (2006); Ha sido el organizador de los libros *Diálogo Crítico Educativo. Um debate filosófico* (2008) y *Diálogo crítico-educativo II: o sujeito educativo* (2009). En 2009, sale la segunda edición de *Ética e responsabilidade social*. Además, ha traducido diversos artículos y los libros *Ética empresarial. Do diálogo à confiança*, de Domingo García Marzá (2008); y *Ética Intercultural (Re) Leituras do pensamento latino-americano*, de Ricardo Salas Astrain (2010).

SIMONA SIDOTI

Simona Sidoti ha obtenido el Doctorado en «Calidad de la Formación» en la Universidad de Florencia. Su trayectoria investigadora se desarrolla en el marco de los estudios sobre las comunidades gitanas y nómadas. Su última etnografía se ha centrado en una comunidad nómada siciliana, los “Caminanti”, referida a la escolarización de los niños y la relación entre la comunidad nómada y la sedentaria. Esta investigación está incluida en el Proyecto Europeo (V Programa Marco - Comisión Europea) «The Education of Gypsy Childhood in Europe». Su actividad investigadora se une además a una experiencia de educadora y a su vez de trabajadora social.

ADOLFO PIZZINATO

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela mesma universidade (2003). Doutor em Psicologia da Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona, onde atuou como pesquisador colaborador junto ao grupo de pesquisa DEHISI (desenvolvimento humano, intervenção social, interculturalidade e novas tecnologias). Atualmente é professor da Faculdade de Psicologia da PUCRS, onde coordena o Grupo de Pesquisa: Identidades, narrativas e comunidades de prática. Integra o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, o Grupo de Pesquisa Relações de Gênero e os Programas PET, Pró-Saúde, PET-Saúde e PREMUS (Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade) como tutor. Coordenador do NATESID (Núcleo de estudos em narrativas sobre tempo, espaço, imagens e identidades) da PUCRS. Presidente da Comissão Científica da FAPSI (PUCRS). Os temas de interesse giram em torno da Psicologia Cultural, com ênfase em Psicologia da Educação, Comunitária, Social da Saúde e Identidades, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, infância, minorias étnicas, narratividade e inclusão social.

MARYSE ADAM-MAILLET

Bachelor of Arts in French Studies, History, Philosophy, *Agrégée de l'Université* in Modern French Studies. She has been a teacher in French secondary schools and a lecturer in Reims University in French literature and language, Latin, Philosophy, Sociology of religions. Since 2001, she is an inspector in the academy (i.e region) of Besançon, in charge of French teachers careers and French teaching (as a mother tongue or a secondary language) quality improvement. At the end of 2008, she became also a supervisor for the CASNAV (*Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage*), responsible for non native and gipsy pupils school full inclusion. Her previous papers focused over French modern literature pedagogy.

MICHAEL RIGOLOT

Licenciado en lingüística y Didáctica de lenguas extranjeras, máster en Francés Lengua extranjera. Profesor en Letras francesas modernas. Formador y coordinador regional por el CASNAV (centro académico para la escolarización de los recién llegados y los «niños del

viaje»). Ha investigado principalmente sobre las relaciones durante el proceso de escolarización entre la minoría roma llegada de Kosovo y el sistema educativo institucional. Sus publicaciones más recientes son las siguientes: «L'école et les enfants roms, un fossé à combler» *Revue Diversité-Ville Ecole intégration*, N° 159, «A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs» *Les Cahiers Pédagogiques HSN* n°21 y la selección temática *Educasources Scolarisation des enfants du voyage*.

MARIANA BARCINSKI

Took her PhD in Developmental Psychology from Clark University in 2006, and is currently lecturing at Pontifícia Universidade Católica, in Porto Alegre, Brazil. Her research topics involve the relationship between gender and violence, especially the specifics of female criminality. She develops research work in female prisons in Brazil, investigating the recent increase in women's participation in drug trafficking in the country. Her analysis involves the ways gender shapes this participation, emphasizing the clear relation between violence and gender in society.

SALVADOR CARRASCO CALVO

Salvador Carrasco Calvo és doctor en Història, catedràtic de Sociologia i, en l'actualitat, professor emèrit a la Universitat de Barcelona. És membre del Comitè Organitzador del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), des del curs 1999-2000, i coordinador del Comitè Executiu. Dirigeix la col·lecció de llibres d'Educació Superior i els «Quaderns de Docència Universitària», coeditats per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona i l'editorial Octaedro. De l'any 2000 al 2009 ha estat cap de la Secció de Formació del Professorat Universitari del mateix Institut i en l'actualitat hi col·labora com a assessor. Va ser subdirector general de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993-1996) i degà del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (1988-1993). És coautor, amb Carmen Garriga, de dues obres: *Els gitanos de Barcelona* (Diputació de Barcelona, 2000) i *Els gitanos de Badalona* (Diputació de Barcelona, 2002) i d'articles en revistes especialitzades sobre el tema.

1. El texto original se presentará mecanografiado con un espacio interlineal de 1,5 en DIN A-4 en letra Times New Roman de cuerpo 12.
2. En la primera página debe indicarse el título y autor o autores del mismo, universidad u organismo al que pertenece, la sección en la que se inscribe (*ensayo de pensamiento y análisis, traducción crítica o recensión*), así como la dirección postal, dirección electrónica, teléfono y fax. El texto se deberá adjuntar en papel y en disquete de ordenador (Word), pudiéndose también enviar por correo electrónico. Para agilizar las tareas de evaluación se recomienda enviar tres copias en papel.
3. La extensión de los documentos: ENSAYOS DE PENSAMIENTO Y ANÁLISIS, entre 15 y 20 páginas (no más de 8000 palabras); TRADUCCIONES CRÍTICAS, hasta 20 páginas; RECENSIONES, entre 2 y 5 páginas.
4. En los textos que se publiquen es conveniente que figure el correo electrónico del autor para que los lectores, si lo desean, puedan intercambiar sus opiniones.
5. Se deberá adjuntar un resumen del artículo en castellano y en inglés con una extensión en torno a 100 palabras cada uno de ellos (no más de 140 palabras) y 4 o 5 palabras clave que identifiquen el contenido del trabajo.
6. El texto original ha de ser inédito en castellano, catalán o inglés y no estar pendiente de publicación en otra revista.
7. Aspectos ortotipográficos:
 - 7.1. *Las referencias a revistas y diarios y los títulos de libros* irán en cursiva; los títulos de artículos y capítulos de libros irán entrecomillados.
 - 7.2. *Citaciones*: Las citas de textos se incorporaran al texto principal entre comas angulares (« »). Cuando sea conveniente se utilizaran de este modo: « “ ” ». Las citaciones largas (más de tres líneas) irán en un párrafo a parte sin comillas ni cursivas, con un margen mayor al del texto original y con el tipo de letra más pequeña, o bien, señalando convenientemente que se trata de una cita. Si se omite parte del texto en una citación se señalarán los puntos de elisión con corchetes: [...]
 - 7.3. *Guiñes*: Se empleará guión corto en términos compuestos y para indicar las páginas de bibliografía..., y guión mediano para hacer función de paréntesis. En este caso, si después del inciso va un punto, no cerramos el guión.
 - 7.4. *Notas*: Las indicaciones de las notas en el texto principal deben numerarse adecuadamente después de los signos de puntuación.
 - 7.5. *Referencias bibliográficas abreviadas*: En las referencias abreviadas que aparezcan en el texto sólo debe constar el apellido del autor en minúscula, el año de edición de la obra referida y las páginas que procedan, ya que los datos completos aparecerán en la bibliografía.
[...] ha resaltado (Bellés, 1999: 34-56)
Si son páginas seguidas se situará un guión entre las cifras, de lo contrario utilizaremos comas.
Bellés, 1999:34, 67, 109.
Si la obra contiene diversos volúmenes, haremos constar el número del volumen referido en números romanos y detrás de dos puntos.
Riquer-Valverde, 1984: II, 193.
Por tanto, se prescindirá del uso de abreviaturas latinas: *loc. cit.*, *op. cit.*, *ibidem*....
- 7.6. *Bibliografía*: Las referencias irán al final de la obra, ordenadas alfabéticamente por autores y según los siguientes puntos:
 - Libros: JORDAN, R.R. (1997): *English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press
 - Artículos en publicación periódica: NADIN, M. (1984): «On the meaning of the visual», *Semiotica*, 52.
 - Capítulos en libros de uno o más de dos autores: NORD, CHRISTIANE (1994): «Traduciendo funciones» en HURTADO, A. (ed.) (1994): *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
 - Dos autores: CHILLON, L. A. y S. BERNAL (1985): *Periodismo informativo de creación*, Barcelona, Mitre.
 - Más de dos autores: ESPINET, F. y otros (1989): *Prensa, comunicació i cultura a Catalunya, durant el primer terç del segle xx*, Bellaterra, UAB.
8. La revista *RECERCA* decidirá la publicación de los originales en función de los informes de los dos evaluadores externos designados a tal efecto de acuerdo a sus especialidades.
9. Se enviarán a los colaboradores las observaciones y comentarios de los evaluadores para la revisión de sus textos. Cuando los trabajos sean aceptados finalmente, tras seguir este procedimiento, el autor enviará la versión definitiva en el soporte y forma especificada con anterioridad.
10. *Recerca* respeta las opiniones de sus colaboradores, pero no comparte necesariamente todos los puntos de vista manifestados en los artículos publicados.
11. *Recerca* agradece el envío de ensayos de pensamiento y análisis, traducciones críticas y recensiones, y procurará informar a los autores de la evaluación y eventual aceptación de sus textos en un plazo no superior a 50 días.
12. Los artículos deben ser enviados a:

Revista *RECERCA*
 Universitat Jaume I
 Secretaría del Departamento de Filosofía y Sociología
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Campus del Riu Sec, s/n, 12071 Castellón
 E-mail: recerca@fis.uji.es ó esteban@fis.uji.es

1. El text original s'ha de presentar mecanografiat amb un espai interlineal d'1,5 en DIN A-4 en tipus de lletra Times New Roman de cos 12.
2. En la primera pàgina s'ha d'indicar el títol i el nom de l'autor o autors de l'article, universitat o organisme a què pertany, la secció en la qual s'inscriu (*assaig de pensament i anàlisi, traducció crítica o recensió*), així com l'adreça postal, l'adreça electrònica, el telèfon i el fax. El text s'ha d'adjuntar en paper i en disquet d'ordinador (Word); també es pot trametre per correu electrònic. Per agilitar les tasques d'avaluació es recomana enviar tres còpies en paper.
3. L'extensió dels documents: ASSAJOS DE PENSAMENT I ANÀLISI, entre 15 i 20 pàgines (no més de 8.000 paraules); TRADUCCIONS CRÍTiques, fins a 20 pàgines; RECENSIONES, entre 2 i 5 pàgines
4. En els textos que es publiquen és convenient que figure l'adreça electrònica de l'autor perquè els lectors, si ho desitgen, puguin intercanviar les seues opinions.
5. Cal adjuntar un resum de l'article en castellà i en anglès, amb una extensió de 100 paraules aproximadament cada un (no més de 140 paraules), i 4 o 5 paraules clau que identifiquen el contingut del treball.
6. El text original ha de ser inèdit en castellà, català o anglès i no ha d'estar pendent de publicació en cap altra revista.
7. Aspectes ortotipogràfics:
 - 7.1. Les referències a revistes i diaris i els títols de llibres s'escriuen amb cursiva; els títols d'articles i capítols de llibres s'escriuen entre cometes.
 - 7.2. Citacions: les citacions de textos s'incorporen al text principal entre comes angulars (« »). Quan calga s'utilitzaran d'aquesta manera: « “ ” » ».

Les citacions llargues (més de tres línies) s'escriuen en un paràgraf a banda, sense cometes ni cursives, amb un marge més gran que el del text original i amb el tipus de lletra més petit, o bé, assenyalant convenientment que es tracta d'una cita. Si s'omet part del text en una citació s'han d'indicar els punts d'elisió amb claudàtors: [...]
 - 7.3. Guions: s'emprarà el guió curt en termes compostos i per indicar les pàgines de bibliografia..., i el guió mitjà per a fer funció de parèntesi. En aquest cas, si després de l'íncip va un punt, no s'ha de tancar el guió.
 - 7.4. Notes: les indicacions de les notes en el text principal han de numerar-se adequadament després dels signes de puntuació.
 - 7.5. Referències bibliogràfiques abreujades: en les referències abreujades que apareguen en el text només ha de constar el cognom de l'autor amb minúscula, l'any d'edició de l'obra referida i les pàgines que corresponguen, ja que les dades completes apareixeran en la bibliografia.

[...] ha ressaltat (Bellés, 1999: 34-56)

Si són pàgines seguides s'ha d'escriure un guió entre les xifres, en cas contrari s'han d'utilitzar comes.

Bellés, 1999:34, 67, 109.

Si l'obra conté diversos volums, s'ha de fer constar el número del volum referit en nombres romans i darrere de dos punts.

Riquer-Valverde, 1984: II, 193.

Per tant, no s'han de fer servir les abreviatures llatines: *loc. cit.*, *op. cit.*, *ibidem*...
 - 7.6. Bibliografia: les referències s'indiquen al final de l'obra, ordenades alfabèticament per autors i segons els següents punts:
 - Llibres: JORDAN, R.R. (1997): *English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Articles en publicació periòdica: NADIN, M. (1984): «On the meaning of the visual», *Semiotica*, 52.
 - Capítols en llibres d'un o més de dos autors: NORD, CHRISTIANE (1994): «Traduciendo funciones» dins HURTADO, A. (ed.) (1994): *Estudios sobre la traducción*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
 - Dos autors: CHILLÓN, L. A. i S. BERNAL (1985): *Periodismo informativo de creación*, Barcelona, Mitre.
 - Més de dos autors: ESPINET, F. i altres (1989): *Prensa, comunicación i cultura a Catalunya, durante el primer terç del siglo XX*, Bellaterra, UAB.
8. La revista *RECERCA* decidirà la publicació dels originals en funció dels informes dels dos avaluadors externs designats amb aquesta finalitat d'acord amb les seues especialitats.
9. S'enviaran als col·laboradors les observacions i comentaris dels avaluadors per a la revisió dels seus textos. Quan els treballs siguin acceptats finalment, després de seguir aquest procediment, l'autor enviarà la versió definitiva en el suport i forma especificada anteriorment.
10. *Recerca* respecta les opinions dels seus col·laboradors, però no comparteix necessàriament tots els punts de vista manifestats en els articles publicats.
11. *Recerca* agraeix l'enviament d'assajos de pensament i anàlisi, traduccions crítiques i recensions, i procurarà informar els autors de l'avaluació i eventual acceptació dels seus textos en un termini no superior a 50 dies.
12. Els articles s'han d'enviar a:

Revista *RECERCA*
 Universitat Jaume I
 Secretaria del Departament de Filosofia i Sociologia
 Facultat de Ciències Humanes i Socials
 Campus del Riu Sec, s/n, 12071 Castelló de la Plana
 Adreça electrònica: recerca@fis.uji.es o esteban@fis.uji.es

BOLETÍN DE INTERCAMBIO

**Deseamos intercambiar la revista *RECERCA. REVISTA DE PENSAMENT I ANÀLISI*
por la revista cuyos datos se adjuntan:**

DATOS

Razón social:

Persona responsable del intercambio:.....

Calle/Plaza **C.P.:**

Ciudad:..... **Provincia:**.....

País:..... **Tel.:**

Fax:..... **E-Mail:**.....

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

1. Por favor suscríbame a *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi* (Nueva Época) desde el núm. inclusive.
2. Por favor deseo adquirir los volúmenes o números atrasados de *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi* (Nueva Época):

- número 1 (2001)
- número 2 (2002)
- número 3 (2003)
- número 4 (2004)
- número 5 (2005)

- número 6 (2006)
- número 7 (2007)
- número 8 (2008)
- número 9 (2009)
- número 10 (2010)

FORMA DE PAGO: transferencia bancaria

Beneficiario: Universitat Jaume I

Entidad: 2077 Oficina: 0580

D.C.: 4631

C.C.: 03985430

IBAN (número de cuenta internacional): ES52 2077 0580 4631 0398 5430

Concepto: Suscripción / Intercambio RECERCA *Revista de Pensament i Anàlisi*

Código 04G047-Línea LA 04040

PRECIO DE SUSCRIPCIÓN (por número): 15 €

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos o razón social:

NIF o CIF:.....

Calle/Plaza **C.P.:**

Ciudad:..... **Provincia:**.....

País:..... **Tel.:**

Fax:..... **E-Mail:**.....

ENVIAR A:

Universitat Jaume I

RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi

Departamento de Filosofía y Sociología

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Campus del Riu Sec s/n • 12071 Castellón

e-mail: recerca@fis.uji.es o esteban@fis.uji.es

BUTLLETÍ D'INTERCANVI

Desitgem intercanviar la revista *RECERCA. REVISTA DE PENSAMENT I ANÀLISI*,
per la revista les dades de la qual s'indiquen a continuació.

DADES

Raó social:

Persona responsable de l'intercanvi:

Carrer/Plaça CP:

Ciutat: Província:

País: Tel.:

Fax: Adreça electrònica:

BUTLLETÍ DE SUBSCRIPCIÓ

3. Per favor subscriuiu-nos a *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, (Nova època) des del núm.
inclusivament.
4. Per favor desitgem adquirir els volums o números endarrerits de *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*,
(Nova època):

- número 1 (2001)
- número 2 (2002)
- número 3 (2003)
- número 4 (2004)
- número 5 (2005)

- número 6 (2006)
- número 7 (2007)
- número 8 (2008)
- número 9 (2009)
- número 10 (2010)

FORMA DE PAGAMENT: transferència bancària

Beneficiari: Universitat Jaume I

Entitat: 2077 Oficina: 0580

D.C.: 4631 C./c: 03985430

IBAN (número de compte internacional): ES52 2077 0580 4631 0398 5430

Concepte: Subscripció / Intercanvi *RECERCA Revista de Pensament i Anàlisi*

Codi 04G047-Línia LA 04040

PREU DE SUBSCRIPCIÓ (per número): 15 €

DADES PERSONALS

Nom i cognoms o raó social:

NIF o CIF:

Carrer/Plaça CP:

Ciutat: Província:

País: Tel.:

Fax: Adreça electrònica:

ENVIEU AQUEST BUTLLETÍ A:

Universitat Jaume I

RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi

Departament de Filosofia i Sociologia

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Campus del Riu Sec s/n • 12071 Castelló de la Plana

Adreça electrònica: recerca@fis.uji.es o esteban@fis.uji.es