

CULTURA DE LA POBREZA: VIOLENCIA, INMIGRACIÓN Y FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUAL SOCIEDAD GLOBAL

ANASTASIO OVEJERO BERNAL*

En la actual globalización, que no es sino un capitalismo ultraliberal, están incrementándose las tasas de pobreza y de desigualdad social, por lo que también están aumentando la violencia y el fracaso escolar. En este artículo se pretende hacer algunas reflexiones críticas sobre esta situación, analizando la posible relación entre globalización, escuela, fracaso escolar y violencia, siempre con la exclusión social como convidada –y no precisamente de piedra– en la relación entre estos fenómenos. Finalmente, se apuntan algunas posibles vías de intervención para mejorar la situación.

Palabras clave: fracaso escolar, cultura de la pobreza, violencia, globalización

Culture of the Poverty: Violence, Immigration and School Failure in the Present Global Society. Poverty rates and social discrimination are both increasing in today's globalization, -which in turn is no more than an ultraliberal capitalism- leading to an increment of violence and failure at school. This paper aims to deal critically on this issue, analyzing the possible relation among globalization, school, failure and violence, being social exclusion one of the key elements in these relationships. Some intervention strategies are also discussed.

Key words: school failure, culture of poverty, violence, globalisation.

1. Introducción: Pobreza y violencia, ¿qué violencia?

Uno de los temas que más llenan actualmente las páginas de los periódicos y los minutos de los canales de televisión y radio es el de la violencia. ¿Pero qué es violencia? ¿y qué relación existe entre violencia y pobreza? ¿Y entre pobreza e inmigración? ¿Son los pobres o los inmigrantes quienes provocan la violencia o son las personas y grupos favorecidos socialmente quienes persistentemente dirige su violencia contra los pobres? ¿Y que papel desempeña la escuela en todo ello? Pero ¿qué significa realmente el término violencia? El *Diccionario de Sociología* de Salvador Giner y cols. (1998), dice que "violencia es aquella interacción social como resultado de la cual hay personas o cosas que resultan dañadas de manera intencionada, o sobre las cuales recae la amenaza creíble de padecer quebranto" (pág. 820). Esta definición es tan amplia que, por una parte, sólo significa algo cuando es aplicada a fenómenos concretos, por lo que resulta altamente ideológica, ya que será aplicada a unos u otros

* ANASTASIO OVEJERO BERNAL es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Oviedo.

fenómenos según los intereses de quien la aplica, y, por otra parte, sólo adquiere plena significación cuando acudimos a las causas que la producen. Así, respecto de la primera cuestión, actualmente los medios de comunicación hablan sólo –o al menos predominantemente– de un tipo de violencia (la de los débiles contra los fuertes, por decirlo de una forma general, que también incluiría la de los dominados contra los dominantes, la de los excluidos contra los integrados, la de los que no tienen contra los que tienen, etc.), de forma que, en la escuela, se habla de los casos de violencia de alumnos contra profesores, pero no se dice nada de la violencia (generalmente no física) de profesores contra alumnos; de la violencia de ciudadanos contra policía, pero no al revés; ni de la violencia simbólica de los propios medios de comunicación, a mi modo de ver cada vez más frecuente y más grave. Ni suele hablarse de la violencia que comporta la responsabilidad de los países ricos y de las organizaciones económicas globales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, etc.) en la muerte por hambre o por enfermedades fácilmente curables de millones de niñas y niños en los países del Tercer Mundo, etc. Este asunto plantea problemas tan serios a nivel ideológico que hay incluso quienes afirman que la sola existencia de la propiedad privada supone ya un acto elemental y poderosísimo de violencia, cuando tantos millones de seres humanos no tienen absolutamente nada que llevarse a la boca. En todo caso, hay que distinguir claramente entre violencia y delito. La primera es más general que el segundo. Además, una conducta será o no será delito dependiendo exclusivamente de si aparece o no aparece en el código penal como tal. Así, cuando se habla del alto porcentaje de delinquentes entre los inmigrantes, suele ocultarse que un porcentaje de ellos lo son precisamente por ser inmigrantes "sin papeles", lo que en nuestra actual reglamentación legal constituye un delito, pero nada tiene que ver con la violencia.

En cuanto a las causas de la violencia, como puede suponerse, son numerosas y muy variadas. En cuanto a la pobreza, es evidente que está estrechamente relacionada con la violencia, al menos a dos niveles: en primer lugar, violencia de las propias estructuras sociales contra los pobres (la llamada *violencia estructural*), que los excluye de buena parte de los derechos y de las condiciones de una vida de calidad, pero también la violencia de los pobres tanto contra los no pobres como contra las propias instituciones y estructuras sociales (robos, disturbios colectivos, revueltas y revoluciones, etc.). Todo ello, desde luego, difícilmente puede ser entendido sin tener en cuenta las causas de la pobreza, causas que a menudo están relacionadas con la desigualdad y la injusticia sociales, pero que no ampliaré por alejarse de los objetivos de este escrito. La relación entre violencia y pobreza es, pues, compleja y presenta numerosas caras, desempeñando la escuela un papel central, dado que en una sociedad meritocrática como la nuestra los títulos escolares que se posean van a ser la justificación legal, social y hasta moral de las desigualdades sociales y, por ende, de la pobreza. De ahí el gran interés que los psicólogos

conservadores han tenido en mostrar la estrecha relación entre calificaciones académicas e inteligencia, tras dar por hecho la determinación genética de esta última (véase Ovejero, 2002). Basándose en el darwinismo social y en el determinismo genético, han sido muchos los psicólogos (Galton, Burt, Terman, Yerkes, Jensen, Eysenck, Herrnstein, etc.) que han pretendido justificar los privilegios de unos y las miserias de otros a partir del nivel intelectual genético de cada cual: en una sociedad democrática e igualitaria como se afirma que son las occidentales actuales (sic), cada persona ocupa en la sociedad el lugar que merece, el que la propia naturaleza le ha asignado. Por consiguiente no hay nada que hacer por evitarlo: *es el orden natural de las cosas*. Es evidentemente la ideología reaccionaria que se esconde tras tales posiciones, lo que constituye también una forma de violencia, intelectual en este caso: estamos simplemente ante un destacado caso de *racismo científico* (Ovejero, 2002). Y el racismo es también una clase de violencia. Veámoslo un poco mejor:

2. ¿Por qué fracasan en la escuela tantos niños y niñas pobres? Cultura de la pobreza y fracaso escolar

La escuela desempeña un papel fundamental en la producción de desigualdad social y, por consiguiente, de pobreza. En efecto, la escuela es la productora de títulos de competencia social que justificarán el que unos vayan a vivir mejor que otros, el que muchos queden excluidos laboralmente, etc. Y todo está sutilmente preparado para que, si se me permite simplificar un poco, generalmente sean los miembros de los grupos favorecidos los exitosos y los de los desfavorecidos los fracasados, por supuesto que con muchas excepciones, pues sin ellas quedaría al descubierto el juego de manos y la trampa que ello esconde. Más en concreto, en líneas generales quienes tienen éxito en la escuela tendrán éxito social, profesional y económico, mientras que quienes en ella fracasan, fracasarán también en el mundo social y sobre todo en el laboral y en el económico. Ahora bien, ¿por qué fracasan en la escuela tantos niños y niñas pobres? Existen básicamente cuatro posibles respuestas: La primera, que ha sido propuesta por los psicólogos genetistas (Burt, Eysenck, Jensen, Herrnstein, etc.), afirma que fracasan los niños pobres a causa de su dotación genética, que también es muy pobre: los genes, es decir, la propia naturaleza, son los auténticos responsables, por lo que nada hay que hacer. Una segunda respuesta, muy interesante aunque bastante incompleta, la dieron Rosenthal y Jacobson (1968) al defender que son las propias expectativas de los profesores, que de antemano creen que los niños pobres y/o minoritarios rendirán escolarmente mal, las que realmente producen el fracaso escolar. Una tercera respuesta, muy de moda en círculos marxistas y progresistas en los años 60 y 70, mantiene que el fracaso escolar de los pobres responde a una clara función de la propia escuela al servicio del sistema capitalista y consistente en seleccionar a las personas que van a ocupar puestos de mando y de importancia social, eliminando sutil pero

contundentemente a las personas pertenecientes a las clases trabajadoras. La cuarta postura, la que más me interesa a mí y que no es en absoluto excluyente de la segunda y de la tercera sino más bien complementaria de ellas, señala que los niños y niñas provenientes de los grupos sociales menos favorecidos poseen altas tasas de fracaso escolar porque su ambiente es muy pobre tanto a nivel biológico (nutrición, cuidados médicos, etc.) como a nivel psicosociológico (nivel educativo de sus familias, tipo de lenguaje utilizado en su contexto social, clima familiar, autoconcepto, niveles de aspiración, etc.). En resumidas cuentas, personalmente estoy de acuerdo con la tercera respuesta, pero me parece un tanto simplista si no rellenamos la "clase social" con una serie de variables biológicas y sobre todo psicosociológicas como son las apuntadas. De hecho, hoy día la pregunta que debemos hacernos en nuestro país no es tanto ¿por qué fracasan en la escuela tantos niños pobres? sino más bien: ¿por qué fracasan tantos niños de clase trabajadora incluso cuando ya no son pobres? La psicología social puede ayudar mucho a responder a esta cuestión: la escuela enseña y valora una serie de dimensiones (conocimientos, tipo de lenguaje utilizado, etc.) que son propias de las clases medias y altas y no las que son propias de las clases trabajadoras. No entro en este trabajo en un tema de gran actualidad como es que el hecho de hoy día están fracasando en la escuela también cada vez más hijos de grupos socialmente favorecidos. La explicación de este fenómeno tiene más que ver con las características de la llamada sociedad postmoderna y que podríamos resumir diciendo que el problema estriba en que tenemos una escuela moderna y unos alumnos postmodernos. En resumidas cuentas, como podemos constatar fácilmente, excepto la genetista, postura claramente ideológica y que ha sido totalmente invalidada por los datos y por los más variados estudios (véase Ovejero, 2002), las otras tres posturas están estrechamente relacionadas entre sí y tienen una base común: *la pobreza* y sus efectos (una inadecuada nutrición y una mala salud en algunos casos; problemas de estructura social en otros; dificultades psicosociológicas en todos, etc.) (véase Alonso Forteza, 1981; Birsch y Gussow, 1972; Yela, 1981; etc.). Así, la explicación de Birsch y Gussow es la siguiente (1972, págs. XIII-XIV): "La pobreza produce fracasos escolares, y como la falta de educación reduce las posibilidades de conseguir empleo, contribuye a su vez a perpetuar la pobreza, la mala salud y las desventajas sociales. Pobreza e ignorancia se refuerzan así mutuamente... La educación compensatoria, por útil que sea, no puede resolver por sí sola los problemas de educación de los pobres. Un programa serio para abolir los fracasos escolares de los niños con desventajas ha de incluir también el mejoramiento de su situación económica, su salud y su estado de nutrición... Los niños que crecen en la pobreza viven en condiciones que no sólo limitan su intelecto sino que lo destruyen físicamente. Los niños pobres padecen la mala comida, la mala higiene, el mal alojamiento y la mala atención médica. Los hogares en los que faltan juguetes y juegos son los mismos en los que abundan el hambre y la enfermedad. Ser pobre en Norteamérica y, particularmente, ser pobre

y no blanco, equivale a sufrir la opresión de todo un espectro de circunstancias físicas que, al poner en peligro la vida, el crecimiento y la salud, restringen la evolución psíquica y el potencial de educación" (véase una revisión de este tema en el cap. 9 de Ovejero, 2002). Algo similar podríamos decir de los gitanos. Y, evidentemente, endurecer las pruebas de evaluación o de selección (reválidas, repetición de curso, etc.) no sirve de mucho si no se toman medidas más profundas. Como puntualizan Birsch y Gussow (1972, pág. 251), "temíamos que los intentos de remediar el fracaso escolar de los niños con desventajas exclusivamente con la intervención de la educación pudieran muy bien fallar y, al fallar, reavivar la antigua afirmación de que estos niños son genéticamente inferiores. No dudábamos que podían aumentarse las realizaciones escolares, probablemente para la mayoría de los niños, mediante alteraciones del sistema escolar. Sin embargo, nos preocupaba que los niños repetida y excesivamente expuestos al riesgo biológico, tanto antes como después del nacimiento, probablemente no recibieran ayuda notable mediante la simple aplicación de 'más escolaridad', por temprano que se iniciara y por intensiva que se continuara". Y añaden estos mismos autores (pág. 254): "Pero, mientras persista la pobreza, el fracaso escolar de los niños pobres está ligado a ella a través de una cantidad de factores ambientales. De manera que la intervención en un solo punto tendrá inevitablemente un efecto limitado. La educación compensatoria podría equilibrar un hogar en el cual el 'ambiente cognoscitivo' es limitado, pero no puede compensar una niñez vivida con el estómago vacío".

Por consiguiente, la escuela no produce las desigualdades sociales. Cuando los niños llegan a ella ya son ricos o pobres, ya tienen un lenguaje, unos intereses, un autoconcepto, etc., que les ayudará o les dificultará a la hora de tener éxito en la escuela. Lo que hace la escuela es, por una parte, profundizar y exagerar tales desigualdades y, lo que es más importante, las *justificará*: es lógico que los pobres sean pobres porque no son capaces de rendir bien en la escuela, es decir, porque son poco inteligentes (aquí la alianza de la escuela con la psicología, en especial la psicometría del cociente intelectual, es de primera importancia para justificar científicamente el *status quo*).

Ahora bien, a medida que los tests de CI van siendo desacreditados, los propios genes están sustituyéndolos y el Proyecto (ideológico) del Genoma Humano va cobrando protagonismo. Como sugieren Nelkin y Tancredi (1989), la importancia del Proyecto Genoma Humano no radica tanto en lo que realmente puede revelar sobre biología, y si a la postre puede llevar a un programa terapéutico eficaz para curar una u otra enfermedad, cuanto en su validación y el reforzamiento del determinismo biológico así como en su intento de explicar todas las variaciones sociales e individuales. En esta misma línea se pronuncian Hubbard y Wald (1999, pág. 107): "El significado científico de la secuenciación del genoma humano es tan cuestionable como el significado científico de poner un hombre en la luna, pero tiene la misma apariencia heroica. El problema es

que, al margen del derroche de dinero y personal científico, el proyecto del genoma humano tendrá desafortunadas consecuencias prácticas e ideológicas. Aunque no explique lo que 'hacen' los genes, aumentará la mítica importancia que nuestra cultura da a los genes y a la herencia". En efecto, el modelo explicativo de los desórdenes humanos proporcionado por la nueva genética se basa en la pretensión de que "los genes determinan aspectos significativos de la anatomía humana, de su fisiología y su comportamiento. Se dice que los genes 'controlan', 'crean' o 'determinan' el desarrollo físico y psíquico de los individuos, pues el DNA es un conjunto de instrucciones sobre los procesos bioquímicos de las células de que estamos hechos. Por lo tanto, individuos 'normales' tienen genes normales, mientras que una parte muy grande de los enfermos (incluidos los que padecen una enfermedad cardíaca o un cáncer) deben sus padecimientos a secuencias anormales del ADN. El primer problema de la genética humana es, pues, identificar el gen 'de' una anomalía y aportar un procedimiento para reconocer su presencia en un individuo. Entonces, a los portadores de una herencia deficitaria se les puede aconsejar un tratamiento preventivo o una terapia que en el futuro puede incluir la sustitución efectiva del gen defectuoso por un componente normal, algo parecido a la sustitución del mecanismo de conducción en una revisión del coche. En el peor de los casos, si no hay una terapia que ofrecer, el genetista puede decir al portador del ADN defectuoso que es hora de hacer lo que le plazca" (Lewontin, 2001, págs. 174-175). De hecho, son muchos los biólogos que atacan este modelo en su base, poniendo en entredicho la afirmación de que los genes "determinan" a los organismos (Hubbard y Wald, 1999; Ho, 2001; Jordan, 2001, Lewontin, Rose y Kamin, etc.). No son los genes los principales causantes de enfermedades y muerte, sino la pobreza. Es más, con frecuencia incluso las enfermedades aparentemente genéticas son causadas por la pobreza y, por tanto, es la pobreza la realmente responsable de las muertes ocasionadas por tales enfermedades. La OMS informa de que la pobreza es la principal causa de enfermedad y muerte en todo el mundo, y que en la actual globalización están aumentando las diferencias entre ricos y pobres, tanto entre las naciones como dentro de ellas. Todavía muere más de un millón de niños al año de sarampión aunque la vacuna que podría salvarles la vida sólo cuesta 15 centavos de dólar, y los 12,5 millones de niños con menos de cinco años que mueren cada año lo hacen por falta de un tratamiento que cuesta 20 centavos o menos. "La mayoría de la gente en el mundo no muere por sus 'malos genes' sino por falta de comida, agua limpia, higiene, vacunas u otros medicamentos que no son caros" (Hubbard y Wald, 1999, pág. 278). Es la *pobreza*, pues, la principal causa tanto de las enfermedades como del fracaso escolar y hasta de la peor "inteligencia" de las personas de clase baja. Y la solución pasa, inevitablemente, por la eliminación, o al menos reducción, de esa pobreza, a través de ayudas compensatorias a los países pobres, ayudas a los pobres de los países ricos, pero sobre todo a través del aumento de los salarios. Pero la globalización sólo incrementa la pobreza y las desigualdades y, por tanto, también

incrementa el fracaso escolar. Y leyes educativas como la española, eufemísticamente llamada "de calidad", no harán sino aumentar las tasas de fracaso escolar: se pone en línea del darwinismo social del actual capitalismo ultraliberal y global.

3. Pobreza, violencia y asistencia social

Con frecuencia, y desde siempre, la pobreza ha sido asociada a la violencia de múltiples formas. En efecto, siempre el hambre llevó a la gente a intentar comer, y lo intentaron unos robando (el que alguien coja pan de una panadería sin pagarlo para dar de comer a sus hijos es un delito, mientras que tener millones de panes pudriéndose a la vez que en la casa de enfrente los niños mueren de hambre no es un delito), otros uniéndose a disturbios (que también son delitos), algunos organizándose en grupos de autodefensa como los sindicatos (que también fueron delitos) y algunos, finalmente, son delincuentes simplemente por ser pobres (ahí estuvo la "ley de vagos y maleantes" o el actual caso de los inmigrantes "sin papeles"). Por tanto, con frecuencia el propio concepto de delito es una justificación ideológica que los grupos poderosos imponen a toda la sociedad para defender sus privilegios frente a quienes no los tienen. Así fue y así sigue siendo, con la bendición del Fondo Monetario Internacional (véase Mateo, 1995): recuérdense los relativamente recientes disturbios de Estados Unidos, Venezuela, Argentina, etc. Ahora bien, para evitar ese tipo de violencia, y para conseguir que nada cambie a nivel real, los gobiernos conservadores suelen acudir a la policía y los progresistas y liberales a medidas más "humanas" y más eficaces: *la política social*, dando lugar a la llamada *sociedad del bienestar*. Personalmente, desde luego, prefiero la lucha contra la pobreza ayudando a los pobres que matándolos, lo que no es óbice para que me parezca imprescindible criticar los puntos criticables de la política de asistencia social. Así, sabemos que en los Estados Unidos el actual sistema de asistencia pública fue establecido por la Administración Johnson tras los disturbios que sacudieron a las mayores ciudades norteamericanas en los años sesenta. No era la primera vez en los Estados Unidos que el poder político reaccionaba de esa forma frente a las explosiones de cólera de los abandonados a su suerte. En un libro bien conocido, Piven y Cloward (1972), estudiando comparativamente los dos períodos, llegaron a la conclusión de que los objetos de estos programas eran *la regulación de la pobreza*, la acción sobre el mercado del trabajo y el *mantenimiento del orden público*, dicho de otra manera, una respuesta capitalista a las revueltas provocadas por la crisis y la miseria social. "Estos autores demostraron que la burguesía americana ha sostenido excepcionalmente estas políticas asistenciales en tanto en cuanto se han mostrado eficaces para el mantenimiento de la paz social... Treinta años más tarde el programa demócrata de lucha contra la pobreza (llamado proyecto de 'La Gran Sociedad') pretendía ser también una respuesta a una situación social que empezaba a ser difícilmente controlable. Dicho programa (del

cual el 'Welfare' constituye el elemento central) tenía justamente por objetivo asegurar el control del Estado Federal sobre las clases desfavorecidas" (Deneuve y Reeves, 1995, pág. 24).

Sin embargo, frente a situaciones pasadas, como los años treinta y sesenta norteamericanos, en la actual globalización, "el *pobre* asistido por el Estado ya no es una excepción *estructural* del crecimiento económico. ¡Nunca la sociedad ha sido tan rica, nunca los medios técnicos han estado tan desarrollados y, sin embargo, las condiciones de trabajo se parecen hoy a aquéllas de un pasado supuestamente acabado para siempre! La salvaje sobreexplotación de una parte importante de los trabajadores adopta formas que nos retrotraen a la edad de oro de los Nickerson que conocimos en Chicago... Las barreras que hasta el momento separaban a las *clases desfavorecidas* de las *clases medias* se esfuman con el avance de la crisis actual. El asistido prototípico era el *fracasado*, el *gandul* y el concepto de raza se identificaba con el de clase desfavorecida... Hoy, el asistido es también el que hasta ahora formaba parte de la clase (obrera) media, y muchos de los trabajadores a pleno empleo tienen salarios inferiores a las prestaciones de los asistidos. Es decir que, paradójicamente, de la asistencia pública depende un mayor número de personas y ésta cada vez es menos susceptible de ser utilizada como medio de regulación de la pobreza. Entonces, se plantea la cuestión: ¿el 'Welfare' guarda una función en el mantenimiento de la paz social? ¿Los efectos anestésicos del 'Welfare' sobre la revuelta social tienden a disiparse? Para muchos *asistidos* parece hoy evidente que el objetivo del 'Welfare' no es el de ayudarles sino el de mantenerlos dependientes, mientras que la distribución de la riqueza social continúa haciéndose en beneficio de los que más tienen" (Deneuve y Keeves, 1995, pág. 25). Esto debe constituir una parte central de la reflexión del psicólogo, sobre todo del interventivo: ¿dónde intervenir y cómo? ¿qué efectos tendrá nuestra intervención? Porque con frecuencia la intervención psicosociológica consigue unos objetivos que no son los que efectivamente se pretendía alcanzar. Habría que distinguir con claridad tres tipos de efectos de la intervención psicosociológica (o incluso de la educativa): los que dice el psicólogo social que pretende alcanzar, los que realmente quiere conseguir y los que efectivamente consigue. Y es que toda intervención psicosociológica tiene efectos políticos. Norbert Elias, Michel Foucault o Robert Castel, entre otros, nos proporcionan una serie de herramientas útiles para desenmascarar los mecanismos de poder que subyacen a toda intervención social, sea psicosociológica sea médica sea educativa o sea cual sea, dado que a menudo se convierte en un potente y eficaz instrumento de control social (véase Ovejero, 2000).

4. Raza, racismo y violencia: El inmigrante es el culpable

La actual globalización está produciendo en los ciudadanos europeos, acostumbrados como estaban a vivir durante los últimos cincuenta años con una gran seguridad (leyes de protección en el empleo, ayudas sociales

generalizadas, bajísimas tasas de inseguridad ciudadana, etc.), una profunda preocupación por la inseguridad, ahora amenazada sobre todo por los efectos de la política ultraliberal de bajar los impuestos a las empresas y a los ricos con lo que la ayuda a los necesitados en particular y a todos los ciudadanos en general está disminuyendo drásticamente. Además, y sobre todo, la política laboral dictada por las organizaciones económicas internacionales (FMI, OMC, BM, OCDE, etc.), está produciendo un intenso miedo a perder el empleo y un gran pánico al futuro. Los efectos de estos miedos especialmente el pánico al futuro, activan poderosos sentimientos psicológicos y colectivos de rechazo que están siendo desviados por el poder y por quienes están en su origen (los gobiernos ultraliberales en Europa, particularmente si son conservadores, ciertos potentes medios de comunicación, etc.) hacia el *inmigrante*, aun a riesgo de incrementar el protagonismo de las diferentes extremas derechas (en Francia, Austria, Italia, Holanda, etc.). La raza vuelve a estar en el centro del huracán europeo. La historia nos ha enseñado mucho sobre sus consecuencias. Pero mientras, se consigue el principal objetivo: evitar que los trabajadores que ven amenazada su seguridad laboral sean conscientes de dónde está realmente la causa de tal inseguridad. Además, es más fácil y cómodo echarle la culpa al inmigrante, que es débil, sobre todo si tiene algún importante rasgo que le hace saliente (piel negra, religión y vestimenta diferentes, etc.), que es algo concreto, tangible y que le puedes ver a tu lado en carne y hueso, que, por ejemplo, a la política del FMI o del BM, que son menos visibles a simple vista. Por eso se insiste tanto, incluso con datos ya no manipulados sino incluso claramente falsos, como fue el caso reciente del Presidente Aznar o del Ministro del Interior Mariano Rajoy, en identificar delincuencia con inmigración. Además de que tal relación no es correcta, es que a lo que los ciudadanos realmente tienen un miedo real y profundo es a perder su empleo y, en definitiva, al futuro. Lo que necesitamos, pues, no es expulsar a los inmigrantes, que económicamente los necesitamos, lo que realmente necesitamos es otra política global.

La raza, que es algo biológico, no existe, pero sí el racismo, que es un concepto psicosociológico construido sociohistóricamente. Es más, la propia raza no es un hecho biológico, por lo que no existe como dato biológico, pero sí como concepto sociopsicológico, constituyendo incluso la más tangible, real y brutal de las realidades. Como dice Guillaumin (1993, págs. 59-60), "que la raza sea un 'hecho natural' o no, que sea un 'hecho mental' o no, lo que sí que es hoy en día, en el siglo XX, es una realidad jurídica, política, históricamente inscrita en la realidad, y que juega un papel efectivo en las sociedades concernidas: a) Es por eso que toda invocación a la 'raza' (incluso bajo el pretexto del amor a las culturas particulares, o de la búsqueda de las 'raíces', etc.) es una orientación política, que no es y no puede ser anodina, a la vista de los hechos. Pues se trata de hechos, y no de intenciones u opiniones, como se nos quiere de nuevo hacer creer; b) Es por eso que, limitado a sí mismo, el rechazo de la noción de raza puede jugar un papel de simple *denegación*. Negar su

existencia, como intentan hacerlo las ciencias del hombre, las sociales y después las naturales, negar su existencia de *categoría empíricamente válida* es una cosa –verdadera– que no suprime para nada la realidad estatal y la realidad social de esta categoría, que no acalla para nada el hecho de que si bien no es empíricamente válida, es sin embargo *empíricamente efectiva*. Afirmar que una noción presente en el vocabulario de una sociedad, es decir, en su forma de organizar lo real, y *en su historia política y humana*, no tiene existencia real es una posición paradójica puesto que lo que es designado existe de hecho. Esta afirmación es tal vez también una tentativa de borrar el horror de esta realidad, su brutalidad insoportable: esto no puede existir. Y precisamente porque su existencia es inasumible. Ahora bien, la realidad de la 'raza' no *es* en efecto bionatural, no *es* en efecto psicológica (una especie de tendencia innata del espíritu humano para designar en el otro un ser natural...), y sin embargo *es*. Pues no es sostenible pretender que una *categoría* que organiza Estados (el Tercer Reich, la República surafricana, etc.), que está inserta en la Ley, no exista. No es sostenible pretender que la categoría que es la causa directa, el principal medio a través del cual se asesina a millones de seres humanos, no exista. Pero este lento trayecto del conocimiento intelectual que manifiestan los esfuerzos sucesivos y acumulados de elucidación permite distinguir que se trata de una categoría *social* excluyente y criminal. Poco a poco se le van quitando los velos que la escondían".

Y por ello, porque no tiene nada que ver con las razas, el racismo se aplica igualmente a grupos étnicos y a grupos sociales, se aplica, en definitiva, al *pobre*: ambos tipos de racismo se basan en los mismos mecanismos, a saber, "una combinación de segregación social –*apartheid*– y de exclusión simbólica –*estigmatización*–" (Grignon, 1993, pág. 23). Y añade Grignon (pág. 27), "el racismo de clase y el racismo denominado ordinario son dos formas diferentes de un mismo mecanismo: encontramos, en el interior de una misma sociedad, manifestaciones de etnocentrismo cultural y de exclusión análogas a las que se observan entre sociedades coloniales o hegemónicas y sociedades colonizadas. Sea cual sea la relación de dominación, los dominantes son espontánea y ciegamente refractarios al relativismo cultural. El racismo no se contenta simplemente con una desvalorización -incluso sistemática- de la cultura del Otro: naturaliza todo aquello que él convierte en diferencias porque no puede admitir que es él también el indígena de una cultura entre otras. Racismo de tipo A y racismo de clase se entrelazan: el emigrado es excluido a la vez porque es extranjero, porque procede de un país pobre y menospreciado, y porque forma parte, en general, de las capas más bajas de las clases populares".

Ahora bien, en este racismo y esta xenofobia, que tanta exclusión social produce, la escuela desempeña un papel protagonista, dado que es ella la que produce los mecanismos de selección, de eliminación y de exclusión (Guignon, 1993, págs. 25-26): "Los jóvenes procedentes de las clases populares (agricultores, obreros, empleados) continúan estando infrarrepresentados entre los estudiantes. Y ello todavía de forma más

evidente en las secciones y en las filiales que permiten el acceso a las clases dominantes (bachilleratos científicos, preparación a las Grandes Escuelas, facultades de Medicina...). Además el sistema de exámenes y de oposición crea discontinuidad social; transforma las diferencias de grado (unas décimas) en diferencias de naturaleza entre los que son eliminados y los que son seleccionados. De este modo, un sistema de pertenencia y de intención meritocráticas contribuye a la constitución de 'élites' fundadas en el principio aristocrático de la ruptura, radical e irreversible, entre los que forman parte de esas élites y los otros. A la seguridad de clase de los elegidos, entre los cuales los 'herederos' procedentes de las clases dominantes o de las fracciones cultivadas de las clases medias siguen estando fuertemente sobrerrepresentadas, se añade una seguridad de casta que caracteriza, bajo formas diversas, al antiguo alumno de la Escuela Nacional de Administración, al Politécnico, al 'Normalien', íntimamente convencidos de su pertenencia a una especie de raza superior...". Y si el sistema escolar consiguió en el pasado dar naturaleza de hechos cuasibiológicos a las categorizaciones y exclusiones sociales que él mismo producía dentro de la propia población de un país europeo, ¿qué será ahora en el caso de los inmigrantes? O mucho cambia la escuela o se convertirá, en última instancia, en el principal instrumento para justificar la exclusión social de millones de personas en Europa.

5. Conclusión

Como diría Michel Foucault, el racismo es una construcción sociohistórica. "El yonki, el gay, el negro, no existen, son productos culturales, sociales. Existen los discursos que inventaron al yonki y sus tópicos (el mono terrible, la adicción automática, el vivir colgado), al homosexual (el afeminado, el desviado, el perverso, el anormal, el vicioso, el enfermo mental), al negro (los discursos sociológicos sobre la existencia de las razas y sus jerarquías)" (Sáez, 1995, pág. 39).

"Desgraciadamente la atención de la opinión pública se centra en esos seres delgados y enfermizos que pueden atracarnos en el metro para conseguir una dosis de matarratas. No se presta mucha atención a que los representantes de la ley y el orden participen de la barbarie a escala mucho mayor... Estos no son problemas sociales, no producen 'alarma social', preocupa más que un yonki ataque a un señor y le robe 5.000 pesetas en la Gran Vía. Habría que preguntarse cómo se genera esta percepción de lo que es un problema social. Existe una grave confusión de causas y consecuencias. Hay que distinguir distintos momentos: *Primero*: cómo un discurso -o varios- se inventa en una época y en una sociedad dadas un colectivo o una identidad (el negro, el gay, el delincuente, el yonki, etc.). En realidad estas identidades son totalmente ficticias, pero eso no importa. No existe ningún fundamento biológico de las razas en los seres humanos, ni fronteras en las opciones sexuales, ni tendencias innatas a la delincuencia, ni hay problemas sociales si las drogas son libres, pero está prohibido hablar

de ello. Por supuesto estos discursos están ligados al poder, incluso se podría decir que, en su difusión y en su diversidad, son el poder (Foucault). *Segundo*: se atribuyen al colectivo inventado una serie de propiedades, conductas, hábitos, costumbres 'innatas', 'naturales'. *Tercero*: se juzga moralmente a ese colectivo, se le califica de anormal, de peligroso, se le persigue, castiga y margina. Se aplica la violencia física, mental, legal y social contra ellos. Se les culpa de todos los males de la sociedad. *Cuarto*: a consecuencia de esa segregación, algunas de las personas del colectivo, efectivamente, se empobrecen y se embrutececen, y se agrupan en guetos por exclusión. *Quinto*: el discurso inicial constata esta última situación (borrando el proceso de su producción) y encuentra precisamente en ella su legitimación: ¡mirad, ese colectivo existe (Harlem, el ambiente, la cárcel), y sus propiedades son tales y como suponíamos!" (Sáez, 1995, págs. 40-41).

En resumidas cuentas, somos nosotros los que, categorizando, construimos y creamos ciertas categorías sociales, pero enseguida se nos olvida que fuimos nosotros quienes las hicimos, dando por sentado que constituyen *el orden natural de las cosas*, que fue la propia naturaleza quien las creó. Ése fue el caso, por no poner sino sólo un ejemplo paradigmático, de la psicometría del cociente intelectual (véase Ovejero, 2002): fueron la escuela y los tests de inteligencia, junto con la pobreza real de ciertos grupos sociales y/o étnicos, quienes construyeron el bajo CI y el fracaso escolar de los niños y niñas de tales grupos. Pero se nos quiere hacer creer que lo único que ellos hicieron fue medir lo que previamente la naturaleza había establecido. De ahí que los psicómetras del CI (Burt, Jensen, Eysenck, y sobre todo Herrnstein y Murray, 1994) defiendan la inutilidad de toda intervención dirigida a la mejora de la inteligencia de esos niños y niñas así como a la reducción sustancial de sus fracasos escolares. Digámoslo claro: sí puede intervenir con éxito e incluso estamos obligados a ello. Y la mejor y más eficaz forma consiste justamente en eliminar las causas que produjeron esos cocientes intelectuales bajos y esos fracasos escolares, que no fueron otras (evidentemente habría que matizar mucho y explicar muchas otras cosas) que la injusticia y las desigualdades sociales que, producidas por una muy concreta política económica y social, llevan a su vez a unos salarios bajos, a la pobreza, a unas mayores tasas de enfermedad, etc., que, con el tiempo, irán creando unas aptitudes, unas actitudes, unos autoconceptos o unos usos lingüísticos (vocabulario, etc.) adecuados para tener éxito en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Forteza, J. (1981): Inteligencia y medio ambiente. En F. Jiménez Burillo (Ed.): *Psicología y medio ambiente*, pp. 123-150. Madrid: Centro de Estudio de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente.
- Birch, M.G. y Gussow, J. (1970): *Disadvantaged children: Health, nutrition and school failure*. Nueva York: Harcourt (trad. cast. en Ed. Interamericana, 1972).
- Castel, R. (1995): De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Deneuve, S. y Reeves, Ch. (1995): El modelo norteamericano: Reflexiones sobre los mecanismos de control social. *Archipiélago*, 21, 23-26.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (Eds.) (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grignon, C. (1993): Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.
- Guillaumin, C. (1993): "Ya lo sé, pero.." o los avatares de la noción de raza. *Archipiélago*, 12, 52-60.
- Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.
- Ho, M.W. (2001): *Ingeniería genética: ¿Sueño o pesadilla?* Barcelona: Gedisa (original, 1998).
- Hubbard, R. y Wald, E. (1999): *El mito del gen*. Madrid: Alianza (original, 1997).
- Jordan, B. (2001): *Los impostores de la genética*. Barcelona: Península (original, 2000).
- Lewontin, R.C. (2001): *El sueño del genoma humano y otras ilusiones*. Barcelona: Paidós (original, 2000).
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, L.J. (1987): *No está en los genes: Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica (original inglés, 1984).
- Mateo, C. (1995): El beso del FMI. *Archipiélago*, 21, 17-21.
- Nelkin, D. y Tancredi, L. (1989): *Dangerous diagnostics: The social power of biological information*. Nueva York: The Basic Books.
- Ovejero, A. (2000): Necesidad de una nueva psicología social: Perspectivas para el siglo XXI. En A. Ovejero (Ed.): *La psicología social en España al filo del año 2000*, pp. 15-39. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2002): *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Piven, F.F. y Cloward, R. (1972): *Regulating the poor: The foundations of Public Welfare*. Nueva York: Vintage Books.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pigmalión en la escuela*, Madrid: Marova (original, 1968).
- Sáez, J. (1995): Sida y pobreza. *Archipiélago*, 21, 37-43.
- Yela, M. (1981): Ambiente, herencia y conducta. En F. Jiménez Burillo (Ed.): *Psicología y medio ambiente*, pp. 69-104. Madrid: Centro de Estudios de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente.