sin conocerse, comparten individualmente un malestar por su falta de competencia lingüística en la lengua utilizada en los estudios y, con la activación de la categoría "estudiantes inmigrantes en las escuelas de Trabajo Social suizas", se inicia la toma de conciencia colectiva de su propia discriminación. En segundo lugar, el proceso de análisis e intercambio de los detalles en que se sienten discriminados, de forma involuntaria, por sus compañeros, sus profesores y la propia escuela, facilitando la aparición del sentimiento de grupo minoritario. Y, en tercero, el análisis y la toma de conciencia de los recursos propios para cambiar la situación facilita la puesta en acción del grupo, convirtiendo sus sugerencias en demandas frente a todos los actores de la propia escuela; y con ello la toma de conciencia de su capacidad de influencia. Este aspecto, sin olvidar que ha de haber un trabajo posterior para apoyar el proceso iniciado (tal y como indican los autores), es, a nuestro juicio, de particular importancia porque facilitará la toma de conciencia a dichos actores de que se está discriminando en su propio centro y tendrá como efecto el cambio positivo de actitud. Es una experiencia práctica que muestra cómo trabajar con la discriminación por "incompetencia lingüística" en el idioma del país de acogida; también pone de manifesto que este aspecto es central en el proceso de integración, y, por ello, permite desarrollar capacidades específicas para el desempeño profesional con grupos discriminados. Nos parece particularmente interesante observar, según muestran los autores, cómo se convierte en un efecto perverso la discriminación positiva que se hace en estas escuelas de Trabajo Social suizas: matriculando a los estudiantes inmigrantes aunque no reúnan los requisitos exigidos a los autóctanos para ser admitidos.

Reflexiones sobre las intervenciones sociopedagógicas frente al racismo*

FRANZ HAMBURGER **
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD DE MAINZ

RESUMEN

La complejidad del fenómeno del racismo requiere una atención coordinada entre las diversas disciplinas que se dedican a la intervención social. Este artículo, después de hacer una revisión crítica de la intervención actual en este ámbito, propone un modelo para las *acciones sociopedagógicas* con los jóvenes basado en la *acción comunicativa*. En él se analiza también la dinámica social que termina señalando a determinados grupos sociales como *chivos expiatorios*, reforzando con ello la propia dinámica racista. Esto se produce por el efecto perverso de la *etnización de lo político*, debido a la amplificación de este fenómeno por los medios de comunicación y a la falta de separación suficiente entre la politización de los problemas sociales y *las políticas de desigualdad*.

Racism complexity demands a coordinated approach of disciplines involved in social intervention. The writer introduces a critical review of the present approach and suggests a model to work with young people using "communicative action". Social dynamics that use scapegoats are analysed and how racism is enhanced. This is a consequence of an ethnicity policy due to events being enlarged by the media and, also, because there is no enough distance between politisation of social problems and unfairness policies.

* Traducción: Rosario Alonso y Oskar F. Hernández

** Correo electrónico: Franz.Hamburger@uni-mainz.de

El debate actual sobre las funciones que la educación debe ejercer ante la violencia toma en consideración predominantemente dos enfoques: por una parte, la política y la opinión pública atribuyen a la educación una función obstaculizadora de la violencia, mientras que, por otra, la educación se considera difusora de concepciones que tienen que ver con el respeto de los valores. La pedagogía social debe transformar, modificar y refutar ambas perspectivas a través de su propia conceptualización.

La intervención pedagógica debe estructurar las exigencias sociales con vistas a la generación venidera, ya que, al igual que el proceso de desarrollo como miembro de la sociedad es al mismo tiempo un proceso de desarrollo individual, también la educación y la formación deberían ir unidos. Con respecto a la violencia, el proceso de formación y educación se concreta como un proceso que canaliza los impulsos y las potencialidades agresivas y violentas del individuo, de modo que esos impulsos propios puedan conservarse (por tanto no hace falta que se repriman o se eliminen), a la vez que se desarrollan formas de autoarticulación que respetan la inviolabilidad de los intereses de los demás.

En la interacción pedagógica hay que atender por un igual a demandas contrapuestas relacionadas con la individualidad y la sociabilidad. Estas demandas abstractas se concretan en principios de apoyo o reacción, de individualización y representación de puntos de vista generales, de aceptación y contradicción, de intervención y estructuración de las situaciones.

Esta concepción de intervención pedagógica no puede realizarse bruscamente, sino que exige (tanto en general como en casos concretos) un análisis de las condiciones. Por lo tanto, debe considerarse la socialización y la historia individual con miras a analizar las experiencias de violencia, así como la situación en la que se interviene pedagógicamente. Por último, es necesaria la autorreflexión de los pedagogos con respecto a las experiencias violentas y a la violencia de la propia intervención.

1. Sociedad y violencia

La violencia no es sólo un tema que forma parte del debate político público o un contenido comercializable de los medios de comunicación, sino también un objetivo de investigación científica. En este contexto, y en relación con su desarrollo en Alemania, es significativo que las investigaciones se refirieran en un principio al extremismo político de los jóvenes y versen sobre el uso de la violencia, tanto por parte de las organizaciones de extrema derecha como por parte de los ambientes de la izquierda radical. La violencia se convirtió en tema de debate en un primer momento bajo la perspectiva del riesgo que ella suponía para el sistema político y sus estructuras. Con posterioridad fue analizada bajo la perspectiva del desarrollo y la expresión de prácticas xenófobas.

"La violencia no es sólo un tema que forma parte del debate político público o un contenido comercializable de los medios de comunicación, sinó también un objetivo de investigación científica."

En el transcurso de un largo debate sobre la adecuación de los modelos para definir la violencia juvenil, se ha demostrado que las observaciones y los resultados empíricos no se pueden resumir en un modelo elemental. Tanto si nos remitimos al proceso de desintegración de las sociedades modernas (con su tendencia al individualismo), como a la tesis chovinista que enaltece el Estado del Bienestar, observaremos que cada caso contempla únicamente determinados condicionantes de la violencia (véase Helsper, 1994).

En el plano de "lo social" debemos contemplar las dos tendencias antes mencionadas (que también hacen suyas otras ambitos), puesto que ambas inciden de una manera específica en la *etnización de lo político*.[1] Bajo este concepto, se amplía la estructuración del espacio social en torno a una categoría social que puede ser empleada como recurso frente a los conflictos sociales. En el plano individual, esta conexión, por el contrario, se refiere a los conflictos relacionales con los extranjeros del propio país.

La violencia contra el extranjero se da al finalizar un largo período de tiempo en el que ha prevalecido la etnización de la política. Esta posibilidad de canalizar el potencial violento se ve influida por muchos factores. A través de la politización de un problema social, a menudo transmitido y reforzado por los medios de comunica-

"La violencia contra el extranjero se da al finalizar un largo período de tiempo en el que ha prevalecido la etnización de la política."

"..que haya jóvenes que ejercen la violencia contra extranjeros aun cuando ellos mismos mantienen relaciones amistosas con jóvenes extranjeros, o con grupos juveniles de los que también forman parte extranjeros."

ción y la opinión pública, se genera la aparición de un grupo social como objeto de agresión. Las guerras y los pogromos precisan siempre de un potencial de violencia latente adecuadamente dirigido. Debido a este entramado de violencia latente y necesidad de dirección que señale el posible objeto social de la misma, surge la situación paradójica, provocada por los instrumentos de propaganda política, de que haya jóvenes que ejercen la violencia contra extranjeros aun cuando ellos mismos mantienen relaciones amistosas con jóvenes extranjeros o con grupos juveniles de los que también forman parte extranjeros. Por lo tanto, en este contexto, es necesario explicar únicamente el dirigismo, la dirección en el empleo de la violencia, y no los elementos latentes que predisponen a su ejercicio. El debate de esta cuestión exigiría una teoría general, y no debería prestarse tanta atención al papel de los medios de comunicación y a la opinión pública como principios empíricos.

El "descubrimiento" de la inmigración a finales de los años setenta significó el preludio de una serie de problemas. El rechazo de la inmigración ya desde principios de los años ochenta puso de manifesto que, por supuesto, posee su funcionalidad y su precio es la violencia. Esta violencia no es nueva; sólo que en los años ochenta fue silenciada por la conciencia pública. La etnización de la política y el desarrollo de sus efectos se iniciaron mucho antes de que aparecieran los "problemas de orientación" de los jóvenes, mucho antes de la reunificación alemana y mucho antes de la disolución del "bloque del Este" (que estuvo asociada a una emigración masiva Este-Oeste). La anterior política xenófoba se fue transformando así, por medio de la etnización política, en una política de la desigualdad social que tuvo sobre ella el efecto de convertirse en su caldo de cultivo.

"El marco para el análisis de la violencia es especialmente complejo debido a la combinación específica entre política migratoria y política social."

El marco para el análisis de la violencia es especialmente complejo debido a la combinación específica entre política migratoria y política social. La *política de la desigualdad social* ha conducido a una considerable redistribución de los recursos sociales. El promedio de ingresos ha disminuido en el segmento medio de la sociedad, mientras que, por el contrario, el segmento superior ha continuado acumulando fortuna e ingresos netos derivados de la actividad empresarial. La situación del segmento más bajo de la sociedad se caracteriza por un número creciente de receptores de *prestaciones sociales de rentas mínimas.* * Así mismo, por encima de este umbral se extienden nuevas formas de pobreza: la pobreza derivada de la falta de ingresos económicos constituye sólo la punta del iceberg. Una cuarta parte de la población vive con la amenaza de sufrir algún período de pobreza. Quienes se encuentran negativamente afectados por este rumbo de la sociedad en el que aumentan las desigualdades (hecho que se extiende ampliamente en el seno de las capas medias) deberían tomar una conciencia política madura para poder asumir su situación sin recurrir al mecanismo del *chivo expiatorio.*[2]

La política de la desigualdad social agudiza las contradicciones de la política inmigratoria. Los grupos de población amenazados o afectados por la gradación social apoyan iniciativas legales de exclusión hacia los extranjeros. De esta forma, el segmento social más bajo sabe que todavía existe una clase inferior (los parias de la sociedad) y, por ello, los grupos más débiles de extranjeros, así como quienes poseen la condición de refugiado político o asilado, son especialmente despreciados, reduciéndose su pertenencia a la sociedad a un estatus de mera subsistencia.

"En la nueva sociedad resultante ellos ocupan su lugar en los márgenes del sistema, del cual se les puede "echar" en caso de "sobrecarga" del mismo."

En la reestructuración de la desigualdad social se incluye a los extranjeros (a su vez diferenciados entre sí en varias categorías). En la nueva sociedad resultante ellos ocupan su lugar en los márgenes del sistema, del cual se les puede "echar" en caso de "sobrecarga" del mismo.

2. Crítica del discurso pedagógico sobre la violencia

El discurso de la violencia, particularmente en organizaciones de formación y entre la juventud, se caracteriza por una retórica difusa e intensa. Existe una serie de carencias que dificultan el esclarecimiento de las distintas variantes de la violencia, tanto en los aspectos cualitativos como en los cuantitativos: faltan datos comparati-

* *Sozialhilfe* en el original alemán. La *Sozialhilfe* (ayuda social, literalmente), es una prestación económica de ingresos mínimos. Por su concepción y características, no es del todo comparable con los programas de rentas mínimas que conocemos en el sur de Europa. Para más información, http://www.bma.bund.de/de/sozialhilfe/. (N. del T.)

vos; los estudios se refieren básicamente a evaluaciones individuales; el propio concepto de violencia se define de formas diferentes y sus principios se van transformando. Las estadísticas de criminalidad muestran, en el mejor de los casos, cambios a largo plazo, aunque también se observan cambios en las conductas de los denunciantes; las estadísticas reflejan que no existe una diferenciación entre el espacio público y el privado a la hora de percibir el umbral de violencia.

"La violencia es una mercancía que se vende bien."

La conciencia general sobre el fuerte aumento de la violencia es firme. Los intereses asociados al discurso sobre la violencia y su representación pública, y las funciones que sobre el discurso de la violencia se adoptan en los distintos contextos sociales, son más fácilmente comprensibles que los cambios que se producen en las acciones violentas reales. La violencia es una mercancía que se vende bien. La violencia es, ciertamente, un factor de la valoración moral de las acciones, las motivaciones, las personas y las situaciones. El autor de la violencia es despreciable, y al acusador de la violencia se le confiere el derecho de despreciar a otros. El discurso de la violencia es, por tanto, y sobre todo, un discurso de restricción y de exclusión social. El discurso sobre la violencia contiene una implícita estrategia de diferenciación social. Esta estrategia desempeña un papel importante en el campo de la educación, ya que ésta asume la función opuesta, como reflejan los programas integradores de la *reforma educativa**, que se proponen reducir las diferencias sociales. El movimiento para la reforma educativa de los años sesenta y setenta ha criticado no solamente la teoría de la aptitud intelectual como la base legitimadora de una escolarización jerarquizada, sino también la cultura de la diferencia y se ha inclinado por una cultura basada en la igualdad. Bajo el marco de la teoría social de Norbert Elias se puede interpretar esta tesis como la explicación del porqué las personas ilustradas tienden a ocupar un determinado rango social, mientras que los autores de la violencia deben ocupar un lugar marginal en el "ámbito de lo social" (Bourdieu).

* La reforma educativa (Bildungsreform) es uno de los temas que ha suscitado más controversia entre la opinión pública alemana durante los últimos años. Para más información: http://www.bmbf.de/ . (N. del T.)

Con estas reflexiones se expone una sola cara de la discusión en torno a la violencia. La exclusión de la violencia como opción de acción en la interacción social se considera, acertadamente, un progreso, una humanización de las condiciones sociales. A este respecto, constituye un progreso la diferenciación del concepto de violencia (por ejemplo, violencia personal o violencia estructural), puesto que, medido en términos de bienestar humano y bajo las normas de la justicia y la libertad, proporciona argumentos prácticos para la crítica a la violencia, así como un esquema analítico más exacto para el estudio de las conductas violentas. Probablemente, el discurso sobre el incremento de la violencia es sólo el precio del progreso que constituye ese análisis diferenciado de la violencia.

"La exclusión de la violencia como opción de acción en la interacción social se considera, acertadamente, un progreso, una humanización de las condiciones sociales."

El dilema resultante de esta última afirmación es un aspecto constitutivo de la pedagogía. Por una parte, está implicada en el discurso sobre la violencia, ya que discute públicamente sobre ella. Por otra parte, la función genuina de la pedagogía es contribuir a la mejora de las relaciones humanas mediante la influencia educativa. La seguridad y la reducción del miedo en las relaciones sociales son posibles cuando se interioriza la justificación moral de cierto umbral de la agresión (en especial contra los débiles y contra aquellos que no tienen recursos), y cuando se transforma el potencial violento en formas de confrontación libres de violencia.

La pedagogía sólo puede trabajar con este dilema si vincula estrictamente sus métodos específicos con los objetivos propios que la rigen. El miedo como motivación didáctica, la amenaza de la privación del reconocimiento o la utilización del desprecio como instrumentos de disciplina crean las condiciones para la contraviolencia en vez de mejorar las relaciones pedagógicas. También constituye una referencia a la estructura circular de la experiencia violenta el hecho de que se justifique, bajo circunstancias concretas, como medio necesario para la autoconservación.

3. Sobre la delimitación de los objetivos pedagógicos

Algunos discursos sobre la violencia son inadecuados. Si la violencia es una problemática de la que se dan explicaciones a diario en un centro juvenil, si sale a colación en los hechos que se relatan en las supervisiones, si se trabaja habitualmente en las interacciones pedagógicas, si es un asunto que se convierte en objeto de discusión en los debates especializados o en los discursos que generan opinión pública, significa que la violencia tiene una dinámica propia. Estos niveles del discurso son, además, permeables entre sí, ya que los textos y los contextos de los diferentes niveles se interrelacionan, combinando los conocimientos asertivos y los conocimientos que conducen a la acción de los individuos. En particular, si temas polémicos de la política social son adjudicados a la práctica pedagógica para que esta disciplina les dé respuesta, debe discutirse primero, a nivel de los expertos, qué funciones son las adecuadas y a quién se le otorgan. En este sentido, debido a que la violencia puede ser definida como un problema juvenil, resulta lógica la llamada de auxilio a la pedagogía para que dé una respuesta. Al mismo tiempo, la pedagogía puede reclamar su propio derecho como disciplina adecuada para mejorar los procesos de socialización de los individuos. A fin de poder trabajar en este contexto confuso que la sociedad atribuye a la pedagogía, y teniendo en cuenta las competencias que ella misma se asigna, es preciso clarificar la estructura de la acción pedagógica, para que se clarifiquen así las posibilidades y los límites de tal acción. El "ámbito social" de esta acción tiene que ser creado de tal forma que una parte de sus atribuciones pueda ser rechazada y la otra pueda ser aceptada. El alcance de esa "obligación de transformación" debe poder comprobarse con el alcance metodológico de la interacción pedagógica. Este alcance de transformación es diferente en los parvularios, los centros juveniles y las *escuelas de formación profesional,** pero se

"La violencia tiene una dinámica propia."

* La *Berufschule* (escuela de oficios) a la que hace referencia el original, es uno de los centros de enseñanza que ofrece el sistema educativo alemán. En cuanto a contenidos, se podría asimilar a la antigua Formación Profesional española. El autor se refiere a este tipo de centros debido a su alta conflictividad social. La rígida estructura del sistema educativo alemán (basada en las aptitudes intelectuales para poder acceder a uno u otro itinerario formativo), "empuja" en gran medida hacia

define concretamente para cada uno de los ámbitos. Sin embargo, en tanto que las situaciones económicas y políticas repercuten sobre dichos ámbitos, aparece con toda seguridad un primer límite de la pedagogía: "Ese límite está ahí donde la problemática social se transforma en desigualdad y en estructuras de poder debidas a la compleja interdependencia entre la inestabilidad económica, política y social, y donde la problemática social se convierte en constituyente del sujeto en los procesos de socialización de la historia y el entorno vital" (Helsper, 1993, p. 237).

Dos exigencias simultáneas definen un segundo límite de la acción pedagógica: el procurar reelaborar comprensivamente las acciones juveniles y la obligación de poner de relieve una voluntad de cambio. No podemos hablar de intervención pedagógica sin la perspectiva de la voluntad de cambio, que se fundamenta en la voluntad de erradicar cualquier acción violenta que suponga un daño a otra persona. Pero, al mismo tiempo, la intervención pedagógica corre el riesgo de ir demasiado lejos y de intervenir de forma ilegítima en el entorno vital de los niños y los jóvenes. Considerándolo desde una perspectiva práctica, y para evitar estas posibles intervenciones ilegítimas, la intervención pedagógica trata de fomentar el potencial de autoayuda en el entorno vital de niños y jóvenes.

"No podemos hablar de intervención pedagógica sin la perspectiva de la voluntad de cambio, que se fundamenta en la voluntad de erradicar cualquier acción violenta que suponga un daño a otra persona."

Un tercer límite puede ser definido como el "límite del sujeto" (ibid., p. 240), que circunscribe a los pedagogos la competencia de la intervención individual. Para el cliente este límite marca el margen de acción y de cambio adquirido en el proceso de socialización, que sólo puede ser ampliado en el proceso de un trabajo terapéutico.

En el seno de estos límites estructurales se abren las posibilidades de intervención específicamente pedagógica. Pero ¿en qué consiste exactamente?

En la medida en que la pedagogía social quiera enfrentarse directamente a la violencia "des-educando", con-

la *Berufschule* a los adolescentes que estan condicionados por problemáticas sociales y/o familiares. El resultado es que en las *Berufschule* los porcentajes de jóvenes inmigrantes, de jóvenes que provienen de familias desestructuradas, o el índice de fracaso escolar, son mucho mayores que en los Institutos de Bachillerato (*Gymnasium*). (N. del T.)

"La educación es concebida normalmente como un conjunto de técnicas en los programas de rechazo a la violencia."

seguirá más bien lo contrario del objetivo definido. Dos argumentos apoyan esta hipótesis. La educación es concebida normalmente como un conjunto de técnicas en los programas de rechazo a la violencia. Un individuo intenta influir con perseverancia sobre otro para "expulsar" de él una determinada conducta. Según esta concepción, el síntoma debe ser eliminado sin que las condiciones que lo han producido se vean afectadas. La influencia se concibe como una técnica y se pasa por alto que, en el conjunto del ambiente socializador, la intención individual entra en juego con las mismas posibilidades de éxito que la influencia que se pueda ejercer, y que dicha influencia se transforma en lo contrario de lo esperado dependiendo del contexto. De tal posibilidad se deriva la segunda razón que refleja la perspectiva del receptor de la educación. La propia persona, como persona rechazada socialmente, es el motivo de la intervención, de modo que la aceptación de la influencia que se ejerce sobre ella presupone necesariamente la devaluación de sus propias acciones. La posibilidad de que esta aceptación se produzca es pequeña, teniendo en cuenta que se establece un clima de confrontación; sólo puede esperarse en un marco en el que el receptor valore positivamente algunas cualidades de quien pretende ejercer la influencia, lo que facilita la comprensión de la problemática que produce su propia acción. Cuanto menos pueden cambiarse las circunstancias vitales de los jóvenes, tanto más "alucinantes", los hacen, a su vez, "interesantes" para éstos. Desde el punto de vista técnico, no podemos saber realmente cómo debemos actuar pedagógicamente.

"La pedagogía social debe reflexionar sobre cuál es la mejor respuesta que debe dar a la violencia, y establecer su campo de actuación específico."

Esta crítica no confiere todavía fundamento alguno a la pedagogía. La pedagogía social debe reflexionar sobre cuál es la mejor respuesta que debe dar a la violencia, y establecer su campo de actuación específico. La *acción comunicativa* [3] es la forma de intervención que puede oponerse al modelo anteriormente descrito como modelo de dominación de la tecnología social. La acción comunicativa, con la fuerza de la argumentación, pretende ofrecer y extraer argumentos para la intervención social, exige cambios de comportamiento y se sitúa bajo la exigencia de una legitimación del diálogo. El interés por la comunicación presupone el reconocimiento y la aceptación del otro, y no puede concebir ni entremezclar las interacciones

contra la voluntad del otro. Su efecto se desarrolla como interacción socializadora en la medida en que, de forma práctica, muestra las características estructurales que conducen al acuerdo.

Con estas precisiones sólo hemos caracterizado una estructura de interacción como elemento central del nuevo modelo. La acción comunicativa general, cuando se convierte en acción pedagógica, necesita de personas concretas que representen también demandas de intervención sobre situaciones concretas, ajustadas a las necesidades de niños y jóvenes, y a las que se les dota de una pretensión de validez. Estas intervenciones no deben ser objetos instrumentales para la realización de intereses particulares, y sólo se pueden aprender en el seno de una cultura que las reconoce e interioriza como propias. Para que se den las condiciones de aprendizaje que posibiliten aprehender la acción comunicativa, los niños y los jóvenes no sólo necesitan información sobre la existencia de tales valores, sino también una experiencia real y práctica, y una experiencia de estabilidad emocional que les dé la libertad de asumir el riesgo del propio cambio.

"La acción pedagógica, de este modo, está necesariamente unida a un entorno vital estructurado y significativo, aun cuando este entorno pueda estar vinculado a estructuras del sistema."

La acción pedagógica, de este modo, está necesariamente unida a un entorno vital estructurado y significativo, aun cuando este entorno pueda estar vinculado a estructuras del sistema. Incluso es posible la intervención pedagógica en unas relaciones escenificadas si superan, de alguna manera, el mero carácter de escenificación. Siempre y cuando las personas sean capaces de actuar con autenticidad, incluso en relaciones escenificadas, y por muy limitada que sea la experiencia, es posible hacer referencia al mundo vital mediante la escenificación. Cuanto menos tienden estas personas a un cambio inmediato de conducta y se dejan llevar por los requerimientos situacionales que empujan a negociar, tanto antes pueden confiar en el efecto de la interacción socializadora. Sin embargo, la pedagogía no sólo vive de esta paradoja.

En cierto modo, la acción pedagógica se refleja en las escenificaciones del debate público sobre la violencia, respeta el contexto concreto de cada uno de los campos específicos y, a través de la interacción, crea un "microcosmos" de influencia. Esta interacción se puede estruc-

turar a través de la *competencia para la acción* * de las personas que observan las reglas sociales y esperan que los demás también las cumplan. Tan sólo en segundo lugar (al fin y al cabo ésta es mi tesis) cabe decir que para este tipo de acción pedagógica, los conceptos definidos de una forma metódica y precisa se hacen más relevantes.

4. La educación como cambio de actitud

"En un horizonte normativo no se puede hablar sensatamente sobre este tema si el único objetivo consiste en reducir unas actitudes que se caracterizan por el desprecio a otras personas, o por el menosprecio social e incluso el odio."

En un horizonte normativo no se puede hablar sensatamente sobre este tema si el único objetivo consiste en reducir unas actitudes que se caracterizan por el desprecio a otras personas, o por el menosprecio social e incluso el odio. El debate sobre qué caminos son adecuados para el cambio de actitud, o bien para la aceptación de orientaciones normativas alternativas, está mucho más abierto. Estas cuestiones no son nuevas: los diálogos socráticos ya plantearon este problema fundamental que atañe a toda educación. Y la mejor respuesta a la pregunta sobre si uno puede ser educado para la virtud pasa todavía hoy por comprender la paradoja de que la virtud (al igual que la felicidad) se aleja cada vez más, cuanto más cerca está su alcance. Si se entiende la educación como una técnica o un conjunto de técnicas que permite influir en otras personas lo más efectivamente posible (aun contra su voluntad), el mejor aprendizaje será conocer las estrategias que permiten ejercer, de la forma más sutil posible, esta influencia sobre los demás, en caso necesario también contra su voluntad.

"El conocimiento se apoya en la observación de los hechos, y las actitudes son el resultado de la utilización de una pauta normativa."

Pero, en todo este contexto, ¿cómo se procede con la transmisión del conocimiento? Pues bien: conocimiento y actitudes están relacionados, aunque son básicamente diferentes. El conocimiento se apoya en la observación de los hechos, y las actitudes son el resultado de la utilización de una pauta normativa. La información influye en el conocimiento de la siguiente manera: si las informaciones se perciben selectivamente, la situación deseable o indeseada puede ser reforzada mediante estas informaciones. Los cambios de actitud se producen más rápidamente a través de experiencias positivas, por ejemplo, de ayuda y cooperación en la práctica, o en una situación donde alguien se siente tan seguro emocionalmente que puede cambiarse a sí mismo. La hipótesis del contacto (a mayor contacto, mayor comunicación) es falsa cuando la relación no se deriva del contacto libre.

* Al utilizar el concepto de "competencia para la acción" (*Handlungskompetenz*, en el original), el autor se refiere a la capacidad adquirida por el sujeto, a través de la acción adecuadamente orientada, a enfrentarse a las situaciones cotidianas y que tiene como resultado la autonomía. (N. del T.)

"La hipótesis del contacto (a mayor contacto, mayor comunicación) es falsa cuando la relación no se deriva del contacto libre."

El binomio "conocimiento/actitudes" plantea un segundo problema: si se trata de cambiar directamente una actitud ("¡No debes ser racista!"), a menudo sólo conseguiremos los siguientes efectos:

- Que la actitud no se exprese nunca más en presencia del educador (efecto de aprendizaje simulado), pues este control manifiesto de la conducta indeseada no asegura el cambio de actitud.
- Que se provoque la oposición, puesto que esta reacción a la contra pondrá en marcha un acalorado debate (se pondrá a prueba al/la educador/a y sobrevendrá un fuerte conflicto).
- Que la opinión censurada se repita porque el reprobado se convierte en una persona "interesante" para el educador (la búsqueda de atención y los aspectos relacionales y de contenido se separan).
- Que, en el caso de existir ya un precedente con respecto a la persona criticada (estigmatización u otras restricciones en su margen de acción), disminuya de nuevo su sentimiento de autoestima.
- Que se niegue (manifiestamente o no) el derecho del pedagogo a poder cambiar las actitudes de las personas (cambio del conflicto al nivel de la relación).
- Que la persona únicamente acepte la opinión del pedagogo porque es el/la moralmente dominante en la situación (obsérvese como ejemplo clásico la reacción de muchos políticos después de actos de violencia contra los extranjeros), pero que, en otras circunstancias, esta misma persona actúe de otro modo completamente distinto (el camino de la menor resistencia).

"En efecto, y por ello debe ser aquí señalado, la educación sólo es posible por medio de una intervención moralmente auténtica."

Existen reacciones completamente contrarias ante una intervención hecha con buenas intenciones pero *únicamente* moralizadora. En efecto, y por ello debe ser aquí señalado, la educación sólo es posible por medio de una intervención moralmente auténtica.

5. Elogio y reproche del conflicto

La dificultad de la tarea de querer cambiar los prejuicios se encuentra también en el propio carácter de éstos. Pero, antes de seguir, el prejuicio debe definirse, y para ello utilizaremos dos facetas complementarias de su estructura. El prejuicio se define como el hecho de seguir aferrado a una afirmación, aun cuando las circunstancias se hayan examinado mediante una "investigación objetiva" y se haya obtenido un resultado contrario a tal afirmación (en este caso hablamos de prejuicio cognitivamente estructurado); mantenerse aferrado a una afirmación, aun cuando ello signifique infringir el principio de igualdad de los seres humanos, o sobrepasar los límites de la tolerancia socialmente aceptada, o ir en contra del "derecho al propio juicio individual" (en este caso se trata del prejuicio estructurado normativa y culturalmente).

"Los prejuicios van en contra de los principios fundamentales de una humanidad moderna, de lo contrario no querríamos hoy en día condenarlos sin ambigüedades ni transformarlos."

Por una parte, los prejuicios van en contra de los principios fundamentales de una humanidad moderna, de lo contrario no querríamos hoy en día condenarlos sin ambigüedades ni transformarlos. Por otra parte, son un elemento de nuestra orientación normal, crean seguridad en nuestros comportamientos en situaciones inapreciables y de ambivalencia normativa. Los prejuicios están estrechamente relacionados con juicios previos (hipótesis sobre una situación particular desconocida todavía), y con los restantes modelos de orientación que nos permiten hacer frente a las exigencias diarias. Fundamentalmente, la multitud de significados y de posibilidades de acción que se derivan de lo ilimitado del ser humano sólo puede ser manejada por medio de una fuerte reducción de la percepción y de una coordinación rutinaria (de las percepciones con respecto a los motivos y las acciones), al menos de un modo práctico (véase Estel, 1983).

Nosotros hablamos de prejuicios, *in strictu sensu*, cuando esta función de ordenación se emancipa, cuando contiene percepciones devaluadas de otras personas, y además está fuertemente impregnada de emociones negativas (miedo u odio).

El programa pedagógico cambiará cuando se haya analizado la ambivalencia de los prejuicios (en el sentido de que una necesaria función de ordenación se convierte en la función contraria, y por ello ya no posibilita el "dominio del mundo") y su vinculación con los miedos de aquellos que están "gobernados" por los prejuicios.

1. Se debe prestar mayor atención al contexto significativo individual de los prejuicios. Para hacer este análisis es preciso combinar la valoración moral del prejuicio con la perspectiva analítica.
2. Esta doble perspectiva de análisis hace posible una postura de aceptación de la persona que manifiesta el prejuicio, que se acompaña al mismo tiempo de una explicación crítica de los contenidos y de las razones que generan el prejuicio.
3. Una postura de aceptación parcial de la persona que manifiesta el prejuicio, y una situación grupal abierta que genera poco miedo crean un espacio adecuado para la modificación de los prejuicios, porque el estado emocional puede relajarse en ese clima.
4. En un clima social que está determinado por miedos sociales y por una fuerte presión para obtener rendimientos, y en el que los mismos alumnos y alumnas experimentan procesos de estigmatización, a veces incluso de fracaso, es muy alta la probabilidad de que se den conductas dependientes del mecanismo del "chivo expiatorio". El manejo pedagógico de las actitudes indeseables no puede ser reemplazado por estas experiencias. De lo contrario amenaza el peligro de una separación: públicamente (también en lo que tiene de público el aula), se habla moralizando sobre actitudes inadecuadas; privadamente, por el contrario, estas actitudes inadecuadas se mantienen o, incluso, se refuerzan como reacción a la "presión de la opinión" que se ha generado en la esfera pública. Está reconocida esta separación entre actitudes públicas y privadas, por ejemplo, en la coexistencia entre el filosemitismo público y el antisemitismo privado.

"Está reconocida esta separación entre actitudes públicas y privadas, por ejemplo, en la coexistencia entre el filosemitismo público y el antisemitismo privado."

6. Sobre la relación con el racismo

"El racismo con el que tenemos que actuar es semejante al antisemitismo, no sólo en cuanto a la actitud de los individuos, sino también porque forma parte del saber social."

El racismo con el que tenemos que actuar es semejante al antisemitismo, no sólo en cuanto a la actitud de los individuos, sino también porque forma parte del saber social. Los fenómenos sociales se designan con la categoría de "el saber social", un saber que ha construido una imagen de la sociedad como si de su propia "certeza" colectiva se tratase. Esta "certeza" colectiva existe con independencia de la experiencia individual, y se transmite a cada miembro de la sociedad mediante la educación. Este tipo de "saber" se asienta sobre los fundamentos que autodefinen a la propia sociedad y configura su diferenciación, en negativo, con respecto a otras sociedades (el saber específico que las otras sociedades no poseen).

La diferenciación entre "nosotros" y "los otros" se produjo hace unos doscientos años a raíz de la construcción del Estado nacional. Las guerras de los siglos XIX y XX pusieron de relieve los enormes excesos de este modelo de delimitación, agravado, además, por la identificación entre pueblo y Estado nacional; aun así, el modelo todavía no ha sido cuestionado. La creación de los límites entre "dentro" y "fuera", entre "propios" y "extraños", es una delimitación absolutamente "inocente" si sólo sirve de orientación, si puede ser relativizada y se puede reflexionar sobre ella, si la identidad del individuo no depende de tal concepción y si no tiene un gran significado práctico en la realidad. La creación inocente del límite se torna, sin embargo, enormemente peligrosa con la agudización de la diferenciación nacionalista.

Por lo que respecta al antisemitismo y la xenofobia, no se trata de un prejuicio singular aislado, más bien nos encontramos ante una *estructura de pensamiento* para la que utilizamos el concepto superior de "racismo". Con ello nos referimos a un contexto estructurado de percepción y de juicio, que se ha configurado con el paso de la historia y que se adquiere mediante la socialización. Tales preconceptos se pueden reducir o reforzar, se pueden sustituir por otros modelos de percepción, o se pueden instrumentalizar políticamente en situaciones de crisis.

El núcleo de la mentalidad racista se fundamenta, en primer lugar, en la interpretación de que las diferencias entre las personas son una condición natural, o que están fijadas en una cualidad cultural; es decir, que las diferencias sólo pueden concebirse en términos biológicos. En segundo lugar, forma parte de la mentalidad racista la desvalorización de otros grupos o pueblos, que puede llegar hasta la justificación de su persecución y de su exterminio.

"No es suficiente oponer a la xenofobia una xenofilia, ya que ambas hacen hincapié en el carácter específico del objeto al que se dirigen."

Estas disposiciones ilustran las altas exigencias que se plantean en el trabajo contra el racismo. No es suficiente oponer a la xenofobia una xenofilia, ya que ambas hacen hincapié en el carácter específico del objeto al que se dirigen. Por ejemplo, el filosemitismo puede ser bien comprendido como antítesis al antisemitismo, pero continúa remarcando un carácter específico, de tal modo que no permite considerar a los judíos como sujetos iguales a todas las demás personas.

7. Principios pragmáticos

Para terminar mostramos un pequeño elenco de elementos a tener en cuenta en la práctica profesional.

1. El tratamiento pedagógico del racismo no requiere, fundamentalmente, de ningún elemento nuevo que no esté incluido ya en los valores que orientan la educación en la democracia: tolerancia, solidaridad, orientación en los derechos de igualdad y de justicia social, superación del conflicto sin violencia.
2. Cada persona tiene la oportunidad de construir un estilo propio de lucha contra el racismo, que surge de la propia vivencia de la diferencia. Esto es válido sobre todo para los responsables de la política y de la pedagogía.
3. Las tomas de posición moralizantes, que ante todo critican a otros, son improductivas, puesto que sólo provocan contrariedad o avergüenzan.
4. Es importante crear situaciones en las que surjan actitudes de aceptación, un ambiente distendido y deseos de contacto y encuentro con la otra persona.

"Es importante crear situaciones en las que surjan actitudes de aceptación, un ambiente distendido y deseos de contacto y encuentro con la otra persona."

5. Estos principios también son válidos con respecto a la acción violenta. Adicionalmente, se deben formular las siguientes recomendaciones:
   - Un antirracismo militante merece poco crédito.
   - Se debe evitar el etiquetaje con "palabras homicidas", porque la persona etiquetada se comportará de acuerdo con la etiqueta con la que se le insulta ("¡Racista!").
   - La amplitud de miras permite salir de callejones sin salida, puesto que la acción violenta es el resultado de la impotencia en la práctica.
   - La experimentación del reconocimiento protege de la debilidad, del tener que recurrir a la violencia.
   - Se debe responder contra las infracciones de las normas sociales y contra las acciones violentas que ello conlleva, puesto que la tolerancia "sin límite" es arbitrariedad y discriminación en la práctica, y también conduce a la violencia.
6. Analizar, diferenciar, informar y argumentar son tareas arduas pero correctas. En un contexto pedagógico, sólo se puede afrontar este esfuerzo a largo plazo si uno mismo no depende de delimitaciones agresivas y, sobre todo, si siente afecto hacia los niños y los adolescentes.

"Se debe responder contra las infracciones de las normas sociales y contra las acciones violentas que ello conlleva, puesto que la tolerancia "sin límite" es arbitrariedad y discriminación en la práctica, y también conduce a la violencia."

8. Resumen

La reflexión sobre las oportunidades que ofrece la intervención pedagógica debe tener en cuenta, ante todo, la diferenciación entre prevención, pedagogía, política y policía. La prevención se refiere a la formación de procesos de socialización con los que se pretende evitar la predisposición a la violencia. La política se refiere a la comprensión de los intereses en juego, y pretende resolver con la mínima violencia los inevitables conflictos. La acción policial expresa el monopolio del Estado en el ejercicio de la violencia, y únicamente debe utilizarse como protección ante la violencia. La acción pedagógica no se puede desarrollar, a menos que se refiera a sí misma, en las actuales situaciones de violencia (en estas situaciones se precisa de policía o de mediación).

"La acción pedagógica no se puede desarrollar, a menos que se refiera a sí misma, en las actuales situaciones de violencia (en estas situaciones se precisa de policía o de mediación)."

De acuerdo con su estructura, esta acción es ambivalente puesto que está dirigida hacia el actor violento, hacia el que está dispuesto a ejercer la violencia o hacia una persona con actitudes racistas, conjugando al mismo tiempo la aceptación y el rechazo. Se rechaza la violencia y se acepta a la persona que la ejerce. La ambivalencia se intensifica hasta llegar a la paradoja, porque ambas actitudes deben expresarse al mismo tiempo. Para poder soportar esta paradoja, el pedagogo debe distinguir entre las dimensiones de la comunicación cognitiva y de la relación afectiva. La persona racista, que vivencia concretamente ambas dimensiones, adquiere la seguridad emocional y social que le conducirán a realizar un análisis constructivo mediante la disonancia cognitiva. Esta disonancia se provoca con la respuesta del pedagogo que contradice las afirmaciones racistas del joven. Para poder realizar la intervención paradójica, el pedagogo necesita disponer de profesionalidad y capacidad de reflexión.

Bibliografía

ESTEL, B., *Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Kritik und wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung,* Opladen, 1983.

HAMBURGER, F., *Erziehung gegen Gewalt. Die Schule vor neuen Aufgaben,* Bad Kreuznach, 1994.

HELSPER, W., *"(Sozial-)Pädagogische Programme gegen judendliche Gewalt.* Theoretische Reflexionen in praktischer Absicht," en: Breyvogel, W. (ed.), *Lust auf Randale. Jugendliche Gewalt gegen Fremde,* Bonn, 1993, p. 213-251.

HELSPER, W., *"Zur Normalität" jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische* Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt," en W. Helsper, H. Wenzel (ed.); *Pädagogik und Gewält,* Opladen, p. 113-154.

Notes

1. Hace referencia a la discusión política en la que los problemas sociales se relacionan, directa o indirectamente, con la inmigración, creando con ello cierta representación social de los inmigrantes como causa de dichos problemas. Este es un discurso habitual en los ámbitos políticos.

2. El concepto *chivo expiatorio* se utiliza para explicar el fundamento de los estereotipos, y el primer autor que lo utilizó es G. Allport en su estudio del prejuicio. Las teorías de la personalidad asocian este concepto con la teoría de la frustración-agresión, que supone que los miembros de un exogrupo minoritario son objeto de la agresión fruto de la frustración. Dicha agresión se desplaza desde la fuente de la frustración a un grupo minoritario, por considerarlo causante de su frustración, que generalmente se relaciona con la competencia por el acceso a unos bienes reales o simbólicamente escasos.

3. *La acción comunicativa*, como concepto que guía este modelo de intervención social, fue elaborado por Habermas en su obra *Teoría de la acción comunicativa* (tomo I y II, 1998).

El racismo en la vida diaria: análisis y perspectivas de intervención social*

CLAUDIO BOLZMAN, MONIQUE ECKMANN, ANE-CATHERINNE SALBERG-MENDOZA **

RESUMEN

La investigación y la intervención presentadas en este artículo toman como elemento central el punto de vista de las víctimas del racismo que realizan una denuncia de haber sido objeto del mismo en un servicio telefónico creado a tal efecto. En él se ofrece una nueva forma de intervención social contra el racismo que bien podria denominarse "*modelo de desagravio*", ya que las víctimas exigen acciones al agresor que compensen el acto racista del que han sido objeto. Esta exigencia requiere el acompañamiento y la mediación de personas cercanas o de la organización que presta el servicio.

This article explains a research and an intervention based in the telephone report of victims of racism. A new approach is introduced – "a compensation model", because victims demand a compensation for the racist abuse to perpetrators. Service workers or people near to victims mediate in order to reach a desirable outcome.

1. Introducción

Este artículo presenta el racismo a partir de la experiencia de los actores que lo han vivido como víctimas o como testigos. Pocas veces adoptan este punto de vista los trabajos empíricos sobre el tema, la mayoría de los cuales se centran principalmente en los autores de los

*. Una primera versión de este artículo fue presentada por Claudio Bolzman en el Seminario intensivo Internacional "Intervención social contra el racismo", que tuvo lugar en la Universidad de Valencia del 28 de febrero al 4 de marzo de 2000.

**. Grupo INTERMIGRA. Institut d'études sociales 28, rue Prévost-Martin Case Postale 1211 Genève Suiza E-mail: *Claudio.Bolzman@ies.unige.ch*