

Inmigración, diversidad y extrañamiento: el caso de los jóvenes andaluces (España)

Francisco Checa Olmos/Ángeles Arjona Garrido/Juan Carlos Checa Olmos

Introducción: Andalucía, tierra de migraciones

El multiculturalismo en Andalucía ha sido una constante a lo largo de su historia. Han sido múltiples y variados los pueblos y culturas que se han asentado en estas tierras o han pasado dejando parte de su impronta cultural. Los casos más característicos han sido los romanos, judíos o musulmanes.

Pero a finales del siglo pasado las ciudades andaluzas se han convertido cada vez más multiétnicas debido, principalmente, a la llegada de extranjeros procedentes de otros países, hasta tal punto que comparten espacio de manera permanente con poblaciones de más de ciento cincuenta países.

Por tanto, es en este sentido donde cobran importancia los prejuicios y el ámbito de las representaciones que cada individuo y grupo manejan del otro. Con mucha facilidad los adultos mantienen su «mochila cultural» cargada de prejuicios étnicos, conseguidos a lo largo de los años —sin la necesidad siquiera de haber convivido con quienes prejuzgan—.

Con este trabajo trataremos de conocer aquellos elementos, comportamientos o actitudes de los extranjeros que generan rechazo o choque a los jóvenes autóctonos andaluces. Este conocimiento es fundamental para poder medir, después, en qué grado la educación que están recibiendo en el ámbito escolar puede conseguir limar los efectos del choque cultural como un elemento de exclusión, ya que, talvez, también en los jóvenes empieza ya a estar formándose una opinión estandarizada y oficial sobre los colectivos de inmigrantes (en la que los mensajes políticos —y de políticos— y los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, vienen jugando un papel fundamental).

Nuestra hipótesis de partida es que la educación intercultural es un instrumento válido y fundamental para limar las aristas de conflicto que puede generar el choque cultural. Parece además haberse detectado que aun cuando los alumnos no están en contacto directo en las aulas con extranjeros, la percepción de extrañamiento o choque no parece disminuir, sin duda debido a que la generación de estereotipos y prejuicios en torno a los foráneos no desaparece automáticamente respecto a aquellas personas con las que no se tiene ninguna relación, pues la sociedad las continúa promocionando. Por último, quisimos comprobar si entre los jóvenes sucede lo mismo que vienen demostrando otras encuestas de ámbito nacional: que son los africanos el colectivo que mayor rechazo y desencuentro provocan.

En este ámbito creíamos necesario realizar una investigación en la que comprobáramos qué índices de desencuentro cultural autóctono-inmigrante se están produciendo entre los jóvenes andaluces. Un trabajo de esta índole debe tener, sin duda, un carácter ampliamente teórico, pero convenía contar con determinados elementos empíricos sobre los que, de alguna manera, poder mantener algunas de nuestras afirmaciones, sin necesidad de considerarlos como los únicos pilares sobre los que la investigación iba a sustentarse. A tal fin diseñamos una pequeña encuesta que pasamos entre nuestra población estudiantil, tanto entre los alumnos de centros donde hay matriculados extranjeros (comunitarios y extracomunitarios), como en los que no hay, o su número es muy poco representativo. Pretendíamos medir, al mismo tiempo, si ese desencuentro o choque cultural que provocan los alumnos llegados del primer mundo—los llamados extranjeros o comunitarios— es comparable al que generan los alumnos llamados inmigrantes—magrebíes en su mayoría—, así como descubrir cuáles son los elementos determinantes que provocan un rechazo más acusado.

El cuestionario se administró en 17 centros de Educación Secundaria Obligatoria, correspondientes a las 8 provincias andaluzas. La selección de los centros y del alumnado se ha realizado a través de un muestreo estratégico, llegando a alcanzar una muestra de 1,485 encuestados de entre los centros seleccionados. La principal variable tenida en cuenta a la hora de elegir los centros fue, por un lado, contar con aquellos donde había una mayor presencia de extranjeros—comunitarios y extracomunitarios— y, por otro, designar centros donde los extranjeros eran muy escasos o nulos, a fin de poder establecer comparaciones, siempre en todo el ámbito andaluz. El cuestionario no debe ser considerado como algo sobre el que pilota toda nuestra investigación, sino como una herramienta empírica de ayuda, ya que cualitativamente también hemos realizado varios grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas a los directores de los centros, a determinados profesores—como los encargados de estos cursos— y a los orientadores escolares, para conocer tanto los grados de integración social de los extranjeros, como las actividades que dentro del centro se están realizando encaminadas a ello.

El encuentro cultural como extrañamiento

En ocasiones, cuando una persona o grupo de personas entran en contacto con miembros de una nueva cultura se produce entre ambos –grupo mayoritario y minoritario– lo que en la literatura anglosajona se denomina cultural shock (choque cultural). Este es un concepto, desde nuestro punto de vista, poco acertado, pues da a entender que todo encuentro cultural se verá necesariamente abocado a un choque; ese desencuentro o extrañamiento, como sorpresa, distanciamiento o recelo, es posible –y de hecho frecuente– pero no es la única posibilidad. Por lo demás, hemos de considerarlo en un doble sentido: tanto para quien llega a un lugar diferente a su lugar de residencia habitual, como para quienes viven allí y reciben a los extranjeros, los extraños (ver Oliveras, 2000:57-69; Furnham/Bochner, 1986).

No obstante, parece comprensible que el recién llegado se encuentra en una clara situación de desventaja, viviendo, con toda probabilidad, situaciones de presión para ser excluido –por miedo y recelos– o asimilado a la mayoría autóctona; pero en este clima es muy posible que ambos se extrañen y vivan momentos de tensión. El receptor también percibe cambios –más o menos intensos según el número o la densidad de extranjeros en su entorno–, pero su respuesta suele ser diferente, especialmente porque se sabe perteneciente al grupo mayoritario, lo que le dota de una cierta sensación de superioridad, además de poder.

Lo normal es que el migrado padezca la ansiedad que genera la pérdida del sentido de cómo actuar, qué hacer, cuándo hacer y cómo comportarse en un nuevo ambiente, en una sociedad diferente, con otros vecinos, con otros valores. Expresa un sentimiento de falta de dirección, pues no conoce lo que es apropiado o inapropiado en su nuevo lugar, provocando una incomodidad emocional, afectiva y casi siempre también física. Ese *extrañamiento cultural*, que se pone de manifiesto desde el primer desarraigo que sufre cualquier migrante cuando se topa con una realidad sociocultural diferente a la suya, se presenta a través de múltiples síntomas: unos somáticos, como dolores inexplicables, insomnios, pérdida de apetito o bulimia, otros psicológicos, como sentimientos de tristeza, soledad, melancolía, preocupaciones por su salud y la alimentación, cambios de temperamento, depresión, vulnerabilidad, sentimientos de impotencia, recogimiento o una alta identificación con su cultura –muchas veces como nunca antes lo había sentido– e idealización del país y cultura de origen, etc. (ver Grinberg/Grinberg, 1984).

Por su parte, los autóctonos también reflejan ese extrañamiento en sus comportamientos: desarrollan un sentimiento de identidad localista muy pronunciado, apareciendo posturas extremas en la defensa de una pureza antes no reivindicada, ante el temor de una invasión de foráneos, que les haga perder sus signos de identidad, como el territorio, la lengua, la religión y determinadas costumbres (de horarios,

ruidos, reuniones, vestidos); incluso se crean asociaciones y grupos “culturales” en defensa de los valores propios; asimismo se inventan palabras para designar o distinguir –¿excluir?– a los recién llegados: “los pateras” o “los ilegales” son buen ejemplo de esto; los medios de comunicación tampoco quedan al margen, dedicando entre sus noticias más espacio a estos grupos, casi siempre para negativizarlos. El conflicto étnico de El Éjido de febrero de 2000 tiene mucho que ver con toda esta defensa de lo nuestro, frente a la invasión de extranjeros (ver Checa (dir), 2001).

En realidad, en su conjunto consideramos que el *extrañamiento cultural* no se ciñe estrictamente al resultado de una diversidad entre el «Yo» y el «Otro», ni que sólo viene provocado por dicha diversidad, recogido como choque intercultural entre las diferentes identificaciones de sus miembros, individuo a individuo. Creemos que dicho extrañamiento no sería tal si no intervinieran otros factores más profundos que los alimentan, como son los patrones culturales colectivos que, desde esa diversidad, entran en conflicto (prejuicios sobre la religión –el Islam es la mejor referencia–, sobre comportamientos de los extranjeros –considerados agresivos, poco fiables, chuminosos, con aires de superioridad– o sobre sus valores –son machistas, poco aseados, perfeccionistas–).

De aquí que entendamos que el verdadero conflicto se crea cuando los elementos que se enfrentan no son tanto las identificaciones y las perspectivas individuales como las identidades colectivas que, al paso del tiempo, se crean, re-crean, se inventan y definen social y políticamente entre ambos colectivos. No cabe duda que los reflejos más inmediatos tienen lugar en los propios individuos, pero más como resultado de los prejuicios colectivos que como actitudes individuales aisladas. Adelantamos que, según nuestra posición, se trata de un problema de representaciones colectivas.

El *extrañamiento cultural* es un proceso dinámico y continuo que se representa formulado, como «tipo ideal», en varias etapas y que tiende a superarse, por un lado, a través de la asimilación o la adaptación-integración de los inmigrados y, por otro, a la aceptación por parte de los grupos mayoritarios. Ahora bien, cuando no se produce un proceso real de integración –o de asimilación– el *extrañamiento cultural* tiende a durar toda la vida, si bien, de facto, no es fácil superarlo en toda su amplitud. Serán de vital importancia en el éxito y/o fracaso de eliminar esa desconfianza que provoca el extraño, de una parte, factores que van desde las características de cada individuo (su edad y género, sus decisiones personales, su proyecto migratorio, su cualificación, conocimiento de la lengua y costumbres de la sociedad de instalación, los valores compartidos, etc.) hasta sus redes sociales y su inmersión en la estructura socioeconómica y el mercado de trabajo; de otra parte, todo el medio social en el que se desenvuelve: si se trata de un mundo rural o urbano, si es un espacio migratorio consolidado o aún la proporción de extranjeros residentes es poco representativa, etc.

Desde la perspectiva del recién llegado, del extranjero o migrante, como impacto de lo desconocido, el *extrañamiento cultural* suele constar de cinco etapas, con cierta correlación cronológica, si bien suelen solaparse. A la primera le podemos llamar «de génesis». Ésta coincide con la primera toma de contacto. El recién llegado, con cierta ansiedad, trata de comprobar todo aquello que esperaba de la sociedad de acogida y se verá bastante afectado por las cosas nuevas que encuentre.

En la segunda o «de incubación», el recién llegado empieza a vivir situaciones y momentos que no conocía ni sospechaba, que ni incluso le habían contado; se topa con la «cruda realidad». Aparecen ahora sentimientos de descontento, impaciencia, tristeza, insatisfacción, desamparo, etc.

En la tercera etapa, llamada «de asentamiento», se inicia una evaluación, tanto de sus valores propios como de los que empieza a conocer en la nueva cultura. En la siguiente, «de consolidación o rechazo», es cuando se empieza a aceptar que la nueva cultura tiene cosas positivas —y también negativas— que ofrecerle. La actitud de cada migrante, con las características que señalábamos más arriba, y, por qué no, su suerte, son determinantes para iniciar un proceso de adaptación / asimilación / integración en la cultura dominante, de reafirmación de la cultura de origen —en realidad no tienen por qué ser procesos excluyentes—, o vivir situaciones de exclusión social; en definitiva es cuando verdaderamente empieza a definir su destino en la nueva sociedad y a acoplarse a su nuevo estatus.

En último lugar encontramos la etapa «de explosión» o «de quimera», producida cuando el migrado ha reafirmado su cultura y el receptor la suya y ambas se perciben como incompatibles; estas situaciones no quiere decir que tengan que desembocar inexorablemente en conflictos violentos e irresolubles, pero sí se ciernen sobre ellos, pues la mayoría de estas situaciones de choques se alimentan de prejuicios y representaciones negativas, incluso anteriores a que las personas o grupos concretos entren en contacto físico.

Ahora bien, aunque el extrañamiento, como choque, puede ser una experiencia dolorosa, a través de la creación de fobias (bien hacia la propia cultura de origen, bien hacia la de destino) también se presenta como una gran oportunidad para redefinir nuestros objetivos en la vida, para aprender a integrar diferentes perspectivas. Sin duda, en un ejercicio de tolerancia, la misma realidad del choque cultural puede llevarnos a desarrollar más consciencia de nosotros mismos y de la diversidad sociocultural que puebla este planeta. Es en este sentido donde, estamos seguros, la educación cobra una enorme importancia en el fin de alcanzar una integración social de los inmigrados, caminando hacia su sentido más amplio. Y nos referimos a la educación sencillamente porque a la mayoría de los alumnos/as, más allá del contacto físico-cultural dentro de los recintos escolares, se les ofrecen pocos espacios públicos —y oportunidades— para el aprendizaje mutuo y la interculturalidad.

Ciertamente sabemos que la vida de un joven no sólo discurre en los centros educativos, más bien su interacción social y comunitaria se desarrolla en un marco más amplio (son agentes de socialización la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación de masas e incluso el cine). Incluso es muy habitual que en ninguno de ellos la imagen que se vierte sobre la inmigración sea neutral, más bien aparece negativizada (ver Bodas/Dragoevich: 1994; Checa/Escobar: 1997; Santamaría: 1994). Por ello no es extraño que en los adolescentes vayan apareciendo opiniones que alimentan los estereotipos y prejuicios colectivos.

La imagen configurada desde el exterior se transporta a las aulas y con frecuencia actúa como freno para el acercamiento interétnico entre los alumnos. Así se entiende, v. gr., como recoge la tabla nº 1, que los alumnos andaluces crean que la presencia de inmigrantes es negativa. Incluso la percepción de indiferencia abre, respecto a su percepción, un interrogante sospechoso, difícil de calibrar en sus dimensiones y significaciones económicas, social, política y moral. Con otras palabras, ¿desconocen los jóvenes andaluces que la inmigración crea puestos de trabajo, que los migrados ocupan los nichos laborales que no quieren los nacionales y que son consumidores como otros ciudadanos? ¿Puede verse esta realidad socioeconómica como indiferente? ¿O tal vez signifiquen sus respuestas que para ellos “es indiferente que haya o no inmigrantes”?

Por otro lado, si nos detenemos en los datos desagregados por provincias, comprobamos que son los alumnos almerienses y onubenses quienes más declaran a la inmigración como “algo negativo”. Provincias ambas que reciben migrantes, principalmente africanos, para la recogida de los productos agrícolas. (ver tabla Nº1)

Son los malagueños quienes mejor valoran la llegada de inmigrantes. Puede deberse a que el mayor número de extranjeros que residen en Málaga son comunitarios, por ello la mayoría de estos alumnos tienen esta procedencia (62.7%); caso contrario de Almería, donde, estamos seguros, entre su población aún pesa una imagen despreciable de los inmigrantes, potenciada tras el conflicto étnico ocurrido en febrero de 2000 (véanse, entre otros, Checa, 2001 y Martínez Veiga, 2001) —el 29.9% son alumnos europeos, frente al 56.1% de africanos—. En conclusión, la mayoría de los alumnos andaluces entrevistados no entienden la inmigración como un factor positivo para la sociedad, de ahí que desde la idea de choque la presencia de inmigrantes tienda a apreciarse de manera conflictiva y rechazable.

Pero ¿qué percepción del *extrañamiento cultural* tienen los jóvenes estudiantes andaluces? ¿Cómo la cuantifican? ¿En qué aspectos lo concretizan? Veamos éstas y otras cuestiones con algún detenimiento, aunque debido al espacio disponible su presentación apenas excederá de los datos cuantitativos.

La percepción del *extrañamiento cultural* en los jóvenes estudiantes andaluces

En realidad, según se desprende de sus respuestas, son múltiples los elementos que generan choque y extrañamiento de los otros, la mayoría de ellos asociados al ámbito cultural; pero hay así mismo otros aspectos, como el color de la piel, que trascienden las pautas culturales.

La «pobreza» de los inmigrantes –con un 50.3%, incluyendo los valores bastante y mucho– es el primer aspecto generador de extrañeza cultural. Sólo el 29.1% manifiesta que ésta no es significativa en su visión del otro. Es evidente que los jóvenes andaluces comprenden que la mayoría de los inmigrantes actualmente viven en condiciones precarias, económica y socialmente. Y se apuntan a la máxima de que nadie quiere los pobres a su lado.

En segundo lugar aparecen los «comportamientos y actitudes», con un 43.7% y un 41.8%, respectivamente. De entre los primeros el alumnado destaca, según número de apariciones, “el comportamiento machista de los inmigrantes”, “el consumo de bebidas alcohólicas” y “las conductas delictivas”; de los segundos, “su negación a la

Tabla nº 1: **Valoración de la inmigración en Andalucía**

<u>Provincia</u>	<i>Valoración de la inmigración</i>		
	Negativa	Positiva	Indiferente
ALMERÍA	75%	3%	22%
CÁDIZ	45%	18%	37%
CÓRDOBA	35%	15%	50%
GRANADA	30%	40%	30%
HUELVA	52%	15%	33%
JAÉN	30%	40%	30%
MÁLAGA	25%	50%	25%
SEVILLA	38%	22%	40%

Fuente: Encuesta sobre *extrañamiento cultural* en Andalucía. Elaboración propia.

integración”, “sus actitudes y comportamientos en el trabajo”, etc. Algunos alumnos, tras las encuestas, comentaban que los inmigrantes “tienen un carácter muy fuerte y agresivo: fíjate que cuando hablan lo hacen a voces, no son nada sociables”. También les provocan distanciamiento “las prácticas religiosas de origen” y “sus costumbres”.

La «religión» continúa siendo para el alumnado un factor de alejamiento social, de rechazo, de incompreensión, por ello la destacan el 36.5% de los encuestados. Es cierto que al 33% ésta no les resulta negativo, sin embargo, sí cabe destacar que el 96% sienta rechazo cuando se trata de “la religión musulmana”.

El miedo al Islam es un hecho entre la población occidental, de la que los alumnos forman parte; ahora bien, esto no significa que encontremos muchos jóvenes que supieran concretar qué prácticas concretas les producía ese rechazo, y muy pocos llegaron a señalar algunos de los cinco preceptos del Islam. Con otras palabras, para nuestro alumnado la religión islámica no existe más allá del Ramadán y la prohibición de comer carne de cerdo, incluso frecuentemente la asocian con el machismo o el maltrato a las mujeres (por las cuestiones del velo, por ejemplo). El Islam es un gran desconocido, incluso en aquellos centros donde la presencia de alumnos extranjeros musulmanes es notoria. En sus respuestas se produce, además, una asociación unívoca que nos parece peligrosa, como es la de asimilar “magrebí” a “musulmán fundamentalista”.

Nuevamente nos aparecen las costumbres y las prácticas culturales de los inmigrantes como elementos generadores de distanciamiento cultural: así lo consideran el 30.8% del alumnado. Ahora bien, ¿De qué elementos de la cultura hablamos? Acabamos de ver que “la religión” destaca entre todas, pero aún quedan otras pautas de los inmigrados dignas de desatacar. Entre ellas tomamos al “idioma”, “el vestido” y “la gastronomía”. Veámoslas a continuación.

A un 40% de los estudiantes que los extranjeros hablen otro idioma no es un signo que les despierte rechazo, pero sí lo es para el 30%: “El tono, el volumen alto y la forma de expresarse” al hablar son las causas más destacadas en el choque, respecto a los africanos. Afirman que esta manera de comunicarse contrasta con «la suavidad, el volumen bajo y la cortesía» con la que manejan el idioma los sudamericanos. También señalan “la inexpresividad y la dificultad de los idiomas centroeuropeos”.

La «gastronomía» de los inmigrantes también provoca distanciamiento, aunque son mayoritarios (el 61.3%) quienes opinan que no les importa que aquellos “coman de otra forma” y “otras comidas”.

Para ellos es reseñable el “alto consumo de arroz”, “servir la comida en recipientes grandes”, de donde comen todos y la “ausencia de carne de cerdo en la dieta de los musulmanes”. También consideran chocante “la ritualización” que acompaña a las comidas de los africanos, frente a “la rutinización” con la que los europeos se sientan a la mesa.

También destacan un “excesivo consumo” de cerveza entre los alemanes y británicos, a cualquier hora, y “la poca variedad de productos en sus dietas”, “la comida rápida” y “las diferentes formas de prepararlas”, con platos fuertes, picantes.

La «forma de vestir» de los colectivos inmigrados también se señala como elemento diferenciador. De entre todas ellas resaltan la indumentaria femenina de las mujeres musulmanas: “Llevan ropas largas y nada ceñidas al cuerpo”, “esconden el pelo” y el “poco uso que hacen del color negro”. También nuestros jóvenes señalan como “curiosa y provocativa” la ropa que llevan ciertas turistas extranjeras: “cuando vienen las inglesas a la playa se ponen chancas con calcetines”.

Otros elementos culturales y costumbristas reseñados se refieren a “los horarios de los inmigrantes”. Por un lado marcan la vitalidad de los europeos y norteamericanos: “son puntuales, se levantan temprano, no duermen la siesta”, etc. Por otro, afirman que “los africanos y sudamericanos son impuntuales y perezosos, sobre todo en el trabajo”.

Después de lo visto cabe preguntarse ¿Se sentirán los inmigrados identificados con la percepción que tienen los alumnos andaluces de ellos? ¿Serán ciertas esas pautas culturales de los inmigrantes que entre los alumnos provoca extrañamiento o sus respuestas más bien responden a prejuicios y estereotipos?

Del mismo modo hemos comprobado que los alumnos no perciben este distanciamiento cultural de igual forma respecto a todos los colectivos: las pautas culturales de europeos o norteamericanos, aunque provoquen extrañamiento, es siempre menor que el que les producen los magrebíes o centroafricanos. Los colectivos que menos choque provocan son los europeos comunitarios y los norteamericanos.

Los europeos comunitarios sólo encuentran cierto rechazo en un 3.4% de los jóvenes andaluces, frente al casi 60% que no les provoca ninguno. Los colectivos más distantes son con los alemanes, franceses y británicos, por este orden; los portugueses, griegos e italianos los sienten más próximos. Del mismo modo, de los europeos del Este y latinoamericanos destacan el parecido con nosotros: “son buenas personas”, “los latinoamericanos son hermanos nuestros”, dice un alumno gaditano. Una profesora de Antequera nos señalaba: “la gente aquí tiene un poco de recelo a los rumanos, fíjate lo que me dicen: ‘llevan dientes de oro y en cambio piden dinero en los supermercados’. Los medios de comunicación bombardean con ciertas ideas que luego cuesta mucho trabajo contrarrestar en la clase, por mucho que les digamos y muchas actividades interculturales que programemos”.

¿No resulta extraño que los europeos del Este provoquen menos distanciamiento cultural que los sudamericanos, teniendo muchos más lazos históricos y culturales con éstos que con aquéllos? No en vano compartimos el mismo idioma y fuimos “los descubridores de América”. La justificación que dan los alumnos es que los europeos del Este tienen una visión de progreso y desarrollo muy parecida a la

nuestra (“todos quieren pertenecer a la Unión Europea”); en cambio, “los países de Latinoamérica mantienen situaciones de pobreza endémicas y tienen un camino más tortuoso para alcanzar el desarrollo económico”. Parece una evidencia que estas apreciaciones, simples por otra parte, no hacen sino reflejar la orientación política gubernamental de mirar a Europa, muy bien difundida por nuestros diferentes medios de comunicación.

Por último, como ya adelantamos, los colectivos que mayor choque cultural generan entre el alumnado son, primero, los magrebíes y, segundo, los centroafricanos.

En definitiva, ¿En qué se traduce el *extrañamiento cultural*, según los estudiantes? Por un lado, destacan, negativizadas, la pobreza y color de piel. Lo que significa, en la práctica, asimilar a la pobreza un determinado color de piel y unas pautas culturales propias, que, a la sazón, parecen incompatibles con los habitantes de los países ricos (occidentales). Aquí podemos encontrar alguna explicación a por qué los europeos del Este provocan menos choque que los sudamericanos o los magrebíes, de quienes nos separan tan sólo 14 kilómetros y las relaciones comerciales y los parecidos culturales, sobre todo con Andalucía, han sido muy estrechos hasta hace apenas unas décadas. ¿No será que al concepto “europeo” unen el de “piel blanca” y ésta nos separa mentalmente del continente africano?

Por otro, aparecen diversos elementos culturales. Una vez superadas las diferencias fenotípicas, que nos hacen creernos y sentirnos superiores, se está desarrollando en nuestra sociedad el diferencialismo cultural. La diferencia cultural se ha convertido en la mayor traba que impide la convivencia pacífica entre culturas diferentes. Los alumnos andaluces categorizan a otras culturas y en especial a la musulmana, de manera parecida a como lo hace G. Sartori (2001:107-122), es decir, los islámicos son personas portadoras de “extrañezas radicales” (la religión y la etnia), en realidad incompatibles con los valores occidentales (la lengua y las costumbres serían “extrañezas superables”). No resulta extraño, en este clima, que un alumno almeriense afirmara “como entren más musulmanes provocará que todo lo que hemos conseguido de ser libres y tener democracia se va a empeorar, su religión y la nuestra son incompatibles”. Muchos de nuestros políticos, gobernantes y personas con responsabilidad pública no piensan de manera diferente.

Algo similar defiende S. Huntington, en lo que ha llamado el «Choque de Civilizaciones»: pretende demostrar “el hecho de que la cultura y las identidades culturales, que en su nivel más amplio son identidades civilizacionales, están configurando las pautas de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo de la guerra fría (1997:20). O lo que es igual, “en el plano local las líneas divisorias más violentas, son las que separan al Islam de sus vecinos ortodoxos, hinduistas, africanos y cristiano-occidentales. En el plano universal, la división dominante es entre ‘Occidente y el resto del mundo’, y los conflictos más intensos tienen lugar entre sociedades musulmanas y

asiáticas, por una parte, y Occidente, por otra. Es probable que en el futuro los choques más peligrosos surjan de la interacción de la arrogancia occidental, la intolerancia islámica y la autoafirmación cínica” (1997:218).

Sin duda, no es tarea fácil encontrar razones convincentes que expliquen el origen que provoca estas cuestiones de rechazo. De momento, para aportar alguna luz veamos qué relación tienen los autóctonos con los inmigrados, de manera que conozcamos si sus opiniones sobre los inmigrados y sus pautas culturales son resultado de experiencias personales —y en qué grado— o si, por el contrario, obedecen a lo hablado en casa, con los amigos o a lo escuchado en el bombardeo de los medios de comunicación, etc.

El 51.6% de los encuestados declara no haber tenido nunca una relación con personas inmigradas; afirmativamente contesta el 46.8%. Pero ¿qué tipo de relación? ¿Dónde se ha producido? ¿Qué intensidad tiene? ¿Cuánto tiempo permanece? Un porcentaje muy alto de los encuestados asegura que su relación se limita a verlos por la calle, en su barrio o a compartir algún lugar de ocio. Como se observa, son un tipo de relaciones que prácticamente no alcanzan el trato personal; no en vano, según se desprende de sus respuestas, la amistad con ellos es muy reducida y los lazos de parentesco apenas se conocen.

Ahora bien, en otros términos, si el contacto entre los autóctonos y el colectivo de inmigrantes es escaso, ¿de dónde procede ese *extrañamiento cultural* y dónde se produce? ¿Cómo llegan a negativizar las pautas culturales de los inmigrados, si no las conocen? Parece evidente que sus opiniones se fundamentan en diversos estereotipos y en los prejuicios colectivos que no cesan de circular, como agentes de socialización, incluidos, claro está, los centros educativos —compañeros, profesores, libros de texto—.

Todo este conjunto de percepciones, por más que sea algo creado y larvadamente impuesto, no significa, primero, que el extrañamiento no exista y que no esté presente en los pensamientos y actuaciones de las personas, pero, segundo, tampoco se debe entender que no debemos cuestionarnos si toda la aportación cultural que incorporan los miembros del grupo inmigrado necesariamente nos va a enriquecer, teniendo que aceptarla sin reparo, sólo por el hecho de entrar en contacto con el otro. Como dice Miguel Pajares (1998:58), “únicamente cuando el choque cultural se convierte en choque de derechos no tiene sentido hablar de igualdad y diferencia, como términos complementarios. Profundizar en el análisis sobre qué aspectos culturales están produciendo conflictos entre derechos y cuál ha de ser la respuesta adecuada de nuestra sociedad ante las situaciones que podemos denominar de choque cultural, es algo muy importante para abordar con realismo las propuestas de integración de la población inmigrada”. Creemos que por aquí hay que buscar el núcleo de la cuestión. Es decir, más que perseguir el respeto a la diferencia, como un dere-

cho estrictamente individual, se ha de perseguir el derecho a la diferencia de los pueblos, de los grupos, de las culturas, convivan o no entre sí —aunque haciendo aún más hincapié cuando se trata de una sociedad plural y multicultural—.

Por ello, cuando el alumno responde trasciende la entidad del individuo —el inmigrado— y percibe la diferencia en calidad del colectivo, extendiéndola a todos sus miembros, dando a entender que todos ellos forman un grupo perfectamente homogéneo y con idénticas maneras de actuar; nada más lejos de la realidad (sólo tenemos que observarnos a nosotros mismos).

¿Cuál es el comportamiento de los jóvenes andaluces ante el *extrañamiento cultural*? Éstos reconocen que viven en una sociedad multiétnica, pero lo entienden como un conflicto cuya única solución pasa por la asimilación del colectivo inmigrado en la cultura dominante; por ello acabamos de reivindicar el respeto a la diferencia de los pueblos. Veámoslo.

Tabla n° 2: **Aspecto principal que deben modificar los inmigrados**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
_Aceptar nuestras costumbres y leyes	116	7.8	9	9
_Aprender nuestro idioma	91	6.1	7.1	16.1
_Cambiar actitudes	94	6.3	7.3	23.4
_Evitar el machismo	23	1.5	1.8	25.2
_Relajación religiosa	23	1.5	1.8	27
_Cambiar comportamientos	139	9.4	10.8	37.8
_Evitar conductas delictivas	68	4.6	5.3	43

_Conseguir legalización	95	6.4	7.4	50.4
_Cambiar algunas costumbres y pensamientos	44	3	3.4	53.8
_Higiene y vestuario	42	2.8	3.3	57.1
_Ser tolerantes y humildes	55	3.7	4.3	61.4
_Mayor sociabilidad, participación, integración, convivencia	103	6.9	8	69.4
_Adecuar formación laboral	4	0.3	0.3	69.7
_No ser vagos	5	0.3	0.4	70.1
_No consumir alcohol	2	0.1	0.2	70.2
_No refugiarse en el argumento racista	29	2	2.3	72.5
_Tener más educación	24	1.6	1.9	74.4
_Nada	216	14.5	16.8	91.1
_Otros	14	0.9	1.1	92.2
_Llegar con contrato de trabajo	18	1.2	1.4	93.6
_No vivir hacinados	71	4.8	5.5	99.1
_No protestar/reivindicar tanto	11	0.7	0.9	100
Total	1,287	86.7	100	
NS/NC	198	13.3		
Total	1,485		100	

Fuente: Encuesta sobre *extrañamiento cultural* en Andalucía. Elaboración propia.

El 7.7% de los entrevistados opina que “los inmigrantes deben cambiar” para lograr una convivencia pacífica o normalizada; aunque una cifra similar asegura que son los autóctonos quienes deben modificar sus comportamientos. Sin embargo, resulta esperanzador que el 70.4% opine que para llegar a una convivencia pacífica y sin choques “ambos colectivos deben cambiar”. Sólo el 8.3% piensa que nadie debe modificar sus pautas de conducta; el 6.4% no sabe quiénes deberían hacerlo.

Tabla n° 3: **Aspecto principal que deben modificar los autóctonos**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
_Ser tolerantes	200	13.5	15.4	15.4
_Actitudes racistas y xenófobas	183	12.3	14.1	29.4
_Evitar prejuicios y estereotipos, el desconocimiento del otro	57	3.8	4.4	33.8
_Aceptar, comprender y respetar sus culturas y costumbres	116	7.8	8.9	42.7
_Aceptar su religión	18	1.2	1.4	44.1
_No sentirse superiores	36	2.4	2.8	46.9
_Cambiar actitudes y pensamientos	95	6.4	7.3	54.1
_Ayudar a la integración	17	1.1	1.3	55.5
_Evitar explotación laboral y salarial	43	2.9	3.3	58.8
_Mayor convivencia y relaciones	60	4	4.6	63.4
_Admitir la presencia de inmigrantes	24	1.6	1.8	65.2

_Solidaridad e igualdad/respetar				72.6
los derechos humanos	96	6.5	7.4	72.6
_Cambiar comportamientos	55	3.7	4.2	76.8
_Ayuda social (salud, vivienda, idioma)	36	2.4	2.8	79.6
_Perder el miedo al otro	18	1.2	1.4	81
_Cumplir la ley	6	0.4	0.5	81.4
_Legalización, políticas de inmigración	14	0.9	1.1	82.5
_Nada	226	15.2	17.4	99.8
_Otros	2	0.1	0.2	100
_Total	1,302	87.7	100	
_NS/NC	183	12.3		
_Total	1,485	100		

Fuente: Encuesta sobre *extrañamiento cultural* en Andalucía. Elaboración propia.

¿Cuáles son los cambios, según los estudiantes, que deben hacer los inmigrantes y los autóctonos? En el cuestionario esta pregunta es abierta, de aquí la diversidad de respuestas, pero recodificándolas por categorías, nos aparecen agrupadas como muestran las tablas siguientes. En algunas de las respuestas, tales como “deben cambiar sus actitudes o comportamientos”, muchos alumnos no concretaron específicamente a cuáles se referían. En cambio, no faltan ocasiones en las que las referencias sí se concretizan, como “han de aceptar nuestras costumbres y leyes”, “tener mayor sociabilidad”, “conseguir la legalización”, “aprender nuestro idioma”, “evitar conductas delictivas”, “ser humildes” o “cuidar más la higiene y el vestuario”. Conviene destacar, asimismo, que las respuestas más frecuentes son “nada” y “no sabe/no contesta”.

Por su parte, referente a la cuestión del cambio en los autóctonos, nos encontramos con que el mayor porcentaje de respuesta es “ningún cambio”, seguido de “mayor tolerancia”, “evitar conductas racistas y xenófobas”, “aceptar y comprender sus culturas, mostrar mayor solidaridad y garantizar los derechos humanos”, etc. (ver Tabla nº 3).

¿Qué nos ofrecen estas respuestas? El alumno, de manera global exige al inmigrado que adopte los valores y normas de nuestra sociedad, que aprenda nuestro idioma, que cambie determinadas actitudes y comportamientos: “menos machista, menos religioso, mayor participación, evitar el hacinamiento, beber menos, mejorar su vestuario e higiene”, etc. O lo que es igual, respecto al otro señala cambios concretos. Sin embargo, los cambios que deben acometer los autóctonos se encaminan más hacia una especie de decálogo de buenas intenciones, de buenos comportamientos, de “ciudadanos ideales”, de respeto a los derechos humanos, más que a actitudes concretas y específicas; así se destacan: “ser tolerantes”, “evitar prejuicios y actitudes xenófobas”, “ayudar a la integración”, “perder el miedo al otro”, “admitir la presencia de inmigrantes”, “aceptar su religión”, “cumplir la ley”, etc.

A modo de conclusión

De las páginas anteriores podemos concretar lo siguiente:

Primero, cuando entran en contacto dos o más culturas a menudo se produce un *extrañamiento cultural* —que otros llaman choque— que deriva de elementos concretos de una y otra cultura.

Segundo, el colectivo de alumnos autóctonos parte de una importante ventaja al sentirse identificado con el grupo mayoritario, de tal forma que no siente la necesidad de aprender nada de la cultura de la minoría, sino que exige a los miembros de ésta una asimilación de sus patrones culturales.

Tercero, el alumnado autóctono andaluz, según se desprende de sus respuestas, parte de unas premisas sobre la inmigración y los inmigrantes fundamentadas en ideas estereotipadas y prejuiciosas, considerando insalvables determinados aspectos de las culturas de los inmigrados que en realidad no lo son.

Cuarto, este *extrañamiento cultural*, antes de que derive en conflicto, tiene salidas positivas, una de ellas es a través de la educación: las relaciones que se generan en los centros educativos pueden ser un buen germen, para extrapolarlo posteriormente a otros ámbitos sociales, para una convivencia interétnica pacífica, en igualdad de derechos y deberes.

Quinto, para los alumnos inmigrados la incorporación a los centros educativos no va a resultar sencilla, atrapados entre dos culturas: presionados, por un lado, por la enculturación de su grupo, sobre todo su familia, por otro, por la aculturación que reciben en la escuela —imagen de la sociedad mayoritaria—. En esta situación de conflicto la educación y la escuela deben ser vehículos que ayuden a solventarla.

Sexto, las políticas educativas en la escuela siguen siendo predominantemente asimilacionistas, lo que no ayuda a limar los elementos del *extrañamiento cultural*. Será determinante la respuesta que dé el grupo receptor hacia los colectivos inmigrados. En

esto la escuela juega un papel fundamental a la hora de transmitir valores y normas en educación intercultural.

Por último, en el proceso mutuo de aculturación no hay que admitir todos los aspectos culturales sin reparo. Tanto para los alumnos autóctonos como para los extranjeros se debe enseñar a mantener una actitud crítica hacia pautas culturales que realmente provoque conflicto, en especial las que supongan un atentado a los derechos humanos y las libertades individuales. Pero ciertamente, a la luz de lo observado en el estudio, el alumnado no hace mención a estas características, por lo que ese *extrañamiento cultural* no tiene tintes de ser insalvable, ni mucho menos. Es aquí donde, de nuevo, cobra especial relevancia el contacto en el ámbito escolar. Estamos seguros de que en este caso el conocimiento hará que se acerquen las posturas y el alumnado entienda que tiene muchos más aspectos que le unen al compañero de otra cultura, de los que les separan.

FRANCISCO CHECA OLMOS

Antropólogo
 Profesor titular Universidad de Almería
 Departamento de Ciencias Humanas y Sociales
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Almería, España
 fcheca@ual.es

ÁNGELES ARJONA GARRIDO

Socióloga y Antropóloga
 Profesora asociada Universidad de Almería
 Departamento de Ciencias Humanas y Sociales
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Almería, España
 arjona@ual.es

JUAN CARLOS CHECA OLMOS

Sociólogo
 Profesor asociado Universidad de Almería
 Departamento de Historia, Geografía e Historia del Arte
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Almería, España
 jcheca@ual.es

RECIBIDO OCTUBRE DE 2004, APROBADO FEBRERO DE 2005

Referencias Bibliográficas

- ARJONA, A. y CHECA, J.C. (1999) “El asociacionismo inmigrante en Almería. Primer paso para el reconocimiento social” En: *Demófilo*, n° 29, pp. 169–183.
- BODAS, J. y DRAGOEVIČH, A. (edits.) (1994) *El mundo árabe y su imagen en los medios*, Madrid: Editorial Comunica.
- CARABAÑA, J. (1993) “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalista” En: *Revista de educación*, n° 302, pp. 61-82.
- CARBONELLI PARIS, F. (1995) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CHECA, F. (dir) (2001) *El Éjido: la ciudad-cortijo. Claves socioeconómicas del conflicto étnico*, Barcelona: Icaria.
- CHECA, F. y ESCOBAR, P. (1997) “Inmigrantes africanos en la prensa diaria almeriense. De invasores e invadidos” En: KLAPAN A. (coord.) *Procesos migratorios y relaciones inter-étnicas*, Zaragoza: FAAEE, pp. 145-164.
- DEVEREUX, G. (1975) *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires: Amorrortu.
- FURNHAM, A. y BOCHNER, S. (1986) *Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*, London and New York: Methuen.
- GAIRÍN, J. (1992) “Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural” En: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca: Sociedad española de Pedagogía.
- GRINBERG, L. y GRINBERG, R. (1984) *Psicoanálisis de la emigración y del exilio*. Madrid: Alianza.
- HUNTINGTON, S. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona: Paidós.
- LYNCH, J. (1986) *Prejudice reduction and the Schools*, New York: Nichols Publishing Company.
- MARTÍNEZ VEIGA U. (2001) *El Éjido. Discriminación, exclusión social y racismo*, Madrid: Catarata.
- OLIVERAS, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PAJARES, M. (1998) *La inmigración en España*, Barcelona: Icaria.
- SAN ROMÁN, T. (1990) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Madrid: Alianza.
- SANTAMARÍA, E. (1994) *El cerco de papel... o los avatares de la construcción periodística del (anti)sujeto europeo*, Barcelona.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Santillana.

SORIANO, E. (edit) (1999) *La escuela almeriense: un espacio multicultural*, Almería: Universidad de Almería.

TERRICABRAS, J. M. (1994) “La trampa de la identidad” In: CARBONELL F. (coord) *Sobre la interculturalitat*, Girona: Fundación Sergi, pp. 83-91.

TOOD, E. (1996) *El destino de los inmigrantes*, Barcelona: Tusquets Editores.