



EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA (*)

RESUMEN. Nuestras sociedades actuales son irrevocablemente cada vez más multiculturales. En esa realidad, plural en todos los planos, están llamadas a vivir, sobre todo, las actuales y futuras jóvenes generaciones. En ese estado de cosas, no es equivocado afirmar que la suerte de la vida personal y social de nuestro tiempo y del venidero depende más que nunca de la capacidad de las personas para «saber convivir» armónicamente con los múltiples y diferentes Otros en los distintos ámbitos de la realidad cotidiana. En esta perspectiva, el reto quizá mayor de la educación actual consiste en lograr que los niños y jóvenes, particularmente, «aprendan a vivir juntos». Ese objetivo, sin embargo, sólo puede conseguirse de forma sólida, positiva y enriquecedora si, en lugar de contentarse con tolerarse en una relación de mera coexistencia, se cultivan un conjunto de valores profundos enraizados en una educación moral deferente y responsable con la alteridad de cualquier Otro, próximo o lejano, parecido o diferente. Ese es el reto que debe acometer una educación intercultural en el siglo nuevo ya comenzado.

ABSTRACT. Our present societies are irrevocably more and more multicultural. The present and future rising generations are called to live in that plural reality in all the levels. To this effect, it is not mistaken to affirm that the fate which awaits the personal and social life of our time and of the future depends more than ever on the capacity of the people to «know how to live together» harmonically with many and different Others in the various fields of the daily reality. Of this perspective, the greater challenge of the present education perhaps consists of managing the children and young people to «learn to live in harmony». That objective, nevertheless, only can with following itself of solid and positive form if, instead of being contented with tolerate each other in a relation of mere coexistence, a set of deep values are cultivated by means of a (moral) education that prioritize an unconditional acceptance, responsible concern, and deference to any Other, next or distant, seemed or different. That is the challenge that must undertake the intercultural education in the new century already begun.

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

No es preciso abundar demasiado en la configuración que están tomando nuestras sociedades actuales. Los estudios y obras sobre algunos fenómenos que las afectan centralmente —como, por ejemplo, los referidos a la acelerada globalización e inmigración— son cada vez más numerosos, afinados, e inquietantes también. Sin entrar aquí en comentarios relacionados con esas realidades, sí nos interesa retener una evidencia que nos interpela como ciudadanos y educadores: nuestros contextos sociales, en sus diversas esferas, cada día son irrevocablemente más multiculturales. Aunque algunas personas y grupos puedan seguir intentando evadir esa realidad, apostando por un modo de funcionamiento social monocultural, en la práctica la evidencia fáctica se impone de mil formas invitando a un cambio de mentalidad cívica y pedagógica; es decir, la creciente intensidad de la *multiforme* realidad cultural, lingüística, religiosa... y la conciencia más clarividente de las múltiples identidades diferentes, están reclamando legítimamente un cambio profundo en la forma de pensar y afrontar nuestra existencia subjetiva y ciudadana, así como nuestra trama mental educadora. El reconocido *Informe Delors* (1996), ya anunciaba hace unos años que los pilares en que debía basarse la tarea educativa debían ir más allá del terreno de los conocimientos, e incluso de los procedimientos, hasta alcanzar el alma de los aprendizajes más precisos y urgentes en nuestros tiempos: esto es, «saber ser» y «saber convivir». Aunque para algunos resulten conocidas estas invitaciones graves, puede resultar plausible recordar de nuevo aquí lo que, en el fondo, constituye el objetivo de la contribución de este artículo. En efecto, quizás la mayor la preocupación de la Comisión internacional para el siglo XXI era, para expresarlo con sus propias palabras, la siguiente:

El profundo cambio de los marcos tradicionales nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor su mundo; exigencias éstas, pues, de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y —¿por qué no?— de armonía, es decir de aquello de lo cual, precisamente, más carecen nuestras sociedades. Esta posición lleva a la Comisión a *insistir especialmente* en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación: *aprender a vivir juntos*, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, su espiritualidad, y —a partir de ahí— crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pueden pensar algunos, pero una utopía necesaria. [...]

Y, ¿cómo *aprender a vivir juntos* en la «aldea planetaria» si no aprendemos a (con)vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida de la comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno.

(Delors 1996, pp. 16, 21 y 22)

Traída a nuestro plano más próximo, la preocupación mayor que despierta el hecho de que la existencia del ser humano transcurra en el seno de sociedades multiculturales, con los matices intrínsecos a éstas que se deseen, ha de centrarse en que todos y cada uno de los que las integran logren ese exquisito *aprender a vivir juntos*. Algo que se convierte, como es fácil adivinar, en un magno reto para la *educación* de nuestro tiempo. Es verdad que los responsables de la sociedad civil deben allanar todo obstáculo económico, social y político para facilitar la relación positiva entre ciudadanos de las más acentuadas

diferencias¹; pero no es menos cierto que, en el mejor de los casos, las mejores estructuras sociales que puedan llegar a plasmarse resultarán totalmente formales y vacías en la práctica si las personas concretas de toda edad —«fuerzas vivas» de nuestros contextos multiculturales— no llegan a poseer el bagaje actitudinal y comportamental necesario para saber convivir en la cotidianidad, menuda o de mayor bulto; es decir, si no se les da la oportunidad de adquirir una serie de cualidades psicológicas y morales a través de un oportuno proceso educativo-formativo. Dicho en los términos que aquí nos interesan: cualquier iniciativa que afecte positivamente a la estructura del macrosistema social es del todo necesaria, siempre y cuando se conceda igual o mayor importancia a la labor socializadora y educadora que las instituciones intermedias —siguiendo el esquema de P. Berger²— están llamadas a realizar con más posibilidad e intensidad en las personas insertas en comunidades de diferente tipología, propias del mesosistema social; y, por muchas razones, una de las comunidades más destacadas es evidentemente la institución escolar. Ésta será una de las hipótesis asumidas en este artículo, avallada por muchos otros estudiosos de la temática. En este sentido, a modo ilustrativo, puede interesarnos al respecto el pensar de J. C. Tedesco, director durante varios años del Bureau Internacional de Educación de la UNESCO:

La *escuela* es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía.

(Tedesco 2002, p. 56)

Esta perspectiva, más discreta en cuanto a amplitud del campo de estudio, y centrada sobre todo en el protagonismo de la educación, es la que nos interesa particularmente a la hora de realizar nuestros análisis y posicionamientos en la aportación de este trabajo; perspectiva que no impide adentrarse en terrenos lindantes, tales como la antropología y la ética. En síntesis: el centro de nuestro interés *hic et nunc* es la formación del ciudadano concreto, de su responsabilidad personal e intransferible en la construcción de una comunidad abarcable en que predomine un clima de auténtica convivencia, una preparación que comienza y tiene sentido interno en instituciones intermedias como es, entre otras a destacar, la escolar.

LA MERA TOLERANCIA SE DETIENE EN LA SIMPLE COEXISTENCIA

Mucho se ha escrito desde que J. Locke, ya en el siglo XVII, dejó un claro análisis

(1) Entre otras cosas y en esta línea, podemos pensar en el amplio tema de los derechos humanos ampliados a los «derechos culturales de las minorías» (algo tratado con profundidad, por ejemplo, en la clásica obra de W. Kymlicka: *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, 1996); podemos también tener en mente el campo jurídico (en el que tienen un peso importantísimo las «leyes» —siempre mejorables— aplicadas a extranjeros e inmigrantes); o, por finalizar estas consideraciones, en las «políticas educativas», estatales, autonómicas, o locales (aplicadas a aspectos tan importantes como pueden ser, por ejemplo, la regulación de la adscripción del alumnado inmigrante en las escuelas financiadas con fondos públicos, o el tipo de tratamiento dado a las lenguas de los diferentes alumnos dentro de los centros escolares).

(2) Ver P. Berger (ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999.

sobre la tolerancia³; y mucho se ha enfatizado por doquier esta actitud como una cualidad valiosa que debería caracterizar al ciudadano de hoy, inmerso cada vez más en un puzzle social notoriamente plural desde el punto de vista cultural. La cuestión que interesa clarificar para nuestro propósito es el alcance y límites de la tolerancia como actitud ciudadana, tanto en el amplio ámbito de una sociedad multicultural como en aquél más discreto de la educación en el seno escolar.

En la urdimbre de relaciones que tienen lugar en una sociedad multicultural, en la que los prejuicios y los rechazos hacia los diferentes son habituales, la tolerancia es un valor a cultivar con esmero. La tolerancia es una actitud básica —¿mínima?— que ayuda a aceptar esa diversidad que hemos calificado como cultural. No resulta siempre fácil, en efecto, admitir que las costumbres ajenas se mezclen con las propias, que lo extraño pase a ser calificado como legítimo y normal, que otros se instalen en un territorio entendido frecuentemente como una pertenencia exclusiva, que los nuevos vecinos mantengan creencias y religiones bien distintas a las nuestras. Pero una sociedad democrática, pluralista y justa, no puede dejarse arrastrar por sentimientos etnocéntricos, prejuiciosos, discriminatorios, viscerales; no puede menos que exigir y favorecer que, en principio, todos sus componentes sean tratados sustantivamente en calidad de iguales, al

margen de sus diferencias adjetivas; es decir, como ciudadanos de primer orden, con independencia de su origen autóctono o extranjero. En una sociedad así, en fin, el principio de igualdad debe primar sobre el de diferencia, en aras siempre de la consideración debida a la inapelable dignidad humana, plasmada con aproximación esencial en los Derechos Humanos⁴.

Ser tolerante es un deber mínimo exigible a todo ciudadano, una norma cívica básica; sin embargo, entendida en su sentido literal⁵, resulta del todo insuficiente a la hora de crear un clima de genuina convivencia, pues es una «virtud débil», relacionada intrínsecamente con el sufrimiento causado por la presencia del Otro. Tolerar al diferente, en efecto, implica tener paciencia con los rasgos del ajeno que no casan con los nuestros, respetar sus formas de vivir y pensar distintas, sin tratar de cambiarlas, aun a costa de soportarlas interiormente a pesar nuestro. Adoptar, incluso de manera estable, una disposición cívica tal es sin duda algo plausible, tanto por el esfuerzo psicológico-moral que implica, como por constituir una actitud primera llamada a frenar una tipología variada de conflictos que pueden surgir de la disparidad de expresiones culturales de los conciudadanos diferentes. Con todo, su fragilidad para cimentar una unión vital, diaria y real, se hace evidente no sólo a nivel de las relaciones interpersonales, sino también en el plano

(3) Léase, si se desea, una versión actual de esa obra primera de J. Locke: *Escritos sobre la tolerancia*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.

(4) Puede ser útil aquí recordar algunos de los Derechos Humanos, mundialmente reconocidos: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (art. 1); «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia» (art. 18).

(5) «Tolerancia», como la mayoría de lectores sabrán, viene del verbo latino *tolerare*, que significa sufrir, llevar con paciencia o soportar; de manera próxima; «paciencia» deriva del verbo latino *patire*, con todas las connotaciones anejas a estos términos.

estructural o de orden sociopolítico; peligro, éste último, claramente expresado por V. Camps así:

Fácil es que la tolerancia se quede sólo en apariencias, en fórmulas insuficientes para corregir la práctica de raíz. Pueden bastar unas políticas de discriminación positiva para la inmigración magrebí, una reforma educativa que recupere a los olvidados por la sociedad y la historia, algún decreto que permita que las niñas islámicas mantengan su velo en las instituciones públicas. En suma, desde la perspectiva tolerante pueden bastar unas cuantas leyes y formalidades para que todos esos posibles conflictos queden resueltos. Pero, para ser veraces, quedan resueltos tan sólo en apariencia. Se puede tolerar la presencia de grupos o culturas cuyos individuos de hecho no son reconocidos como tales. Una tolerancia así no sólo va destinada a aceptar lo que no se comparte, sino lo que (en el fondo) se quisiera excluir, pero hay que «tolerar» por conveniencia. Hablar de tolerancia es eludir el auténtico *reconocimiento* de las personas. En este sentido se queda en la antesala de la verdadera convivencia.

(Camps 2001, p. 121)

La tolerancia, por otro lado, no se sostiene sin adoptar una imagen del Otro mínimamente compatible con la nuestra, sin contar con una confianza y seguridad propias básicas que impidan el rechazo del diferente por temor. Precisa, asimismo, de una cierta dosis de relativismo que frene la actitud etnocéntrica de pensar que todo lo nuestro es lo único, lo mejor, lo exclusivo.

Su móvil final suele ser, con frecuencia, el mantenimiento de la paz, al menos la exterior; pero su verdadera razón de ser consiste en permitir una vida conjunta sin excesivos vínculos, en aceptar más bien con pasividad y desinterés la coexistencia, siguiendo la norma de «vivir y dejar vivir»⁶.

Es cierto que la práctica de la tolerancia es una condición insoslayable si, al menos como primer paso, la aspiración es vivir en pacífica *coexistencia* cívica en un contexto multicultural. También aumenta su valor si se la compara con otras actitudes y posturas más rudimentarias o claramente negativas. Pensamos, en este sentido, en cualquier forma de manifestarse el ostracismo: es decir, el rechazo abierto o evidente del Otro, la voluntad de exclusión o aislamiento del extraño, la xenofobia o racismo hacia el diferente por el motivo único de ser tal; actitudes o posturas éstas en realidad contrarias a la que ahora nos ocupa, precisamente por ser todas ellas muestras diversas de *intolerancia*, sea cual sea la razón de fondo que las pueda animar: ¿temor a la disolución de la propia identidad, etnocentrismo prepotente, mentalidad prejuiciosa? La tolerancia, al menos tal como la presentamos aquí, implica la actitud de no tener inconveniente de «vivir *junto* al Otro», de coexistir junto al distinto; postura interna y externa nada despreciable si volvemos la mirada a la realidad próxima o lejana, plagada de conflictos en que las diferencias étnico-culturales parecen estar implicadas en mayor o menor grado.

(6) La visión que comentamos sobre la tolerancia no se identifica, ciertamente, con otras nociones de la misma más exigentes y positivas que muchos conocemos y aplaudimos: la que se propone, a veces, como un valor innegable que se entrelaza con otros aún más excelentes, como son —por ejemplo— el genuino respeto, diálogo, solidaridad y responsabilidad respecto a la persona del Otro, al margen de sus diferencias culturales accidentales. Conviene retener esta anotación para comprender mejor lo que más adelante deseamos subrayar como actitudes morales fundamentales para una auténtica convivencia. Dicho de otra manera: la tolerancia que andamos analizando en este apartado se compone de unas notas coherentes con la visión más sencilla y usual en la práctica de tal actitud. Somos conscientes, sin embargo, que una actitud tolerante tiene grados: desde el puro soportar y permitir, hasta el reconocer respetuosamente, pasando por el comprender y aceptar a quienes son diferentes a nosotros.

Con todo, la tolerancia simple es —dígámoslo de nuevo— una virtud *frágil*. Fácil es, apoyados tan sólo en ella, caer en una postura de pura *indiferencia* en relación a los diferentes que están a nuestro lado; esto es, en el riesgo de tratarlos en calidad de meros *objetos* en vez de verdaderos sujetos, aun cuando la relación a nivel de vecindad, de trabajo, de escuela, sea intensamente estrecha, intensa o, incluso, externamente interdependiente. Y si esto ocurre, ¿no se opera la más sutil y, a la vez, más peligrosa exclusión? ¿Acaso el sentirse reconocidos no es una de las mayores necesidades psicológicas que desean satisfacer todos y cada uno de los seres humanos? Así lo cree, entre otros muchos, T. Todorov (1995), al insistir repetidamente en el deseo irrefrenable que todos compartimos de percibirnos valorados por los demás, aceptados como sujetos valiosos por quienes nos rodean, máxime cuando son los más próximos y significativos, física y afectivamente.

Por otro lado, la tolerancia fácil tiene unos límites más que probables, porque en el caso de adoptar una postura relajada y relativista, la propia tolerancia entra en crisis, en incoherencia consigo misma⁷. Ciega por indiferencia a la sana crítica de las costumbres y creencias ajenas, dejándose llevar por el cómodo y permisivo «allá ellos... si no molestan», tal postura deja al margen el diálogo, la matización recíproca de aristas potencialmente dolorosas, abriendo así la posibilidad de quebrar fácilmente el umbral

de la misma tolerancia ante cualquier incidente vinculado a las diferencias en contacto: es decir, se muestra indefensa ante la conflictividad latente en la pura y simple interacción entre seres con diferentes patrones culturales, deviniendo intolerante ante la más pequeña incompatibilidad que hiera el propio estilo de vida en la práctica realidad cotidiana. La coexistencia, en definitiva, es una aspiración alicortada de vida en común, y la tolerancia simple resulta un flaco aval para sostenerla en una estabilidad mínima.

Las consideraciones anteriores tienen, evidentemente, claras repercusiones en el ámbito de la educación. Punteamos a continuación algunas de ellas de forma sintética:

La tolerancia en cualquier contexto educativo multicultural es una actitud que en modo alguno se puede desestimar. ¡Ojalá todos los componentes de una comunidad escolar, por ejemplo, admitieran la presencia continuada de alumnos pertenecientes a minorías culturales diferentes sin problematizar esa realidad! Una postura tal sería, al menos, un primer paso para caminar hacia un horizonte más profundo de enriquecedora convivencia. En este sentido, no conviene descuidar la educación para la tolerancia, así como también, desde la perspectiva opuesta, la educación contra la intolerancia. A nivel curricular, por ejemplo, se podrían analizar críticamente desde el área de Ciencias Sociales las intolerancias

(7) Una tolerancia simple, que se confunde con el *laissez faire* de un pluralismo falso o débil, es en realidad una expresión del relativismo que lleva a la contradictoria posición de «ser tolerante con lo intolerable»; algo llamado en la teoría y en la práctica a ser inaceptable, aunque sólo sea por el hecho de que toda cultura, como producto humano que es, tiene, junto a múltiples puntos positivos, numerosos aspectos imperfectos. Solamente el diálogo, tan respetuoso y comprensivo como crítico, puede contribuir tanto a una conjunta búsqueda sincera de lo mejor como a una depuración de lo que cada programa cultural diferente tiene de defectuoso. Sería prolijo citar aquí un discreto elenco de quienes han abordado esta temática con profundidad y acierto. Baste citar, de nuevo, a W. Kymlicka: «La tolerancia y sus límites», en su obra *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, capítulo 8; o a O. Reboul: «¿Son nuestros valores universales?», en su libro *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea-Books, capítulo 4.

históricas y actuales enraizadas en ciertos fundamentalismos étnicos, nacionalistas, religiosos. En otros momentos –por ejemplo en las tutorías o asambleas grupales– podría ser oportuno trabajar con los alumnos los Derechos Humanos más relacionados con nuestro tema⁸ u otros materiales y textos interesantes desde este punto de vista⁹. Pero, por supuesto, hay muchas más posibilidades de cultivar esta actitud desde las distintas áreas curriculares (Gimeno Sacristán 2001, pp. 129 y ss.).

Lo deseable es asumir un concepto de tolerancia profundo, que invite a educar en tal valor de una forma densa. Así, creemos, lo están proponiendo –entre otros– P. Ortega y R. Mínguez. Aunque volveremos más adelante sobre esta idea con otros términos afines, puede resultar útil recoger aquí algún fragmento de estos autores sobre lo que debería aspirar a ser una tolerancia auténtica:

Nosotros entendemos la tolerancia en un sentido más *radical*. Ser tolerante no significa sólo respetar las ideas, creencias o prácticas del otro. No es simplemente «permitir» que otros se expresen de modo distinto según su ideología, cultura o concepción de la vida. Significa respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y modos de vida, respetuosos con los derechos humanos, aunque no sean compartidos por nosotros. Más aún, implica la aceptación y acogida del *otro diferente*, con sus

creencias, prácticas y pautas culturales. [...] Tolerar es una acción que, primariamente, está dirigida a la persona; y, sólo en segundo lugar, a las ideas, creencias y modos de vida. [...] Tolerar no es hacer a alguien una concesión gratuita, sino manifestar nuestro reconocimiento de su dignidad, de su radical alteridad y diversidad, que le viene dada no por concesión nuestra, sino por su condición de persona.

(Ortega y Mínguez 2001, p. 75)

Desde esa perspectiva, toda *tolerancia simple y fácil* que pueda practicarse o cultivarse educativamente en los contextos educativos resulta inadecuada y criticable. Pensemos, por ejemplo, en manifestaciones débiles de la tolerancia en los centros educativos multiculturales que deberían ser objeto de revisión crítica y de superación pedagógica, teórica y práctica. Tales podrían ser, a modo ilustrativo, las siguientes:

- La admisión de alumnos inmigrantes, especialmente si no hay otra alternativa legal-administrativa, desde una postura tendente a la pasividad y a la indiferencia. Desde esta mentalidad, escasa en compromiso con las personas concretas de los nuevos escolares, resulta inteligible la pobreza de iniciativas usuales dirigidas al fomento de interacciones mixtas positivas y hondas entre alumnos de diferentes culturas¹⁰,

(8) Útil para esa finalidad puede ser el libro de F. Gil, G. Jover y D. Reyero: *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona, Paidós, 2001.

(9) A modo de ejemplo, es sugerente y fecundo el capítulo 3.º del libro de P. Ortega y R. Mínguez: *Valores y educación*. Barcelona, Ariel, 1996; así como el mismo capítulo de los mismos autores de su libro más reciente: *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel, 2001. O por citar otra posibilidad excelente: trabajar el libro del reconocido autor marroquí-francés Tahar Ben Jelloun: *Papá ¿qué es el racismo?* Barcelona, Ed. Alfaguara, 2001; y *El Islam explicado a nuestros hijos*. Barcelona, RBA, 2002, del mismo autor.

(10) La situación descrita por E. Roca sobre la nula interacción entre alumnos/as de un instituto analizado, se puede extrapolar a una buena mayoría de centros que presentan una composición notoriamente multicultural. En el centro en que el autor se centra, situado en la comarca de Osona (Barcelona), se detectan a nivel de relación de alumnos cuatro comunidades *guetizadas*, prácticamente aisladas unas de otras, especialmente en los tiempos no estrictamente académicos; la primera corresponde a los autóctonos hijos de familias del lugar y

desde los juegos del patio de recreo hasta las formas organizativas ideadas para el aprendizaje académico dentro del aula de clase.

- Relacionada con ese tipo de tolerancia anterior, pobre en miras más altas, se asume con frecuencia la postura de limitar la relación entre los diferentes alumnos a una mera y superficial *coexistencia* entre ellos. A veces, no pocos equipos docentes expresan tal esquema mental con la afirmación de que «no existen problemas» en su escuela, aunque el alumnado provenga de una docena de países o contextos culturales distintos, arguyendo la simple razón de no observar conflictos manifiestos destacables. Sin embargo, lo cierto es que un clima de esas características deja en la penumbra un buen número de interacciones negativas que operan en la dinámica del oscuro currículum oculto de

la institución: exclusiones sutiles que tienen su origen en la no aceptación profunda de las *personas* de otro origen étnico-cultural; discriminaciones indirectas que suelen terminar conformando, a menudo, invisibles pero verdaderos *guetos psicológicos*¹¹ que se manifiestan veladamente en expresiones como: «siempre están aparte con los suyos», «no desean integrarse», «ellos, como sus padres, tienen poco interés por los estudios», «todos los chinos son cerrados», «están muy afeerrados a sus costumbres», etc.¹².

- Una tolerancia así, de baja densidad, casa bien con la ideología *multiculturalista* de la educación, al proponer la yuxtaposición en mosaico de las diferentes identidades culturales (Abdallah-Preteuille, 2001). Desde esa perspectiva, bajo la premisa malformada «a cada cual lo suyo», resultan

de clase media, con un círculo de relaciones endogámicas; la segunda está conformada principalmente por hijos de población inmigrada de otras regiones españolas, que generalmente son los que presentan las actitudes y conductas más xenófobas o más recelosas en relación con los inmigrantes extranjeros; la tercera está compuesta por alumnos marroquíes varones, y suelen juntarse entre ellos tanto a la entrada y salida del instituto como en la hora del patio, sin comunicarse con los demás, incluidas las muchachas de su mismo país de origen; la cuarta, finalmente, está formada por las chicas marroquinas, agrupadas entre ellas con mayor aislamiento que las anteriores comunidades citadas. El autor de este estudio, en vistas de esa realidad excluyente, propone que «los espacios del centro, los horarios, los patios, las salidas y excursiones, las tutorías, etc., deberían ser revisadas por el profesorado en profundidad, a fin de propiciar lugares y ocasiones de encuentro y de convivencia intercultural, en vez de convertirse en resortes de exclusión o guetización» (Roca 2002, pp. 252-254).

(11) Consideramos de obligada referencia, en cuanto estudio clásico en este tema, el artículo de D. Zimmermann: «Un langage non-verbal de classe: les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», en *Revue Française de Pédagogie*, INRP, 44 (1978), pp. 46-70.

(12) Muchos son los mediadores culturales conocidos que coinciden en afirmar desde su práctica diaria que, aparte del componente prejuicioso que suele abundar en comentarios de ese tipo, algunos aspectos que pudieran estar relacionados en parte con la realidad (influencia de la cultura de origen, circunstanciada por la situación migratoria) acostumbran a desaparecer casi siempre cuando, abandonando la postura tolerante-indiferente, los agentes educativos intentan hacerse cargo de las circunstancias —no sólo culturales— que subyacen en algunos comportamientos relacionados con la voluntad de integración, de aprender el idioma socio-escolar vigente, de percibir lo prometedor que puede ser para los hijos una inversión no inmediata en su escolaridad. Así pues, mientras la tolerancia fácil etiqueta y excluye, la comprensión y la responsabilidad van más allá, cultivando con creatividad el terreno (dentro y fuera de la escuela) para sentar las condiciones de posibilidad de una mayor y mejor integración y convivencia.

comprensibles las concesiones blandas del máximo de derechos o peticiones relacionadas con las respectivas culturas de los alumnos automáticamente adscritos a ellas: menús escolares distintos, formas de vestir diferentes, días no lectivos según las festividades diversas más señaladas. Lo cuestionable en este tema no es la legitimidad de esas y otras demandas, sino hacerlo fomentando la heterogeneidad de forma dispersa, sin intentar construir puentes entre todo lo que pueda unir al conjunto del alumnado a partir de su diversidad¹³.

- En la práctica escolar cotidiana, una tolerancia de esas características se detiene con excesiva facilidad en «admitir» con cierto disgusto –no quedando más remedio– que los inmigrantes mantengan o cultiven sus diferentes lenguas o costumbres culturales, intentando por lo mismo derivarlas al ámbito extraescolar o, más todavía, al perímetro de su

ambiente privado. Por otro lado, no es infrecuente percibir asociada a esta postura la esperanza de que las futuras generaciones vayan abandonando paulatinamente toda vivencia y expresión diferente. Desde esta perspectiva ideológica de la educación, a la tolerancia blanda tan sólo le queda dar un corto paso para caer en la asimilación como filosofía de fondo. Un peligro que nos invita a vivir en estado de alerta en relación a todo intento de mantener aparte de la vida escolar normalizada lo que los inmigrantes implicados estiman en cada momento como rasgos relevantes de su estilo de vida más apreciado; dicho de otro modo: una tolerancia así entendida nos pone sobre aviso que debemos evitar practicar, bajo supuestas razones psicopedagógicas, todo tipo de actividades o formas organizativas que acaben conformando en la dinámica escolar, con bastante aproximación, verdaderos «*apartheid* culturales»¹⁴.

(13) Por ejemplo, una cosa es aceptar y conceder sin obstáculo alguno –según la legislación vigente; algo no muy frecuente– un tiempo escolar para recibir la educación religiosa particular solicitada por los distintos padres y otra, todavía por cristalizar en nuestro contexto, buscar también el espacio curricular oportuno para promover una educación para el diálogo interreligioso a fin de fomentar la mayor «unidad diversa» posible a partir de esa deseable iniciativa. Ver, en este sentido M. Fleck: «Diálogo interreligioso y escuela»; en M. Martínez y Bujons (coords.): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel (2001), pp. 175-227.

(14) Lo dicho arriba invita a reflexionar sobre prácticas que, bajo apariencia de tolerancia, conducen sutilmente a la aparición de los mencionados «*apartheid* culturales» (p.e.: algunas formas de favorecer la enseñanza de la lengua originaria en tiempos no lectivos, cuando los padres desean que no la pierdan), o sobre actitudes «asimilacionistas» que sólo se captan si se aviva la reflexión atenta ante comentarios ya naturalizados, como pueden ser los referidos a la gastada noción de *integración*. Como ilustración de lo anterior, escogemos –entre otros muchos– un comentario de un maestro con abundante alumnado magrebí: «La escuela –decía– ha de *integrar* a estos niños, ha de respetar su cultura; pero pienso que la atención a su cultura no puede hacerse *en* la escuela; ellos han de tener la posibilidad de mantener su herencia cultural, pero ¡cuidado!, porque a veces pertenecen a comunidades muy cerradas en sí mismas, y hay que ayudarles a que poco a poco se *adaptan* a la cultura del país al que han venido, pues es aquí donde han de vivir realmente, sobre todo de mayores; mientras tanto, hemos de respetar que sigan sus costumbres en su entorno familiar, en su vida privada». Comentario extraído de una investigación propia sobre los profesores en contextos escolares multiculturales. Ver J. A. Jordán: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 2002 (6.ª edición).

DE LA COEXISTENCIA A LA CONVIVENCIA. NECESIDAD DE OTRA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos indicado antes, el cemento de unión propio de una mera coexistencia es frágil; demasiado para soportar cualquier discrepancia que tense algo más de la cuenta los hilos que tejen las relaciones entre quienes se sienten tan próximos como diversos. V. Camps (2001, p. 120) nos recuerda esa realidad trayendo a colación la expresión viva de alguien con experiencia de ello, del alcalde de Sarajevo en su estancia en Barcelona: «¡El futuro de Bosnia no es la tolerancia, sino la convivencia!». En otro plano, hace ya bastante tiempo, el psicólogo G. Allport (1954) nos presentaba casi como un axioma que la «teoría del contacto» no era de fiar, al resultar del todo insuficiente para sustentar la convivencia social; dicho en otros términos: que era un ingenuo supuesto pensar que la simple coexistencia entre personas diversas favoreciera las buenas relaciones entre ellas. Como él argumentó, y la realidad del tiempo ha confirmado, el contacto externo entre quienes su diferencia es destacable desde cualquier punto de vista contribuye más bien a acrecentar los prejuicios y recelos mutuos, de modo que sólo puede dar lugar a formas deseables de convivencia si median tres condiciones básicas: la búsqueda de la mayor *igualdad* de status posible, la difusión de la *diversidad* como algo positivo por

parte de figuras significativas, y el cultivo de una intrínseca y fuerte *interdependencia* entre todos ellos. Sin podernos extender mucho sobre estas tres bases de la convivencia, puede ser útil ofrecer algunos comentarios sobre cada una de ellas.

Aprender a «vivir juntos» implica, en primer lugar, asegurar el principio de la máxima *igualdad* posible. Cuando las necesidades y aspiraciones fundamentales de quienes comparten un mismo contexto —social o educativo— no son semejantemente satisfechas, el canto al enriquecimiento debido a las diferencias culturales deviene un eco romántico que en nada favorece una convivencia real y positiva¹⁵. O como lo hemos expresado en otro lugar:

Nunca será suficiente el esperado reconocimiento *legal* de la igualdad que permita considerar formalmente a los inmigrantes como verdaderos conciudadanos, dado que lo más determinante es el reconocimiento equitativo real de todos *en la vida cotidiana*. Lo que cabe decir también del entorno escolar: la convivencia fraguada en una relación normalizada de una diversidad vivida en un clima de manifiesta igualdad no se puede basar única y principalmente en una serie de cabales orientaciones plasmadas en el *Proyecto Educativo de Centro* y en el *Proyecto Curricular de Centro*. La deseable convivencia intercultural se ha de poder experimentar cuando todos y cada uno de los alumnos, sin distinción alguna, tengan la posibilidad de percibir que son reconocidos en la cotidianidad de la vida escolar, en las incontables incidencias que tejen diariamente sus relaciones con

(15) C. Braslavsky, actual directora del Bureau Internacional de la UNESCO, ha expresado llanamente esta condición: «El paso indispensable para poder vivir juntos es eliminar las desigualdades que atentan contra la igual condición y dignidad humana. Dos pequeños hermanos no se pelean por su ración de comida si a los dos se les da igual de comer. Los inmigrantes en situaciones de riesgo deben tener las mismas oportunidades para aprender, para ser aceptados con igual consideración, para tener los mismos derechos ciudadanos. En el terreno de la educación hay que hacer mucho hincapié para conseguir la máxima calidad, es decir, para alcanzar todas las competencias que demanda la realidad del siglo XXI; pero se ha de poner igual o mayor énfasis en conseguir la equidad, si en vez de destrozarnos deseamos una pacífica convivencia» (transcripción de la exposición de su ponencia: «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa», en *Converses Pedagògiques*. Universidad Autónoma de Barcelona, febrero de 2003).

los compañeros y profesores. Lo importante es asumir que el presupuesto básico de la *equidad* en el trato diario ha de ser aprendido a través de la *experiencia* de ese valor reconocido en un contexto en el que las personas lo practican y expresan de forma tácita por múltiples vías socio-afectivas y emocionales. No hay otro modo de aprenderlo. Y en esta tarea, el profesorado es quien debe dar el primer paso¹⁶.

Los profesionales de la educación, ciertamente, son los primeros que deben formarse para una educación intercultural que armonice una verdadera educación equitativa para todos con el respeto debido a las diferencias culturales; equilibrio, éste, aún inmaduro incluso en la concepción mental de teóricos y prácticos que tratan de abordar actualmente la deseable educación en el ámbito de la diversidad cultural. Porque, por ejemplo, ¿podrán los alumnos de origen étnico-cultural distinto estar satisfechos en la escuela sólo con una serie—incluso curricularmente generosa—de celebraciones sobre sus culturas, si en la viva cotidianidad no son acogidos y tratados con la misma *igualdad* que cualquier otro, en el sentido pedagógico y ético de ese término? En esta línea, ya hemos apuntado hace poco que la educación intercultural, si no quiere caer en una vana utopía romántica, debe desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de *igualdad* como condición previa al cultivo de las pertinentes *diferencias* culturales. Un sentimiento de igualdad basado fundamentalmente en la indistinta dignidad humana, pero también en el deseo psicológico vivido, de forma explícita o

latente, por los alumnos minoritarios. Es innegable, en efecto, que también esos alumnos desean ser tratados en calidad de *personas*, antes que como marroquíes, chinos o ecuatorianos; que todos ellos están ávidos de afecto, autoestima, respeto y éxito; que su primer deseo es sentirse como unos más entre sus iguales, estar al lado de los autóctonos, y parecerse a ellos en muchos aspectos de su personalidad; que ansían participar con normalidad en la vida escolar, sin percibir ninguna exclusión o reacción xenófoba, por sutil que sea; que se alegran cuando advierten que sus profesores resaltan los elementos semejantes de sus cuentos, músicas, lenguas, valores y religiones con aquellos de los alumnos autóctonos; que son muchos más los aspectos semejantes y los elementos de unión que los que les distinguen¹⁷.

También merece algún comentario el segundo presupuesto enunciado por G. Allport: la necesidad de percepción por parte de los aprendices, oriundos y foráneos, de la *diversidad* como algo por sí mismo valioso. Según esto, posiblemente un buen número de educadores hayan de revisar y reformar sus esquemas mentales si quieren difundir esa visión positiva de manera explícita o connatural entre quienes tienen puesta su mirada en ellos; y esto porque, si es verdad que la mayoría suele admitir a nivel de «discurso formal» la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor, no es menos cierto que la «percepción real» de aquella más reciente, relacionada sobre todo con la nueva inmigración, es vivida con frecuencia por muchos profesores en su práctica docente

(16) Jordán, J. A. (coord.); Mínguez, R. y Ortega, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. Gervilla (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.

(17) Ver Jordán, J. A. (coord.); Mínguez, R. y Ortega, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. Gervilla (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.

diaria con buenas dosis de problematización (Garreta, 2003)¹⁸. Ahora bien, un profesorado tendente a percibir de manera más o menos *problemática* la nueva diversidad cultural, representada particularmente por el alumnado inmigrante cada vez más visible, es incapaz de generar un clima educativo favorecedor de la convivencia, no pudiendo desde esa postura vehicular entre el alumnado más que una percepción *deficitaria* de los Otros en multitud de facetas: desde la lingüística y académica, hasta la comportamental e ideológica; o lo que es lo mismo, no puede propagar en quienes están en situación de educarse sino una percepción negativa y errónea de la diversidad

cultural, entendida así como una realidad incompatible y entorpecedora de la dinámica escolar usual¹⁹, así como causante de un aumento de conflictividad en los contextos escolares claramente multiculturales. Evidentemente, aunque no es posible generalizar, el cuadro delineado constituye una invitación a insistir desde aquí en la necesidad de una oportuna y profunda formación del profesorado, especialmente en el ámbito actitudinal, en donde se inserta —entre otros puntos— el cambio de una mentalidad pedagógica que, en vez de soñar con el mito de la «homogeneidad» del alumnado, descubra mediante oportunos análisis críticos²⁰ y, sobre todo, a

(18) En este sentido hay que entender algunos hallazgos de la investigación de M. Bartolomé y su equipo; por ejemplo, cuando constataba no hace mucho que, «tanto en los comentarios espontáneos como en los resultados de las entrevistas, latía en una gran parte de los docentes una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de “no saber qué hacer” ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado» (Bartolomé 1997, p. 298).

(19) Un ejemplo de ello, extensivo a muchos docentes que tienen en sus clases alumnos de otras latitudes, es creer que las pautas culturales vehiculadas por sus familias entorpecen el ritmo «exigente» propio de nuestras escuelas. La lección de una cuidada investigación etnográfica con profesores franceses con abundante alumnado latinoamericano, nos parece que sigue siendo válida para describir la percepción de no pocos docentes de nuestro tiempo y contexto: «Los maestros se quejaban de estos alumnos; los consideraban charlatanes, desordenados, fantásticos; calificativos que los devaluaban respecto a su concepto del “buen alumno”. Los maestros solían atribuir una gran parte de la responsabilidad de esa forma de ser de sus alumnos a los padres, porque pensaban que no ejercían un control sistemático en el hogar y porque el ritmo de vida de la familia “no favorecía el trabajo” (escolar). Para muchos, los horarios privados de estas familias latinoamericanas (por ejemplo: “comer a cualquier hora” o “a horas imposibles”, “acostarse los niños tardísimo”) eran indicadores de falta de seriedad, desorden y una cierta incapacidad de organización» (Vásquez 1984, pp. 100-101).

(20) Analizar críticamente la noción de *diversidad* y aceptarla en la práctica educativa diaria es fundamental. En esta línea, la primera tarea ha de consistir en distinguir entre «diversidad» y «diferencia», una cuestión que va más allá del ámbito lingüístico, al afectar al uso deformado y confuso que se ha hecho de ambos términos en la práctica y en la teoría de la educación intercultural. La *diferencia* se viene asociando a una realidad —sobre todo— cultural que, aun en el caso de tolerarla, en general, no forma parte de «nuestro» recinto personal más profundo. La *diversidad*, no siempre bien comprendida, responde a una versión más rica, al ser la expresión de aquello más singular y valioso que en las personas concretas, culturalmente distintas o no, debe preservarse como algo íntimo, irreplicable, casi sagrado. ¿No se habla, incluso, de la necesidad de respetar y mimar la bio-diversidad? En un sentido muy práctico ilustra J. M. Palaudarias lo que conviene tener muy claro en este tema: «La cultura de origen, que es sobre la cual giran algunos elementos que se toman como probables obstáculos del proceso de integración y del éxito mismo de las acciones educativas, es en gran parte un mito. Lo que en ocasiones se tiene en cuenta como cultura de origen es el producto de déficit de integración, de conflictos vividos por los jóvenes en el seno de una cultura de supervivencia. Para estos alumnos (inmigrantes), hablar de cultura y de lengua de origen es, más bien, “un” referente, no “el” referente» (Palaudarias 2001, p. 79). Comentario que invita, de nuevo, a la conveniencia de poner el acento en la «diversidad» (en la *identidad personal*, quizás mestiza) más que en la «diferencia» (en la *identidad cultural* prescrita de forma estática y monolítica).

través de la propia experiencia práctica²¹, el valor de la diversidad del mismo. Sólo desde este supuesto es presumible pensar en un procesos formativos caracterizados por una contagiosa comunicación entre los alumnos de ese valor asumido y vivido por los educadores como parte de su personalidad psicológica, moral y profesional²².

Pasamos, finalmente, al tercer supuesto enunciado por Allport; esto es, a la necesidad de trabar una profunda *interdependencia* entre quienes viven juntos en un mismo contexto sin dejar de lado sus diferencias. Según nuestra lectura de ese principio, poner todo el esfuerzo en asegurar la «igualdad» entre quienes son distintos, así como en asumir y expandir la «diversidad» como valor y realidad indiscutiblemente enriquecedora, es ciertamente una tarea encomiable pero todavía insuficiente para lograr una verdadera convivencia; o dicho de otro modo: es radicalmente preciso que las personas que coexisten cuenten con una serie de actitudes de orden ético, capaces de trazar entre ellas puentes de unión bien cimentados por encima de toda diferencia posible:

entre otras, las de tipo cultural. Creemos que, en este sentido, pueden interpretarse algunas reflexiones de A. Touraine²³ que subrayan la insuficiencia de una «interdependencia instrumental» (social, laboral, académica) y de una democracia procedimental basada en una postura minimalista sin la aspiración de una comunicación entre sujetos más honda. Expresado esto con sus propias palabras:

Sólo podremos vivir juntos, con nuestras diferencias, si mutuamente nos *reconocemos* como *sujetos*.

(1997, p. 218)

Aspirar a convivir en una sociedad multicultural implica apostar por una *educación intercultural* centrada en *máximos comunes*; o lo que es lo mismo, por idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas, con toda su carga de igualdad ética y antropológica. Una educación así, edificada sobre esa postura de «máximos comunes», no se contenta con la valoración y el respeto de las diferentes *culturas* de los Otros²⁴, sino

(21) Es justo confesar también aquí que existen profesores de centros escolares que creen —y ponen en práctica coherentemente lo que asumen— que la *heterogeneidad* no es un problema como tal, sino una oportunidad para reflexionar con creatividad en nuevas formas organizativas y didácticas que, además de favorecer a los nuevos alumnos, beneficien también a todo el alumnado del centro; es decir, que ven la diversidad cultural como un reto para innovar su forma habitual de enseñar, así como una ocasión para trabajar cohesionadamente como grupo el grueso del profesorado. Aunque se podrían citar no pocos ejemplos reales de esa visión positiva de profesores y centros, puede ser más conveniente citar en este lugar un libro susceptible de ayudar en esa línea a quienes se animen a ello, nos referimos a la obra de A. Tomlinson: *La clase diversificada*. Barcelona, Octaedro, 2001).

(22) Puede verse, relacionado con esta temática, nuestro artículo siguiente: «Influencia tácita del profesor y educación moral informal», *Revista Española de Pedagogía*, 224 (2003) (en prensa).

(23) Ver Touraine, A.: *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC, 1997.

(24) Una educación intercultural que no vaya más allá de las culturas de unos y otros corre el riesgo de cosificar al sujeto, de diluirlo en una presunta categoría grupal, de caer finalmente en todos los equívocos de la ideología multiculturalista comunitaria o, por contraposición, en los de una larvada asimilación reactiva; peligros, todos ellos, destructores de cualquier forma deseable de convivencia culturalmente plural. En el libro del mismo A. Touraine se ponen de manifiesto ejemplos concretos de esos peligrosos fenómenos. Aun cuando los jóvenes *beurs* franceses —comenta el autor— proclamaban en 1983, en la *Marcha por la Igualdad*: «¡Vivamos juntos con nuestras diferencias!», y ahora se declaran marseleses o lioneses más fácilmente que argelinos como fruto de una dura asimilación, ello no impide que en la realidad cotidiana muestren, respecto a la generalidad de franceses, fuertes y frecuentes reacciones negativas y prejuicios racistas» (1997, p. 261). Y continúa Touraine des-

que penetra en las entrañas de lo mucho y fundamental que a todos nos une: desde una universal naturaleza humana, pasando por una aspiración a satisfacer (de distintos modos) necesidades en el fondo similares, hasta una sustantiva e igual dignidad cuasi infinita.

Trabajar desde la educación por una convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como respetar, atender y acoger a cualquier Otro. Es posible, evidentemente, llegar a descubrir puntos subjetivos o culturales no compatibles ni admisibles; pero, desde la óptica que apuntamos, lo *común* está más hondo de lo que toda mirada psicológica o sociológica pueda descubrir en el plano de la mera constatación empírica, externa, sensista. En efecto, incluso cuando casi inevitablemente se dan tales discrepancias y sanas intolerancias, la persona del Otro queda salvaguardada, respetada, convertida en centro de deferencia

ilimitada, gracias a la fundamentación antropológico-ética radical que une a todo ser humano, sea de la cultura que fuere²⁵. De ahí que siempre quede abierta la posibilidad de reanudar el diálogo genuino, la comunicación profunda, el deseo de seguir viviendo con y en virtud del Otro.

Hablar de diálogo y enriquecimiento en una sociedad multicultural puede convertirse en algo trivial si limitamos tales aspiraciones al contenido inscrito en las diferentes culturas que están llamadas a coexistir cada vez de forma más mestiza. El auténtico diálogo, riqueza y convivencia en nuestros contextos culturalmente plurales sólo pueden darse, fuera de todo riesgo folklórico o xenófobo, en la *comunicación entre personas*, llamadas a vincularse entre sí *con actitudes éticas densas*; comunicación que exige relativizar los componentes culturales que cada una de ellas llevan consigo, sin restarles por ello su verdadera y real importancia. A la educación corresponde la responsable tarea de formar esas actitudes y valores densos²⁶,

pués: «La solución inversa ha consistido en mantener a la población inmigrada apartada, en comunidades localmente homogéneas y autocontroladas. Ésa ha sido la situación de los turcos en Alemania y la de los *chinatowns* en Estados Unidos y en Francia. Situación que ha dado lugar a choques intercomunitarios al concebir la sociedad multicultural como un encuentro entre *culturas y comunidades*, en lugar de verla como una oportunidad para una comunicación entre *sujetos personales*» (idem, p. 262).

(25) El clima para el diálogo favorecedor de la convivencia es siempre el respeto auténticamente deferente. F. J. Laporta (2001, pp. 67-68) clarifica acertadamente lo esencial de estas cuestiones: «Una cosa —dice— es criticar el contenido de una creencia determinada de una persona, y otra es el respeto debido a dicha persona. [...] Si el objetivo no consiste en integrar culturas en otras culturas, sino en integrar personas en espacios públicos definidos desde los derechos humanos, las cosas (las supuestas o reales incompatibilidades de la cultura de ciertos inmigrantes en nuestra sociedad) son ya distintas. Por ejemplo, la cultura islámica, como también la nuestra, puede tener rasgos incompatibles con la sociedad abierta, pero de ahí no se sigue necesariamente que esos rasgos culturales *identifiquen* (generalizando y no guardando respeto alguno hacia las personas concretas) a los *sujetos* humanos que participan, en mayor o menor grado, en ella».

(26) Está claro que, hoy más que nunca, hay que educar —entre otros— en los valores del respeto y de la solidaridad, pero éstos no pueden quedarse en impulsos movidos por meros sentimientos. La solidaridad, por ejemplo, no puede reducirse a un movimiento afectivo en favor de personas de países pobres abocadas a la migración, tras haber recibido una sensibilización informal (por ejemplo, mediante imágenes impactantes de los medios de comunicación) o escolar (por ejemplo, a través de algunos métodos socioafectivos). La solidaridad hacia los Otros, ciertamente, puede despertarse de muchas formas en esa línea, pero el fundamento únicamente emocional no asegura la necesaria firmeza y persistencia de esa actitud a la hora de conducirse en la convivencia cotidiana real con positiva decisión en la relación pro-social con cualquier Otro. Sin minusvalorar el componente afectivo, resulta del todo indispensable un *basamento ético* de hondo calado, como —por ejemplo— la *responsabilidad* gratuita hacia todo aquél que nos reclama con su sola presencia, por su calidad de persona.

particularmente en las jóvenes generaciones; lo que supone, más concretamente, plantearse una educación intercultural enmarcada en una pedagogía moral (Ortega y Mínguez 2001). Priorizar esa dimensión moral no significa descuidar aspectos pragmáticos vinculados a la traída y llevada educación intercultural. Saber atender, por ejemplo, al alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente en nuestro sistema educativo es algo que debe formar parte de la competencia intercultural del profesorado actual. Sin embargo, no es menos cierto que, a nivel teórico y práctico, se ha venido enfatizando en estos años una educación intercultural sesgada y desequilibrada, que ha puesto el acento particularmente en el *conocimiento de las culturas* distintas, en la *valoración crítica de las diferencias* culturales de mayor contraste, y en la *búsqueda de soluciones técnicas* a las nuevas situaciones escolares derivadas de los notorios flujos migratorios. En este orden de cosas, sin embargo, hace ya tiempo que venimos defendiendo que el fin último de la educación intercultural no debe ser otro que el de preparar a quienes se forman en la nada fácil tarea de *aprender a convivir* en sociedades progresivamente más multiculturales (Jordán 1996). Ahora bien, para tal propósito, lo realmente importante no puede ser el *conocer* las culturas de los Otros, de los inmigrantes por ejemplo, sean éstos chinos, japoneses o guineanos; lo verdaderamente decisivo debe consistir, ante todo, en *re-conocer* éticamente sus personas concretas, contemplando sus diferencias culturales como *unas* características más significativas –en mayor o menor grado– de su valiosa identidad singular. Dicho de nuevo, pero con otras palabras: lo realmente indispensable no puede ser otra cosa que el «aprender a encontrarse» con los Otros, no en cuanto diferentes, sino en cuanto a sujetos personales que ansían, como todos y cada uno de nosotros, compartir la vida con los demás de manera sincera y profunda. Más allá, pues, de una visión culturalista y tecnicista de la educación intercultural,

debemos apostar por una educación intercultural de corte moral, que priorice ante todo la formación de actitudes centradas en la auténtica acogida, empatía, diálogo, solidaridad y deferencia. La siguiente nota de Abdallah-Pretceille puede sernos aquí útil para animarnos a caminar en esa dirección:

Después de haber sido arrinconada por los tecnicismos pedagógicos, el problema de la alteridad vuelve a estar de nuevo en primer plano, paradójicamente a través de los «extranjeros» [...] El potente regreso del Otro, en su singularidad, corresponde a un desarrollo de la interrogación ética.

(Abdallah-Pretceille 2001, p. 53)

La cuestión de fondo, desde esa toma de posición, no puede ser otra que la de proponer y practicar una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la «educación en valores»; entiéndasenos, en valores *densos*: desde la hospitalidad y el reconocimiento, hasta la solicitud y la ineludible responsabilidad de cualquier Otro. No parece haber alternativas intermedias. La actual situación social multicultural, en efecto, caracterizada por un mundo a menudo oscurecido por conflictos de corto y largo alcance, en el que la exclusión y negación del Otro está en el ojo del huracán, demanda con urgencia una educación ética radical, capaz de superar todo tipo de «egocentrismo» –personal o grupal– latente en toda expresión de etnocentrismo, xenofobia, racismo o tribalismo étnico, para contribuir así al florecimiento de una convivencia intercultural enriquecedora. Una referencia de Abdallah-Pretceille (2001 p. 47) puede ayudarnos, de nuevo, en esta línea trazada:

Prendidos entre la tentación de defender la propia comunidad y el imperativo de mundialización, los individuos se enfrentan a la vez a una alteridad reducida y a una alteridad que crece exponencialmente; situación que exige la existencia de una ética elaborada a

partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La responsabilidad de cada cual en relación con los demás no es sólo una cuestión de orden jurídico, sino que tiene que ver con la ética personal, con una *ética de la alteridad* que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre Uno mismo, sino sobre el Otro y su total y absoluta libertad y responsabilidad. Emmanuel Levinas ha afirmado que la ética se fundamenta en la experiencia de la alteridad. En este sentido, se trata (en definitiva) de aprender a *considerar al Otro como Otro, no en relación a su cultura* o sus pertenencias diferentes.

APUNTES PARA UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL ESCOLAR

Reconocer que la nueva diversidad relacionada con el fenómeno migratorio constituye un evidente reto para nuestras escuelas es adoptar una postura cabal. Sin embargo, conviene matizar y colocar en su justo lugar algunas reacciones del profesorado ante esa realidad. Por ejemplo, el hecho de que la mayor parte del profesorado ponga el acento sobretodo en la dificultad aneja al desconocimiento de la lengua escolar por parte de los alumnos inmigrantes es algo a repensar. Nos viene a la mente, en este sentido, un comentario de I. Vila, psicolingüista y estudioso del ámbito intercultural, que conviene traer a colación:

No cabe duda de que resulta impactante para el profesorado haber de enfrentarse

con el hecho de tener escolares que llegan a medio curso y desconocen completamente la lengua vehicular de la escuela. A veces, ese desconocimiento es el aspecto más llamativo para una gran parte de profesores, pensando que es el punto central para solucionar los problemas implicados en la escolarización de esa categoría de alumnos. Sin embargo, sin despreciar la importancia que tienen los aspectos lingüísticos, no todo acaba en la lengua. Incluso para que esos escolares desarrollen la competencia lingüística deseada se requieren otros aspectos no estrictamente vinculados con la lengua. Quizás el principal de esos requisitos sea la creación de un clima en que se pone de manifiesto que se está intentando «enseñar y aprender a vivir juntos». Ciertamente, cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos, y que esté vertebrada por valores y actitudes que hagan de la igualdad y la cohesión social objetivos irrenunciables.

(Vila 2000, p. 24)²⁷

Esta sencilla introducción al apartado constituye una importante invitación a asumir en que el núcleo de la educación intercultural –facilitador, a la vez, de otros objetivos de la misma– se debe buscar en el aprendizaje de esa *convivencia* afectiva y moral, de la que hemos hablado páginas atrás. Partiendo de este supuesto, podemos reflexionar a continuación sobre algunos medios para cultivar esa relación gratificante y armónica entre sujetos que

(27) El autor cita en ese mismo escrito el caso de Loubna, una niña de 10 años de un pueblo rural de Vizcaya. El profesor creó una situación que permitiera a esta alumna ser percibida por los demás compañeros de forma valiosa. Para ello, el maestro se familiarizó con la vida y cultura de Marruecos; organizó una actividad grupal sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías de atractiva significatividad. Loubna fue invitada a comentar las imágenes seleccionadas por ella misma, acompañado su exposición ante toda la clase con frases escritas en árabe. Se sintió útil, vio que podía aportar cosas relevantes a los demás, y despertó en los demás el aprecio por ella y su cultura; esto «significó el inicio de su incorporación activa a la lengua de la escuela –el euskera– y al conjunto de sus actividades; y es que aprender a convivir implica, entre otras cosas, aceptar al otro así como crear marcos de consenso para solventar incompatibilidades que puedan existir y conflictos que puedan aparecer» (Vila 2000, p. 26).

viven unos junto a otros en contextos escolares o, en sentido más amplio, socioeducativos:

- En nuestras sociedades actuales hay un predominio del anonimato, de la atomización social, de una crisis de comunidades afectivas. En este entorno en el que nos ha tocado vivir, tendente a la frialdad y las relaciones instrumentales, particularmente los más jóvenes necesitan círculos humanos cálidos en los que se sientan acompañados y reconocidos. Esa necesidad se torna más intensa a medida que la complejidad multicultural multiplica los referentes simbólicos configuradores de una equilibrada y segura identidad. En este contexto, sin caer por ello en la ideología comunitarista, resulta cuasi urgente la potenciación de «instituciones intermedias» en terminología de Berger (1999), que cumplan la misión de valorar, aceptar y acoger en espacios de vida relativamente discretos a una diversidad de personas, llamadas a gustar de la experiencia gratificante de una convivencia tan plural como humana. Una de esas instituciones podría y debería ser la comunidad escolar. De ésta se habría de decir lo que, por ejemplo, apunta F. Torralba en su libro:

La escuela es un microcosmos social, un espacio vital en que es posible el respeto a la diversidad, y donde cada uno puede expresar su personalidad; una comunidad formada por personas diferentes que se relacionan en torno a una finalidad común; un ámbito humano en que, tal como proponía Buber, el «yo» pueda seguir siendo un *yo* y el «tú» siga siendo un verdadero *tú*. [...] La solidez de esta comunidad es esencial para la cohesión social de la comunidad social, porque, al fin y al cabo, esta última está formada por pequeñas comunidades, y su armonía depende intrínsecamente del concierto de éstas. Desde esta perspectiva nos resulta más fácil comprender que la paz y convivencia en el plano macrocósmico resulta imposible sin

experimentarla en el ámbito mesocósmico y microcósmico. En este sentido, Gandhi decía ya que la paz comienza por uno mismo y, sólo cuando cada uno esté en paz consigo mismo será posible construir comunidades en paz y sociedades pacíficas. En efecto, una íntima relación existe entre los tres niveles. Así pues, difícilmente podrá haber convivencia en el seno del «gran puzzle multicultural» si cada cual es incapaz de convivir consigo mismo, de aceptar la diversidad que anida en su «yo» más personal. En ese mismo sentido, difícilmente podrá haber convivencia en el ámbito social si las comunidades intermedias no son capaces de gestionar la diversidad interna propia de sus discretos «puzzles plurales».

(Torralba 2002, pp. 245-246)

Es importante reflexionar sobre este tipo de comentarios, pues con cierta frecuencia nos pasan desapercibidos los principios más esenciales, en virtud de su misma sencillez. Corremos fácilmente el riesgo de fijar la mirada en las realidades sensacionalistas, en las dificultades patentes entre pueblos y grupos de diferentes etnias, culturas y religiones, por ejemplo. Creemos que hemos de fijarnos, tanto o más, en lo que realmente constituye el fundamento de todo lo que es objeto fácil de nuestra atención y preocupación. Por ejemplo, ¿pensamos con profundidad que el «yo» de cada cual está conformado por un pequeño universo de elementos diversos, diferentes, en continua evolución, siempre en búsqueda no fácil de armonía? Aprender a convivir con nosotros mismos, y ayudar a otros a lo mismo, puede constituir un objetivo ambicioso de la educación emocional, ahora tan en alza. En la línea de Gandhi, habríamos de asumir que ese es el presupuesto básico para hacer posible la convivencia en otros círculos concéntricos más amplios: la familia, la escuela, el vecindario... la sociedad.

- En relación con ese filón, no podemos dejar de recordar aquí la influencia

que tiene el educador en quienes se forman a su lado. Sólo profesores emocionalmente equilibrados y moralmente íntegros pueden generar climas educativos ricos en actitudes pacíficas, distendidas, respetuosas, acogedoras, solícitas; actitudes y valores que los alumnos tienden a aprehender por inmersión y a reproducir más o menos paralelamente en su relación con quienes conviven. Ejemplos reales en que esto se consigue en aulas multiculturales no faltan. Nos viene a la mente, a modo ilustrativo, la experiencia narrada, casi biográficamente, por J. D. Rohart sobre su docencia como profesor de español en un liceo francés de los suburbios con una intensa composición multicultural. Leamos alguno de sus comentarios:

Después de un mes comprendí que esa diversidad cultural podía convertirse en un factor enriquecedor, tanto para los alumnos como para los profesores. Al principio existía una patente agresividad entre mis alumnos, pertenecientes a una gran diversidad étnica y cultural, sobre todo entre los antillanos y los magrebíes; también me percaté de que la relación entre los españoles, portugueses y magrebíes estaba lejos de ser armoniosa. Mi hipótesis fue que, rechazados por la cultura dominante o en posición de debilidad respecto a ella, cada uno de estos alumnos míos intentaba hacerse visible en la vida de la clase, al intentar «integrarse» en ella por el desviado medio del menosprecio de los otros, de quienes –también marginados– representaban diferentes referentes culturales a los suyos. La solución que adopté fue mostrar el mayor equilibrio y serenidad posible ante la visible crispación de la mayoría de estos alumnos. A través del contenido de mi asignatura fui creando vínculos con las distintas culturas presentes en mi aula: un alumno judío marroquí se alegró de que hablara del tema de la expulsión de este colectivo, y de las consecuencias negativas que esto tuvo para la economía española; otro tunecino, musulmán, se congratuló con la vinculación que procuré

hacer entre el Ramadán islámico y la Cuaresma cristiana, aprovechando un pasaje apropiado de *El libro del buen amor* del Arcipreste de Hita; en otro momento percibí que un alumno chileno estaba triste porque no habíamos hablado de América Latina, así que puse a disposición de todos algunos poemas escogidos de Pablo Neruda, a fin de hablar de su propia cultura. Podría explicar más intentos de *considerar positivamente* a todos *mis* alumnos a través de todo lo significativo y común que pude encontrar entre sus culturas, como el caso de Toledo, ciudad de las tres religiones. Lo importante, sin embargo, de la mejora de convivencia que se fue dando residió, a mi juicio, en adoptar una actitud abierta, conciliadora, llena de tacto y de acogida en relación a todos y cada uno de mis alumnos, claramente en conflicto al principio.

(Rohart 1987, pp. 106-107)

Lo importante en este tema es que quienes se forman en nuestros espacios educativos *sólo* pueden aprender hondamente los valores *densos* esenciales para «saber convivir» *si* tienen oportunidad de *experimentarlos* gracias al contacto con personas que los irradian porque los encarnan notoriamente; es decir, por comunicación con los propios educadores, o por inmersión en climas de relaciones grupales que los llevan a la práctica de forma connatural. Si algo queremos remarcar en esta contribución es precisamente esto; que las variadas habilidades sociales o los distintos procedimientos para resolver conflictos, por mencionar sólo dos ejemplos, pueden ser muy convenientes a la hora de colaborar en una mejor convivencia, pero ésta –como tal– sólo puede construirse sólidamente sobre la base de arraigadas actitudes como el *profundo respeto, valoración, solidaridad, acogida, solicitud... y responsabilidad incondicional* en relación a cualquier Otro. En una perspectiva más amplia, M. Polany ha insistido en que lo más íntimo y significativo de lo que sabemos, hacemos y queremos lo adquirimos

de manera tácita, latente, experiencial y por coimplicación con otros más maduros en cualidades valiosas propias de nuestro ser humanos: desde el dominio lingüístico, pasando por la capacidad crítica, hasta la adopción interior de valores deseables para relacionarnos con los demás. Así lo afirma este autor de forma genérica pero contundente:

La experiencia (en cualquier dimensión, también en la referida al saber convivir) sólo puede ser comunicada por la vía del ejemplo vivo de quien la posee, no mediante preceptos (teóricos).

(Polany 1983, p. 54)

O dicho esto mismo por autores más cercanos a nosotros, con acierto y en relación expresa a la posibilidad de aprehender los valores que merecen nuestra atención:

(Para el aprendizaje de ciertos contenidos académicos, la experiencia no es siempre tan necesaria), pero no ocurre así con los valores morales; en este caso, se hace indispensable la referencia a unos modelos que, de modo relativamente estable y continuado, constituyan una *experiencia* de los valores para que éstos puedan ser aprendidos. [...] Los valores se aprenden si están unidos a la experiencia de los mismos, o más exactamente, si son *experiencia*. No se puede aprender, por ejemplo, el valor de la tolerancia si no se tiene experiencia de la misma, es decir, de *modelos* (expertos) en conductas tolerantes.

(Ortega; Mínguez 2001, p. 43)

En el estudio llevado a cabo por P. Jackson y sus colaboradores, uno de los profesores que participó en esa investigación se expresaba al final así: «We teach ourselves» (Jackson et al. 1993, p. 284); manifestando de ese modo que había comprendido el hecho de que «en» la misma enseñanza lingüística que impartía, también *se estaba enseñando a sí mismo*. O con palabras de los autores:

Esa frase manifestaba la conciencia de ese profesor sobre el potente influjo que tienen

los propios rasgos de personalidad en la enseñanza, en cuanto *instrumento pedagógico vivo*, es decir, no sólo como medio para conseguir metas educativas (lograr más rendimiento en los alumnos al mostrar, por ejemplo, implicación y entusiasmo docente), sino también, en igual o mayor grado, que tal profesor *se comunica él mismo* a los niños como «contenido curricular», es decir, como «lección moral» que propone involuntariamente a sus alumnos para que la aprendan.

Es este último aspecto el más interesante para el objeto de este estudio, porque, tal como lo recuerda M. van Manen:

La relación pedagógica con el profesor es más que un medio que conduce a un fin (aprender); la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma; porque el profesor no sólo pasa un *corpus* de conocimientos a los alumnos, sino que también *personifica* lo que enseña; en cierto sentido, el profesor «es» lo que enseña.

(Manen 1998, pp. 87 y 90)

- Hemos comentado líneas arriba que es también fundamental para quienes se educan poder tener experiencias positivas de relaciones grupales en que se practique una convivencia lo más connatural posible. El enemigo principal de una vida armónica con los demás, sin duda, no es otro sino el *individualismo* singular o colectivo (egocentrismo, etnocentrismo, nacionalismo, tribalismo étnico, etc.). De ahí la gran importancia que se debe dar a la planificación pedagógica de situaciones, encuentros y actividades heterogéneas de todo tipo que ayuden a superar esquemas narcisistas, favorecer actitudes empáticas-prosociales y valorar los abundantes aspectos convergentes o comunes entre quienes provienen de diversos contextos culturales, por encima de cualquier diferencia que

pueda existir entre ellos. En esta línea cabe destacar toda una amplia gama de aprendizajes *cooperativos*, con su filosofía basada en los tres supuestos subrayados por Allport: valoración de la diversidad, igualdad entre quienes se relacionan e interdependencia mutua. Sin poder entrar aquí en aspectos interesantes de esta categoría de métodos educativos, sí nos parece oportuno recordar que, en su aplicación práctica, es del todo conveniente priorizar con el máximo esmero la calidad axiológica de las relaciones que tienen lugar por encima de la eficacia o éxito académicos que puedan dar lugar; o dicho de otro modo: el educador debe asegurar la cualidad pedagógica en el plano de los valores y actitudes que esos métodos son capaces de promover a través de las relaciones entre los diferentes alumnos con preferencia a los buenos resultados escolares que se puedan derivar de su puesta en acción. En definitiva, la aplicación de estrategias cooperativas puede contribuir vivamente al desarrollo de actitudes asumidas favorecedoras

de la convivencia si el educador que la lleva a la práctica pone el acento, mediante toda una amplia gama de comentarios y expresiones informales, en una serie de valores radicales, tales como el respeto, la valoración, la solicitud, y la responsabilidad hacia los Otros que conforman cada equipo²⁸.

- Relacionado con lo anteriormente mencionado, cabe insistir en la potencialidad que tienen las múltiples formas de actividades mixtas a nivel multicultural. Pensamos en posibilidades como, por ejemplo: aprovechar los *tiempos informales* del patio de recreo, u otros similares, para fomentar interacciones positivas en los juegos, tan espontáneas como orientadas por los educadores con criterios pedagógicas en pro de la convivencia; impulsar *asociaciones infantiles o juveniles* vinculadas a la institución escolar a fin de favorecer la participación y mejorar la convivencia e integración de todos los alumnos del centro²⁹; fomentar *grupos* musicales, deportivos, teatrales de composición heterogénea³⁰; incentivar

(28) Un buen libro sobre este tema es el de M.^a J. Díaz Aguado: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide, 2003. Igualmente interesante es el *Cooperative Learning in Intercultural Education Project*, promovido particularmente por la profesora E. Cohen, en la Universidad de Stanford (California). Este Proyecto se ha extendido ampliamente, pudiendo consultarse su marco teórico —entre otros lugares— en una publicación monográfica del *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 7, n. 3, 1996.

(29) Una de las experiencias bien conocidas por su buen funcionamiento, por poner un ejemplo, es la *Asociación Juvenil Intercultural Gerardo de Molina*, vinculada al IES Gerardo de Molina, de Torre Pacheco (Murcia); asociación con la que colaboran, además, otras entidades externas, como es el caso de la ONG *Murcia Acoge*. Ver AA.VV.: *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante*. Murcia, Centro de Recursos de Torre Pacheco (CADI), 1998.

(30) H. Job (1989) nos relata varias experiencias exitosas en Alemania de grupos teatrales formados por jóvenes alemanes y turcos; en varias de éstas los miembros de estos grupos elaboraban guiones con tramas interculturales para representarlos después públicamente asumiendo papeles cruzados: los alemanes, por ejemplo, interpretaban situaciones culturales difíciles de la segunda y tercera generación turca, mientras que los otros jugaban en sus actuaciones el papel de jóvenes alemanes intolerantes y xenófobos. Aparte del impacto de dramatizaciones de esa índole, lo más decisivo, al parecer, eran los vínculos amistosos que se solían establecer entre las *personas* de esos jóvenes de origen cultural diferente.

la *relación entre familias autóctonas e inmigradas*, de modo que éstas deseen participar en las AMPA y en relaciones más informales al verse realmente acogidas como iguales y valiosas. Éstas y muchas más posibilidades pueden ponerse en activo, por supuesto y a veces con más facilidad y versatilidad, en contextos educativos no escolares, como pueden ser centros de tiempo libre, asociaciones vecinales, ONG diversas, etc.³¹.

En todas esas iniciativas, sin embargo, lo importante es asegurar que tales actividades no se queden en un plano relativamente puntual o superficial. Con esto quiere decirse que la mejora y el cambio efectivo de actitudes realmente «interculturales» —coherentes con los valores que hemos ido subrayando una y otra vez— sólo pueden darse si los educadores consiguen «conectar» afectiva y moralmente a nivel personal, al margen de sus diferencias, a quienes comparten objetivos comunes en los juegos, estudios, talleres, equipos, asociaciones o actividades grupales de cualquier otro tipo. En este sentido, la teoría y la práctica avalan que una modificación de

actitudes profunda se da cuando, a través de diversas relaciones (lúdicas, deportivas, musicales, o sean cuales fueren), se tiene *experiencia* viva y significativa de otras *personas concretas* diferentes. Esa experiencia de la riqueza singular de *personas* diversas, reales y singulares, es el requisito más fiable a la hora de diluir las posibles percepciones estereotipadas o negativas de los Otros, al inhibir la tendencia fácil de etiquetarlos según los prejuicios adjudicados gratuitamente a todo su grupo cultural. De hecho, es frecuente —y debería serlo aún más— que cuando se potencian pedagógicamente esas *vivencias interpersonales* satisfactorias, se generen amistades cruzadas, favorecedoras de un proceso de *generalización*, de forma que, partiendo de una visión grata de las «personas» amigas diferentes, se puede llegar con mayor facilidad a tener una imagen positiva de los «grupos» culturales distintos. El que así sea depende, por supuesto, en gran medida del grado de finura educadora de los profesores en su intento de trazar puentes emocionales y éticos que trasciendan las diferencias más evidentes³².

(31) Afirma con acierto X. Besalú: «Es del todo necesario que los centros educativos de una misma localidad o zona cuenten con un alumnado representativo de la diversidad social, económica y cultural de las ciudades o barrios respectivos, puesto que la escuela es —o debe ser— el primer espacio real de convivencia ciudadana; pero por otra parte, los espacios de educación no formal (centros abiertos, bibliotecas, etc.) representan una aportación extraordinariamente valiosa y eficaz para estimular las potencialidades de niños y jóvenes, favorecer su rendimiento escolar y facilitar su integración social. La cuestión del *tiempo libre*, en general, no está bien resuelta en nuestra sociedad: es un déficit que afecta a todos, pero que la presencia de niños y adolescentes inmigrantes hace más visible y acuciante. Por sus características de libertad y débil formalización, constituye una ocasión especialmente propicia para fomentar el intercambio, la socialización y la *convivencia*» (Besalú 2002, p. 75).

(32) Se nos hace presente el recuerdo de una experiencia de esta tipología, en el ámbito no formal, que acabó siendo la fuente de una estrecha amistad entre jóvenes autóctonos *boys-scouts* y otros inmigrantes magrebíes estudiantes con los que entraron en contacto en el primer año de universidad. Por encima de toda diferencia, e incluso discrepancia cultural-religiosa, un pequeño grupo mixto de cinco jóvenes —orientados por un monitor formado— se convirtieron en grandes amigos, desmoronándose los prejuicios y recelos preexistentes

- Se podrían sugerir otras muchas iniciativas pedagógicas en relación al tema que nos ocupa; el espacio disponible, sin embargo, nos inclina a comentar brevemente un solo filón más, relacionado con los *conflictos* que minan con cierta frecuencia la convivencia intercultural. Por desgracia, aparte de las noticias aireadas por los medios de comunicación, estudios bien fundamentados muestran tozudamente que existen porcentajes demasiado significativos de niños, adolescentes y jóvenes con actitudes recelosas y xenófobas respecto a los Otros diferentes. Sólo a modo de ejemplo, en la reciente investigación del Defensor del Pueblo (2003) se pone de manifiesto que un 36,5% del alumnado autóctono muestra rechazo hacia el fenómeno de la inmigración, y alrededor de un 20% es contrario a la presencia de estudiantes de otros países en su propio centro educativo³³. Otro estudio más discreto, centrado en una escuela de la comarca murciana Campo de Cartagena, puede ayudar a tomar aún más conciencia de la urgente tarea educativa que nos apremia. Se aplicó una completa técnica sociométrica a alumnos de 4.º, 5.º y 6.º de primaria y, entre otros datos de interés, se citaban los siguientes: el 54% de los alumnos minoritarios (gitanos y magrebíes) eran rechazados por sus

compañeros mayoritarios, y el 84,5% no eran, pura y simplemente, elegidos por ninguno de éstos; para mayor ilustración de ese tipo de actitudes, se cita el caso de un niño gitano de 5.º que emitió nueve elecciones hacia sus iguales de clase, sin recibir él ninguna de los demás (Haro et al. 2001). Cifras como éstas, interpretadas en formato cualitativo, despiertan ciertamente inquietud, especialmente pensando en las edades de esos niños. Con razón J. Elzo (1998, p. 12) comenta:

Una de las clases de violencia que más me preocupa es la del insulto al otro *porque no es como yo*, pues, aunque no sea una incitación explícita a la violencia, está creando ya actitudes xenófobas; en ese sentido hay un riesgo real. Vivimos en una sociedad desorientada, incierta, agarrada, temerosa; y cuando una sociedad anda temerosa, la culpa la tiene siempre el de fuera. [...] Sí, hay un porcentaje de jóvenes españoles, entre el 10% y el 15%, que piensan esto.

Glosando esa acertada reflexión, lo más preocupante no es quizá tanto que el número de actos claramente racistas comience a ser significativo, sino que los niños, desde la más tierna edad, estén llenando sus vísceras de sentimientos xenófobos hacia los Otros, simplemente «porque no son como ellos». Si ese proceso va gestándose, además, en una sociedad desorientada, incierta y

después de «conocerse por experiencia entrañable», hora tras hora durante todo un verano, al dedicarse de común acuerdo y de forma voluntaria a un objetivo humanitario que les unía no sólo «externamente», sino una continua convivencia fundada en la generosa tarea de restaurar pisos de personas ancianas.

(33) Ver el informe del Defensor del Pueblo: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*, vols. I y II. Madrid, 2003. Otros datos interesantes en este sentido se pueden consultar en el estudio del Colectivo IOE: *Inmigración y mercado de trabajo*. Barcelona, Fundació La Caixa, 2002; o en el de T. Calvo Buezas: *Encuesta escolar 1997*. Madrid, Instituto Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.

temerosa, el riesgo real —del que habla Elzo— no es infundado: ¿se estarán forjando, casi sin darnos cuenta, un gran número de futuros jóvenes-adultos peligrosamente egocéntricos, incapaces de convivir con cualquier otro, como ciudadanos de una sociedad imparablemente multicultural?

Aun dejando suspendida en el aire la pregunta anterior, lo que sigue está en estrecha relación con su contenido. Los medios de información, y a veces los cinco sentidos, centran nuestra atención en eventos xenófobos o racistas cargados de una conflictividad o violencia detestables: las actuaciones de los *skin heads* con su fanática ideología neonazi, la barbarie manifestada en Tarrasa, El Ejido o las exaltadas manifestaciones de familias contrarias a la escolarización conjunta de los niños gitanos o magrebíes con sus hijos, desde Ceuta a Baracaldo. Ahora bien, esos y otros acontecimientos de notoria resonancia social no son, evidentemente, más que las erupciones de un magma latente pero candente y vivo. Conviene acostumbrarnos a análisis más críticos y profundos para evitar juicios superficiales, esporádicos y sensacionalistas, así como para practicar una actitud reflexiva que nos ayude a descubrir las raíces de ese tipo de problemas sociales y educativos. Lo importante es, en pocas palabras, prestar relativamente menos atención a los sucesos llamativos para centrarla, de manera especial, en los *conflictos cotidianos* de carácter étnico-cultural que tienen lugar en nuestros centros educativos. En el continuo fluir temporal de la vida en las aulas y escuelas más o menos multiculturales, en efecto, suelen aparecer con cierta

frecuencia pequeños conflictos que preparan el caldo de cultivo propicio para generar otros de mayor magnitud, incluso de abultada violencia. Pensemos en sucesos cotidianos, aparentemente intrascendentes; por ejemplo, en los numerosos *insultos* de carga étnica: «¡venga, tú, gitano, pasa la pelota de una vez!», «¡sucio moro, quién te ha llamado aquí!»; o también en los *rechazos* en la hora del patio, de sentarse en el autobús, o de hablar en corrillos: «¡si juega ese negro, no contéis conmigo!», «¡a mí me han dicho mis padres que no me junte con los gitanos!», «¡guardadme el asiento, que no me quiero sentar atrás con todo el grupo de moros!», «¡oye, tú vete a hablar en tu lengua con los tuyos, que yo quiero hablar con mis amigos!». Ese tipo de comentarios, posturas o conductas, con modulaciones lingüísticas quizá diferentes, se escuchan y ven abundantemente en muchos de los centros multiculturales que conocemos.

Sobre ese tipo de reacciones conviene hacer algunas breves reflexiones. La primera se refiere a la tendencia de no emplear en esos casos el nombre propio de los Otros; un signo verbal que tiene varias connotaciones: una de ellas es la peyorativa *percepción estereotipada* que tienen los compañeros de ellos (Enguita 1999, p. 167), y otra, más importante aún, indica que, en la viva realidad, no son tratados en modo alguno como auténticas *personas*. La segunda consideración es también fundamental: una cadena larga de expresiones y reacciones de ese tipo va configurando un currículum oculto entre iguales, cuyo contenido es *el rechazo y la violencia psicológica* hacia los Otros; contenido legitimado o validado por el profesorado si no le da apenas importancia, si lo percibe casi

como normal, si no interviene con una intención pedagógica-formativa. La tercera no es sino una continuación del peligroso fenómeno anterior: cuando esas manifestaciones de rechazo, y aun de hostigamiento, ocurren de forma sistemática, el alumnado minoritario afectado *tiende a enquistarse* en su propio grupo étnico o cultural; algo que termina frecuentemente en graves consecuencias para sus vidas más allá de su escolarización a nivel académico. Repliegue, éste último, ya vislumbrado con claridad por E. Debarbieux e Y. Montoya, al apuntar con lucidez:

La negativa vivencia escolar y social de los niños y jóvenes inmigrantes reposa menos en su diferencia cultural que en su experiencia xenófoba de estigmatización y de rechazo [...]; algo que conduce a una «etnización reactiva», incluso «reaccionaria», de esos alumnos, al mostrarles una y otra vez que tienen prohibido el acceso a una vida escolar o social normalizada.

(1998, p. 111)

Dicho llanamente: el encapsulamiento étnico, la entrada en la delincuencia preadolescente-juvenil, y la reticencia a una integración y convivencia sociocultural normalizada en la sociedad mayoritaria, hunden sus raíces, en buena parte, en las amargas experiencias aparentemente menudas que, como minoritarios, viven a menudo en una escolaridad marcada por la constante exclusión.

Una actitud reflexiva sobre tales acontecimientos ordinarios de la vida escolar puede ayudar a los educadores a captar los gérmenes potenciales de otras eclosiones conflictivas o violentas más llamativas: ¿una peligrosa venganza entre alumnos gitanos de clanes distintos?, ¿un grupo de jóvenes intolerantes del instituto que apedrean a la salida a una muchacha magrebí por el simple hecho de vestir normalmente el pañuelo en su cabeza?, ¿una amenaza brutal escrita en la agenda de un alumno senegalés si vuelve a venir a la escuela, escrita por otro vincu-

lado ya a un grupo *skin* fuera del centro? Sin entrar aquí en las variadas modalidades pedagógicas ya existentes para prevenir o afrontar los conflictos, de origen étnico-cultural o de cualquier otro tipo, lo que parece evidente y urgente en la línea que estamos tratando nuestra temática es que, si no deseamos contaminar la convivencia intercultural en los contextos educativos en que tenemos responsabilidad pedagógica, hemos de adoptar un talante reflexivo sobre el *porqué* de esos desagradables sucesos y el *cómo* poder atajarlos, aun antes de que aparezcan; es decir, hemos de asumir la actitud pedagógica de *revisar habitualmente* la manera de pensar y proceder que tenemos como profesionales de la educación ante *los menudos conflictos cotidianos* que todavía tejen buena parte de la vida real de muchos espacios educativos.

RETORNANDO DESDE EL FINAL

Supuesto ese esfuerzo por reflexionar en la propia responsabilidad e influencia como educadores en orden a crear un clima de positiva convivencia, en vez de una cierta permisividad respecto a una más o menos larvada conflictividad en las relaciones étnico-culturales, un profesorado concienciado puede ciertamente emplear medidas pedagógicas eficaces para cambiar actitudes prejuiciosas y xenófobas o para incrementar la comprensión y la empatía hacia los Otros; por ejemplo: desde ciertas aplicaciones de la teoría de la *disonancia cognitiva*, pasando por la utilización de las *estrategias socio-afectivas*, hasta la puesta en práctica de los comentados *métodos cooperativos*. Con todo, aparte de esas u otras fórmulas pedagógicas potencialmente eficaces (mediación, comisiones de convivencia, etc.), tornamos en este momento a subrayar la necesidad de poner el acento en una «pedagogía de la alteridad» vinculada al cultivo de una serie de valores sólidos: respeto, diálogo, solidaridad, acogida, y

responsabilidad incondicional en relación a cualquier Otro. En este sentido, nos atrevemos a insistir en que el *egocentrismo* personal y cultural es el antivalor radical que precisa ser extinguido desde una oportuna pedagogía para evitar que asfixie toda posibilidad de medrar esos deseados valores en quienes están formándose. Es la deformación *egocéntrica* que se traduce en la práctica en:

Una propensión a destruir lo que no forma parte del propio círculo cerrado, a rechazar a todo aquél que sea diferente.

(*Entrejóvenes* 1999, p. 26)

La violencia xenófoba o racista –antídoto fatal de toda convivencia intercultural– no es otra cosa, en realidad, que el intento de negar al Otro. En este sentido nos parecen muy oportunas unas afirmaciones de Ortega y Mínguez:

La exclusión de las minorías étnico-culturales (gitanos, magrebíes u otros pensables) no se produce sólo en el ámbito de las ideas, creencias y modos de vida, sino que afecta a la *persona misma* del diferente cultural. [...] Es el otro quien por su sola presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión «intelectual» de su cultura, sino de *acogida de su persona* en su situación concreta de diferente cultural. Una respuesta que es un acto *ético*, por lo que la educación intercultural, si es tal, se traduce necesariamente en una *educación moral*.

(2001, p. 66, 72)

Es en este filón donde se empiezan a buscar últimamente las propuestas pedagógicas que quieren ir al fondo de la cuestión que nos ocupa aquí. Así nos lo recuerda y comenta una voz autorizada y experimentada en esta temática, la de M. Abdallah-Pretceille (2001, pp. 47-48), en coherencia con el pensar de Levinas:

Se trata de considerar al «otro» como «otro», no en relación a su cultura o su pertenencia étnica. [...] El lugar propio de la

ética de la diversidad cultural es la relación entre personas, el actuar *con* ellas, no *sobre* ellas, aun cuando sea con la pretensión bien intencionada de ayudarlas. ¡Ese es el camino que todavía nos queda por recorrer en el plano teórico-pedagógico y en aquel práctico-cotidiano: relacionarnos y convivir *con* los Otros!

Sumarizando, tal y como apuntan G. Jover y D. Reyero (2000, pp. 151-152), el objetivo nuclear de la educación intercultural no ha de ser otro que ayudar a los alumnos desde la niñez a adoptar el respeto y el reconocimiento hacia los Otros:

Como una actitud moral que *se debe a ellos*; es decir, ayudarles a encontrar el «tú» que vive dentro de cada uno de los Otros, como persona única, más allá de todo etiquetaje.

Para ello, claro está, la figura del educador es crucial; más aún, insustituible. Él es, en definitiva, quien ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su «ser» y su «quehacer» diario, esa actitud de profunda *deferencia* hacia las personas de todos los alumnos sin excepción alguna, por encima de toda *diferencia* cultural, aun cuando ésta pueda percibirse a veces de forma demasiado apriorística como potencialmente problemática o conflictiva (Jordán 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante*. Murcia, Centro de Recursos de Torrepacheco (CADI), 1998.
- *Entrejóvenes*, 54 (1999). Número monográfico sobre violencia juvenil.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books, 2001.
- ALLPORT, G.: *The nature of prejudice*. Cambridge, Addison-Wesley, 1954.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs, 1997.

- BERGER, P. (ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas*. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1999.
- BESALÚ, X.: «Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes», en *Cuadernos de Pedagogía*, 315 (2002), pp. 72-76.
- BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.: «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa», en *Converses Pedagogiques*. Universitat Autònoma de Barcelona, febrero 2003.
- CALVO BUEZAS, T.: *Encuesta escolar 1997*. Madrid, Instituto Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.
- CAMPS, V.: «Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural», en *Revista Anthropolos*, 191 (2001), pp. 117-123.
- COLECTIVO IOE: *Inmigración y mercado de trabajo*. Barcelona, Fundació La Caixa, 2002.
- DEBARBIEUX, E. y MONTOYA, Y.: «La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)», en *Revue Française de Pédagogie*, 123 (1998), pp. 93-121.
- DEFENSOR DEL PUEBLO: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*, vols. I y II. Madrid, 2003.
- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-Unesco, 1996.
- DÍAZ-AGUADO, M.^a J.: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide, 2003.
- ELZO, J.: «La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 269 (1998), pp. 8-14.
- ENGUITA, M. F.: *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona, Ariel, 1999.
- FLECK, M.: «Diálogo interreligioso y escuela», en M. MARTÍNEZ y C. BUJONS (coords.): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel (2001), pp. 175-227.
- GARRETA, J.: «El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», *Revista de Educación* (2003) (en prensa).
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D.: *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona, Paidós, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- HARO, R.; ARNAIZ, P. y LÓPEZ, I.: «Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5 (2001), pp. 245-253.
- JACKSON, P. W.; BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T.: *The Moral Life of Schools*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993.
- JELLOUM, TAHAR BEN: *Papá ¿qué es el racismo?* Barcelona, Ed. Alfaguara, 2001.
- *El Islam explicado a nuestros hijos*. Barcelona, RBA, 2002.
- JOB, H.: «Theatre Germano-Turc de la jeunesse du Centre d'éducation des adultes de Neukölln, a Berlin», en C. JONES y J. KYMBERLEY (dirs.): *L'Education interculturelle. concept, contexte et programme*. Strasbourg, CDCC (1989), pp. 127-130.
- *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, Ceac, 1996.
- «Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12 (2000), pp. 67-83.
- *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 2002 (6.^a edición).
- «Influencia tácita del profesor y educación moral informal», en *Revista Española de Pedagogía*, 224 (2003) (en prensa).
- JORDÁN, J. A. (coord.); MINGUEZ, R. y ORTEGA, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. GERVILLA (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.
- JOVER, G. y REYERO, D.: «Images of the Other in Childhood: Researching the Limits of Cultural Diversity in Education from the Standpoint of New Anthropological Methodologies», en *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, 1 (2000), pp. 127-152.

- KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, 1996.
- LAPORTA, F. J.: «Inmigración y respeto», en *Claves de razón práctica*, 114 (2001), pp. 64-68.
- LOCKE, J.: *Escritos sobre la tolerancia*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.
- MANEN, M. VAN: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós, 1998.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: *Valores y educación*. Barcelona, Ariel, 1996.
- *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel, 2001.
- *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós, 2001.
- PALAUDARIAS, J. M.: «Integració i educació en la societat pluricultural», en S. MARQUÈS (coord.): *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona, Universitat de Girona (2001), pp. 71-80.
- POLANY, M.: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London, Routledge and Kegan, 1983 (original publicado en 1958).
- REBOUL, O.: «¿Son nuestros valores universales?», en ÍDEM: *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea-Books (1999), pp. 73-84.
- ROCA, E. (coord.); UCAR, X. y MASSOT, M.: «Programas y experiencias de educación con inmigrantes», en E. GERVILLA (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 205-291.
- ROHART, J. D.: «Une expérience de Pédagogie interculturelle: prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique», *Recherche et Formation*, INRP, vol. 2 (1987), pp. 103-113.
- TEDESCO, J. C.: «Educació i ciutadania paritaria», en F. IMBERNÓN (coord.): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona, Graó (2002), pp. 45-60.
- TODOROV, T.: *La vida en común*. Madrid, Taurus, 1995.
- TOMLINSON, A.: *La clase diversificada*. Barcelona, Octaedro, 2001.
- TORRALBA, F.: *I si la mare de Gandhi tingués raó?* Barcelona, Portic, 2002.
- TOURAINÉ, A.: *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC, 1997.
- VÁSQUEZ, A.: «Rápido y bien». Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa», en *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1984), pp. 95-109.
- VILA, I.: «Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse», en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23 (2000), pp. 23-30.
- ZIMMERMANN, D.: «Un langage non-verbal de classe: les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», en *Revue Française de Pédagogie*, INRP, 44 (1978), pp. 46-70.

