

El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad

Miguel Ángel Santos Guerra,
Universidad de Málaga.

"Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática" (Camps, V. Manual de civismo. Ed. Ariel. Barcelona.).

1. El valor de la convivencia

La hermosa película del director argentino Adolfo Aristiain titulada "Un lugar en el mundo" nos cuenta la historia de un maestro. Un auténtico maestro. Cuando los niños terminan la escolaridad el maestro les dice de manera profunda y convencida (cito de memoria, perdóneseme la imprecisión):

- Más que estar preocupado por la cantidad de conocimientos que habeis adquirido en la escuela, lo estoy por si en ella habeis aprendido a pensar y a convivir.

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz.. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.

Utilizaré el concepto de valor en doble acepción Valor es coraje, es decir una cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar

los peligros. Hace falta valentía cívica para remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo, a la discriminación, al relativismo moral, a la creencia en buenos y malos... Hace falta valentía cívica para defender causas que de antemano sabemos que están perdidas. Valor es también la cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables. La convivencia es un valor. Victoria Camps (1998) habla de "la cultura pública de la convivencia". La convivencia no es solamente un conjunto de procedimientos sino que tiene un contenido moral: "expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana". Somos un conjunto de personas, hombres y mujeres, libres e iguales ante la ley y formamos una comunidad política. Cada uno de nosotros, sin excepción, somos miembros de esa comunidad.

En su interesante libro "Ética para náufragos", José Antonio Marina (1995) asienta el principio de la ética en el consenso que establecemos los humanos acerca de nuestra condición de depositarios de derechos. Acordamos conferirnos derechos y nos comprometemos a respetarlos.

Es inevitable la convivencia. Somos cada uno precisamente porque estamos en relación con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación y -lo que es más grave- de exterminio. Lapidariamente Sartre dijo "el infierno son los otros". Lapidariamente podríamos decir con no menor razón que "la salvación son los otros". Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo". La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. El lenguaje que utilizamos, la economía con la que vivimos, el país en que habitamos,, los conceptos que manejamos, tienen un origen social.

La convivencia exige la existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. El problema es que unos respetan y otros violan esas normas. El conflicto surge, según Victoria Camps (1998), por tres causas distintas aunque no excluyentes:

- a. Muchos deseamos con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos.
- b. Una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar (y dañar) a los demás.
- c. Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

Hay intereses individuales que son complementarios de los de los demás. Adam Smith lo explica con la célebre parábola del parroquiano. A éste le interesa una caña de cerveza para apagar la sed y al tabernero disponer del dinero que aquel le paga. No siempre así, como sucede con los traficantes de drogas o de armas.

Convivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.

2. La identidad personal

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que es preciso hacer "un examen de identidad". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los

católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tiene diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La "identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera", dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO

IRREPETIBLE

IRREEMPLAZABLE

COMPLEJO

DINÁMICO

La diferencias de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..."

"Los chilenos se han opuesto..."

"Los árabes se niegan..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros..."

"Los aragoneses son tozudos..."

"Las mujeres son habladoras..."

"Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgamas de todas las pertenencias.. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

3. Multiculturalismo e interculturalismo

El debate pedagógico está larvado frecuentemente por el lenguaje. Sirve éste muchas veces para aclararnos y, otras, para confundirnos. Vamos a matizar, sin olvidar las acepciones plurales y la carga semántica propia de términos polisémicos, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo. Algunos autores utilizan estos dos conceptos de forma indistinta, como si fueran sinónimos. No hay verdaderos sinónimos en el lenguaje. Cada palabra tiene su significado peculiar. Lo haré de una forma esquemática, a pesar de perder algunos matices y precisiones.

Educación multicultural:

Tiene una dimensión fundamentalmente estática

Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias
(como si los otros no necesiten intervención alguna).

Plantea una visión atomizada, no globalizadora.

Se centra en las diferencias.

Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.

Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo "mosaico".

Educación intercultural:

Tiene una visión esencialmente dinámica.

Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.

Hace un enfoque globalizador.

Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.

Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.

Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.

Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.

Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz".

Cada individuo es distinto, sí. Pero también cada cultura. Y no existe una única cultura en la sociedad, aunque suele haber una cultura hegemónica. Este hecho da lugar a la existencia de minorías étnicas.

"Toda minoría es objeto de discriminación y marginación y está marcada por un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad. Estos grupos, que se organizan alrededor de una identidad diferente a las pautas sociales dominantes y que reivindican el reconocimiento de esa identidad pueden religiosos, nacionales o étnicos" (Carbonell, 1996).

La movilidad social, la inmigración, la reafirmación cultural están haciendo - entre otros factores- más compleja la tarea de la escuela. Una escuela cada vez más sensible a las diferencias.

"El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural" (Carbonell, 1996).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo toman tres formas diferentes:

a. La asimilación: las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Bajo un enfoque etnocéntrico se persigue la homogeneización. La asimilación exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias... El asimilacionismo (además de atentar contra los derechos humanos porque no respeta la diversidad) es empobrecedor y genera unas lacras importantes. Aunque algunos de los que están en minorías prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

La escuela asimilacionista se perpetúa y se reproduce a sí misma monoculturalmente y, por tanto, también se empobrece. En algunos casos adopta unas pautas compensatorias que no llegan al núcleo de la problemática.

b. Guetización: cada cultura permanece y se perpetúa en núcleos cerrados, en guetos. (Aunque la asunción del gueto la tiene la cultura minoritaria ya que la hegemónica se considera superior) La separación es una forma negativa de vivir la diferencia. Así se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo o por el multiculturalismo.

En este proceso es determinante el papel de la cultura dominante. Su clausura, su racismo, su xenofobia, explican además la segregación como una opción de las minorías. Ellos no quieren compartir nada con nosotros". "Ellos son así y no quieren cambiar".

c. Interculturalismo: Reconoce la diferencia como un valor y opta por la pluralidad cultural como un elemento dinámico y creativo de la sociedad. Se trata, pues, de un reconocimiento positivo de la diversidad y del mestizaje. El interculturalismo no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo, al entender que todas las culturas son igualmente respetables.

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El

conocimiento conduce a la valoración del otro, al relativismo cultural y a una mayor apertura. (Decía Chesterton: "Viajar es comprender que estabas equivocado"). El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. El otro es una oportunidad, no un problema.

Se ha de entender hoy la diferencia más como un valor que como una condena. Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella. Lo cual supone conocer y reconocer esa diversidad cultural, valorarla como un elemento positivo y adaptar a ella el curriculum escolar. Esa transformación supone una remoción de las concepciones y de las actitudes de los docentes y de las familias pero también unos cambios importantes en la organización del curriculum. No se puede adaptar el curriculum sin modificar la organización de los tiempos, de los espacios, de las estructuras, del funcionamiento de la escuela.

Se trata de un cambio sustantivo no meramente accidental o anecdótico. Es otra filosofía. Otra concepción. Estos son los pilares sobre los que se sustenta:

- a. Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.
- b. Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.
- c. Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.
- d. La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.
- e. La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.
- f. Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.

g. El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.

h. Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

Los individuos pertenecen a una o varias culturas diferentes. Existe una cultura hegemónica y también subculturas que se viven en contacto con ella. Cada uno de nosotros está inmerso no en uno sino en varias culturas.

El multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan, intercambian e influyen mutuamente.

"El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación" (Tourain, 1994).

Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de individuos en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo grupo. Esos rasgos evolucionan y se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con

la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. El individuo educado no sólo discierne sino que se compromete.

Existen dos peligros al afrontar la relación entre las culturales que el interculturalismo rechaza: la asimilación y la guetización (Carbonell, 1996).

4. La convivencia en la escuela

La escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones, A su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante. Hay escuelas de gran tamaño en las que la convivencia es más difícil. Hay escuelas que arrastran conflictos inveterados. Hay escuelas con claustros mercenarios que tienen escaso interés por asuntos que vayan más allá del cuerpo de conocimientos transmisibles.

La convivencia en la institución escolar está condicionada por un conjunto de variables que deben tenerse en cuenta cuando se analiza su potencial educativo (Santos Guerra, 1994, 1995). Algunas de esas variables hacen muy difícil una convivencia auténticamente democrática.

a. La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que dejan el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no

se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse relaciones sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a ella tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene valor de uso (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa...) y posee también valor de cambio (se canjea por una calificación y, al final, por un título...). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que de fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas...

c. La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación.

Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en la escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase...

La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación...)

e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera diferente según la cultura de cada institución. El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

f. La escuela es una institución androcéntrica

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento.

la convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos (Santos Guerra,).

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 96; Oliveira, 1999)...

g. La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no

sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1998) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos.

"Nos movemos en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana". (Martínez Bonafé, 1998).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno (1998) plantea cinco vertientes desde las que se puede contruir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

5. Por dónde avanzar

Las esferas de intervención son múltiples y no excluyentes. Voy a plantear tres dimensiones, de mayor a menor amplitud. Una de ellas afecta a la política y, por consiguiente, tiene un carácter más amplio y globalizador. La segunda se refiere a las instituciones educativas y a la exigencia de que ellas encarnen en sus estructuras y en su funcionamiento un compromiso intercultural. La tercera se refiere a la educación de los individuos para la convivencia.

5.1 Políticas de redistribución frente a políticas de reconocimiento

No hay convivencia positiva sin justicia. No hay libertad verdadera sin ética. Sería proclamar la libertad para el zorro y las gallinas. Lo cual supone una "igualdad compleja" (Mulhall y Swift, 1992).

Nancy Frazer (1996) dice que existe una diferencia entre grupos que está basada en la injusto reparto de los bienes. Se trata de grupos desiguales al estilo de los grupos de clase de los que hablaba Marx. Un ejemplo de esos grupos es el de ricos y el de pobres. La solución para estos problemas son las políticas de redistribución.

Otros tipos de grupos son también desiguales, pero esa desigualdad se basa en una injusticia de diferente tipo. La causa de la desigualdad es la negativa valoración que se hace de uno de los grupos. Se trata de grupos al estilo de Max Weber. Un ejemplo de estos grupos es el de heterosexuales y lesbianas. La solución son las políticas de reconocimiento. No se trata de hacer dos grupos iguales sino de que tengan igual consideración y respeto.

En algunas situaciones hay que combinar ambas políticas que no son incompatibles sino complementarias. Frazer pone como ejemplo la justicia de género que recaba ambos tipos de política. Las mujeres, por el hecho de serlo, tienen una situación económica peor (tienen peor acceso al trabajo, están peor remuneradas por los mismos trabajos, no acceden a puestos de dirección...). Están peor consideradas y, a la vez, tienen menos poder adquisitivo. En ese caso habrá que poner en marcha políticas combinadas de redistribución y de reconocimiento.

5.2 Instituciones que educan

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque

los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema de que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Debería ser una escuela para todos, pero es una escuela para

VARONES
BLANCOS
SANOS
NORMALES
CASTELLANOHABLANTES
CREYENTES
CATÓLICOS
PAYOS
NATIVOS
MONÁRQUICOS

La escuela puede ser un instrumento de paz y de solidaridad (Tuvilla, 1994) o un mecanismo que provoca e incrementa la segregación y la discriminación.

"La conservación del nuevo empujón debe ocurrir a través de los niños de la comunidad, de modo que el cómo vivimos con nuestros niños es a la vez tanto la fuente y el fundamento del cambio cultural, como el mecanismo que asegura la conservación de la cultura que se vive" (Maturana, 1997).

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones aisladas, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Ese planteamiento requiere una revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al

hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad. Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser.

Supone también que se diseñe el curriculum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas acomodadas a dichas exigencias (Roig, 1999). Lo que se ha dado en llamar educación en valores (¿se podría hablar de educar de espaldas a los mismos?, ¿no sería entonces lo que hacemos mera instrucción?, ¿no sería adoctrinamiento?) es una práctica moral que ayuda a que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, es una práctica política que se preocupa por la igualdad real de oportunidades.

Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro. "La existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar" (Maturana, 1977).

El curriculum está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, por emociones y actitudes. Frecuentemente la escuela ha sido (y es) una "cárcel de los sentimientos de las personas. No podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas. Hay parte de nuestro comportamiento que depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes.

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

a. *Ámbito institucional*: la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión, no de segregación. Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia. Desde el Plan de Acogida en el Centro a las acciones creativas de convivencia enraizadas en el entorno.

b. **Ámbito administrativo:** hay situaciones complejas de tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas en lo que se refiere a la inscripción, documentación, registro y expediente de los alumnos, en la información de las evaluaciones, en las actas de las comisiones de evaluación.. "Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar del alumno a nuestro Centro", dice Viñas (1999).

c. **Ámbito curricular:** todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El curriculum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno.

d. **Ámbito de servicios:** el curriculum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos los alumnos/as.

e. **Ámbito de recursos humanos:** uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de las unas personas respecto a otras. Resulta imprescindible que todas las personas (profesores, padres/madres y alumnos muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos.

Resulta claro que el profesorado es la pieza clave de ese reto que conlleva la educación intercultural (Jordán, 1999). No se puede hacer un buen tratamiento en la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión.

5.3 Instituciones que aprenden

El peligro de las escuelas es que repiten mecánicamente su pautas de comportamiento sin instalar en sus mecanismos la reflexión necesaria. Se hace un currículum para los aluminosa pero no para la escuela.

Las escuelas viven independientemente del éxito. es más, sin definir qué es lo que van a entender por éxito. Si la pretensión (teóricamente) es formar ciudadanos críticos, tolerantes, solidarios, participativos, respetuosos, etc., habrá que preguntarse si realmente se consigue. ¿Cómo saberlo? Más aún, ¿cómo saber por qué no se consigue?

La escuela tiene que aprender cómo cambia la sociedad, qué nuevas exigencias se plantean en ella. La escuela tiene que aprender cómo y en qué cambian los alumnos/as y qué nueva configuración psicológica y social tienen. La escuela tiene que aprender qué cambios se producen en la ciencia didáctica...

¿Cómo lo puede aprender? Solamente si hace que su funcionamiento y su estructura estén transidas de los siguientes principios:

Permeabilidad: La escuela que se cierra sobre sí misma, que se encapsula, que no acepta la crítica, que no lanza puentes con el exterior para que llegue hasta ella la opinión, las expectativas y las necesidades de las personas y de los grupos, está condenada a no aprender, a perpetuar sus rutinas.

Colegialidad: Si la escuela balcaniza sus mecanismos (Hargreaves, 1996) es imposible que pueda afrontar las exigencias de la educación postmoderna. La colegialidad exige planteamientos abiertos, cooperativos, solidarios.

Flexibilidad: La rigidez es el cáncer de las instituciones. Cuando la institución no es capaz de responder de forma rápida y ágil a las exigencias del cambio se queda desfasada y anquilosada. Su desadaptación hace inútiles o perjudiciales los esfuerzos.

Creatividad: El problema de la innovación es que los cambios se jerarquicen y se burocraticen. Si es así son cambios que producen comodidad más que compromiso, falsedad más que autenticidad, mediocridad más que valor.

Racionalidad: No es muy racional que se espere conseguir frutos aceptables en convivencia en una institución larvada por el autoritarismo. No es racional la espera de que tengamos ciudadanos críticos en una institución tendente a las repeticiones mecanizadas. No es racional que tengamos personas que aprenden a convivir e

Reflexividad: hay que hacerse preguntas o reformular las que nos hacíamos. Hay que poner en tela de juicio las prácticas. De esas preguntas brotará casi inevitablemente una reflexión sistemática y rigurosa sobre la práctica. De la comprensión nacida de esa de esa reflexión surgirán las decisiones de cambio.

Los males profundos tienen remedios profundos. No se puede improvisar un profesorado comprometido si la selección del mismo en una sociedad se produce mediante mecanismos depauperados. No se puede disponer de un profesorado competente si no ha sido bien formado. No se puede conseguir un trabajo eficaz sin las condiciones organizativas no son las necesarias.

Otras soluciones son más rápidas, aunque más superficiales. El perfeccionamiento del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica, la formación de plantillas en torno a proyectos, la estabilidad del profesorado en el desarrollo de proyectos ambiciosos, la realización de experiencias de interculturalidad, la escritura y publicación de los procesos de innovación...

No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos (Singer, 1995; Cortina, 1994, 1996). Como dijo en el siglo XV Pico della Mirandola, en su Oración sobre la dignidad del hombre, hay que conquistar la humanidad.

Referencias bibliográficas

- ABAD, L. y Otros (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Ed. Popular. Madrid.
- AGUADO, C. y DE VIVENTE, J. (2006): "Gestión democrática de las normas", en TORREGO, J.C. (coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó. Barcelona.
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Ed. Narcea. Madrid.
- ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Ed. Talasa. Madrid.
- ANTÓN, J.A. (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Entrepueblos/Amarú. Salamanca.
- ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P.(1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya. Madrid.
- ARENAS FERNÁNDEZ G. (2006): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Ed. Popular. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos. Madrid.
- CAMPS, V. (1998): *Manual de civismo*. Ed. Ariel. Barcelona.
- CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*. Anaya. Madrid.
- CORTINA, A.. (1996): *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Ed. Siglo XXI. Santillana. Madrid.
- DIEZ AGUADO, M.J. (2005): *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Santillana. Madrid.
- ECHEITA, G. (2007): *Educación para la inclusión sin exclusiones*. Ed. Narcea. Madrid.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- ETXEBARRIA, F. (Comp.) 1994): *Educación intercultural*. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *Integrar o segregar*. Laia. Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Ariel. Barcelona.
- FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Ed. Narcea. Madrid.
- GARCIA MARTÍNEZ, A. SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Ed. Narcea. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): ¿Qué es una escuela para la democracia? En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 275.

- GIMENO, J. (1999): *La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. (Coord.): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Ed. Graó. Barcelona.
- GREENFIELD, P.M. y COOKING (1997): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development.* LEA. Hillsdale.
- GREENFIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education.* University of California. California.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Ed. Morata. Madrid.
- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos.* Ed. Popular. Madrid.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management.* Hodder and Stoughton. London.
- IBAÑEZ, M.T. y MARCO, A. (1996): *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques estratégicos para el aula.* Narcea. Madrid.
- JARES, J. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas.* Ed. Popular. Madrid.
- JARES, X. (2006): *Pedagogía de la convivencia.* Ed. Graó. Barcelona.
- JIMENEZ, F. y VILÁ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad.* Aljibe. Archidona.
- JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Paidós. Barcelona.
- JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Ed. Graó. Barcelona.
- JULIANO, D.(1993): *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas.* Eudema. Madrid.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas.* Alianza editorial. Madrid.
- MARINA, J. A. (1995): *Ética para náufragos.* Ed. Anagrama. Madrid.
- MARTIN, H.P. y SCHUMAN, H. (1998): *La trampa de la globalización.* Taurus. Madrid.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela.* Miño Dávila Editores. Madrid.
- MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia.* Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- McCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum.* Morata/Paideia. Madrid.
- MIR, C. (Coord.) (1999): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.* Ed. Graó. Barcelona.
- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1996): *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas.* Temas de hoy. Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996): *Educación intercultural. Teoría y práctica.* Escuela Española. Madrid.
- ORTEGA RYUIZ, P. y Otros (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela.* NAU Llibres. Valencia
- ORTEGA CARRILLO, J. A.(1996): *Educación multicultural. Fundamentos y estrategias didácticas.* COM.ED.ES. Granada.
- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela.* Ed. Mondadori. Madrid.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. estrategias educativas*. Ed. Popular. Madrid.
- POZO, J.J. y Otros (1999): *El aprendizaje estratégico*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- REIG, M.D. (199): *Interculturalidad, un reto de la convivencia*. En Aula de Innovación. N° 85. Octubre.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1885): *La educaición para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau. Barcelona.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe. Madrid.
- SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. En *Kikiriki*. N°
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Ed. Díada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación*. El discurso sobre la calidad. Ed. La Muralla. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.
- SEQUEIROS, L. (1997): *Educación para la solidaridad. Proyecto didáctico para una cultura de relaciones entre los pueblos*. Octaedro. Barcelona.
- SINGER, P. (1995): *Ética para vivir mejor*. Ed. Ariel. Barcelona.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2008): *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial. Madrid.
- TOURAIN, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Ed. Temas de hoy. Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla. Madrid.
- WIEVORKA, M. (1994): *El espacio del racismo*. Paidós. Buenos Aires.

YUS RAMOS, R.(1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

ZUBERO, J. L. (1994): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Deesclée de Brouwer. Bilbao.