



Educar en una escuela intercultural

Pedro Sáez

DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY

CUADERNO 18

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	Martin Gelabert <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		Carlos Díaz <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			Fernando Marhuenda <i>Trabajo y educación</i>
4		Enrique Lluch <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		María Vicenta Mestre <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			Javier Aguirregabiria <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	Joaquín García <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		Luis A. Aranguren <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			Grupo Entorno <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	Jordi Giró i Paris <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		R. García / J. A. Traver / I. Candela <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			Enric Canet <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	Antonio Botana <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	Francesc Torralba <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			Juan Escámez / Ramón Gil <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	Agustín D. Moratalla <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		Javier A. Arroyo <i>Acción responsable</i>	
18			Pedro Sáez <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	María Nieves Tapia <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		Félix García Moriyón <i>Familia y Escuela</i>	
21			Kosé M. Domínguez Prieto <i>Razones para el compromiso</i>

DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY

– Cuaderno 18 –

Educación en una escuela intercultural

Pedro Sáez

 **COLECCIÓN
acción social**

Educación en una escuela intercultural
Pedro Sáez

© Pedro Sáez

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid
www.icceciberaula.es

Primera edición 2012
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

A modo de pórtico	7
Primera parte. Encuentros	11
1. Para empezar con los interrogantes indispensables	12
2. La construcción histórica de las sociedades multiculturales contemporáneas	16
3. Actitudes frente a la diversidad: del exterminio al diálogo	21
Segunda parte. Discursos	25
4. Claves para una pedagogía intercultural (i): acciones cognoscitivas	26
4.1. Desvelar las ideologías y prácticas racistas	26
4.2. Configurar espacios para el ejercicio activo de la tolerancia	28
4.3. Valorar y utilizar la diversidad como eje de los procesos educativos	30
5. Claves para una pedagogía intercultural (ii): estrategias metodológicas	33
5.1. Principios: desmontar y reconstruir	33
5.2. Procedimientos: cuestionar y descubrir	34
5.3. Finalidades: concienciar y empatizar	37

6. Claves para una pedagogía intercultural (iii):	
herramientas de sentido	38
6.1. Afrontar y resolver los conflictos	39
6.2. Globalizar la mirada sobre la realidad	41
6.3. Emprender un desarme cultural	42
Tercera parte. Prácticas	49
7. Transformar la cultura desde la escuela: una guía de uso diario	50
7.1. En el aula	50
7.2. En la escuela	52
7.3. En el entorno	54
8. Materiales de trabajo y formación para educadores	55
8.1. Sobre estereotipos y prejuicios en la cultura de masas	55
8.2. En busca de la memoria: migraciones de ida y vuelta	58
8.3. Territorios nacionales e identidades culturales	61
8.4. Otras miradas sobre la historia establecida	64
8.5. Explorar signos de vida: la sociedad del presente en la pantalla ...	69
Bibliografía Comentada	71
Como si fuera un epílogo (para seguir buscando y descubriendo)	73

A MODO DE PÓRTICO

*Yo te quiero escribir
una carta de amor
que llegue a tu país
en semilla de flor,
que atraviere en la noche
océano y tormenta
luego como un lucero
deje un sueño en tu puerta.
Yo te quiero cantar
y pedirte perdón
por tu muerte Lucrecia
por esta canción,
que comprenda la luna,
el ron y la palmera
que en tu isla canela
solo come el tiburón.*

*Los que matan la luna
son los mismos de siempre,
los que arrancan las flores
con sus botas de muerte,
los que amargan la vida
y asesinan los sueños
que cantan los poetas
buscando un tiempo nuevo.
No gozan del amor
ni tocan los tambores
ni cantan el bolero
ni pintan corazones e
n los árboles verdes
ni en las playas de arena
ni bailan el merengue
pa echar fuera sus penas...*

Carlos Cano,
Canción para Lucrecia, 1994

El llorado Carlos Cano (Forma de ser, EMI, 1994), dedicó esta elegía (al igual que nosotros dedicamos este cuaderno) a Lucrecia Pérez, la emigrante dominicana asesinada en Aravaca (Madrid) el viernes 13 de diciembre de 1992, cuando los fastos del V Centenario ya estaban remitiendo. Quinientos años antes, en esos mismos días en que Lucrecia, «pobre y negra», moría entre las ruinas de una discoteca abandonada, algunos de nuestros antepasados, navegaban febriles y asombrados en medio de las Antillas. Pocos días después, el día de Navidad, la nao capitana, la Santa María, encallará al norte de la isla que ellos llamaron La Española, en lo que hoy es Haití, lo que originó el primer asentamiento colonial conocido en América, el Fuerte de la Natividad: paradojas terribles de la historia, con mayúsculas y con minúsculas. El crimen de Aravaca puso en evidencia muchos de los problemas que se han convertido en moneda corriente en años sucesivos: las redes de explotación de los emigrantes ilegales, las actitudes xenófobas de una parte importante de la sociedad española, la violencia racista y sus complicidades pasivas, la terrible odisea de tantos seres humanos que, a diferencia de Ulises, no terminan en Ítaca, sino ahogados en el mar y arrojados a las playas junto con los restos de las pateras-ataúdes que cruzan el Estrecho una y otra vez, asfixiados en los bajos de los camiones, congelados en las bodegas de los aviones, cuando apenas les quedan unos metros para acceder al paraíso imaginado. La tragedia de Lucrecia Pérez pone nombre y apellidos a tantas otras tragedias anteriores y posteriores, de las que apenas sabemos algo más que un número o una estadística. El lamento indignado de Carlos Cano, su opción afectiva, ética y política por las víctimas adquiere, de esta forma, una universalidad que asumimos y compartimos a lo largo de estas páginas.

En este trabajo pretendemos aportar una serie de reflexiones en torno a la teoría y la práctica pedagógica de la interculturalidad, concebida como un proceso que busca el reconocimiento de las múltiples formas de ver y actuar en el mundo que confluyen en cualquier espacio humano, y propone cauces para un diálogo crítico y transformador entre las mismas. Esta propuesta para afrontar los numerosos conflictos que suscita la aparición de sociedades multiculturales en el mundo de hoy, implica cambios profundos en las leyes, en la manera de hacer política, en las reglas de juego que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana; también en el escenario educativo: se trata de convertir la diversidad humana en un proceso de descubrimiento y conocimiento significativos acerca de la realidad, lo que implica, como veremos, transformaciones tanto en la forma de enseñar como en los procedimientos de aprendizaje, pero, sobre todo, en el sentido que damos a dichas tareas.

Por lo tanto, el reto de elaborar y concretar en el aula una respuesta al problema de la multiculturalidad resulta, en primer lugar, tan complicado como urgente; en segundo lugar, es imposible de obviar, se presenta insoslayable tanto para los gobernantes como para las familias, tanto para las autoridades académicas como para los profesores de a pie; en tercer lugar, está en camino de afirmarse como el criterio básico para evaluar no solo la «calidad» real de cualquier sistema educativo, sino su propia razón de ser, su futuro o su colapso: es uno de los más relevantes signos de los tiempos, preñado de significados y horizontes, en este turbulento comienzo del siglo xxi.

Para responder al propósito enunciado, hemos dividido este Cuaderno en tres bloques o partes. La primera se ocupa de mirar alrededor, con el fin de hacer un recuento de los diferentes hechos e interpretaciones que afectan a las realidades multiculturales en el contexto educativo, político y social en que vivimos.

En la segunda parte establecemos los fundamentos para la construcción de una pedagogía Intercultural, señalando los rasgos característicos que, a nuestro juicio, deben constituir los ámbitos cognoscitivos y metodológicos de dicha pedagogía, indispensables para dar coherencia a los principios éticos de un proyecto educativo en torno a la diversidad, que tenga un impacto concreto en la actuación cotidiana de educadores y educandos.

En fin, la tercera parte del Cuaderno aporta recursos para favorecer la puesta en práctica en el aula del discurso pedagógico enunciado antes. Más que inexistentes recetas mágicas o extraordinarias guías didácticas, imposibles de traducir a la realidad, ofrecemos unos cuantos materiales, entre los que consideramos más aptos para que los educadores afronten con relativa confianza los problemas derivados de una acción educativa intercultural.

Como los lectores ya han podido comprobar, en el comienzo de este pórtico, así como al principio de cada uno de los bloques en que hemos dividido el Cuaderno, y ocupando además el epílogo del mismo, hay un racimo de canciones relacionadas directamente con la materia objeto de nuestro estudio. Estos textos son testimonios comprometidos de estos fascinantes y terribles tiempos y lugares, en los que la información y el dinero circulan a la velocidad de la luz por las autopistas virtuales de las redes informáticas, a la vez que se levantan nuevos muros de la vergüenza, a veces materiales y a veces legales, murallas de alambradas vigilantes y despiadadas, para proteger los pequeños y miserables paraísos de bienestar de la presencia incómoda y amenazante de los hambrien-

tos y los desesperados que pueblan la tierra. Su grito de denuncia, expresado en diferentes registros poéticos y musicales, es una buena muestra de todo lo que podemos aprender acerca del mundo a través de los rostros y los sueños de los otros. Por lo que respecta a la justificación de las elecciones realizadas, el orden expuesto no obedece a un plan premeditado, sino intuitivo, casi azaroso. Desde el punto de vista didáctico, todas dialogan e interaccionan entre sí, como los instrumentos de una orquesta sinfónica, de forma que pueden combinarse a través de numerosas secuencias y argumentos, cuyo desarrollo dejamos a la libertad creativa de los educadores que se decidan a utilizarlas.

Una parte importante de este texto se apoya en el libro que escribimos junto con Luis A. Aranguren Gonzalo, *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia* (Madrid, Anaya, 1998), y que fue finalmente publicado gracias al impulso de Fernando González Lucini, así como en algunos artículos y capítulos de obras colectivas que desarrollaron previamente ciertos epígrafes del libro citado —por ejemplo, las voces «Racismo» y «Tolerancia», en Mariano Moreno Villa (dir.), *Diccionario de pensamiento contemporáneo*, Madrid, San Pablo, 1997, pp. 1003-1007 y 1169-1174, respectivamente, o «Apuntes para una pedagogía de la interculturalidad», *Misión Joven* núm. 243, abril de 1997, pp. 5-16—, cuyos contenidos hemos utilizado para confeccionar los cuadros y documentos que aparecen en las páginas siguientes. Igualmente, los cursos de Educación Intercultural que llevamos impartiendo desde 1993, coordinados por Santiago Sánchez Torrado, dentro del Programa de Temas Transversales del Servicio de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid, han resultado decisivos a la hora de debatir, compartir y enriquecer junto con los asistentes a los mismos las experiencias que han dado forma a este ensayo. Una licencia por Estudios, concedida para el curso 2001-2002 por la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, nos ha permitido disponer del mínimo tiempo indispensable para ampliar, actualizar y recoger en estas páginas las cuestiones planteadas en las publicaciones citadas. La generosa paciencia de los editores ha contribuido de manera más que notable a culminar el proyecto, lejos de los plazos establecidos, pero con la intensidad y hondura indispensables, dadas las urgencias y complejidades de la propuesta. Como siempre, mis alumnos se han encargado de dar vida y alimentar la esperanza que enhebra cada una de las palabras de este Cuaderno.

PRIMERA PARTE

ENCUENTROS

*Están por ahí, llegaron de allá,
sacados de luz, ahogados en dos,
vinieron aquí, salvando la sal,
rezándole al mar, perdidos de Dios.
Gente que mueve su casa
sin más que su cuerpo y su nombre.
Gente que mueve su alma
sin más que un lugar que lo esconde.
Están por aquí, cruzaron el mar,
queriendo París, buscando un papel,
llegaron de allí, vivieron sin pan,
intentan seguir, no quieren volver.
Por ser como el aire su patria es el viento,
por ser de la arena su patria es el sol,
por ser extranjero su patria es el mundo,
por ser como todos su patria es tu amor.
Recuerda una vez que fuimos así,
los barcos y el mar, la fe y el adiós,
llegar a un lugar, pidiendo vivir,
huir de un lugar, salvando el dolor.*

Pedro Guerra, Extranjeros, 2000

Pedro Guerra es el autor de una de las canciones más hermosas de los últimos tiempos acerca de la necesidad del diálogo entre culturas: *Contamíname* (1994) —hemos analizado esta canción, junto con otras dos magníficas expresiones musicales de estos problemas, publicadas el mismo año: *La casa por la ventana*, de Joaquín Sabina, y *Te guste o no*, de Joan Manuel Serrat, en *De la tolerancia a la interculturalidad...*, pp. 204-210—. La que situamos encabezando la primera parte del trabajo, escrita unos años después (*Ofrenda*, BMG, 2000), ahonda en la necesidad de una respuesta solidaria por parte de la comunidad de acogida de los inmigrantes —«por ser como todos su patria es tu amor», aunque solo sea por el recuerdo de nuestra propia historia y condición migratoria, hace apenas unos pocos años —«recuerda una vez que fuimos así».

1. PARA EMPEZAR CON LOS INTERROGANTES INDISPENSABLES

Afirmar a estas alturas que uno de los grandes desafíos que tiene que afrontar la escuela hoy es la presencia de múltiples realidades culturales en las aulas, puede parecer una obviedad. Sin embargo, creemos que los diferentes estamentos educativos, desde las autoridades ministeriales y autonómicas —enzarzadas en disputas políticas acerca de los temas y las horas que deben dedicarse a la enseñanza de la Historia o de la resurrección de la reválida como medio para combatir el fracaso escolar y aumentar la calidad educativa—, hasta los claustros de profesores —preocupados por el descrédito de sus respectivas disciplinas, alarmados ante la falta de motivación y la indisciplina de sus alumnos, enfrentados a menudo a los padres—, todavía no han asumido este reto de dimensiones planetarias con todas sus consecuencias, o lo han hecho de manera irresponsable o errónea, al menos desde nuestro punto de vista.

Prueba de ello son las frecuentes invocaciones sobre la necesidad de formar personas tolerantes, que aprendan a aceptar, compartir y asimilar la diversidad humana, en boca de los mismos sujetos cuyas decisiones políticas y medidas legislativas contradicen, cuestionan o al menos dificultan gravemente ese encuentro con el otro: por ejemplo, el discurso de la (in)seguridad ciudadana, que vincula el aumento de la delincuencia con la presencia de inmigrantes extranjeros, como si la condición migratoria fuera una amenaza para la convivencia; discurso agravado por el uso sistemático de descripciones étnicas estereotipa-

das a la hora de calificar a los protagonistas de sucesos más o menos violentos o problemáticos, por parte de algunos medios de comunicación; o las alusiones a la presencia masiva de escolares foráneos de «bajo nivel cultural» como el factor clave para justificar el fracaso escolar.

Estos problemas no son, sin embargo, una novedad. Las relaciones entre diversidad cultural y homogeneización educativa han formado parte de la historia de la escuela desde siempre. Especialmente en la época contemporánea, a partir del lento pero inexorable proceso de generalización de la educación básica y obligatoria, la enseñanza reglada se concibe como un factor de uniformidad social —desde la perspectiva de la cultura dominante—, por encima de las existencias individualizadas y culturalmente diferentes.

Otra cuestión es si tal pretensión uniformadora logró su propósito o fracasó, tanto si su intención era despersonalizar y someter al orden vigente como si perseguía la igualdad de todos los ciudadanos. Lo que distingue el momento presente de los anteriores es que, si bien en otros tiempos las diversidades aparecían en un entramado de socializaciones comunes a todos los miembros de la sociedad, entramado que se desarrollaba con inusitada fuerza y coherencia fuera del ámbito escolar —y que, por tanto, el aula solo reproducía y reforzaba—, en la actualidad dichas socializaciones o brillan por su ausencia o no son comunes a todos los alumnos.

Esto explica la incertidumbre en que se debate la institución escolar en el momento presente: no está claro qué debe transmitir y cómo hacerlo, puesto que nadie ofrece (no sabe, no quiere, no puede) una oferta de sentido, un para qué aceptable, pero sobre todo deseable como meta o destino que justifique el camino recorrido. Semejante crisis, sin embargo, no tiene por qué ser asumida recorriendo a la resignación apesadumbrada o al catastrofismo desesperanzado. También es posible interpretarla como una manifestación explícita de los tiempos actuales, portadora de posibilidades y desafíos que no admiten rechazos ni huidas hacia atrás por parte de los educadores.

Así, la propia escuela puede concebirse como encrucijada de diversas culturas: la académica —que parece interesar solo a los profesores—; la crítica —secuestrada en el espacio de los valores formales—; la social —mediatizada por los poderosos medios de masas—; la institucional —monopolizada por el poder y sus estadísticas—; y la de la experiencia —progresivamente degradada por sus simulacros posmodernos—, tal como señala Ángel I. Pérez Gómez en *La cultura*

escolar en la sociedad neoliberal (Madrid, Morata, 1998). ¿A cuál dar la máxima prioridad, cuando la presencia de alumnos de procedencias e intereses dispares crece sin parar? ¿Qué múltiples problemas se derivan de dicha elección? ¿Es posible no elegir, bajo el pretexto de la pretendida «neutralidad» cultural de los servicios educativos?

En este contexto escolar tan errático, por un lado desprestigiado por el resto de los agentes de socialización, por otro lado acuciado perentoriamente a asumir cualquier problema generado por la sociedad en que vivimos, aparecen los resultados humanos de los procesos migratorios, con otros referentes culturales y vitales, que pretenden incorporarse a la sociedad de acogida, incluso si su propia tradición cultural la niega —independientemente de sus justificaciones, los prejuicios no son patrimonio exclusivo de Occidente—, y que plantean cuestiones de una enorme complejidad, incluso a la hora de formularlas adecuadamente.

Esta presencia genera o agrava la conflictividad escolar existente, por muchas razones que sería prolijo enumerar ahora, y que irán apareciendo en las páginas siguientes: la interacción asimétrica entre la cultura del que llega y la cultura del que recibe produce modificaciones en ambas, a veces traumáticas o no del todo asimiladas por las dos partes; igualmente, obliga a modificar ritmos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo programas de diversificación y compensación educativa, por lo general insuficientes incluso como paliativos; propicia tensiones y enfrentamientos que deterioran la convivencia entre iguales; o pone en evidencia las limitaciones de la transmisión de los currículos disciplinares establecidos.

Pero estos problemas no son sino manifestaciones de la cuestión central: ¿Se trata de asimilar a las minorías, eliminando cualquier diferencia? ¿Integrar de manera subordinada, a través de la adaptación de la minoría a la posición mayoritaria? ¿Adaptar la cultura dominante a las nuevas realidades que llegan a los centros educativos? ¿Qué ocurre entonces con las identidades y los valores de unos y otros? ¿Cómo se establecen los mínimos comunes para sostener una sociedad pluralista en la que las diversas culturas puedan convivir en igualdad y respeto mutuo, no mediante la recíproca e imposible ignorancia, sino a través de la siempre complicada interacción mutua?

Como se puede deducir, estos debates tienen implicaciones educativas inexcusables y urgentes que deben ser atendidas. Cada una de las respuestas es-

tablecidas para afrontar la diversidad —educación compensatoria, educación especial, programas de diversificación curricular, educación especial— refleja una interpretación diferente del qué hacer y el cómo hacerlo, que a su vez es el resultado de ideologías y prácticas sociopolíticas, como demuestran Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg en *Repensar el multiculturalismo* (Barcelona, Octaedro, 1999). En todo caso, distinguiremos tres modelos o discursos que se definen a partir de las prácticas citadas:

- El antirracismo, centrado en el análisis crítico de los prejuicios y estereotipos que alimentan y dan cobertura al racismo y la xenofobia, concebidos como ideologías que organizan la desigualdad y la exclusión. Este discurso busca la transformación social como condición para compartir valores culturales desde la igualdad y la justicia.
- La multiculturalidad, que atiende de manera sumativa y supuestamente «neutra» a las perspectivas y contribuciones de los diferentes grupos étnicos, desde la cultura dominante. El multiculturalismo, más que un proceso, se concibe como un hecho — la presencia en las aulas de diversas relaciones, a menudo conflictivas, entre personas de diferentes identidades culturales—, que debe ser aceptado y descrito sin más.
- Finalmente, la interculturalidad busca aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan con un enfoque más abierto y profundo a las graves dificultades que presiden la vida de aquellos centros educativos — cada vez más numerosos— donde las realidades pluriculturales son más evidentes y complejas. El interculturalismo pretende construir los escenarios de tolerancia activa e igualdad social, imprescindibles para poner en marcha encuentros e intercambios culturales, afrontando los conflictos que se deriven de dichos encuentros.

Indudablemente, existen diferencias notables entre las tres respuestas que hemos descrito, sobre todo cuando se aplican al tratamiento político —leyes sobre emigración— o educativo —atención a las minorías étnicas en el aula— de los problemas descritos. Nosotros, sin embargo, vamos a intentar hacer una lectura didáctica integradora de estos tres modelos, interpretándolos como fases o etapas sucesivas o paralelas —en todo caso, interdependientes— de un mismo proceso. En el capítulo que sigue estudiaremos los acontecimientos que pueden justificar semejante opción.

2. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES CONTEMPORÁNEAS

El tratamiento escolar de la diversidad cultural exige, en primer lugar, hacer referencia al «contexto histórico-existencial», que caracteriza la época que nos ha tocado vivir. Dicho contexto es el resultado del entrecruzamiento de una serie de fenómenos demográficos, políticos, sociales y culturales, presentes de manera recurrente y típica en los medios informativos, que enumeramos sin establecer ninguna jerarquía entre ellos, atendiendo, eso sí, a los aspectos menos llamativos o espectaculares de los mismos, con el fin de valorar críticamente las imágenes configuradas a su alrededor:

- Comenzamos por lo más obvio, aquello sobre lo que parece existir un consenso generalizado: vivimos en un mundo global e interdependiente en el que, tras la guerra fría, los referentes ideológicos generadores de significado en el terreno político, social y cultural han perdido su simplicidad —comunismo frente a capitalismo—, haciéndose más complejos y difíciles de afrontar: el mercado, en el plano económico, con sus intereses centrados en la búsqueda del máximo beneficio a lo largo y a lo ancho de todo el planeta, y los medios de comunicación social, que a diario difunden a través de sus canales audiovisuales una cultura uniforme y descontextualizada, buscando su aceptación universal en términos de niveles de audiencia, parecen ser los dos grandes símbolos transnacionales del nuevo orden mundial.
- Se ha dicho que los medios de masas son los responsables directos de la supresión de las diferencias culturales, no mediante una síntesis, sino a través de la imposición de un modelo —el varón blanco occidental, mejor si es anglosajón—, considerado como la referencia óptima a imitar por los demás; por otro lado, la difusión de los mensajes audiovisuales supone una garantía para favorecer el encuentro con el otro, por ejemplo, a través de Internet. En todo caso, se trata de poderosísimas factorías de construcción de imágenes y estereotipos difíciles de cuestionar y que aún esperan ser abordados con la importancia que merecen en los ámbitos educativos formales, dominados todavía por el academicismo decimonónico incluso cuando tratan de usar los medios audiovisuales. Pongamos un ejemplo del poder de esta «cultura del espectáculo», por utilizar la terminología de Joan Ferrés (*Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 2000): la mayoría de la población española calcula la presencia

extranjera en España con cifras que están espectacularmente por encima de la realidad, de la misma forma que ignora que el número de emigrantes españoles en el extranjero es aún muy superior al de emigrantes foráneos en España. ¿No será que la frecuencia con que aparecen noticias que asocian la llegada o la presencia de extranjeros con diversas amenazas —paro, droga, delincuencia—, influye en el error de apreciación, contribuyendo, por tanto, a consolidar una opinión pública profundamente desinformada, en la medida en que vive saturada de información?

- Esta globalización financiera y audiovisual, que muchos califican de caótica, se enfrenta cotidianamente a una serie de conflictos que los actores clásicos de las relaciones internacionales —estados nacionales, instituciones supranacionales— no son capaces de gestionar de acuerdo con los principios teóricos de paz, justicia y seguridad. El creciente abismo de la pobreza arroja a las personas, los pueblos y los países perdedores a la búsqueda desesperada de soluciones que a menudo pasan por los enfrentamientos armados o la adhesión a fundamentalísimos culturales o religiosos de diverso signo. Frente a los que califican estos movimientos como herencias feudales contrarias a la modernidad, otros prefieren situarlos en el contexto del vacío social, político y cultural que se ha ido proclamando como la única alternativa al triunfo del mercado.

La ideología economicista —casi es mejor hablar de «teología» economicista y, en este sentido, nos encontraríamos con otro rostro más del fundamentalismo—, con su patente de corso para unificar el planeta, recibe la contestación de ciertas identidades culturales, que pretenden salvaguardar lo que de específico tiene cada grupo humano frente al peligro de la disolución de su «lugar en el mundo». ¿Es posible interpretar los atentados del 11 de septiembre de 2001 como la manifestación más terrible de ese vacío, que estalla en una orgía de muerte y destrucción masiva contra los símbolos del poder financiero y militar estadounidense? Sin duda, no es una respuesta deseable, ni en el terreno político, ni mucho menos en el plano moral. Además, existen otras «globalizaciones posibles», alejadas de la violencia o de la pugna por el control político y social y, por lo mismo, mucho más profundas y perdurables.

- Los fenómenos migratorios Sur-Norte son otra de las respuestas frente al callejón sin salida del hambre y de la exclusión social. Estos procesos actuales son una respuesta de largo plazo a la expansión demográfica, política, económica e ideológica de los europeo-occidentales desde el siglo

xvi —pero, sobre todo, desde finales del siglo xix—. Tras la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de mano de obra no especializada para recuperar el nivel de productividad anterior al conflicto —en competencia con el bloque del Este— se hizo acuciante, y encontró una solución en los habitantes de los países europeos pobres y las naciones afroasiáticas recién descolonizadas. La crisis económica global del capitalismo a comienzos de los años setenta provoca una nueva oleada migratoria desde el Sur, a pesar de que las dificultades para obtener un empleo estable y a largo plazo son ahora mucho mayores.

Recientemente, los procesos migratorios Este-Oeste, tras la descomposición de los regímenes comunistas del antiguo bloque soviético, se han unido a los procedentes de los países tradicionalmente situados dentro del denominado Tercer Mundo. Estas migraciones coinciden con el proceso de integración europea, que pretende construir un espacio común para los estados del viejo continente, que a su vez se constituyeron mediante procesos de intercambio y conflicto entre diferentes culturas, lo que pone en evidencia, una vez más, la debilidad interesada de la memoria histórica a la hora de entender el presente. La edificación de la fortaleza europea frente al asalto de los bárbaros no augura nada bueno en el futuro inmediato.

- De todas formas, conviene precisar que las migraciones masivas se producen sobre todo en el interior de los países del Sur —así, las macrocefalias urbanas debidas a la llegada de gentes procedentes del medio rural en África, Asia y América Latina—, y entre dichos países, a causa de las guerras, las hambrunas o las epidemias, características de los denominados estados frágiles, bien distintas a las sociedades multiculturales del Norte, si bien las ciudades de la periferia de París o los guetos de Nueva York presentan situaciones igualmente dramáticas, que tienen mucho que ver con los conflictos étnicos y sociales. Así, pues, por mucho que se hable de «invasión», «marea» o «avalancha», el porcentaje de emigrantes del Sur que logra llegar al mundo occidental es pequeño, si lo comparamos con estas otras realidades menos presentes en los medios de comunicación de masas.
- La aparición de sociedades multiétnicas y multiculturales coincide, por tanto, con una época de incertidumbres e inseguridades generalizadas, que se refleja claramente en las grandes aglomeraciones urbanas y en sus poblaciones periféricas. La ausencia de respuestas a las manifestaciones más inmediatas de esta crisis —desempleo, dismantelamiento del tejido

industrial, degradación de la vida cotidiana—, está en la base de la aparición de un malestar social y cultural, manifestado en la extensión de una cultura de la violencia, que tiene como objetivos inmediatos de su furia irracional y compulsiva todo lo que ponga en peligro la identidad, tribal y alienante, de los grupos que la practican.

- Es cierto que existen también factores endógenos en esta abundancia de integrismos ultranacionalistas y fundamentalísimos pseudorreligiosos: conflictos como el yugoslavo o el ruandés se nutren de componentes internos amasados por la historia de las comunidades y etnias que ocupan sus respectivos espacios. De la misma manera, la proliferación de bandas juveniles extremadamente violentas en las ciudades industrializadas europeas presenta causas específicas en cada país o en cada zona. Pero, por encima de la superposición de situaciones diferentes, hay algunas claves comunes que permiten clarificar el sentido general del proceso.
- Esta oleada de intolerancia étnica se dirige en las sociedades occidentales hacia los emigrantes extraeuropeos, que, según los estereotipos socializados intelectual y popularmente, cumplen todas las condiciones para convertirse en los chivos expiatorios del malestar social y cultural mencionado: quitan puestos de trabajo a los nacionales; sus pautas de conducta son bárbaras, peligrosas o inasimilables a los valores cívicos de la modernidad; están relacionados con las prácticas sociales más degradadas, como la delincuencia organizada, el tráfico de drogas y la prostitución; suponen un gasto extra para los limitados presupuestos de los gobiernos, que apenas garantizan el mantenimiento del estado de bienestar para los de aquí. En este contexto aparecen las nuevas/viejas ideologías y actitudes racistas y xenófobas, que se refugian en una pretendida identidad exclusiva y excluyente, constituida a base de seudomitos históricos, prejuicios sociales y discursos retóricos. Las respuestas-refugios frente a los conflictos provocados por las realidades multiculturales presentan diversas manifestaciones: desde las mencionadas acciones violentas de grupos organizados con ese fin hasta la consolidación de fuerzas políticas que basan su éxito en la socialización populista de dichas bases ideológicas, pasando por un abanico de actitudes individuales y políticas menos fáciles de identificar y cuantificar.
- Dentro de estas entraría lo que se ha denominado racismo light, que actúa por omisión, reaccionando con pasividad e indiferencia —lo que habitualmente quiere decir oculta simpatía— ante los actos de violencia dirigidos

hacia la población extranjera; o el racismo cultural, que enmascara las viejas argumentaciones biologicistas con otros razonamientos —incluso formulados (a)científicamente—, acerca de la superioridad blanca-occidental, mediante razones ambientales y educativas. En este sentido, los argumentos de aquellos que defienden la presencia de extranjeros en las sociedades occidentales por razones estrictamente utilitarias —su precariedad legal permite mantener a la baja los salarios y las condiciones laborales; contribuyen a sufragar las pensiones y otros gastos de la Seguridad Social que garantizan «nuestro» bienestar; pueden usarse como soldados para ejercicios que, como el español, no andan sobrados de personal; «rejuvenecen» la población, lo que asegura la supervivencia de la escuela pública—, constituyen otra perversión bien urdida del entramado ideológico descrito.

- A pesar de todo, estos funestos «(contra)signos de los tiempos» generan unas respuestas comprometidas con su tratamiento desde la justicia, la cooperación y la solidaridad, de la que son buena muestra la eclosión de movimientos sociales de nuevo cuño, como las organizaciones no gubernamentales, los grupos y plataformas ecologistas, feministas y pacifistas, que ahora están centrados en las protestas a favor de una globalización alternativa, de rostro humano, o la aparición de ciertas tendencias sociológicas que contrastan con las apuntadas más atrás —así, por ejemplo, la relativa a la inutilidad del servicio militar obligatorio o a la necesidad de proteger el medio ambiente—.

Ninguna escuela puede permanecer de espaldas a estos graves asuntos: en primer lugar, porque, guste o no, están presentes a diario en sus aulas; en segundo lugar, porque, por su propia supervivencia como agente de socialización, debe ayudar a conocer realmente cómo es el mundo que nos ha tocado vivir. La vigente reforma educativa española recogía estas cuestiones y les daba incluso un tratamiento «transversal», es decir, vertebrador de todo el currículo académico, desde la clase diaria hasta el proyecto educativo del centro —tratamiento que ha desaparecido en los actuales proyectos contrarreformistas del gobierno conservador—. De esta manera, tengan o no apoyo legal, adquieren plena vigencia las propuestas sobre educación intercultural, hermana con otras «educaciones» igualmente relevantes —para la paz, para el consumo, para el desarrollo—. Pero los conflictos no terminan al diagnosticar sus causas y factores. Antes, al contrario, comienzan verdaderamente cuando, tras comprender lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, convertimos la realidad en materia educativa, en objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje.

3. ACTITUDES FRENTE A LA DIVERSIDAD: DEL EXTERMINIO AL DIÁLOGO

Todas las cuestiones mencionadas se reflejan de alguna forma en las aulas, constituyendo un haz de problemas que estallan de forma esporádica o se enquistan de manera más o menos velada en el ritmo diario de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La existencia de alumnos de diversa procedencia cultural que no solo conviven entre sí, sino que participan juntos en un determinado modelo educativo que a largo plazo resulta decisivo para su crecimiento como personas, obliga a plantearse una serie de acciones, que reflejan otras tantas actitudes vitales a la hora de construir una pedagogía que sea capaz de responder al reto de la multiculturalidad.

- El tema de las relaciones entre escuela y diversidad cultural es tan antiguo como la escuela misma, pero, para el caso concreto que nos ocupa, estas cuestiones comenzaron a debatirse tras el final de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de la descolonización, cuyos procesos provocaron un importante trasvase de población indígena a sus antiguas metrópolis, así como una serie de movimientos dentro de los nuevos estados independientes, debido a las continuas redefiniciones de fronteras políticas. Según el modelo clásico impuesto en la colonia, se trata, en primer lugar, de incorporar a los grupos étnicos minoritarios, tradicionales o procedentes de migraciones recientes, a la sociedad receptora, mediante la asimilación, es decir, el abandono forzado y completo de su propia cultura, que queda sometida y subordinada a la cultura dominante, manteniendo solamente aquellas características que resulten inofensivas, marginales y periféricas al sistema impuesto —por ejemplo, las manifestaciones folclóricas gitanas durante el franquismo—.
- Posteriormente, en los años setenta y ochenta, las nuevas circunstancias históricas —mayo de 1968; crisis económica, conflictos armados en el Tercer Mundo, distensión Este-Oeste, hasta la Segunda Guerra Fría—, modifican los objetivos: ahora se trata de favorecer y reforzar la convivencia entre las distintas culturas, como medio para garantizar la cohesión social y la estabilidad política, a través de: a) la atención a la diversidad étnica y educar en la escuela multicultural el respeto distanciado por los aprendizajes característicos de cada cultura, lo que propiamente constituiría la «pedagogía multicultural», afín al relativismo cultural; y b) la integración de los diferentes grupos culturales en espacios de reconocimiento e intercambio recíproco, lo que ya podemos definir como «pedagogía intercultural».

Cada uno de estos modelos se reproduce hoy, tanto dentro como fuera de las aulas, aunque ninguna de estas actitudes —asimilación, separación, encuentro, incluso marginación o persecución genocida—, se presenta de forma pura y perfectamente definida. Así, por ejemplo, la asimilación a la cultura dominante y sus modelos de excelencia, se presenta para algunos como un valor positivo, e incluso necesario en algún momento, para evitar situaciones de exclusión que el mismo grupo minoritario no desea. Al contrario, el reconocimiento de la multiculturalidad no siempre trae consigo una propuesta de verdadero diálogo activo. A menudo se escuchan o se leen —en estudios seudocientíficos, en artículos periodísticos, en programas electorales— afirmaciones del estilo de esta: «Todas las culturas son respetables, aunque no asimilables entre sí; pueden cohabitar en un espacio común, pero con la condición de no mezclarse e ignorarse mutuamente». Dejando aparte la imposibilidad material de que las culturas que coexisten en escenarios físicos próximos puedan vivir recíprocamente de espaldas, tales tesis abonan la legitimación del racismo cultural al que aludíamos antes, ya que, al insistir en su irreconciliabilidad, favorecen su colisión.

En definitiva, podemos apuntar cinco posibles actitudes a la hora de abordar la multiculturalidad desde el punto de vista educativo: desde el sinsentido de la negación de las diferencias culturales hasta la apología de la diversidad humana, el recorrido pasa por las siguientes etapas:

- El exterminio, que busca como objetivo la aniquilación de otra cultura que no sea la que tiene el poder físico o simbólico para realizar esta tarea, no solamente en el terreno material, sino, sobre todo, en el plano psicológico, mediante el ninguneamiento de las diferencias hasta alcanzar la invisibilidad total: la experiencia biográfica de Rigoberta Menchú es un buen ejemplo de cómo fueron y han sido tratadas las comunidades indígenas latinoamericanas de acuerdo con este objetivo.
- La separación del otro es la siguiente posibilidad. Por lo menos en este caso se distinguen sus rasgos, aunque se consideren inferiores, atrasados, indignos de convivir con la cultura dominante, que los aísla en espacios acotados y supuestamente impermeables, para evitar un contagio considerado degradante. La segregación es el resultado de esta actitud, que tiene en el apartheid sudafricano y en la historia lejana y cercana de la población negra estadounidense algunos ejemplos significativos.

- La asimilación de las culturas diferentes, mediante su progresiva disolución en la oficial, es una actitud muy frecuente. Se considera eficaz como medio para resolver los conflictos culturales, e incluso se razona en términos positivos: aumenta la cohesión del grupo y garantiza la igualdad de todos sus componentes entre sí. Por lo que respecta a las culturas disueltas, pueden incorporar de manera subordinada a la dominante alguno de sus rasgos más externos, lo que, por lo general, conduce a la pérdida de su sentido originario: la manera en que se «cristianizaron» algunos ritos paganos en la evangelización del continente americano o, viniendo a una época mucho más reciente, la apropiación de la cultura flamenca por parte del franquismo, hasta convertirla en un seña de identidad para todo el país, son otros tantos ejemplos de asimilacionismo cultural.
- Las realidades multiculturales pueden afrontarse a través de la integración, que incorpora las distintas culturas dentro de un espacio común que se parece más a un supermercado que a una plaza, es decir, que presenta cada cultura por sí misma, sin relación con las demás, porque 1) dicha relación acabaría por pervertirlas y contaminarlas, y 2) cada rasgo cultural, sea la prohibición ritual de comer carne de cerdo o la ablación del clítoris, tiene sentido y por lo tanto está justificado dentro la propia cultura, tal como a menudo señalan los relativistas culturales. Una sociedad basada en la agregación de culturas tendría graves problemas para funcionar, dada la inexistencia de un código de valores y normas compartido. Por lo demás, ¿cuánto tiempo puede sobrevivir —siquiera nacer— una cultura que conviva sin relacionarse con las demás?
- Finalmente, hay otro modelo de integración, que busca el encuentro, la puesta en marcha de un proceso que facilite la posibilidad de que las culturas se conozcan y comprendan, dialoguen entre sí en busca de los marcos de convivencia más adecuados para respetar sus expresiones singulares, y traten los conflictos que surjan de su relación continua a través de la cooperación y el respeto a las reglas de juego establecidas por todos y para todos. ¿Hasta qué punto estas condiciones rompen el orden vigente y suscitan una dinámica de transformación social profunda y complicada de llevar a la práctica?

Todas estas actitudes, que se han descrito de manera un tanto simple por razones didácticas, pero que podrían admitir matices e interpretaciones diversas, tampoco se dan en estado puro. Varían según las épocas históricas y los espacios en que se manifiestan. Por lo que respecta al territorio en que nos situamos, la cultura escolar pueden situarse dentro de los modelos que dicha cultura utiliza para acercarse a la realidad, y que quedan definidos en el cuadro adjunto:

Modelos de cultura escolar frente a la realidad mundial

	Situaciones que se reproducen hasta el momento presente	Propuestas desde la educación intercultural para la paz y la solidaridad
Análisis de la realidad	Visión eurocéntrica: etnocentrismo excluyente de carácter científico-técnico-militar, que se impone como el único modelo universal posible.	Búsqueda de otras maneras de percibir y dialogar con la realidad, siguiendo criterios y valores de integración sociohistórica y cultural variados y en conexiones no excluyentes.
	Visión masculina: el arquetipo viril, percibido y difundido como realización plena del ser humano en la historia y en la sociedad.	Lectura del pasado, del presente y del futuro desde las mujeres, como redefinidoras de la realidad en diálogo dialéctico e integrador con los varones.
Referentes culturales	Cultura producida desde las élites dirigentes, socializada a través de la escuela y universalizada a través de los medios de comunicación social.	Descubrimiento y difusión de otros cauces expresivos y manifestaciones culturales, construidas y realizadas desde movimientos y grupos populares.
	Cultura unidireccional, basada en el progreso indefinido, manifestado en el dominio técnico y en el crecimiento cuantitativo de los indicadores macroeconómicos.	Cuestionamiento del mito del crecimiento indefinido mediante una interpretación multidireccional y compleja de la sociedad planetaria en que vivimos, buscando los anclajes personales y comunitarios de la misma.
Proyecto didáctico y educativo	<p>Currículo cerrado en lo que respecta a materias que se imparten y organización escolar, impuesto de arriba hacia abajo.</p> <p>Finalidad educativa básica: integración pasiva en un sistema previamente organizado para el aislamiento individualizante y uniforme, y la obtención de los mayores beneficios particulares, aun a costa de los demás.</p>	<p>Currículo abierto, que plantea fórmulas y propuestas de carácter emancipatorio e intercultural, de abajo hacia arriba.</p> <p>Partiendo de una incorporación crítica y activa a la sociedad, educar para la personalización creadora, la desobediencia civil no violenta y la cooperación solidaria con los pobres y marginados.</p>

Fuente: Adaptado de Pedro Sáez, *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995, p. 32.

SEGUNDA PARTE

DISCURSOS

*No cuento más que fronteras
hacia cualquier dirección.
Mi estrella fue de tercera,
no mi sol.
Mi cuerpo choca con leyes
para cambiar de lugar.
Mi sueño, rey entre reyes,
echa a andar.
Cuento larga lista de todavía,
marginado de un mundo que
hago y no vivo.
Cada confín es un agravio
a mi sudor,
mi verso, mi sangre.
Fronteras de tierra,
fronteras de mares,
fronteras de arena,
fronteras de aire,
fronteras de sexo,
fronteras raciales,
fronteras de sueños
y de realidades.*

*Fronteras notorias
fronteras quemantes,
fronteras famosas,
fronteras de hambre,
fronteras de oprobio,
fronteras legales,
fronteras de odio,
fronteras infames.
Mi país es pobre, mi piel mejunje,
mi gobierno proscrito,
mis huestes utópicas.
Soy candidato al inventario
de la omisión,
por no ser globable.
Fronteras que rigen
los sumos lugares,
fronteras tangibles
y siempre intocables.
Lo mismo perpetuas
que provisionales,
me envuelven fronteras
por todas mis partes.*

Silvio Rodríguez, Fronteras, 2002

El último trabajo de Silvio Rodríguez (Expedición, Fonomusic, 2002), contiene una bella y dura requisitoria contra todas las fronteras que unos seres humanos alcanzan contra otros, que hemos incorporado a nuestro texto en la segunda parte, porque entendemos que uno de los objetivos de la pedagogía intercultural que describimos en ella es acabar con todas las barreras, no solo las tangibles, las establecidas por las convenciones políticas, que se anuncian cuasi eternas para modificarse al poco tiempo; también las mentales, las que hormigonea la ignorancia, el miedo o el interés en cerebros y corazones, las que impiden o dificultan el entendimiento y la comprensión entre los seres humanos: he aquí un programa de mundialización alternativa que pone en evidencia la supuesta globalización dominante.

4. CLAVES PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL (I): ACCIONES COGNOSCITIVAS

Las actitudes culturales descritas en el epígrafe anterior obligan a clarificar los componentes básicos que, a nuestro juicio, deberían integrarse en cualquier pedagogía que se otorgue a sí misma el calificativo de intercultural. Dichos componentes son el punto de partida imprescindible de todo proceso educativo, en el sentido de que plantean una serie de interrogantes significativos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del otro. Concretamos estos conocimientos en un conjunto de tareas interconectadas entre sí, aunque descritas de manera sucesiva:

4.1. Desvelar las ideologías y prácticas racistas

Una de las principales dificultades para señalar en qué consiste verdaderamente el racismo provienen de los múltiples aspectos que presenta el término: ¿Se trata de una ideología o de un comportamiento? Existen discursos racistas y conductas racistas que, si bien pueden ir entrelazados, igualmente pueden existir por separado. ¿Predominan los criterios biologicistas o etnicistas a la hora de describir sus argumentaciones? Como ya hemos visto, el racismo biologicista y el racismo étnico son fenómenos que surgen en diferentes circunstancias históricas y, aunque produzcan los mismos resultados, no manejan su discurso justificativo de la misma manera. ¿Afecta a individuos o grupos aislados o constituye un sistema organizado de dominación? Dependiendo de las circunstancias de cada espacio

o sociedad, el racismo puede concretarse en hechos puntuales sin conexión entre sí u organizar todo un régimen político, económico y cultural, como el caso del nazismo alemán o el apartheid sudafricano. ¿Se trata de un fenómeno antiguo o reciente? Algunos expertos defienden la idea de que el racismo ha existido desde las primeras formaciones sociales, mientras que otros lo sitúan de manera específica en el mundo moderno —a partir de 1492—, o en la época contemporánea —desde la expansión colonial europea sobre los pueblos afroasiáticos de finales del siglo xix—. ¿Se trata de un hecho universal o particular? Si la construcción de todas las sociedades presenta rasgos inequívocamente etnocéntricos —es decir, conciben su superioridad hacia dentro de sí mismas y frente a las demás—, el eurocentrismo, forma específica de etnocentrismo que está en la base ideológica y cultural del racismo, pertenece al mundo occidental y se desarrolla en sus coordenadas espaciales y temporales. Pero, ¿cualquier etnocentrismo es racista?

A la hora de interpretar el fenómeno del racismo desde el punto de vista educativo, además de plantearse su profunda inmoralidad, su carácter acientífico o las consecuencias políticas y sociales de la barbarie que lo representa y define —tal como hace Francisco Fernández Buey en *La barbarie*. De ellos y de los nuestros, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1995—, hay que indagar acerca de las causas materiales que lo consolidan como un sistema de dominación de unos grupos humanos sobre otros, con el fin de explotarlos en su beneficio. Desde esta perspectiva, el racismo es una de las manifestaciones más graves de la injusticia con que se construyen determinadas estructuras de poder, y como tal debe ser afrontado, si queremos contribuir a su destierro definitivo en el terreno de las relaciones humanas.

Por otro lado, el descubrimiento del mestizaje como necesidad imprescindible para la construcción de cualquier identidad permite, sin renunciar a las diversas identidades que ayudan a reconocernos, cuestionar la presentación de dichas identidades como algo eterno e inmutable, que surgió de la nada como por encanto y que jamás ha sufrido ni sufrirá modificación alguna, puesto que tiene un destino que cumplir, lo que justifica y legitima cualquier aberración: limpieza étnica, violencia terrorista, genocidio planificado. Las posturas antirracistas deben considerar no solo la resistencia frente a las agresiones o los actos vandálicos cometidos bajo la bandera del integrismo étnico, sino también la transformación de las posturas de aceptación implícita y culpable de tales actos, que se difunden a través de los códigos culturales masivos. Las reflexiones de Xabier Etxeberria a este respecto —«Antirracismo», Cuadernos Bakeaz, núm. 2, enero de 1994; también, *Ética de la diferencia en el marco de la Antropología Cultural*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, Tema 2: Nosotros/Ellos, pp. 83-138—, son muy pertinentes.

4.2. Configurar espacios para el ejercicio activo de la tolerancia

Como en el caso del racismo, el significado de la acción de tolerar es de una polisemia ambigua. De ahí la necesidad de atender, en primer lugar, a la compleja historia del término, puesto que, de esta manera, podemos entender mejor la multiplicidad de significados que se despliega en el presente a propósito de la tolerancia. En todo caso, se trata de una historia en negativo. Dicho de otra manera: poseemos muchos más datos y referencias acerca de las diferentes manifestaciones de intolerancia, discriminación o persecución por causa de ideas o creencias a través del tiempo y de las sociedades humanas, que de los procesos contrarios, y no porque estos no existiesen en cualquier tiempo o lugar, sino porque el discurso dominante procuraba silenciarlos o marginarlos. Además, la posibilidad de dialogar con otras culturas, o la defensa de la igualdad e integridad de todos los seres humanos como garantía para el reconocimiento de su diversidad son ideas relativamente recientes, cuyos antecedentes hay que rastrear con cuidado, ya que los indicios no son muy abundantes, y están situados en un espacio y un momento del devenir histórico sin los cuales no pueden comprenderse. Aunque las referencias habituales a la tolerancia están formuladas desde la perspectiva europeo-occidental, existen otros modos de entender el concepto procedentes de espacios culturales no occidentales que conviene tener en cuenta, por su incidencia en el presente.

La construcción de la tolerancia a lo largo del tiempo afecta no solo a los grandes hitos de carácter cultural —los contactos de la civilización occidental con los pueblos latinoamericanos o afroasiáticos en abstracto—, sino también a los espacios interiores de las sociedades europeas con respecto a la valoración de la diferencia y la apuesta por una sociedad más libre y justa, lo que afecta a las minorías étnicas o religiosas, aunque también a las mujeres, los ancianos, los niños, los homosexuales y, en general, cualquier grupo que se salga de los arquetipos y normas establecidas. ¿Qué consecuencias pedagógicas podemos extraer de la breve lectura histórica que hemos realizado acerca de uno de los fundamentos del tratamiento de la diversidad?

- Hay que desechar la imagen de la tolerancia como una virtud pasiva, que se limita a reconocer y aceptar los hechos diferenciales de manera aséptica o neutral, manteniendo incluso posturas eurocéntricas de superioridad y afirmación de la propia verdad por encima del resto. La tolerancia debe articularse como herramienta para la convivencia, en la medida en que provoca una apertura hacia los demás desde sus referentes y posibilidades singulares de realización humana, y no solo desde los propios.

- Así como la verdadera democracia se mide no tanto por el reconocimiento de la igualdad, vinculado a los niveles mínimos e imprescindibles de la justicia, sino por el tratamiento que se da a la disidencia —no solo política o social, sino también cultural o existencial, sobre todo cuando esta se manifiesta de forma minoritaria—, de la misma manera la tolerancia debe compensar aquellas situaciones en las que el encuentro entre personas, culturas o modos de vida, se produce en condiciones de desigualdad, buscando los cauces para que las opciones perjudicadas puedan encontrar espacios de presencia y diálogo con las dominantes. La tolerancia no es una situación plana de falso equilibrio, impuesta a quienes no tienen capacidad para hacer visibles sus formas de vida y de pensamiento, por parte de quienes tienen poder suficiente para hacer valer las suyas. Consiste, al contrario, en una opción que renuncia al poder como medio para implantar el modelo de convivencia que mejor represente las mentalidades y los intereses estandarizados, y busca métodos para transformar el pluralismo cultural en un proyecto de interculturalidad que conduce a una serie de transformaciones profundas en todos los actores implicados.
- En tercer lugar, es importante recalcar que la tolerancia no conduce necesariamente y automáticamente a la paz y a la justicia, entendidas ambas falsamente como resolución final de los conflictos, sino que, por el contrario, abre la puerta a numerosas situaciones nuevas y diversas, difíciles de tratar de manera convencional. Educar para la tolerancia supone adoptar una manera de abordar —no de solucionar— los conflictos humanos, alternativa a la que se fundamenta en el poder, la violencia o en el dominio impositivo. Todo el mundo está de acuerdo cuando la tolerancia se considera un asunto privado, instalado en el ámbito de las intenciones éticas o las formulaciones morales.

Pero desde el momento en que se traduce a actitudes vitales o a acciones e intervenciones sobre la realidad, que pueden y deben influir en las decisiones económicas, sociales y políticas que se toman desde arriba o desde abajo, comienzan a surgir dudas y prevenciones. Hay que asumir la potencialidad conflictiva de la tolerancia como uno de sus fundamentos pedagógicos más relevantes.

- Por lo tanto, los procedimientos mediante los cuales se realiza la traducción educativa de la tolerancia deben ser coherentes con sus principios. Sirve de muy poco atender de forma prioritaria a las personas que, procedentes de otras culturas alejadas de la nuestra, llegan a nuestro entorno, y dejar de lado

el diálogo con otras culturas invisibles mucho más cercanas, que se perciben de forma aporosa con respecto a su grado de aceptación: por ejemplo, las diversas subculturas familiares; las rupturas del modelo del arquetipo viril en los chicos y en las chicas o las culturas que provienen de los movimientos migratorios interiores centro-periferia o Sur-Norte —por ejemplo, los emigrantes extremeños, gallegos y andaluces dentro de la cultura vasca o catalana—. Idéntica coherencia exige definir límites a la tolerancia, umbrales cuya vulneración es preciso negar y desobedecer, como indica Xabier Etxeberria en «Sobre la tolerancia y lo intolerable», Cuadernos Bakeaz, núm. 4, febrero de 1994.

- Conviene señalar que la tolerancia no puede llevarse a la práctica sin la compañía de otros valores y actitudes que permitan concretarla en la realidad. Lo que convierte a dichos valores y actitudes en opciones que dignifican y dan sentido a la vida de las personas no es solo su superioridad ética con respecto a sus opuestos, sino también su capacidad para generar espacios sociales donde sus propuestas se conviertan en útiles para la vida cotidiana.

4.3. Valorar y utilizar la diversidad como eje de los procesos educativos

El planteamiento de una pedagogía intercultural obliga, en tercer lugar, a realizar una reflexión general sobre las relaciones entre educación y cultura —entendida aquí no solamente como cultura escolar o académica—. Por encima de sus múltiples definiciones, que incorporan o no criterios étnicos, la cultura puede entenderse como un sistema de valores y creencias, una forma de mirar el mundo, compartida entre grupos de individuos más o menos numerosos y plasmada en múltiples manifestaciones. Como ya mencionábamos en el capítulo 1, la escuela ha sostenido y difundido los criterios dominantes, tratando de homogeneizar las trayectorias individualizadas dentro de pautas establecidas: la obediencia en la escuela era el paso previo y necesario para el sometimiento político y la sumisión social. Otros, sin embargo, vieron en la escuela la posibilidad de liberar las conciencias, generando personas críticas, decididas a transformar la realidad que les rodea. Esta opción de romper con la educación escolar como fábrica de súbditos, y recrear un espacio plural, formador de ciudadanos, nos lleva a reconsiderar el papel de las aulas como vehículos transmisores de cultura, especialmente cuando se enfrentan a la presencia del otro distinto.

¿Qué hacer frente a las personas que no siguen los modelos generales sobre los que está construido el currículo escolar? No nos referimos solamente a aquellos

alumnos que por decisión consciente no siguen las convenciones habituales —y sufren, por lo tanto, diferentes marginaciones y rechazos por parte de la mayoría—, sino también a los que viven una disidencia existencial por sus circunstancias personales, familiares o sociales. Si en la cultura escolar establecida predomina lo urbano sobre lo rural, lo estable sobre lo itinerante, lo heterosexual sobre lo homosexual, lo escrito sobre lo oral o lo conceptual sobre lo afectivo —según se señala en la guía propuesta en el cuadro adjunto—, se producirán numerosas exclusiones que afectarán no solo al extranjero lejano, sino al resto de la personas «diferentes». En el cuadro adjunto se realiza un repaso a las distintas opciones posibles para afrontar el acceso a la realidad: ¿Debe prevalecer alguna sobre el resto? ¿Cómo resolver las incompatibilidades entre maneras opuestas de ver el mundo? ¿Es posible integrar todas en un currículo escolar convencional?

OPCIONES CULTURALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA REALIDAD

Claves de comprensión cultural que se difunden o socializan	Posición cultural dominante o mayoritaria	Algunas posiciones culturales minoritarias (dentro o fuera de la cultura dominante)
Espacio	Urbano: grandes ciudades cuyo ritmo se considera óptimo o necesario para vivir.	Rural: pequeñas comunidades, sinónimo de atraso y costumbres ancestrales.
Hábitat	Estable/sedentario, aunque se promoció la idea del viaje o la aventura para huir de la rutina diaria.	Nómada/trashumante, aunque se difundan estereotipos románticos sobre formas de vida exóticas.
Transmisión	Escrita/audiovisual, valorando positivamente la mayor cantidad de mediaciones técnicas.	Oral, basada en mediaciones humanas, reducida al espacio privado, pero sin relevancia pública o social.
Adquisición	Por deducción: racionalismo, si bien la difusión audiovisual se basa en el impacto emocional y sensorial.	Por inducción: experiencias vitales que van desarrollándose de acuerdo con una serie de ritos de aprendizaje y socialización.
Institucionalización	Compartimentación en materias científicas que parcelan el saber teórico y lo separan de la praxis cotidiana.	Globalización, que funde el saber teórico y el conocimiento útil para la vida en un todo conjunto.

Objetivos	Dominio/separación de la naturaleza, a través del conocimiento, la imitación e incluso la superación de sus leyes.	Diálogo/integración con la naturaleza, a través de la comprensión de las posibilidades y límites de la acción humana sobre el entorno.
Tiempo	Lineal/histórico- social, lo que permite introducir la noción de cambio o novedad en los ámbitos privado y público. De ahí la valoración de todo lo relacionado con la juventud y el dinamismo, relegando a un plano secundario o marginal a los individuos que no pueden reproducir semejantes valores (ancianos, personas con discapacidades).	Cíclico/biológico- cultural, lo que privilegia el papel de la reiteración y la tradición en la organización y la medida del tiempo personal y social. De ahí la valoración de los mayores como depositarios de la sabiduría y el sentido general de la comunidad, y la aceptación y cuidado de las personas enfermas o con minusvalías.
Cosmovisión	Secular, privatizando el espacio de lo religioso desde el punto de vista institucional y manteniendo, no obstante, formas sustitutivas de religión.	Religioso, proyectado en la vida pública como signo de identidad cultural, más que como creencia personalizada.
Valores	Universalización a partir de las circunstancias históricas noroccidentales que les dieron forma y contenido.	Organización y cohesión interna del grupo, sin pretensiones expansivas ni dominadoras.
Persona	Individualismo como punto de partida para la afirmación de la persona frente a la colectividad.	Incorporación al marco de una comunidad en la que cada persona cumple una función que le da sentido como individuo.
Género	Arquetipo viril frente a situaciones de igualdad legal y social con respecto a la mujer -sexismo-, y en relación con conductas sexuales distintas de la mayoría.	Masculinidad impuesta por la tradición y justificada por fundamentos culturales de carácter ritual o religioso, a la que se somete y subordina la mujer.
Etnia	Blanca, según criterios eurocéntricos, que asimilan este color de la piel a las mayores y mejores realizaciones humanas del pasado y del presente.	Criterios etnocéntricos de explicación de la realidad a partir de unos supuestos culturales de los que forma parte el color de la piel, aunque no es el único ni el factor excluyente.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las ideas expuestas por Jurjo Torres Santomé en «Los silencios en la selección de la cultura en el currículo», Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Citanos, núm. 6, 2.ª época, 1992, pp. 28-46.

A la vista de lo expuesto, parece evidente que la construcción de una verdadera pedagogía de la interculturalidad pasa por atender y potenciar esta diversidad cultural individual y colectiva, dentro de un escenario de acogida, reconocimiento, intercambio y participación que suscite procesos de enseñanza y aprendizaje de ida y vuelta: desde lo propio hacia lo ajeno, desde lo particular a lo universal. La cuestión no es acumular informaciones enciclopédicas, intentar la tarea imposible y absurda de hablar o tratar en el aula de todas las diversidades humanas existentes, sino de utilizar las que están al alcance de los participantes en el proceso educativo, aprendices y maestros, para construir con ellas un discurso sobre la necesidad de valorar y buscar continuamente lo que es distinto como actitud ante la vida, como medio para conocer y crecer en el mundo.

5. CLAVES PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL (II): ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Tan importante como formular los ejes axiales en torno a los que se construyen los conocimientos necesarios para generar una pedagogía desde la interculturalidad es diseñar metodologías que posibiliten su traducción a las dimensiones de la escuela. En estos procedimientos de trabajo reside a menudo la clave para evaluar la autenticidad de los enunciados propuestos, la capacidad de los mismos para ser explicados y aprendidos en profundidad. Para desarrollar este epígrafe seguimos literalmente lo expuesto en *De la tolerancia a la interculturalidad...*, pp. 136-140.

5.1. Principios: desmontar y reconstruir

Por lo que respecta a métodos y recursos para desarrollar procesos de aprendizaje basados en la idea de interculturalidad presentada, podemos seguir dos vías o fases, de acuerdo con el objetivo final que nos propongamos o los niveles de profundidad e implicación transversal en que nos situemos:

- En negativo, desmontar críticamente las imágenes, estereotipos y convenciones acerca de la cultura, utilizadas por la enseñanza clásica, aprovechando los materiales más inmediatos a la realidad del aula y del grupo, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

- En positivo, elaborar un proceso alternativo, que establezca nuevos procedimientos de acceso a los contenidos de una conciencia personal y social basada en el encuentro activo y solidario con el otro, mediante la introducción de los valores y actitudes promovidos por la interculturalidad al análisis y comprensión de las realidades lingüísticas, numéricas, físicas, espaciales o temporales —teniendo en cuenta la distinta clave que sostiene los contenidos de las respectivas áreas curriculares—.

5.2. Procedimientos: cuestionar y descubrir

Este doble propósito se puede concretar en un conjunto de tareas, cuya traducción didáctica vamos a describir someramente. El recorrido que se propone es orientativo y permite cubrir los diferentes aspectos de la educación intercultural en un orden que responda a las consideraciones establecidas en los apartados anteriores:

- Empezar un proceso de alfabetización espacial, temporal y visual frente a textos y documentos oficiales y a medios de comunicación social: comparar las referencias a la mujer en los libros de texto de historia, filosofía, religión y ciencias naturales; analizar las alusiones a la historia y a la geografía (personajes, acontecimientos, paisajes, tópicos, etc.), en los anuncios publicitarios.
- Situar el análisis crítico de la realidad pasada y presente en el contexto más cercano al aula, identificando sus conflictos más significativos: traducir a las dimensiones del aula los datos estadísticos sobre la evaluación del crecimiento y de los desplazamientos de la población mundial; idear formas de representar las diferentes maneras de hacer la guerra (causas, estrategias, resultados) a lo largo de la historia, utilizando los elementos materiales del aula.
- Poner en marcha una serie de experiencias inductivas, a partir de los sucesivos descubrimientos vividos por el grupo en el aula: elegir objetos significativos en la biografía de los miembros del grupo y buscar las referencias a los mismos en los libros de texto de historia y geografía, o en otras obras de consulta; comparar el grado de poder de determinados estados —por ejemplo, los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU—, su papel en los conflictos étnicos fuera de sus fronteras desde 1945 hasta la actualidad, y la situación de sus habitantes en relación con la posible diversidad cultural interna que posean.

- Favorecer el adiestramiento del grupo en la manipulación activa, no directiva y participativa de los materiales de la realidad en su perspectiva temporal y espacial: buscar la biografía geográfica, histórica y cultural de diferentes palabras de uso cotidiano; confeccionar una exposición con dibujos y objetos significativos de cada cultura histórica, para establecer comparaciones sobre los valores representativos de cada selección realizada.
- Cuestionar de manera sistemática los olvidos y silencios que dificultan la capacidad para recrear una memoria histórica personal y colectiva abierta al encuentro con otras realidades: rememorar determinadas épocas próximas a los alumnos y alumnas, utilizando canciones, películas y revistas, junto con testimonios orales de los propios profesores y profesoras, madres y padres, etc.; investigar cuándo aparece y con qué criterios aparece la historia de África en los libros de texto —por lo general, solo cuando los arqueólogos blancos deciden investigar el pasado del ser humano, cuando los europeos conquistan y explotan su territorio, o cuando los africanos crean sus propias naciones y estados, a imagen y semejanza de los imperios coloniales que ocuparon esos territorios—, intentando escribir una historia del mundo como si el grupo fuera natural de África (la misma estrategia se puede emplear para otros mundos extraeuropeos, o para etnias y pueblos diferentes dentro de la historia occidental, como gitanos o judíos).
- Formular propuestas de valores que puedan ser asumidos histórica y geográficamente desde la persona, el grupo y el entorno: incluir en la presentación de cada momento histórico la pregunta por los pobres y marginados, es decir, por aquellos que padecen de modo directo las consecuencias de la desigualdad y la injusticia; destacar los intercambios y entrecruzamientos históricos, generadores de mestizajes culturales en el tiempo, incluyendo los encuentros desiguales o disimétricos, que se traducen en diferentes formas de genocidio humano y cultural (por ejemplo, comparar los conflictos interculturales de la Edad Media con los que se produjeron con ocasión de la conquista y ocupación del continente americano por parte de los europeos).
- Dotar de sentido argumental y proyectivo a las secuencias didácticas de carácter histórico o geográfico: señalar los hitos que en cada civilización —o en cada coyuntura histórica— han marcado un punto de inflexión en sentido positivo en el camino hacia el reconocimiento de la igualdad en la diferencia: por ejemplo, la lucha por la emancipación de los seres humanos esclavizados, la difusión social de las ideas pacifistas, la consolidación de la

tolerancia y el diálogo ecuménico entre las diversas confesiones cristianas y religiones no cristianas; construir un sistema de referencias alternativas, a partir del cual podamos leer y contrastar los acontecimientos del pasado y del presente: por ejemplo, la revolución industrial o el problema del acceso a los bienes de consumo desde la óptica del ecologismo; o los rasgos de los diferentes imperialismos antiguos, desde las conquistas asirias a la expansión musulmana, desde el contexto contemporáneo del conflicto Norte-Sur.

- Poner el acento en las conexiones e interdependencias entre los diferentes componentes de momento histórico o del espacio geográfico sobre el que se sitúa el proceso de aprendizaje: relacionar los acontecimientos aislados de la vida cotidiana de una determinada época con las coordenadas políticas, económicas y culturales de la misma, observando las posibles colisiones y conflictos que ponen en cuestión dichas coordenadas y hacen ver la posibilidad de organizar la sociedad de otra manera: por ejemplo, el debate o polémica sobre la defensa de los indios, en el contexto de la sociedad preindustrial europea; utilizar manifestaciones literarias y artísticas significativas para analizar en qué medida reflejan las características sociales, económicas, políticas e ideológicas de un período o de un lugar determinados: por ejemplo, imágenes sobre faenas agrícolas, desde frescos románicos sobre los ciclos agrarios estacionales hasta fotografías de cultivos de plantaciones en América Central.
- Acentuar la capacidad para la globalización del grupo, desde su entorno más próximo hasta los grandes ciclos históricos mundiales o los espacios regionales del planeta: utilizar un ejemplo de reconstrucción arqueológica de las formas de vida en la época prehistórica o protohistórica, para aplicarlo al análisis de materiales que definen nuestra época; rastrear algunos de los problemas históricos o geográficos abordados en el aula en los programas de televisión, en los periódicos o en el barrio que rodea al centro educativo donde tiene lugar el proceso.
- Promover compromisos activos, individuales y colectivos, sobre las realidades analizadas en el pasado y en el presente: realizar un guión dramático, en forma de relato, juicio simbólico, etc., sobre el significado de una época histórica o de un paisaje humano desde la perspectiva de la paz y la solidaridad; incorporar al desarrollo de la clase diversas acciones solidarias que tengan que ver con los resultados del trabajo en el aula: por ejemplo, un recorrido por los monumentos de la ciudad, poniendo en evidencia la reali-

dad que se oculta detrás de cada escultura dedicada a algún héroe militar o político, para después realizar una campaña que presente una alternativa a la geografía del poder recogida en los enclaves urbanos más relevantes del municipio correspondiente.

5.3. Finalidades: concienciar y empatizar

En otro lugar (De la tolerancia a la interculturalidad..., pp. 71 y siguientes), hemos definido el encuentro solidario con el otro como un proceso recíproco que supone 1) hacerse cargo, 2) cargar con y 3) encargarse de su realidad. La traducción didáctica de este enunciado es el denominado «enfoque socioafectivo», que parte del supuesto de que la mejor manera de acceder al conocimiento de otras culturas, personas o situaciones es vivir en la propia piel, aunque solo sea durante el tiempo que dura un juego de simulación, los problemas de los demás, con el fin de ponerse en su lugar y, de esta manera, comprender sus razones no como un mero conocimiento intelectual, sino como una toma de conciencia empática, un acercamiento dinámico, personalizador y compasivo. Muchas de las propuestas sugeridas en el apartado anterior buscan esta finalidad, aunque no siempre lo consiguen satisfactoriamente, por las razones que apuntamos a continuación:

Existe un debate acerca de si estos recursos metodológicos son verdaderamente eficaces. Desde una óptica tradicional, se critica su carácter asistemático, su desvinculación convicta y confesa con el clásico pensamiento racional-deductivo-memorístico — «¿Qué es eso del juego como aprendizaje en Secundaria?», protestan algunos profesores. «¿Dónde están los contenidos?»—. Desde una óptica «progresista» se ponen en evidencia las limitaciones de la empatía, clave del llamado «enfoque socioafectivo», desde el cual adquieren sentido estas dinámicas —«No es posible, dicen éstos, ponerse en el lugar del otro», especialmente si sufre o padece cualquier carencia física o material, más que por un corto espacio de tiempo y de una manera teatral, por lo tanto, ficticia». Como no todos podemos vivir las peripecias del protagonista de Lamerica, el excepcional documento filmado por Gianni Amelio en 1994 sobre la crisis albanesa tras la caída del muro de Berlín, el aprendizaje de los alumnos quedará limitado al espacio del aula, y nunca podremos proyectar en su totalidad lo sentido allí hacia la realidad. Aunque minoritaria con respecto a la reseñada en primer lugar, se trata de una objeción que conviene tener en cuenta, si bien, a nuestro juicio, se fija más en el cómo se realizan determinadas actividades que en el

valor pedagógico de dichas actividades y, por otro lado, advierte la presencia en las mismas de un «pensamiento débil», que desearía ver sustituido por un armazón ideológico más consistente.

No podemos resolver todas estas dudas, ni tampoco «rizar el rizo» en cuanto a originalidad —pocas cosas están por inventar o descubrir en materia didáctica de las que no haya precedentes—, sino aportar una posible vía de conciliación entre la necesidad de adquirir criterios racionalizadores y la puesta en acción de lo que algunos autores denominan «pensamiento lateral» o creativo. Estimamos que la capacidad para «aprender a aprender» no puede darse como un todo elaborado de antemano, sino que debe ser un proceso, construido por el propio individuo —ese «proceso de convertirse en persona», del que habla Cari Rogers— y por el grupo de referencia, responsable de su identidad comunitaria —identidad que pretendemos que sea abierta, cooperativa, diversa, mestiza—. Para cumplir semejante objetivo, los juegos de simulación nos parecen recursos metodológicos muy útiles, en la medida en que, por una parte, incorporan dimensiones educativas que consideramos fundamentales, como el teatro y la dramatización, la música o la lectura de imágenes, y, por otra parte, tienen una enorme capacidad para suscitar lecturas generadoras de sentido global, que liberan la propia palabra, en la medida en que se sitúan frente a un horizonte emancipador, de acuerdo con los principios de Paolo Freire.

6. CLAVES PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL (III): HERRAMIENTAS DE SENTIDO

El mero enunciado, a veces formal, a veces entusiasta, de los principios que presiden nuestras acciones educativas, es notoriamente insuficiente si no va acompañado del correspondiente despliegue vital de los mismos: de poco vale proclamar las excelencias de la tolerancia como virtud cívica, a) si no aplicamos el ejercicio de la misma al desarrollo del curso correspondiente, explicando Matemáticas, planificando la tutoría o presidiendo la junta de evaluación; b) no concretamos ese supuesto valor como instrumento con consistencia real para enfrentarse a los problemas cotidianos de nuestros alumnos, los de su/nuestro presente y los de su/nuestro futuro. Por eso hemos utilizado la expresión «herramientas de sentido» para describir algunos de los valores inheren-

tes a la práctica educativa alrededor de la diversidad cultural: a) el diálogo y la cooperación para tratar conflictos; b) la capacidad para mirar y comprender la complejidad del mundo; c) el descubrimiento de los cauces necesarios para el desarme cultural y social.

6.1. Afrontar y resolver los conflictos

¿Cuáles son los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de describir y tratar los conflictos multiculturales? Seguimos las ideas expuestas por Beatriz Aguilera en «El conflicto multicultural», Documentación Social, núm. 97, octubre-diciembre de 1994, pp. 35-56:

- En el apartado de las percepciones, el encuentro en un mismo espacio de personas y grupos que se desconocen entre sí o que tienen un conocimiento respectivo estereotipado y sesgado, trae consigo el manejo de informaciones y escalas de valores que utilizan distintos referentes no contrastados con la realidad: así, la confusión entre árabe y musulmán o entre cristiano y blanco, o la visión occidental de Oriente como un lugar estático y exótico.
- Desde la perspectiva de las mentalidades, la confluencia de personas con distintas culturas, entendidas como modos de comprender la realidad y relacionarse con ella, a través de símbolos, códigos y canales de comunicación propios, no compartidos con otros, y que necesitan ser explicados: así, hay pautas culturales de unos concebidas como bárbaras o peligrosas por los otros; igualmente, todos los colectivos que se asignan a una determinada cultura se asimilan a la acción de uno solo, incluso de algunos de sus componentes individuales. Por ejemplo: «He conocido a un “moro” al que no le gusta trabajar —como a muchos “cristianos”—, luego todos los “moros” (=habitantes del norte de África, sin distinguir marroquíes de argelinos o árabes de bereberes), son unos vagos».
- En el ámbito de las necesidades e intereses, el conflicto surge de la competencia por necesidades comunes a todos los grupos humanos —recursos y medios de subsistencia—, competencia agravada por el desconocimiento mutuo, que provoca una consideración de los objetivos de cada uno como incompatibles con los de los demás: «Los otros quitan puestos de trabajo a los de aquí»; «el bienestar de aquí lo hemos conseguido nosotros, y ahora vienen los otros a disfrutarlo»; «los otros son los que cometen delitos y provocan inseguridad»; «los otros tienen costumbres peores que las nuestras».

- Finalmente, las estructuras socioeconómicas, concretadas en la desigualdad entre los grupos con respecto al grado de poder de los mismos —la competencia por los recursos no se produce en condiciones idénticas, ya que la parte más fuerte tiende a imponer sus códigos y símbolos a la parte más débil—, lo que provoca la aparición de enfrentamientos solapados con los descritos anteriormente: «Son los de fuera los que deben adaptarse a la sociedad que les acoge»; por otro lado, los efectos de la discriminación positiva también son fuente de problemas: «Las autoridades tratan mejor a los inmigrantes que a los nacionales, por ejemplo, a la hora de obtener un piso o atenderle en un hospital».

Esta mezcla de percepciones, mentalidades, intereses y desigualdades socioeconómicas, aderezadas por los conflictos familiares, étnicos o políticos arrastrados desde su tierra de origen por los propios emigrantes —así, las difíciles convivencias entre turcos y kurdos, hindúes y paquistaníes, marroquíes y saharauis—, convierte las aulas multiculturales, a los ojos de muchos profesores, en un polvorín en permanente peligro de explosión violenta. Las conflictividades latentes y patentes son, pues, numerosas y complejas: reconocerlas e identificarlas ya es una buena manera de empezar.

No olvidemos que los conflictos que aparecen habitualmente dentro del grupo escolar—pertenencia, dentro-fuera; afectividad, cerca-lejos; liderazgo, arriba-abajo—, se solapan y confunden con los que vienen de fuera; incluso hay alumnos que menosprecian o rechazan abiertamente su propia cultura autóctona, o las diferencias de género. Es muy difícil imponer o forzar la convivencia ante tales enfrentamientos —incluso, contraproducente—, de manera que lo mejor es abrir otras puertas, que vayan de la expresión corporal al conocimiento existencial y de ahí a marcos mínimos pero sustanciales de respeto y convivencia, aunque es posible que existan barreras que no pueden franquearse de buenas a primeras, con un mero discurso admonitorio que no solo no evita dichas barreras, sino que las hace infranqueables. La perspectiva individual tiene el peligro de convertir la casuística privada —lo que a mí me ha ocurrido con los de fuera—, en una suerte de categoría universal, pero a veces no queda otro remedio que empezar por ella. Por otro lado, como ya hemos advertido, el enfoque socioafectivo no funciona siempre, requiere una mínima disposición previa que frecuentemente no se da, de manera que se recurre a la actuación, al fingimiento.

A continuación, debemos desechar la idea de que el conflicto es algo negativo de lo que hay que huir continuamente: no es posible evitarlo o esconderlo, y no tiene por qué ser sinónimo de violencia destructiva. Es preciso incorporar

estrategias que ayuden a entender y afrontar los conflictos mediante el uso de otros medios distintos de la fuerza y el poder impositivo. La educación para la paz posee recursos como para convertir la resolución de problemas en un proceso de enseñanza y aprendizaje sumamente enriquecedor (cfr., como ejemplo, las propuestas de Martín Rodríguez Rojo y Xesús R. Jares en *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-tau, 1995, y *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular, 2001, respectivamente).

Con todo, es preciso advertir que la puesta en práctica de estas guías para tratar conflictos no solo no conduce automáticamente a su solución, sino que incluso puede ser contraproducente, al intentar resolver en el espacio escolar y de manera directa y rápida tensiones y enfrentamientos complejos de años o de siglos —palestinos e israelíes, por poner un caso flagrante—. En muchas ocasiones, la estrategia más adecuada, la única posible, es de carácter paliativo: aprender a convivir con los problemas, al tiempo que se intenta abrir otros cauces de encuentro al margen de los mismos, que favorezcan el mínimo diálogo posible.

Otro error frecuente es de carácter distinto al apuntado en el párrafo anterior, y consiste en idealizar la convivencia multicultural en el aula, como escuela de mestizaje armónico y natural entre las personas y sus identidades: frente a la necesidad de activar procesos educativos conscientes, a largo plazo y difíciles de ejecutar, paraísos de globos, abrazos, fiestas, flores y fuegos artificiales una vez al año. Por lo general, semejantes espectáculos tienden a producir falsas impresiones de éxito —y alivio—, porque parten de un diagnóstico equivocado sobre los conflictos que tratan de abordar. Convendrá recordar, en este caso, que los encuentros multiculturales son realidades asimétricas: la cultura dominante mayoritaria es la que, en definitiva, fija las reglas del juego, incluyendo la misma idea de tolerancia, mientras que la cultura minoritaria busca la «adaptación», para evitar quedar marginada, o reacciona mediante la resistencia, lo que tarde o temprano la conduce al gueto. En cualquier caso, la referencia viene dada por la cultura que controla el poder político, económico y social dentro de cualquier colectividad incluso cuando se disfraza de beatífica simpatía por los demás.

6.2. Globalizar la mirada sobre la realidad

La noción de globalidad es otro componente que va implícito en la pedagogía de la interculturalidad que estamos esbozando. Como otras propuestas afines —y casi diríamos que sinónimas—, como la educación para la paz o la educación

para el desarrollo, la capacidad para comprender (y aprender) los problemas específicos que abordan estas «educaciones» —la violencia, el sexismo, la guerra, la ayuda al desarrollo, la xenofobia—, está en relación directamente proporcional a su inserción en una visión interrelacionada de todos sus componentes, en sus causas, manifestaciones y consecuencias.

Así, no podemos explicar la presencia de emigrantes africanos, latinoamericanos o eslavos en nuestras ciudades como si fuera un fenómeno llovido del cielo, fruto de las decisiones individuales tomadas libre y responsablemente —o irresponsablemente, para algunos xenófobos de nueva ola—. Existen factores económicos estructurales —como la miseria endémica de amplios sectores sociales causada por un desigual acceso a la riqueza; la marginación de regiones enteras dentro del nuevo orden económico internacional o las consecuencias de la deuda externa—, así como razones políticas —la corrupción de numerosos gobiernos, la sistemática violación de los derechos humanos, las crisis bélicas o la discriminación de las minorías étnicas—, que deben entenderse dentro del conjunto de realidades que impulsan estos procesos migratorios desde el Sur.

Al mismo tiempo, en el norte, tampoco es posible entender el éxito de determinadas políticas de exclusión, el auge de los nacionalismos étnicos o la difusión de actitudes antirracistas como fenómenos aislados entre sí y con respecto a los que provienen de los países empobrecidos. Esta globalización de los conflictos culturales hace necesaria la construcción de una didáctica integradora, que rompa con la compartimentación clásica y cerrada por materias o áreas, ya que pone en conexión a todos los componentes de la realidad entre sí.

6.3. Emprender un desarme cultural

Para concluir este epígrafe, es preciso afirmar que una pedagogía intercultural que se apoye en los ejes mencionados resulta sumamente desafiante y exigente, dadas las tareas de desarme social y cultural —tomamos la expresión del texto de Raimon Panikkar, *Paz y desarme cultural*, Maliaño (Cantabria), Sal Terrae, 1993— que debe encarar, entre las que destacamos:

6.3.1. Abandonar seguridades eurocéntricas

Numerosos antropólogos y sociólogos han señalado que el egocentrismo forma parte de la gestación de cada identidad cultural de forma casi inevitable: las sociedades se definen por una determinada manera de ver el mundo desde ella

y en relación con las otras. Por eso, la mayoría de los términos con los que cada pueblo se nombra a sí mismo y nombra a los demás encierran cierto grado de discriminación: atribución de los rasgos humanizadores más nobles para los miembros de la propia comunidad; palabras despectivas, a menudo animalizadas, para los que no pertenecen a la comunidad de origen —aún más problemas para ser encuadrados, aunque sea de manera segregada, tienen los que no pueden ser identificados con una comunidad determinada, asentada en un espacio reconocido, los vagabundos, los itinerantes, los nómadas, salvo en las culturas no sedentarias—. El eurocentrismo sería, pues, la forma en que se construye, justifica y desarrolla el etnocentrismo en nuestra sociedad occidental, proceso que alcanza un grado de sofisticación e importancia mucho mayor que en otros lugares, puesto que, más que una forma de ver, llena de prejuicios y miedos, es una forma de dominar, excluir y controlar al otro.

La difusión de los principios eurocéntricos provoca unos resultados que están en la base de las posturas racistas y xenófobas más extendidas. Por una parte, la conciencia de superioridad cultural, no solo por la abundancia cuantitativa de información sobre nuestras realidades, frente a la simplificación tópica de las demás, sino también por la distinta valoración cualitativa de los rasgos de la identidad occidental, que siempre se presentan como más maduros, conscientes y complejos que los de los otros; por otra parte, incapacidad para el diálogo con otras culturas: las teorizaciones y prácticas eurocéntricas bloquean las posibilidades para un encuentro cultural entre las personas, puesto que se esfuerza por evitar cualquier proceso que facilite el encuentro y el intercambio.

De entre las manifestaciones del eurocentrismo educativo, aquellas que se refieren al ámbito curricular de las Ciencias Sociales, fundamentalmente la Geografía y la Historia, resultan especialmente significativas: a) Las proyecciones cartográficas, que convierten a Europa en el centro del mundo, o que, aplicadas al campo de la Historia, crean vacíos espaciales y cronológicos alrededor del mundo occidental, en África, Asia o América Latina, que aparecen en la narración cuando llega el momento en que los occidentales deciden colonizarlas; b) La lectura argumental de los procesos históricos, que sigue una cronología centrada en los sucesos que afectan al mundo occidental, o que presenta a las distintas sociedades configuradas de antemano, sin conexión o relación dialéctica con el tiempo en que se fueron construyendo; c) Las claves interpretativas que se centran en el modelo dominante: la guerra, como producto de los avances de la civilización; el estado-nación, como destino final del proceso histórico; el arquetipo viril, como único modelo posible de realización humana; o

el criterio economicista, como referencia básica a la hora de juzgar el grado de desarrollo de una cultura.

Frente a este modelo educativo eurocéntrico es urgente ofrecer un conjunto de estrategias didácticas que, en primer lugar, sean capaces de desenmascararlo críticamente —a través de la lectura alternativa de los procesos y materiales existentes, prestando especial atención a los libros de texto y a los medios de comunicación social más frecuentes en las aulas—, y de apostar por una alternativa coherente, que sea capaz de plantearse de manera continua la pregunta por los contenidos y los métodos, más que buscar un mero cambio de dichos componentes del currículo docente. La renuncia consciente y explícita a la propia «seguridad» cultural, se convierte, así, en una forma posible de ver y comprender el mundo. Este desarme cultural de la propia identidad es el único camino para recrearla y enriquecerla.

6.3.2. Buscar el equilibrio entre igualdad y diferencia

El marco universalista de la interculturalidad se opone rotundamente a cualquier proyecto político o social basado en criterios étnicos excluyentes, como única puerta de acceso a la ciudadanía o a la pertenencia al grupo. La mística —mejor dicho, la mixtificación— ultranacionalista o ultraetnicista contradice, por tanto, los presupuestos fundamentales del interculturalismo, puesto que el reconocimiento de las diferencias solo puede activarse desde la igualdad en las condiciones de acceso al escenario que hace posible dicho reconocimiento. A pesar de todos sus fallos, lo cierto es que, por el momento, no poseemos otro marco global para garantizar la mencionada igualdad de condiciones que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuya mundialización, por desgracia, es defendida con bastante menos convicción que la del mercado capitalista o la de los negocios transnacionales.

Junto con los Derechos Humanos, existen otros presupuestos mínimos a partir de los cuales crear los espacios para el diálogo entre culturas. Ningún modelo de pedagogía intercultural puede ser autoritario, militarista, desarrollista, armonioso o sexista. Esto supone más enfrentamientos de los que aparentemente se tenían previstos, ya que algunas tradiciones culturales incorporan sin cuestionarlos cualquiera de los presupuestos mencionados.

Algunos expertos consideran que es necesario compensar las desigualdades y disimetrías mencionadas mediante la aplicación de diferentes modelos educa-

tivos, según la cultura a la que vayan dirigidos. Estos objetivos diversos y complementarios contribuirán a compensar las condiciones desiguales en que se produce el diálogo cultural.

- Para la mayoritaria será importante centrarse en la modificación del discurso eurocéntrico basado en estereotipos negativos, o la sensibilización acerca de las causas reales de los procesos migratorios hacia el Norte.
- Para la minoritaria resultará indispensable hacer comprender el código cultural dominante, en especial las nociones de espacio y tiempo, con el fin de lograr cierto grado de autonomía personal en la vida cotidiana y en el entorno cercano (asociaciones, lugares de ocio, etc.).

6.3.3. Redefinir la propia cultura

El diálogo con otras culturas obliga, por lo mismo, a redefinir y, en muchas ocasiones, descubrir y recuperar los componentes esenciales de la propia. No obstante, este proceso está lleno de dificultades. En primer lugar, la que proviene de nuestro particular etnocentrismo: acostumbrados a estudiar las culturas ajenas con la minuciosidad y el distanciamiento —a veces, el desprecio oculto— del antropólogo, cuesta mucho auto-observarnos y, por lo tanto, relativizarnos, en nuestra propia cultura. La lectura de *Los papalagi*, colección de discursos que el jefe samoano Tuavii deTiavea pronunció ante su pueblo para explicarle la civilización occidental, tal como la percibió en sus viajes a las tierras de los hombres blancos (Barcelona, Oasis, 1977), resulta verdaderamente aleccionadora.

Otro error es permanecer en la superficie folclórica de las culturas, confundiendo algunas de sus manifestaciones materiales o espirituales más accesorias en el fundamento de las mismas. Hernández y Fernández, los gemelos anti-policías de las aventuras de Tintín, provocan la irrisión de los habitantes de Shangai cuando pasean por la ciudad disfrazados de chinos de opereta (*El loto azul*, 1934 y 1946), o son detenidos en Sildavia cuando, engañados por el comerciante, van vestidos con el traje popular griego creyendo que se trata de la vestimenta sildava típica (Objetivo: la Luna, 1950): en estos y otros casos, los inefables detectives argumentan que se disfrazan para pasar desapercibidos y mezclarse entre la población autóctona, consiguiendo de hecho el efecto contrario.

También ocurre con cierta frecuencia que en el encuentro con las otras culturas, estas se exalten muy por encima de la propia, a la que se acaba menosprecian-

do, al tiempo que se idealiza la ajena, sobre la que aparecen verdaderos expertos, cuyo nivel erudito compite y supera a los propios autóctonos: se trata de imágenes tan estereotipadas como las negativas —el buen salvaje en el paraíso perdido—, que a menudo funcionan como compensación ocultadora de la mala conciencia imperialista de los occidentales. Además, dichas imágenes están creadas a partir de presupuestos eurocéntricos, de códigos estéticos y morales ajenos a la cultura que se pretende conocer y que, sin embargo, se conciben como universales o como universalizables —una lectura imprescindible para profundizar en esta cuestión: Edward W. Said, *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama, 1996—.

Lo importante no es, pues, exagerar las diferencias o tomar únicamente en consideración las similitudes, sino establecer un diálogo entre las culturas para crear una nueva diversidad, como herramienta para llegar a las raíces comunes y universales de todos los seres humanos, al tiempo que se aprenden y debaten sus múltiples y accidentales manifestaciones. El documento-adjunto es un buen ejercicio para replantearse los componentes mestizos y complejos que siempre aparecen a poco que profundicemos en las supuestas identidades nacionales consolidadas:

Nuestro sujeto se despierta en una cama hecha según un patrón originado en el Cercano Oriente, pero modificado en la Europa del Norte antes de pasar a América. Se despoja de las ropas de cama hechas de algodón, que fue domesticado en la India, o de lino, domesticado en el Cercano Oriente, o de lana de oveja, domesticada igualmente en el Cercano Oriente, o de seda, cuyo uso fue descubierto en China; todos estos materiales se han transformado en tejido por medio de procesos inventados en el Cercano Oriente. Al levantarse, se calza unas sandalias de tipo especial, llamadas mocasines, inventadas por los indios de los bosques orientales de América de Norte, y se dirige al baño, cuyos muebles son una mezcla de inventos europeos y americanos, todos ellos de una época muy reciente. Se despoja de su pijama, prenda de vestir inventada en la India, y se asea con jabón, inventado por los galos; luego se afeita, rito masoquista que parece haber tenido origen en Sumeria o en el antiguo Egipto.

Al volver a su alcoba, toma la ropa que está colocada en una silla, mueble procedente del sur de Europa, y comienza a vestirse. Para ello, utiliza prendas cuya forma originalmente se derivó de los vestidos de piel de los nómadas de las estepas asiáticas, y calza zapatos hechos de cueros, curtidos por un proceso inventado en el antiguo Egipto, y cortados según un patrón derivado de las civilizaciones clásicas del Mediterráneo. Alrededor del cuello se anuda una tira de tela de colores brillantes, supervivencia de los chales o bufandas que usaban

los croatas del siglo XVI. Antes de bajar a desayunarse, se asoma a la ventana, hecha de vidrio inventado en Egipto y, si está lloviendo, se calza unos zapatos de caucho, descubierto por los indios de Centroamérica, y coge un paraguas, inventado en el Asia Sudoriental. Se cubre la cabeza con un sombrero hecho de fieltro, material inventado en las estepas asiáticas.

Ya en la calle, se detiene un momento para comprar un periódico, pagándolo con monedas, una invención de la antigua Lidia. En el restaurante le esperan toda una serie de elementos adquiridos de muchas culturas. Su plato está hecho según una forma de cerámica inventada en China. Su cuchillo es de acero, aleación hecha por primera vez en el sur de la India; su tenedor es un invento de la Italia medieval y su cuchara, un derivado de un modelo originario de Roma. Comienza su desayuno con una naranja, procedente del Mediterráneo Oriental; un melón, de Persia; o, quizá, una raja de sandía, de Africa. Además, toma un poco de café, planta de Abisinia, con leche y azúcar. Tanto la domesticación de las vacas como la idea de ordeñarlas se originaron en el Cercano Oriente, y el azúcar se hizo por primera vez en la India. Después de la fruta y el café, sigue con una especie de tortitas, hechas según una técnica escandinava, con trigo, aclimatado en Asia Menor. Sobre estas tortitas desparrama un poco de jarabe de arce, inventado por los indios de los bosques orientales de América del Norte. Además, puede servirse unos huevos de una especie de pájaro domesticado en Indochina, o algún filete de carne de un animal domesticado en Asia Oriental, salada y ahumada según un proceso inventado en el norte de Europa.

Una vez que ha terminado de comer, se pone a fumar, costumbre del indio americano, consumiendo una planta, domesticada en Brasil, ya sea en una pipa, derivada de los indios de Virginia, o en un cigarrillo, derivado de México. Si es suficientemente vigoroso, elegirá un puro, que nos ha sido transmitido de las Antillas, a través de España. Mientras fuma, lee las noticias del día, impresas con caracteres inventados por los antiguos semitas, sobre un material inventado en China, según un proceso inventado en Alemania. A medida que se va enterando de las dificultades que hay por el extranjero, si es un consciente ciudadano conservador, irá dando gracias a una deidad hebrea, en un lenguaje indoeuropeo, por haber nacido en el continente americano.

Ralph Linton, Estudio del Hombre, México, FCE, 1942, pp. 318-319.

TERCERA PARTE

PRÁCTICAS

*Soy tú, soy él...
Y muchos que no conozco
En las fronteras del mundo
En el miedo de tus ojos
Abandonado a tu suerte
Y a la ambición de unos pocos.
Soy tú, soy él...
Y muchos que aquí no llegan
Desperdigados del hambre
Despojados de la tierra
Olvidados del destino
Heridos de tantas guerras.
Soy tú, soy él...
Nosotros y todos ellos
Esclavos del nuevo siglo
Obligados al destierro
Desterrados de la vida
Condenados al infierno.
Soy tú, soy él...
Mano de obra barata
Sin contrato, sin papeles
Sin trabajo y sin casa
Ilegales sin derecho*

*O legales sin palabra.
Soy tú, soy él...
Y una foto en la cartera
Donde te miran los ojos
De tres hijos y una abuela
Que esperan poder salvarse
Con el dinero que no llega.
Soy tú, soy él...
En el nuevo paraíso
Horizonte de grandeza
De los que serán más ricos
Construyendo su fortuna
Con la sangre de tus hijos.
Soy tú, soy él...
Acuarela de colores
Humano de muchas razas
Olor de muchos sabores
A las puertas del futuro
Que te niega sus favores.*

Luis Pastor, En las fronteras
del mundo, 2002

Luis Pastor (Soy, Madrid, 52 P.M., 2002, Colección Lcd El Europeo, núm. 25) también se sitúa «en las fronteras del mundo», para describir todos los problemas que afectan a los emigrantes extranjeros, asumiéndolos en primera persona —«Soy tú, soy él»—, como condición previa para trabajar juntos por su resolución desde la justicia y la solidaridad. El enfoque socioafectivo, ese «ponerse en la piel del otro», que anuncia Pedro Guerra en Extranjeros alcanza aquí una de sus expresiones más fecundas, puesto que la canción que transcribimos viene precedida por otra del mismo autor, Soy, en el que Luis Pastor hace un recuento autobiográfico de las circunstancias que han ido construyendo su identidad a lo largo del tiempo: «Soy un leve / Murmullo en el tiempo / Caricia del viento / Diciéndome adiós / Soy recuerdo / De un largo viaje / Familia emigrante/ A una vida mejor». De la introspección personalizadora acerca de lo que nos está definiendo a lo largo de nuestra vida —«Soy lo que fuimos ayer / Soy lo que está por venir / Soy un deseo de ternura / Un canto de cuna / Soy parte de ti»—, surge la necesidad compasiva de ser-con-los-demás, de descubrir lo que está en uno mismo y más allá de uno mismo, en el otro.

7. TRANSFORMAR LA CULTURA DESDE LA ESCUELA: UNA GUÍA DE USO DIARIO

En este capítulo ofrecemos unas sugerencias acerca del cómo construir una escuela intercultural desde la vivencia cotidiana de los principales problemas que tiene que atender, cuando intenta poner en práctica el programa descrito en el bloque anterior. Vamos a distinguir tres espacios diferenciados, que ordenamos desde el interior más inmediato, el aula, pasando por el centro educativo, hasta desbordar el marco escolar, pero sin perder de vista el impacto del entorno inmediato:

7.1. En el aula

- Por un lado, está el trabajo sobre los contenidos curriculares, que, a nuestro juicio, ha de desarrollarse en dos escenarios diferentes y complementarios:
 - a) Incorporar referencias culturales externas al discurso didáctico dominante —a veces, más que una incorporación, se trata de un desvelamiento revalorizador de lo que estaba presente, aunque permanecía oculto —por ejemplo, el recuerdo de la digitación numérica con la que organizamos los conocimientos matemáticos en Occidente, que procede de la cultura ára-

be—. No olvidar cuestiones como ¿Qué estaba ocurriendo mientras tanto al otro lado del mundo? ¿Cómo piensan en otros lugares acerca de este problema? ¿De qué manera resolvían o resuelven esta cuestión (matemática, física, lingüística) en determinada cultura?; b) Modificar enfoques culturales a la hora de explicar el significado de determinados conceptos, ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje —por ejemplo, el valor de la historia oral o de las relaciones familiares, o la crítica al discurso eurocéntrico—. En definitiva, aplicar la sugerencia de Neil Postman —El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela, Barcelona/Vic, Octaedro, EUMO, 1995—, acerca de historizar y culturizar los contenidos curriculares.

- Este cambio en los contenidos tiene que ser coherente con la metodología que desarrollamos en clase. A este respecto, nos parecen muy útiles las siguientes sugerencias: a) Comenzar con el inventario de conexiones y relaciones que podemos establecer en todos los planos de la existencia individual y las relaciones sociales de los alumnos, a fin de encontrar un espacio de vivencias compartidas entre todos; b) Abrir puertas en contenidos relacionados con sus horizontes vitales y sus preocupaciones más inmediatas —todo puede convertirse en recurso didáctico, con tal de que sepamos utilizar el punto de vista adecuado—; c) Buscar canales de comunicación para facilitar la curiosidad y el interés; no importa que, en un principio, esta acogida y este interés obedezcan a razones alejadas de las propuestas interculturales: los álbumes de Tintín pueden favorecer la apertura al mundo extraeuropeo a determinadas edades, a pesar del mensaje racista y eurocéntrico de algunas de sus historias —Tintín en el Congo, El imperio del sol—, compensado por las actitudes anti-racistas y solidarias de otros argumentos —Stock de coque, Las joyas de la Castañore—; d) Cuestionar aquellos aspectos de la cultura de cada cual que dificulten el diálogo, o que generen problemas, sin degradar o menospreciar a la persona que los encarna o defiende: en todo caso, se trata de hacer pensar, de suscitar una reflexión en profundidad y a largo plazo de los aspectos oscuros y problemáticos de toda cultura, especialmente de la propia; e) Valorar las acciones prácticas, el trabajo en común en torno a objetivos y procedimientos establecidos de cara a obtener o alcanzar unas determinadas metas.
- Tanto en las explicaciones como en las propuestas de trabajo, es importante recurrir de manera sistemática al efecto distanciado del humor y la ironía, que nos facilitan la posibilidad de revertir la mirada crítica sobre la propia cultura —así, las películas de Jacques Tatí, como Playtime (1967) o Traffic

(1971)—, así como a la imaginación paradójica: los procedimientos que establece Gianni Rodari en su gramática de la fantasía para contar historias, o Edward de Bono y su pensamiento lateral, para desarrollar la creatividad desde otro enfoque y con otra finalidad que el escritor y pedagogo italiano, son suficientemente conocidos, y deberían ser potenciados más allá de la etapa infantil o la escuela primaria. Se trata, en definitiva, de desactivar el inevitable proceso de «transcendentalización» cultural, en situaciones de acoso, ignorancia o miedo al otro, que se resuelve de formas muy distintas, dependiendo de si es la cultura mayoritaria o la minoritaria la que lo padece.

7.2. En la escuela

- Como se puede deducir por lo dicho más atrás, es muy importante la elaboración de un diseño curricular verdaderamente intercultural, en especial la reflexión y el trabajo que hagamos sobre el currículo oculto, es decir, el fundamento cultural del discurso didáctico, pero, desde nuestro punto de vista, resulta igualmente significativo el ecosistema organizativo, la organización ética de la escuela, en palabras de Josep María Duart (La organización ética de la escuela y la transmisión de valores, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1999), concretada en cuestiones como: a) Los protocolos establecidos por la comunidad escolar para la acogida y la hospitalidad; b) Las estructuras espaciales que eviten la segregación y favorezcan la relación y el encuentro —patios, pasillos, aulas: son esclarecedoras las reflexiones que a este respecto realiza Miguel Ángel Santos Guerra en Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar, Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe, 1994—; c) Los hitos educativos que, a lo largo del curso, amparen y favorezcan la comunicación: taller de cuentos, intercambio de alimentos, bailes del mundo, oficios tradicionales de cerca y de lejos; d) El grado de implicación de las familias —padres, abuelos—, para consolidar y recrear los vínculos con la cultura de origen y facilitar la transición y el conflicto con la cultura de acogida, a fin de construir síntesis personalizadoras; e) Potenciar la conexión con los espacios institucionales y alternativos de educación no formal y participación ciudadana: ayuntamientos, centros socioculturales, organizaciones no gubernamentales, en especial con el barrio como entorno físico y humano donde se inserta e irradia el centro educativo —por ejemplo, de la misma manera que en Colombia abunda la proclamación de colegios como Territorios de Paz (cfr. Mandato Ciudadano por la Paz/Oficina de Área para Colombia y Venezuela de UNICEF, Eclipse de la guerra, Santa Fe de Bogotá,

Editora Guadalupe, 1998; para la fundamentación de este movimiento, que el 26 de octubre de 1997 movilizó a diez millones de ciudadanos colombianos a favor de la paz, Fuis Carlos Restrepo, Proyecto para un arca en medio de un diluvio de plomo, Bogotá, Círculo Cultural Buscando América, 1997), se podría constituir un movimiento escolar similar, enmarcado en modelos como el de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, acerca de la práctica de la interculturalidad (cfr. Antonio Monclús, Carmen Sabán, Educación para la paz. Contenidos y experiencias didácticas, Madrid, Síntesis, 1999).

- En paralelo, la comunidad educativa debe incentivar el debate sobre los valores en torno a los cuales está organizado el conocimiento, especialmente en la práctica docente y en la vida escolar. Clarificación necesaria para afrontar leyes, normas y circunstancias que vayan acaeciendo, tanto fuera como dentro del centro educativo. En el fondo, la cuestión básica es debatir en torno a la multiculturalidad como problema, ante el cual claudicamos o protestamos —en todo caso, debe ser resuelto, para que deje de existir—; o la multiculturalidad como acontecimiento educativo, es decir, como un problema que se convierte en signo de los tiempos, que inaugura una nueva etapa en la tarea de enseñar y aprender y abre unos horizontes de futuro muy amplios y extraordinariamente productivos.
- En el debate sobre los valores contrapuestos que significa la aceptación de la multiculturalidad, ¿se puede admitir ¿dónde están los límites en el reconocimiento de la autonomía de la diversidad cultural? La pregunta sobre cómo hay que interpretar las diferencias culturales a la luz del principio de tolerancia es complicada de resolver, incluso de formular de manera satisfactoria. Nuestro planteamiento sigue el pensamiento de Tzvetan Todorov al respecto: hay que buscar, en primer lugar, los mínimos satisfactorios vitales que aseguren la subsistencia, las condiciones imprescindibles para la igualdad; en segundo lugar, escoger aquellos valores que permitan establecer un itinerario de diálogo, un recorrido de acuerdo con las reglas del juego que todos respetan y aplican; en tercer lugar, trazar una meta o punto de llegada que establezca hasta dónde podemos llegar juntos, de qué tendremos que desprendernos, por ser irreductible a la mezcolanza, y qué tenemos que incorporar necesariamente. Por ejemplo, se suele decir que los Derechos Humanos deberían constituir el mínimo común denominador para establecer la convivencia entre culturas. Sin duda, pero con la condición de exigir su cumplimiento no solo al que viene de fuera, procedente de una cultura que puede que lleve siglos al margen de tales de derechos y que, por tanto, necesitará un

período de adaptación más o menos largo, y no una conversión automática y perfecta al nuevo horizonte cultural que se le impone; también a la propia sociedad de acogida, muchas de cuyas prácticas culturales y actitudes individuales están igualmente fuera de los contenidos de la declaración. La cuestión es cuándo convertiremos los Derechos Humanos en la parte sustancial de nuestra cultura, y no su máscara retórica: el encuentro con el otro puede ser una excelente ocasión histórica para hacer realidad dicha conversión.

7.3. En el entorno

- Hay dinámicas de trabajo social que deben construirse de manera previa a la presencia física de los otros en las aulas, y no con carácter excepcional o provisional, sino de forma natural, de manera que el escenario resultante de ese proceso se impulse y recree permanentemente. La labor preventiva y mediadora es fundamental para atender a los conflictos no en su fase crítica, cuando estallan, sino cuando están sedimentándose sus causas. Una vez más, no podemos conformarnos con la mera igualdad instituida en el ideario o el proyecto educativo de centro, sino aspirar a la misma en lo que tiene de condición previa e inexcusable para el reconocimiento de la diversidad — de las personas en primer lugar, de las ideas en segundo término—. Objetivos desafiantes, que vayan más allá de las respuestas inmediatas, momentáneos apagafuegos o balsámicos, y que establezcan una dinámica, un ritmo al que incorporarse casi de manera necesaria. Para lograr esto, resulta incuestionable abrir el centro a la presencia de los nuevos movimientos sociales, de las organizaciones no gubernamentales que encarnan en su dinámica de trabajo cambios sociales y culturales visibles para el conjunto de la comunidad educativa.
- A la hora de trabajar con las familias, algunas estrategias que pueden funcionar: a) Estudiar la discriminación concreta dentro del propio grupo, familiar y étnico, y la forma en la que se excluye y margina; b) Evitar el jardín zoológico del exotismo. Trabajamos con alumnos y familias, no con culturas —cada cultura se expresa individual o comunitariamente de manera muy distinta; c) Apoyar y favorecer las disidencias, en la medida que dinamizan y enriquecen la propia cultura, y no como aliados para facilitar la integración en la propia; d) Nunca quedarse en las culturas, abrirlas a otras realidades mundiales de manera permanente; e) Generar un marco común de integración, donde también se tengan en consideración las necesidades y los sentimientos de la mayoría.

- Una breve referencia a los medios de comunicación social. No es suficiente su denuncia crítica, utilizando los cauces convencionales del lenguaje escolar. Es preciso situarse en los códigos culturales de los propios medios. Como dice el citado Joan Ferrés, educar para comprender la cultura audiovisual contemporánea es educar para desentrañar sus mecanismos, utilizando sus propios recursos —véase su trabajo, *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal, 1994—. Hay que evitar tanto la obsesión apocalíptica como el desdén ilustrado: los medios de masas deben ser atendidos, explicados y utilizados en las aulas. Sus potencialidades no pueden pasar desapercibidas en la transmisión del conocimiento y en la conformación de valores y actitudes, puesto que, nos guste o no, están protagonizando uno de los cambios culturales más importantes de la historia. La escuela no puede seguir dando la espalda a este proceso.

8. MATERIALES DE TRABAJO Y FORMACIÓN PARA EDUCADORES

En este apartado recogemos una serie de documentos en torno a algunos de los temas tratados en los epígrafes anteriores, con una doble finalidad: por una parte, como recursos para la formación de los educadores en estas cuestiones; por otra parte, como materiales para fundamentar el trabajo en las aulas, tanto en lo que se refiere a contenidos como en el apartado de la metodología.

8.1. Sobre estereotipos y prejuicios en la cultura de masas

La necesidad de trabajar las percepciones sobre los otros —inmigrantes procedentes de culturas extraeuropeas, aunque también disidentes de la cultura mayoritaria, o subculturas diferentes de la que se considera como estándar o «normal» por los destinatarios del proceso educativo que llevamos a cabo—, resulta insoslayable, sean cuales sean nuestros puntos de partida y nuestros objetivos. Una de las tareas que tenemos que abordar para convertir dichas percepciones en materia didáctica es desentrañar los mecanismos de socialización de tópicos, prejuicios, estereotipos y demás imágenes deformantes de los demás. El papel desempeñado a este respecto por los medios de comunicación social es decisivo: por un lado, recogen y amplían las deformaciones ya existentes, otorgándoles una consistencia «real» que hace mucho más difícil

su erradicación; por otro lado, genera sus propias imágenes, cuya capacidad de difusión cultural y de penetración en la mentalidad colectiva de la sociedad llega a imponerse por encima de las evidencias que las cuestionan o las niegan. De ahí la necesidad de revisar de manera profunda y crítica cómo se construyen y se manifiestan estos imaginarios eurocéntricos, tal como señala el reportaje periodístico cuyo contenido transcribimos en el documento adjunto:

Feos, brutos y caníbales

Estereotipos de la imagen del negro en los cómics y publicaciones infantiles en España

Feos, caníbales, brutos, torpes, agresivos, incultos y sexualmente superdotados. Así son los negros. O al menos esa es la imagen que transmiten los cómics, los tebeos y los chistes de negros. Un estereotipo que se cuele en nuestro subconsciente desde la infancia y que se repite de forma sistemática tanto en las publicaciones infantiles que acompañan a la prensa los fines de semana, como en las revistas de cómics más vendidas o las ilustraciones de libros para niños.

Los personajes de la Rué del Percebe, Zipi y Zape, Mortadelo y Filemón, Súper-López, el viejo T.B.O., el clásico Tintín en el Congo e historias más recientes del cómic, tanto convencional como underground, retratan al negro como un ser deforme. Sus labios abultados le cubren la mitad del rostro hasta hacerle casi irreconocible como humano. Su parecido con los monos es obvio. No importa que en la vida real la variedad racial sea tan amplia que el propio término de raza no pase de ser una convención cultural que difiere en cada país. Para que un estereotipo funcione se debe adaptar a unas características rígidas. La mayor parte de los negros lleva la nariz atravesada por un palo o una anilla, se recoge el pelo con un hueso y se viste con un taparrabos, pendientes y pulseras. Igual da que se trate de un músico, de un marino o de un deportista, que esté en la selva o en la ciudad. El negro va casi siempre semidesnudo. Y más le vale, porque cuando trata de vestirse a la occidental, lleva como mucho solo fragmentos de nuestra indumentaria que destacan por su incongruencia, un mero afán grotesco de copiarnos cuando a su taparrabos añade un sombrero de copa, una corbata y los puños de una camisa.

(...)

Semejante fealdad natural va, como no podía ser de otra manera, acompañada de una inteligencia cuando menos poco privilegiada. A los pobres se les nota su cortedad en cuanto abren la boca. En vez de recurrir al teléfono, aporrean el tam-tam para comunicarse con los suyos y, por supuesto, no saben hablar. No importa en qué idioma, no saben hablar. Construyen las frases como los indios en las viejas películas del Far West. (...)

(...) lo que más les gusta comer a los negros son los blancos. De todos los clichés, el más afortunado, el que más se resiste al paso del tiempo, suponemos que, para satisfacción estremecida del lector, es el del grupo de negros que se relame mientras en la olla cuecen a un pobre blanco atado de pies y manos. Los salvajes, siempre negros, echan sal al caldo, avivan el fuego, remueven la salsa con el cucharón o pelan patatas mientras hacen jugos gástricos cantando alrededor de la hoguera. Caníbales hay que, para atraer la caza, montan una clínica de adelgazamiento para blancas gordas.

No todos los negros son malos, ojo. Los hay buenos. En realidad, hay dos tipos de negros: los buenos y los malos. Los buenos son los que se dejan enseñar el catecismo, los que trabajan para nosotros cultivando los campos de algodón, los cafetales y la caña de azúcar. Los vemos en las etiquetas de algunas marcas de pantalones vaqueros, en la envoltura del Cola Cao y los sobres del azúcar. Es también bueno el negrito Babali que a todo lo que ordena el señor Morsilón en el viejo T.B.O. contesta con un «Sí, amito», como bueno es el bravo Batán que en los tebeos de la época de Franco hace guardia «como una estatua de ébano» mientras duermen los blancos. Buenos son los negros que llevan en silla de mano o en palanquín a los blancos por la selva, e incluso por la ciudad si se terciá, y hasta gritan «Viva Tintín». Como buenos son, por último, los que se visten de botones —ese traje occidental sí les sienta bien— y anuncian un buen servicio de repostería.

En definitiva, el negro bueno no tiene reparos en trabajar como un negro. E incluso aceptamos que destaquen en la música, el deporte y el «show business». Las actividades que adornan a los negros no son competitivas, sino complementarias. Queremos que hagan el trabajo duro y les dejamos destacar en el ámbito recreativo y lúdico. Suyo es el ocio, pero nuestro es el negocio. A nosotros nos toca la dura labor de inventar, construir y enarbolar la antorcha del progreso. A nosotros, a fin de cuentas, nos corresponde el ámbito de la historia. Los negros no tienen historia, se agotan en la reiteración del presente, son solo parte del paisaje.

Pero desgraciadamente, los buenos son pocos. La mayoría, además de querernos comer, tiene cierta tendencia a seguir a las autoridades de su

aldea —porque los negros casi siempre viven en aldeas en la selva—. Allí, rodeados de animales y fieras salvajes, caen fácilmente presa de los jefes de la tribu y de los brujos. Esos sí que son verdaderamente malos. Vamos, que no se salva ni uno. El hechicero siempre se obstina en desconfiar del blanco y en conspirar para llevarlo a la olla: «Pronto los negritos ya no escuchar a mí su hechicero. Debo acabar con el blanquito», dice el brujo de una tribu que recela de la visita de Tintín.

Pero cuando ese blanquísimo personaje sometía para los niños blancos a los pueblos del Tercer Mundo, dos tercios del planeta eran colonias. Había que vencer a los detentadores locales de la autoridad para plantar los civilizados campos de algodón, cacao y caña de azúcar en los que trabajarían felices los negritos buenos. Hoy, esas circunstancias históricas han desaparecido en gran parte y, sin embargo, el estereotipo sobrevive y goza de buena salud.

Y no solo en el cómic. En televisión, la presentación de muchos documentales sobre la naturaleza suele ofrecer una rápida sucesión de imágenes de plantas, animales y nativos de diversas partes del mundo en una simbiosis que funde e iguala subliminalmente a unos y otros. En el cine ocurre otro tanto. Mogambo, La senda de los elefantes, y las más recientes Memorias de África o Gorilas en la niebla, por citar solo unos pocos títulos, son otros tantos ejemplos de películas donde el negro es un mero elemento del paisaje que rodea al protagonista blanco.

Cuatrocientos años de esclavización del negro en América (...) y más de cien años de colonialismo en África son responsables de una ideología de superioridad racial que se cuela por la representación iconográfica en la que mamamos desde la más tierna infancia las reglas no escritas, a veces ni siquiera habladas, de la jerarquía natural de los seres humanos.

Fuente: Arturo Arnalte, en Diario 16, 12 de febrero de 1996

8.2. En busca de la memoria: migraciones de ida y vuelta

Urge proceder a una recuperación de nuestra memoria con respecto al fenómeno de la emigración. Recordemos que España es aún un país que tiene más emigrantes que inmigrantes, de manera que poseemos abundantísimos testimonios vivos de lo que fueron esas experiencias, quizá alejadas del contexto vital de niños y adolescentes, pero muy cercanas a sus padres y abuelos. Como demuestra Vicenç Fisas en Las migraciones: el olvido de nuestra historia (Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1994), hay una historia que es preciso redescubrir y volver a contar. Pero, desde nuestro punto de vista, no son suficientes los datos

empíricos: hay que acudir a las vidas concretas, a las razones que les impulsaron a partir, a los sueños y esperanzas que los sacaron de su tierra, las dificultades y frustraciones que padecieron, las transformaciones que, buenas o malas, marcaron sus existencias. De esta manera, no solo recuperamos fragmentos esenciales de nuestro pasado que no figuran en las crónicas oficiales, a través de sus protagonistas invisibles, sino que, además ponemos rostro a quienes hoy recogen el testigo de lo que fuimos ayer. Este es el sentido de las canciones cuyo texto reproducimos a continuación, debidas al mismo autor, Pablo Guerrero, idénticas en cuanto al tema que tratan, pero separadas en el tiempo por veinticinco años de historia: diferentes personajes en escenarios invertidos (españoles en Alemania, polacos en España), similares desarraigos, incertidumbres y horizontes:

NOSOTROS EN 1975 = ELLOS EN 2000

Emigrante

Un día cambió todo:

nuevos paisajes y los mismos dolores.

Las manos tienen callos, pero no de espigas,

y el corazón sin vino qué solo está y qué solo.

Si el Rin fuera el Guadiana no estaríamos aquí,

borrachos de nostalgia y de cerveza,

borrachos de vino no bebido,

de ese vino caliente que hiere la cabeza.

Al vernos nos dijimos «chacho», ¿qué haces tú aquí?,

como si fuera una casualidad habernos encontrado.

Tú nos contaste cosas mientras con avaricia

un cigarrillo negro entre todos fumábamos.

Nos contaste tu vida de piedra despedida,

de piedra golpeada, de piedra sola y dura

y entre la niebla, tan solo fue un momento,

apareció de golpe el sol de Extremadura.

Allá estará el camino, allá estará el cortijo

del tío Pacorro, el alcalde del pueblo,

y un poco a la derecha seguirá la era de padre,

y el río, y el castillo que se verá a lo lejos.

Me hubiera gustado decirte que quizá todo cambie.

Que algo pasa en el campo, en el aula, en la mina,

pero no sé si mi voz no fue muy convincente

y tu expresión siguió lo mismo de dormida.

*Pero bueno, dejémonos de melancolías
y si no hay vino con cerveza brindamos
y porque lo pediste, solo por eso,
una canción de Manolo Escobar tarareamos.*

Pablo Guerrero (letra y música),
en Pablo Guerrero, En el Olympia, Movieplay, 1975

Mi amigo polaco

*Tomamos café a la misma hora.
A veces me ha pedido fuego.
Sé que está solo porque mira despacio
el lento movimiento de las grúas.
Luego cuida un jardín de césped soñoliento,
y riega la nostalgia de los árboles
de un fin de siglo donde la amistad
se cultiva a través de ordenadores.
No tengas miedo a hablar de tu soledad,
amigo polaco.
No sé una palabra de su idioma,
pero un día me habló durante horas
de sus padres, de su pueblo perdido
entre cielos azules como estos.
Sé que me habló de ilusiones quemadas,
del amable sabor de las primeras lluvias,
del color de los ojos después de las derrotas,
de las mujeres que han dormido en sus brazos.
No tengas miedo
a hablar de tu soledad,
amigo polaco.
Tomamos café a la misma hora.
A veces le he pedido fuego.
Sé que estoy solo porque miro despacio
el lento movimiento de las grúas.
No tengas miedo
a hablar de tu soledad,
amigo polaco.*

Pablo Guerrero (letra) / Javier Bergia (música),
en Pablo Guerrero, Sueños sencillos, Resistencia, 2000

8.3. Territorios nacionales e identidades culturales

El documento de Fernando Savater que hemos seleccionado para desarrollar este epígrafe se refiere a un asunto difícil de resolver de manera satisfactoria: por un lado, en qué medida los procesos educativos deben organizarse desde una determinada cultura, especialmente cuando dicha cultura constituye el aglomerado fundamental de una identidad política —como ya sabemos, no otro fue el origen de la difusión de la enseñanza pública, en especial de materias como la geografía, la lengua y la historia, en los estados-naciones occidentales en la época contemporánea, modelo que fue trasplantado y adaptado a otros lugares y culturas, según leemos en Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1981—; por otro lado, cómo construir una educación no solo universal, sino también universalizadora —globalizadora, se suele decir en estos momentos—, que rompa con las visiones escolares cerradas sobre sí mismas e ignorantes de las otras realidades, que tanto contribuyen a dificultar el diálogo intercultural y que son el sedimento de futuras actitudes y prácticas racistas y xenófobas. Estas son las tesis que, a este respecto, formula Fernando Savater:

Educar es universalizar

Otra vía universalizadora de la educación consiste en ayudar a cada persona a volver a sus raíces. Es un propósito muy publicitado en la actualidad, pero notoriamente malentendido e incluso emprendido en sentido inverso al que resultaría lógico. Desde luego, hablar de «raíces» en este caso es puro lenguaje figurado (...) Admitamos sin embargo la metáfora, que tanto agrada a los nacionalistas («recuperemos nuestras raíces»), a los entusiastas de la etnicidad («conservemos la pureza de nuestras raíces»), a los integristas religiosos («la raíz de nuestra cultura es cristiana, musulmana o judía») y a los integristas políticos («la raíz de la democracia está en la libertad de mercado»), etc. En la mayoría de los casos, la apelación a las raíces significa que debemos escardar de nuestro jardín nativo cuantas malezas y hierbas advenedizas turben la enraizada armonía de lo que supuestamente fue plantado en primer lugar: también que cada cual, dentro de sí mismo, debe buscar aquella raíz propia e intransferible que le identifica y le emparenta con sus hermanos de terruño. Según esta visión, la educación consistiría en dedicarse a reforzar nuestras raíces, haciéndonos más nacionales, más étnicos, más ideológicamente puros (...) más idénticos a nosotros mismos y por tanto inconfundiblemente heterogéneos de los demás. La única universalidad que admite este planteamiento es

la universalidad de las raíces: es decir, que todos y cada uno tenemos las nuestras, universalmente encargadas de sujetarnos a lo propio y de evitar que nos enredemos confusamente con frondosidades ajenas.

Pero esta utilización metafórica de las raíces puede ser invertida y eso es precisamente lo que ha de intentar la educación universalista. Porque si nos dejamos llevar por la intuición, y no tanto por la erudición botánica, aquello en lo que más se parecen entre sí todas las plantas es precisamente en sus raíces, mientras que difieren vistosamente por la estructura de sus ramas, por su tipo de follaje, por sus flores y sus frutos. El caso de los humanos es muy semejante: nuestras raíces más propias, las que nos distinguen de los otros animales son el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etcétera, en una palabra, aquello que nos hace semejantes y que nunca falta donde hay hombres. Lo que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni excluyentemente propio, lo que tenemos en común. En cambio, todo el resto (...) son el variopinto follaje y la colorista multiplicidad de flores y frutos. Es el universalista el que vuelve sobre las profundas raíces que nos hacen comúnmente humanos, mientras que los nacionalistas, etnicistas y particularistas varios siempre van de rama en rama, haciendo monerías y buscando distingos.

(...) Sin raíces, las plantas mueren irremediablemente; sin follaje, flores y frutas el paisaje sería de una monotonía estéril e inaguantable. La diversidad cultural es el modo propio de expresarse la común raíz humana, su riqueza y generosidad. Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el sentido común de tanta pluralidad de formas y matices. Habrá que recordarla en los momentos más cruciales, cuando la convivencia entre grupos culturalmente distintos se haga imposible y la hostilidad no pueda ser resuelta acudiendo a las reglas internas de ninguna de las «ramas» en conflicto. Solo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos para los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irreplicable de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental.

Ninguna cultura es insoluble para las otras, ninguna brota de una esencia tan idiosincrásica que no pueda o no deba mezclarse con otras, contagiarse de las otras. Ese contagio de unas culturas por otras es precisamente

lo que puede llamarse civilización y es la civilización, no meramente la cultura, lo que la educación debe aspirar a transmitir. (...) No se trata de homogeneizar universalmente (...) sino de romper la mitología autista de las culturas que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuviesen transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizatorio de las demás. ¿Etnocentrismo? Solo lo sería si considerásemos la universalidad como una característica factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por occidente (...), la universalidad no es patrimonio exclusivo de ninguna cultura —lo cual sería contradictorio— sino una tendencia que se da en todas partes pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico indisoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas. Potenciar esa tendencia común y amenazadas precisamente la tarea educativa más propia para nuestro mundo hiper-comunicado en el que cabe la variedad, pero no el tribalismo: en cuanto a promocionar y rentabilizar lo otro, lo inefable, lo excluyente, ya se encargarán desdichadamente otras instancias que nada tienen que ver con la verdadera educación.

Quizá el afán histérico de hacerse inconfundible e impenetrable para los otros no sea más que una reacción ante la cada vez más obvia evidencia de que los humanos nos parecemos demasiado, evidencia que antes solo lo era para unos cuantos espíritus avisados pero que hoy los medios de comunicación han puesto al alcance de todos. (...) ¿Nos acecha la homogeneidad universal? (...) La diversidad está asegurada, aunque probablemente vaya siendo cada vez más desconcertantemente diversa y se parezca menos a las diversidades y acrisoladas con las que estamos familiarizados. También para este proceso innovador es bueno que prepare la educación a las generaciones que van a vivirlo. Pero no nos engañemos, la flecha sociológica de nuestra actualidad no señala ni mucho menos hacia el inevitable triunfo «uniformizador» del universalismo, todo lo contrario, son abrumadoras las demostraciones aquí y allá del éxito creciente de las actitudes antiuniversalistas, que además suelen proclamarse víctimas de la supuesta omnipotencia universalizante. Lo que realmente está en peligrosa alza hoy es, de nuevo, la recurrencia al origen como condicionamiento inexorable de la forma de pensar: dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual. (...) Que cada tribu deba permanecer idéntica cerrada sobre sí misma, idéntica según la «identidad» establecida por los patriarcas o caciques del grupo, ensimismada en su pureza de pacotilla. Y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos, que

los «respete», es decir, que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás. En una palabra, que nuestras circunstancias condicionen nuestro juicio de tal modo que nunca sea un juicio verdaderamente libre, (...) A quien piensa («de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado y de su función o de las opiniones reinantes en su tiempo», como Nietzsche define al hombre libre) de tal modo los colectivizadores del pensamiento idéntico no les consideran libres, sino «traidores» a su grupo de pertenencia. Pues bien, aquí tenemos otra tarea para la educación universalizadora: enseñar a traicionar racionalmente en nombre de nuestra única verdadera pertenencia esencial, la humana, a lo que de excluyente, cerrado y maniático haya en nuestras afiliaciones accidentales, por acogedoras que estas puedan ser para los espíritus comodones que no quieran cambiar de rutinas o buscarse conflictos.

Fernando Savater, El valor de educar,
Barcelona, Ariel, 1997, pp. 158-164

8.4. Otras miradas sobre la historia establecida

Una de las tareas más urgentes que cabe realizar para afrontar el diálogo intercultural es replantear los discursos sobre ciertas etapas históricas, a la luz de acontecimientos que hasta ahora habían permanecido invisibles tanto a profesores como a investigadores, y que necesitan ser rescatados del olvido. Estas nuevas lecturas no se deben limitar a añadir datos o hechos relacionados con otras culturas y grupos marginados por la historia oficial, a modo de apéndice o capítulo aparte dentro del esquema académico oficial: es preciso revisar las explicaciones causales, releer los comportamientos individuales y sociales, modificar las terminologías y las divisiones cronológicas, cambiar los objetivos de enseñanza y aprendizaje en torno a un período. De alguna manera, tenemos que subvertir nuestra memoria colectiva, para comprender que las múltiples culturas y conflictos que se manifiestan en el presente no han aparecido por arte de magia: se deben al espacio y al tiempo, en estas dos coordenadas se han mezclado y transformado continuamente, y seguirán haciéndolo en el futuro. Es necesario, por tanto, incorporar al conocimiento del pasado hechos como los que se narran en el documento adjunto:

La redada general contra los gitanos de 1749

El 30 de julio de 1749 tuvo lugar uno de los episodios más vergonzosos en la historia de la persecución contra los gitanos en Europa. Bajo el reinado del ilustra-

do Fernando VI, se decidió realizar una operación de limpieza contra esta etnia en España, que provocó la separación de miles de familias, el traslado impuesto de numerosas personas, que quedaron hacinadas en establecimientos sin las mínimas condiciones de habitabilidad, y la prisión y el trabajo forzado en minas y arsenales, sin delito, pruebas o juicio alguno que lo justificase legalmente, para todos aquellos que, en la percepción política y social de la época, acreditaran una forma de vivir sospechosa, identificada con la condición de gitano. La narración de los hechos permite comprender las circunstancias dramáticas en que transcurrió la vida de los gitanos en la época del Antiguo Régimen.

Los orígenes inmediatos de una decisión política de tal envergadura, que afectó directamente a una cifra que oscila entre 9.000 y 12.000 personas, se remontan a 1746. El 23 de agosto de ese año, Gaspar Vázquez Tablada, obispo de Oviedo, accede a la presidencia del Consejo de Castilla, recordando la necesidad de observar las pragmáticas contra los gitanos que se habían promulgado en años anteriores. El 5 de julio de 1747, el Consejo de Castilla envía una consulta al rey, Fernando VI, defendiendo la adopción de remedios extraordinarios para solucionar de una vez por todas el problema gitano, habida cuenta del fracaso de las medidas anteriores. Las conclusiones de la consulta se refieren a dos tipos de medidas para separar a los gitanos del resto de la sociedad: por un lado, su expulsión perpetua del reino, bajo la amenaza de la pena de muerte si regresaban, en la línea de las pragmáticas promulgadas infructuosamente desde el reinado de los Reyes Católicos (la primera en 1499), hasta la época de Felipe IV, en 1633; por otro lado, su recogida forzada, con el fin de llevarlos a la cárcel, y disponer después lo que se estime más conveniente. Se trata, pues, de realizar una gran redada contra los gitanos, como medida preventiva contra personas consideradas peligrosas e indeseables.

¿Qué razones justificaban esta condición de peligro social atribuida a los gitanos? Por una parte, su movilidad: la carencia de una vecindad estable chocaba con los intentos de control de la ciudadanía por parte del centralismo borbónico. Por otra parte, los oficios y ocupaciones que desempeñaban, difícilmente homologables desde el punto de vista legal. En definitiva, las formas de vida de los gitanos suponían, desde la óptica de los gobernantes, una clara violación de las leyes del reino. De ahí que, bajo la etiqueta jurídica de gitano aparecieran en este momento aquellas personas que cumplían las características mencionadas, pertenecieran o no a la mencionada etnia.

La ejecución de la redada demostró la eficacia del aparato policial del absolutismo borbónico, al efectuarse en un solo día, el 30 de julio de 1749, tras unos pre-

parativos estratégicos rodeados del mayor sigilo —fue el ejército el encargado de realizar la operación, organizada por la Secretaría de Guerra—, y contando teóricamente con la colaboración de las autoridades civiles —se dieron instrucciones muy precisas a los corregidores, en el sentido de hacerles responsables de que todos los gitanos estuvieran presentes en el momento de su detención, y solicitando la colaboración de la policía local a sus órdenes, en el caso de que fuera necesario proceder a su busca y captura. (...) Además, en 1717 se había realizado con relativo éxito una operación de reasentamiento vecinal, que estableció más de 800 familias gitanas en las 75 poblaciones legalmente habilitadas para albergarlas, lo que, al disponer de información sobre la residencia de dichas familias, facilitó su captura. Paradójicamente, pues, la redada afectó, en primer lugar, al segmento de población gitana más dispuesto a arraigarse, el que había abandonado sus formas de vida itinerantes y adquirido oficios conocidos y aceptados. El 12 de agosto de 1749, el Marqués de la Ensenada generalizó la redada a todos los gitanos, estuvieran avecindados o no, ya que un porcentaje significativo de los gitanos itinerantes había logrado burlar la orden del 30 de julio.

Una vez capturados, la suerte de los gitanos variaría, según edad y sexo: las mujeres serían conducidas a tres depósitos o casas, mezcla de cárcel, cuartel y fábrica. Los varones, hasta los 12 años, irían con las mujeres; los que tuvieran de 12 a 15 años, aprenderían un oficio útil en las fábricas y arsenales de la Armada; los mayores de 15 años se emplearían en las atarazanas de los presidios de África y en sus regimientos. Los gitanos de más de 50 años residirían en pueblos grandes, vigilados y dedicados a oficios según su robustez. Los enfermos, con alguna discapacidad y ancianos se llevarían a hospitales y asilos. Las circunstancias posteriores a la redada variarían tanto los criterios de edad como los destinos de los distintos grupos. De todas formas, resulta llamativa la nula referencia a las consecuencias que para las familias gitanas tendrían estas separaciones impuestas.

La redada se llevó a cabo con relativo éxito. Los apresamientos se hicieron casa por casa, una vez cercadas las calles o los barrios donde estaban asentados los gitanos. Otras veces se recurrió al engaño, convocando a los gitanos a un censo inexistente en las oficinas del corregimiento. En general, el apresamiento fue pacífico, aunque hubo algún hecho sangriento. La colaboración de los vecinos en las delaciones y denuncias ayudó bastante, aunque no fue todo lo efectiva que las autoridades querían. De hecho, se llegó a amenazar con la confiscación de bienes y otros castigos para quienes ocultasen a gitanos o sus pertenencias, o no los delatasen. Hubo protestas por el rigor y la injusticia de la medida, que

afectaba a gitanos plenamente arraigados en la vida de los pueblos y ciudades, que practicaban oficios muy necesarios para sus habitantes, como el de herberos, incluso por parte de las autoridades municipales a las que se había conminado a colaborar. De esta manera, el destino de muchos gitanos quedó en manos de las declaraciones de sus vecinos o de la protección de algunos corregidores.

Una vez ejecutada la redada, hubo que trasladar a presos y presas a sus lugares de destino correspondientes. Las expediciones estuvieron vigiladas por soldados, mientras que los funcionarios civiles del corregimiento se encargaban de la intendencia. Las dificultades fueron muchas, dada la gran cantidad de apresados y la saturación en los lugares de destino que, al haberse realizado la operación con el sigilo ya mencionado, no reunían las condiciones adecuadas. La falta de alojamientos seguros para presos y tropas de vigilancia; la ausencia de hábitos laborales en los presos para sustituir al peonaje libre; los motines y revueltas debidos a las condiciones de vida —por ejemplo, en Cartagena, los presos fueron instalados en galeras ancladas en el puerto y destinadas al desguace, en espera de la construcción de barracones donde alojarlos—, fueron algunas de las dificultades más importantes señaladas por las fuentes.

El coste económico de la operación se pretendió saldar con la subasta de los bienes embargados a los presos, para pagar desde la manutención carcelaria y los gastos del proceso —lo que era práctica habitual en el Antiguo Régimen—, hasta los papeles de los escribanos, los alquileres de carros, la atención sanitaria, los grilletes, cadenas y cuerdas con que fueron atados, etc. Los embargos muestran ajuares modestos, debido a la pobreza de la mayoría. Algunos pudieron ocultar sus bienes, gracias a la colaboración de los vecinos no gitanos. Las caballerizas y útiles de labranza fueron los bienes más codiciados por quienes sin el menor escrúpulo se apropiaron de lo que a diario veían a sus convecinos gitanos. En teoría, los bienes confiscados —o el importe de los mismos en metálico— deberían ser devueltos a los gitanos que fueran liberados, pero, en la práctica, resultó muy complicado restituir lo que ya había sido subastado.

El destino definitivo de los gitanos presos no está claro. Unos defienden la idea de deportarlos a América; otros, de repartirlos por presidios, con el fin de dedicarlos a trabajos forzados en minas y obras públicas. Muy pronto se pone en evidencia la indiscriminación de la redada y se ve la necesidad de introducir correcciones. La cuestión de fondo es la identificación entre un determinado modo de vida y la condición de gitano: en el caso de que ese modo de vida hubiera cambiado, el gitano dejaba de serlo. Hay, por lo tanto, que objetivar los cri-

terios que deberán utilizarse en los expedientes que, en secreto, individualizarán cada caso concreto: este es el objetivo de la instrucción del 28 de octubre de 1749. En ella se distinguen gitanos buenos, que son aquellos que cumplen una serie de requisitos —estar legítimamente casados; poseer ejecutorias de castellanía o provisiones que les declaren no ser gitanos, verificadas por informaciones de los vecinos, párrocos y prelados— con los que pueden integrarse a la sociedad, y gitanos malos, que son delincuentes, desobedientes, perniciosos, o mal inclinados, a los que se condena a trabajos forzados en obras públicas, y a la horca, sin juicio previo, en caso de huida.

Los expedientes secretos para delimitar la condición buena o mala de cada cual se fueron realizando con muchísima lentitud y sin la participación de los implicados, que dependían en numerosas ocasiones de la buena fe o de la amistad previa contraída con las autoridades y vecinos de las ciudades que habitaban antes de la redada. La dificultad en la restitución de los bienes retrasó muchas de las resoluciones. La situación se hizo en muchas ocasiones casi desesperada, y las fugas, motines y sublevaciones eran las respuestas mayoritarias, que ni siquiera algunas resoluciones favorables podían frenar. La inexistencia de juicios, porque no se había clarificado el delito, las rupturas familiares, que contradecían los más elementales principios de la religión cristiana, los casos concretos de grupos de presos, como los que fueron trasladados de La Carraca en Cádiz al arsenal de La Graña, en El Ferrol, el 14 de enero de 1752, o los gitanos presos en las minas de Almadén, fruto de una redada anterior, en 1745, en el Puerto de Santa María, así como la imposibilidad de autofinanciar los depósitos mediante el trabajo de los presos, son factores que conducen a señalar la conveniencia de acabar con el encierro de gentes que solo ocasionaban gastos y cuya rentabilidad política se juzgaba escasa. Diversos informes señalan que, a la altura de 1762, quedaban aún 165 presos gitanos en los arsenales. El indulto de Carlos III, el 16 de junio de 1763, no terminará de hacerse efectivo para ellos hasta 2 años después, en 1765.

Obras de consulta sobre el tema, que han servido para confeccionar el texto: M^a Elelena Sánchez Ortega, «Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles», en Teresa San Román (comp.), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Madrid, Alianza, 1986, pp. 13-60: donde se hace un recorrido histórico acerca de la presencia de los gitanos en España, desde su llegada, a principios del siglo XV, hasta la Pragmática de 1783, a partir de la cual ya no hay leyes específicamente dirigidas contra los gitanos; Jean-Pierre Liégeois, *Gitanos e itinerantes*, Madrid, Ed. Presencia Gitana, 1987: informe el-

borado bajo el patrocinio del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, para situar los datos referidos a España en un contexto más general, especialmente pp. 109-134; Antonio Gómez Alfaro, *La Gran Redada de Gitanos. España: la prisión general de Gitanos en 1749*, Madrid, Centro de Investigaciones Gitanas/Ed. Presencia Gitana, 1993: monografía de la que hemos tomado la mayoría de los datos expuestos, con documentos e ilustraciones de la época.

8.5. Explorar signos de vida: la sociedad del presente en la pantalla

El tema de la diferencia y el diferente en contextos sociales y culturales más o menos homogéneos, cualesquiera que sean los rasgos de dicha diferencia, ha sido llevado con mucha frecuencia al cine, y algunos clásicos contemporáneos, como *El pequeño salvaje* (F. Truffaut, 1969), *Dersu Uzala* (A. Kurosawa, 1975), *El hombre elefante* (D. Lynch, 1984), o *Mi pie izquierdo* (J. Sheridan, 1989), son una buena muestra de la variedad de tratamientos cinematográficos del papel de la diversidad humana. La problemática de la emigración y sus consecuencias —desde Charles Chaplin en *Charlot emigrante* (1917), cuyo visionado dentro de la película de Louis Malle *Adiós muchachos* (1987) marca el contenido simbólico de la misma, pasando por *Las uvas de la ira* (J. Ford, 1940), o Luchino Visconti en *Rocco y sus hermanos* (1960), hasta *Lamerica* (G. Amiel, 1994)—, también ha producido obras cinematográficas de gran envergadura.

Hay numerosas películas actuales que abordan los problemas relacionados con las migraciones, tanto en sus causas como en sus efectos, y la aparición de sociedades multiculturales, sobre las que se puede aplicar un guión similar al presentado para *Marius y Jeannette*. Citamos las que consideramos más interesantes: 1) *Haz lo que debas* (S. Lee, 1989); 2) *Las cartas de Alou* (M. Armendáriz, 1990); 3) *El prisionero de las montañas* (S. Bodrov, 1995); 4) *Un verano en La Coulette* (F. Boughedir, 1995); 5) *La promesa* (L. y J. P. Dardenne, 1996); 6) *De todo corazón* (R. Guediguian, 1997); 7) *Estación Central de Brasil* (W. Salles, 1998); 8) *Flores de otro mundo* (I. Bollaín, 1999); 9) *La vendedora de rosas* (V. Gaviria, 1999); 10) *Hoy empieza todo* (B. Tavernier, 1999; por su especial relevancia, citamos un estudio de esta película, dentro de una obra de enorme interés para educadores y profesores: Ramón Espelt, Jonás cumplió los 25. *La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*, Barcelona, Laertes, 2001, pp. 87-93); 11) *Oriente es Oriente* (D. O'Donnell, 1999); 12) *Little Senegal* (R. Bouchareb, 2000); 13) *Bolivia* (A. Caetano, 2001); 14) *Lejos* (A. Téchiné, 2001); 15) *Sin retorno* (J. Montejo /). Nebot, 2001).

Por otro lado, el cine supuestamente destinado al público infantil, especialmente algunas películas de animación recientes, ofrece una panorámica mucho más rica de lo que pudiera pensarse a simple vista sobre los conflictos que suscita la diversidad cultural. Contamos con una excelente guía para organizar el análisis didáctico de dichas películas —y de todas las anteriormente citadas—: Manuel Dios Diz, *Cine para convivir*, Noia (Pontevedra), Toxosoutos, 2001: 1) *Pesadilla antes de Navidad* de Tim Burton (H. Selick, 1993; sobre esta película, una monografía específica: Lucía Solaz Frasquet, *Guía para ver y analizar Pesadilla antes de Navidad /Tim Burton, 1993*, Valencia/Barcelona, NAUllibres/Octaedro, 2001); 2) *Babe, el cerdito valiente* (Ch. Noonan, 1996); 3) *El jorobado de Nótredame* (G. Trouslade, K. Wise, 1996); 4) *Hormigaz* (E. Darnell, T. Johnson, 1998); 5) *Bichos* (J. Lasseter, 1999); 6) *El gigante de hierro* (B. Bird, 1999); 7) *Tarzán* (K. Lima, Ch. Buck, 2000); 8) *Elistoria de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (E. D'Aló, 2000); 9) *Evasión en la granja* (P. Lord, N. Park, 2000); 10) *Kirikú y la bruja* (M. Ocelot, 2001); 11) *Shrek* (A. Adamson, V. Jenson, 2001).

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

La última parte del libro *De la tolerancia a la interculturalidad...* pp. 213 a 246, recoge un centenar largo de reseñas bibliográficas, que abarcan los múltiples aspectos del estado de la cuestión en torno a la educación intercultural. Años después del texto mencionado, el número de publicaciones sobre el tema ha ido creciendo sin cesar. Además de las referencias dispersas a lo largo del trabajo, citamos unas cuantas guías y materiales didácticos que pueden ayudar a continuar el trabajo en la dirección apuntada en estas páginas:

COLECTIVO AMANI, *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular, 1992.

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, *En Son de Paz. Propostas Didácticas para as Aulas*, Muros (Pontevedra), Toxosoutos, 1996 (especialmente, pp. 165-221, que presentan una unidad didáctica sobre la inmigración).

COORDINADORA GESTO POR LA PAZ DE EUSKALHERRIA, *Educarnos en la tolerancia*, Bilbao, Coordinadora Gesto por la Paz de Euskalherria, 1997 (carpeta con 11 cuadernos).

AA.VV., *Programa de Inmigrantes de Cáritas/Federación Andalucía Acoge, Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*, Madrid, Cáritas, 1998 (carpeta).

RAFAEL GRASA; DOLORS REIG; PROYECTO LINCUPAX, *Imágenes y estereotipos*, Barcelona, Ediciones PAU, 1998.

AA.VV., Proyecto Visquem la Diversitat, *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1998.

JOSEPTORTI COMA; MERCEDES CENTRICH ESCARPENTIER, *Construimos imágenes*, Barcelona, Icaria/Concertació N/S-Frères des Hommes Europa, 1999 (dos cuadernos: material para el profesorado y material para el alumnado).

BETTY A. REARDON, *La tolerancia: umbral de la paz*, Madrid, Santillana, 1999 (tres volúmenes: 1) Unidad para los formadores de docentes; 2) Unidad para la Enseñanza Primaria; 3) Unidad para la Enseñanza Secundaria).

FRANCESC ARREY; ANNA BASTIDA; CARMÉ CASAS; ROSER SANLLORENTE; GEMMA TRIBÓ, *Lejos de casa. Las migraciones contemporáneas*, Barcelona, Intermón/Octaedro, 1999 (dos cuadernos: guía didáctica y cuadernos de trabajo, orientados a la Educación Secundaria Obligatoria).

ALFONSO LUQUE LOZANO; ÁNGELA M^a MOLINA BERNÁLDEZ; JUAN JOSÉ NAVARRO HIDALGO, *Educación la Tolerancia (Una propuesta de trabajo)*, Sevilla Díada/Educación sin Fronteras, 2000.

XAVIER LLUCH, Plural. *Educación Intercultural 12/16 (ESO)*, Valencia, Tándem Edicions, 2000.

COMO SI FUERA UN EPÍLOGO (PARA SEGUIR BUSCANDO Y DESCUBRIENDO)

*Aquí los girasoles no conocen la niebla,
aquí los árboles dan sombras y calma,
aquí el mar sabe lo que hemos olvidado,
aquí el viajero puede quedarse cuanto quiera.
Aquí los sabios son los que gobiernan,
aquí amamos el orden del azar de la vida,
aquí un sueño tiene tu mismo nombre,
aquí el viajero puede quedarse cuanto quiera.
Desde todos los siglos
llegan las caravanas a la ciudad del nómada.
Aquí la muerte dice nunca, nunca,
aquí los ángeles consuelan a los tristes,
aquí en los campos crecen amapolas,
aquí el viajero puede quedarse cuanto quiera.
Aquí son bienvenidos los desesperados,
aquí es nuevo el sabor del pan y el vino,
aquí son espontáneos el trabajo y el día,
aquí el viajero puede quedarse cuanto quiera.
Desde todos los siglos
llegan las caravanas a la ciudad del nómada.*

Pablo Guerrero / Suso Sáiz, La ciudad del nómada (1995)

Estas páginas se cierran/se abren con una canción de Pablo Guerrero (texto) y Suso Sáiz (música) (*Alas, alas*, Ariola, 1995), que proclama el horizonte utópico de «la ciudad del nómada», el lugar siempre móvil y cambiante donde llegan y se alejan las caravanas «desde todos los siglos». Quizá sea esta la única identidad común de todos los seres humanos, por debajo de la inmensa variedad de realizaciones históricas y culturales que le dan forma: la empecinada búsqueda de los oasis que nos agita desde la conciencia de nuestra fragilidad, desde las preguntas que continuamente nos hacemos y dejamos sin responder, en la medida en que estamos vivos. Solo a partir de esta esperanza desasosegada y perseverante podemos construir el territorio en el que todos podamos descubrirnos y enriquecernos. No otra es la pretensión de cualquier educación verdaderamente emancipadora, y por eso las palabras de este poeta y cantor extremeño culminan nuestro recorrido, para poder reiniciarlo de nuevo.