

# El pato en la escuela o el valor de la diversidad

Miguel Ángel Santos Guerra



programa CAM encuentre



**CAM**

Caja Mediterránea

OBRAS SOCIALES



# EL PATO EN LA ESCUELA O EL VALOR DE LA DIVERSIDAD

Miguel Ángel Santos Guerra



programa **CAM** encuentra





# INTRODUCCIÓN

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA

En la Caja de Ahorros del Mediterráneo desarrollamos permanentemente actuaciones a favor de la inclusión social de todos los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad que es, cada vez, más multicultural.

El Programa CAM Encuentro es una iniciativa de Obras Sociales CAM, que ha consolidado una opción estratégica por la atención y apoyo a las personas inmigradas desde una posición de compromiso con los Derechos Humanos. Hoy, nuestras ciudades están construidas con el aporte de muchas personas distintas, de orígenes diversos y de creencias diferentes, son interculturales.

Esta realidad multicolor debe ser bien cuidada, debemos inventar nuevos espacios de encuentro y de conocimiento donde miremos al otro, nos dejemos mirar y crezcamos juntos. El conocimiento y el respeto convierten la diversidad en riqueza. INTERCULTURAL.CAM nace de ese convencimiento, de la seguridad de que dándonos la oportunidad de comunicarnos, seremos capaces de construir una sociedad de todos y todas para todas y todos. Un tiempo de encuentro de personas, de ideas y de esperanzas dispuestas a ser el futuro porque ya son el presente.

Una de las áreas con mayor peso de CAM Encuentro lo constituye la Escuela Intercultural. Pensamos en impulsar la idea de que la ciudadanía empieza, también, en la escuela. En ésta, de manera natural y cotidiana, aparecen las coincidencias y las resistencias, los desencuentros y los afectos, las semejanzas y las diferencias. En la escuela depositamos buena parte de nuestras ilusiones en que nuestros hijos aprendan a ser mejores personas,

mejores vecinos, mejores ciudadanos. Y allí, con el apoyo de padres y maestros, es donde debemos cimentar lo mejor de nuestras sociedades.

Los textos que recoge esta publicación pretenden ser una herramienta práctica para esa escuela intercultural que queremos. Se trata de un material para la reflexión que INTERCULTURAL.CAM y el Programa CAM Encuentro hemos decidido difundir a fin de situar e impulsar el importante debate sobre el papel activo y protagonista del docente, en un proceso educativo que queremos esté dirigido a la inclusión social y al enriquecimiento mutuo entre diferentes. Somos distintos, somos complementarios.

Queremos agradecer al autor de los escritos: Miguel Ángel Santos Guerra, seguramente uno de los más destacados pedagogos de la diversidad, las ilimitadas facilidades que nos ha dado en el proceso editorial.

Desde el Programa CAM Encuentro invitamos a todas aquellas profesionales que trabajan día a día por una sociedad abierta y plural y que apuestan por una Escuela intercultural, a que continúen su esfuerzo y a que, para ello, cuenten con nosotros.



## Miguel Ángel Santos Guerra

Doctor en Ciencias de la Educación.

Diplomado en Psicología.

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar.

Autor y Director de libros, colecciones, revistas y publicaciones de libros sobre educación.

Miembro de la Comisión Asesora para la evaluación del sistema educativo de la Junta de Andalucía.

### EXPERIENCIA:

Maestro de Enseñanza Primaria.

Profesor de Bachillerato.

Premio Extraordinario de Doctorado de la U. Complutense (1980).

Conferenciante en muchas Universidades españolas y algunas extranjeras.

Premio Nacional de la FUHEM sobre Ensayos de Educación por el trabajo "Educar para los valores y educar para la vida" (1992).

Premio Nacional de Investigación por el trabajo "Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía" (1993).

### ENTRE SUS PUBLICACIONES:

(2006) Arqueología de los sentimientos en la escuela. Ed. Bonum. Buenos Aires. (Traducido al portugués).

(2005) Razones del corazón. Ed. Network. Rosario.

(2003) Arte y parte. Construir la democracia en la escuela. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

(2003) Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Ed. Narcea. Madrid.

(2001) Enseñar o el oficio de aprender. Organización Escolar y Desarrollo Profesional. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

(2001) Organización Escolar. Biblioteca Básica del Profesor. Ciss Praxis. Barcelona.





# INDICE

1- EL PATO EN LA ESCUELA O EL VALOR DE LA DIVERSIDAD ..	9
2- EL TREN DEL FIN DEL MUNDO . . . . .	15
3- EL DEDO CORAZÓN . . . . .	19
4- EL DROMEDARIO NO ES UN CAMELLO DEFECTUOSO ..	23
5- VALOR DE CAMBIO . . . . .	27
6- EL MONO FEDERICO . . . . .	31
7- LA GALLINA NO ES UN ÁGUILA DEFECTUOSA . . . . .	35
8- NO ESTOY CANSADO TODAVÍA .. . . .	39
9- PERSONAS DESAGRADABLES . . . . .	43
10- EL GRUPO DE LOS OLMOS . . . . .	47
11- LA CIGARRA POSTMODERNA . . . . .	51
12- EL LECHO DE PROCUSTO . . . . .	55
13- PULGAS AMAESTRADAS . . . . .	59

---

---

**EL VALOR DE LA CONVIVENCIA Y EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD . . . . . I**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS . . . . . XXIII**



# EL PATO EN LA ESCUELA O EL VALOR DE LA DIVERSIDAD



La escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir la escuela ha de ser el camino para llegar conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto.

Cuando hablo de diversidad no sólo me refiero a el alumnado. También hay diferencias que debemos respetar en los profesores y en las profesoras.

Dice Steiner que la relación maestro alumno es “una alegoría del amor desinteresado”. Ir cada día a la escuela. ¿A sentirnos cada uno como somos o a encajarnos en un engranaje de rutinas despersonalizadoras? ¿A obedecer de forma tediosa lo que prescribe, en palabras de Helmutt Becker, la “escuela administrada” o a recrear el conocimiento y la convivencia? ¿A ser cada uno más él mismo o a meternos en un molde único?

Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y, para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla



Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino.

era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepa superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

Esta fábula nos ayuda a reflexionar sobre la diversidad de alumnos y de alumnas en una escuela que tiene en la homogeneización su camino y su meta. El “niño tipo” es el varón, de raza blanca, que habla el lenguaje hegemónico, que es católico, payo, sano, vidente... En una palabra, normal. A él va dirigido el discurso y él es propuesto como modelo para todos (y, curiosamente, para todas).

Se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos.

Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. No es justo exigir que recorran el mismo trayecto, en tiempos exactos, un cojo y una persona en perfecto uso de las dos piernas. La injusticia es todavía mayor cuando las diferencias están cultivadas, buscadas e impuestas. Volviendo al ejemplo de la carrera: ¿sería

razonable exigir un recorrido igual a quien puede avanzar sin obstáculos que a aquél a quien se ha atado al pie una enorme bola de hierro? La bola de hierro de ser mujer, de ser pobre, de ser gitano, de ser inmigrante...

La diferencia es consustancial al ser humano. Somos únicos, irrepetibles, en constante evolución. Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hacen diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué será todo el pellejo? ¿Qué sucederá con nuestro interior, lleno de emociones, dudas, creencias, valores, conflictos...? He dicho alguna vez que hay dos tipos de niños: los inclasificables y los de difícil clasificación. ¿Cómo es posible que tratemos a todos por igual? Nos diferencian las actitudes, las capacidades, las emociones, la cultura, la religión, la raza, el sexo (y el género), el dinero... No todas las diferencias son del mismo tipo y no con todas ellas hay que proceder de la misma forma.

Ante algunas diferencias hay que poner en marcha actuaciones de redistribución. Si hay pobres y ricos, lo que se debería buscar es distribuir los bienes de manera que las diferencias desaparecieran. Hay diferencias que exigen otra actuación política y educativa. Si uno es homosexual y otro heterosexual, la actuación pertinente no es igualarlos sino respetarlos. Si uno es católico, otro mormón y otro agnóstico, lo que hay que hacer es valorar cada opción, respetar a cada persona. Esas actuaciones son de reconocimiento. En algunas ocasiones hay que combinar las políticas de redistribución con las de reconocimiento. Por ejemplo, las mujeres tienen que recibir una política de reconocimientos (igual dignidad, iguales derechos, igual valor...), pero como al ser mujeres tienen menores sueldos y menor riqueza, han de ser objeto de políticas de redistribución.

La intervención diferenciadora es ética ya que no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales. Lo cual supone un conocimiento de cómo es cada uno, de cómo es su contexto y su historia. Lo cual exige una actuación metodológica y evaluadora que se adapte a las características de cada uno.

Cuando se ha calificado a algunos alumnos de "subnormales", ¿qué hemos querido decir? Que no tenían las mismas potencialidades que los otros, que no reaccionaban como los otros, que no hablaban como los otros. Los otros eran los normales, el prototipo. De esta forma la "etiqueta" pesaba sobre ellos como una losa. Menos expectativas, menos estímulos, menos éxitos, menos felicitaciones, menos... ¡Qué error! ¡Qué horror!

La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno. Por eso resulta imprescindible cambiar de concepción, romper la tendencia uni-



La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender.

formadora. Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese.

La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas.

El pato se amarga en la escuela. Se desnaturaliza. Acaba nadando peor. Se compara con los que trepan y vuelan y se siente desgraciado. Incluso aprende a ridiculizar a quienes nadan peor que él. En definitiva, se convierte en una víctima.

¿Es posible conseguir una escuela donde todos los niños y niñas aprendan, se respeten, se quieran? ¿Es posible hacer de la escuela un trasunto de lo que debería ser una sociedad para todos en la que la justicia, la solidaridad y el respeto fuesen las leyes de la convivencia? A eso vamos. En eso estamos.

No corren tiempos fáciles. En una sociedad en la que prima el individualismo exacerbado, la obsesión por la eficacia, la competitividad extrema, el conformismo social y el relativismo moral..., no es fácil tener en cuenta que la competición está trucada. La aspiración máxima no es saber quién llega primero sino cómo podemos llegar todos a donde cada uno puede llegar. La pretensión de una sociedad justa será la de ayudar a aquéllos que necesitan una especial atención porque parten de situaciones de inferioridad. La atención a la diversidad es, pues, la causa de la justicia.

Cuando los desfavorecidos, al pasar por el sistema educativo, se encuentran de nuevo discriminados y perjudicados, estamos convirtiendo a la escuela en un mecanismo de iniquidad. Precisamente la institución que debería corregir las desigualdades, se convierte en un elemento que las incrementa y las potencia.

Como digo en mi libro "La escuela que aprende" (Santos Guerra, 2000), es necesario que la institución educativa se abra al aprendizaje, que se haga preguntas, que sea sensible a la crítica, que analice sus prácticas. De lo contrario estará condenada a la rutina, al individualismo y al fracaso. La escuela no tiene sólo la tarea de enseñar. Para poder hacerlo adecuadamente, tiene que aprender. Las instituciones inteligentes aprenden siempre. Las otras, tratan de enseñar con excesiva frecuencia.

Desde aquí hago votos por todos los educadores y educadoras que se ocupan con amor por cada niño, por cada niña, con las palabras de Miguel Hernández: "Volveremos a brindar por todo lo que se pierde y se encuentra: la libertad, la alegría y ese cariño que nos arrastra a través de toda la tierra".





# EL TREN DEL FIN DEL MUNDO



Lo recuerdo con una nitidez inusual. Un hecho concreto, minúsculo, pero muy significativo. Hace ya de esto muchos años. Tendría yo entonces cinco o seis. Viajaba en un tren expreso nocturno La Coruña-Madrid en compañía de mi padre. Era pleno invierno. Por lo que oía decir hacía muchísimo frío. Se había averiado la calefacción del tren. Recuerdo aquella sensación como algo maravilloso. Mi padre me tapó con una manta, me colocó tendido en el asiento de aquel compartimento, me arropó y con el traqueteo del tren como nana, me fui quedando dormido. Mientras lo hacía podía escuchar las expresiones relativas al intenso frío, al frío insoportable. Sentí, además del calor, la seguridad de estar protegido por alguien que evitaría cualquier peligro, cualquier amenaza. Podía dormir tranquilo. Alguien, para mí todopoderoso, velaba mi sueño en el asiento de enfrente. Qué paz, qué seguridad, qué calor privilegiado en medio de aquel ambiente gélido, en medio de tantos peligros nocturnos.

En la hermosa ciudad argentina de Ushuaia, la más austral de la tierra, circula un tren maravilloso que se llama “El tren del fin del mundo”. En la ciudad de Jujuy, también argentina, funciona otro tren que, por la altura a la que circula, se llama “El tren de las nubes”. Aquel correo La Coruña-Madrid era para mí el tren del fin del mundo, era también el tren de las nubes. En aquel tren podía ir hasta donde fuera. Yo me sentía a salvo, a gusto y feliz.

Los niños de hoy tienen muchas más cosas que los de nuestra generación. Lo podemos comprobar en estos días navideños. Muchos niños de hoy tienen de todo. Y sería terrible que les faltara lo esencial. Las muestras cercanas y constantes que conlleva la presencia amorosa de los seres queridos. Esa presencia que entraña protección, seguridad y afecto. La presión del trabajo del padre y de la madre, el ajetreo de las ocupaciones, la prisa y las exigencias de la vida social, las demandas prematuras y obsesivas de formación, dejan poco tiempo para compartir con los hijos y las hijas. Nos afanamos por su



Las personas bondadosas, por pura lógica, hacen también más felices a los demás.

bien, decimos, pero les hacemos daño con la ausencia y la falta de contacto. Ellos y ellas no quieren muchos ceros en la cuenta corriente, quieren el círculo emocional de un abrazo sentido y prolongado. Ellas y ellos no necesitan muchos metros cuadrados de casa, lo que precisan es el refugio estrecho de la ternura.

He leído con detenimiento el libro de Ferrucci "La fuerza de la bondad". La tesis que sostiene el autor en el libro es que "las personas bondadosas viven más tiempo, tienen más éxito en sus vidas y son más felices que el resto. En otras palabras -dice- están destinadas a vivir de una manera mucho más interesante y satisfactoria que quienes carecen de esta cualidad". Las personas bondadosas, por pura lógica, hacen también más felices a los demás. Cuenta el autor, en uno de los capítulos del libro, titulado "Calor humano" que una amiga suya llamada Dorotea oye llorar a la niña pequeña de sus vecinos. En la habitación contigua a la suya. Los padres la acuestan sola en la oscuridad. La niña llora durante largo rato, mientras los padres ven la televisión. El llanto desesperado de la niña expresa angustia y soledad. Dorotea piensa que si habla con los padres quizás contribuya a empeorar la situación. Decide cantar para que la niña se duerma. Al igual que ella oye a la niña llorar, ésta puede oírlo a ella. Cada noche, cuando los padres acuestan a la niña, Dorotea le canta unas dulces nanas, le habla a través de los delgados tabiques, la tranquiliza y consuela. La pequeña escucha la voz invisible pero amiga, deja de llorar y se duerme plácidamente. El calor de la voz de la extraña la ha salvado de su gélida soledad.

En el tren de la vida hace frío porque el sistema de calefacción que son las relaciones humanas no funciona, porque el contacto entre las personas ("carnefacción", me gusta decir) permanece averiado por el egoísmo, la intemperancia, la crueldad, los intereses, la envidia, el rencor o la indiferencia.

Las ventanas del tren están abiertas haciendo posible que penetre en los compartimentos el frío de un ambiente dominado por el individualismo exacerbado, la competitividad cruel y la obsesión por la eficacia. Por la dureza y la crueldad. ¿Dónde se ha ido la ternura, el sosiego, el calor humano?

Los niños viajan, a veces solos, a veces mal acompañados por padres y madres que mantienen una entretenida tertulia con amigos tomando una cerveza en la cafetería del tren, que leen ensimismados, que duermen agotados por el extenuante trabajo o que contemplan distraídos el paisaje a través de la ventanilla.

Excelente oportunidad la de estos días de frío y de compras para pensar en lo que necesitan y en lo que les damos a nuestros niños. Aplastados por montañas de juguetes los niños y las niñas se sienten solos y oprimidos, cada vez más alejados de la caricia. Saturados de cosas, deslumbrados por las luces, entretenidos con la televisión pero ateridos por el frío de la soledad y del abandono. La ternura no es sólo un quehacer de estas fechas, sino de cada día, de siempre. "Toujours", dicen los franceses, que es la forma más hermosa de decir siempre.

En una fábula de Esopo el viento y el sol hacen una apuesta para ver quién consigue que un viajero se desnude antes. El viento empieza a soplar, pero el viajero no se desnuda. El viento sopla más fuerte. El viajero no sólo no se despoja de sus ropas sino que se arrebujá en ellas. El viento se pone a soplar con todas sus fuerzas, como un huracán, como un tornado. En lugar de desnudarse el viajero se abriga más. Es el turno del sol, que aparece y comienza a brillar. El viento cesa. Hace calor. Cada vez más calor. El viajero comienza a sudar y se desnuda. Ha ganado el sol, no por medio de la fuerza sino del calor.

Creo que el termómetro moral de una sociedad es el trato que dispensa a los niños. Nunca podré explicarme casos como el de la niña del alféizar. Es una terrible metáfora de nuestra sociedad. Ocurrió en Santander hace unas semanas. Los bomberos rescataron de un ventana situada en el segundo piso de un edificio a una niña que estaba sentada en el alféizar con las persianas bajadas a sus espaldas. Cualquier movimiento hacia adelante hubiera ocasionado su muerte. ¿Por qué estaba allí sola, expuesta al frío, al borde del abismo? ¿Quién la había dejado allí? Una sociedad que tiene colocados a sus niños en el alféizar de las ventanas es una sociedad indigna y cruel.

El tren en el que viajan niños solos y abandonados es un tren que circula hacia la tristeza, la desesperanza y la destrucción. Maldita la hora en que llamamos a los niños para hacer este viaje. El tren de la felicidad infantil se construye con cuatro "tes": t de ternura, t de tiempo, t de tranquilidad, y t de

tutela. Bendito tren en el que viajan los niños acompañados hacia la madurez y la libertad. El tren de las nubes de la felicidad. El tren del fin del mundo. Hasta allí de lejos se puede viajar en él.

Hace algunos días, en una de mis clases sobre evaluación, surge el problema de los errores y de las repercusiones de los mismos en los alumnos evaluados. Se habla de errores de múltiples tipos, desde el autoritarismo hasta la frivolidad. Desde la falta de rigor en las correcciones hasta las comparaciones improcedentes. La evaluación de los alumnos en las instituciones escolares es una de las cuestiones más problemáticas. En realidad, pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la sociedad, la escuela, la tarea docente, el aprendizaje y la enseñanza. Se puede decir a alguien, sin mucho temor a equivocarse: “dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”.

Entre las muchas intervenciones me llama la atención la de una alumna que cuenta su experiencia en la antigua Enseñanza General Básica. Dice que tenía un profesor que periódicamente le repetía: “Tú no llegarás nunca a nada”, tú no obtendrás el Graduado Escolar”, “tú...”. Le pregunto: ¿Qué pensabas, qué sentías, cómo reaccionabas ante tamaña profecía? La alumna responde con aplomo: “Yo mostraba mi dedo corazón en un gesto de rebeldía y de rabia”. ¿Lo mostrabas dentro de tu mente?, pregunta un compañero. No, no, visiblemente, apostilla la interpelada. Es decir, que hacía el gesto tradicionalmente conocido, al menos hasta que llegue el euro, como “la pseta”. Esta actitud resultaba chocante ya que, según palabras del profesor, “con lo bien que se porta en clase y lo correcta que es, en cada reunión tiene una actitud indeseable, es una insolente”.

Ese dedo salvó a esta alumna del fracaso y del abandono de los estudios. Hoy cursa 3º de Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Si se lo llega a creer, si acepta aquel vaticinio, si da por buena la predicción pesimista de su profesor, no hubiera obtenido el Graduado Escolar.

Cuenta la alumna que hace unos meses visitó su antiguo Centro en el que todavía imparte clases el desafortunado profeta. Le recordó aquellos

encuentros (a los cuales acudía en compañía de sus padres) y sus frases de triste recuerdo. El profesor le replica:

- Es el único caso en que me he equivocado.

Pensábamos en la clase: ¿No tendrá responsabilidad alguna ese maestro en los fracasos que había anunciado? ¿No resulta inadmisibile que se paguen sueldos a personas que se dedican a poner sobre las cabezas de los alumnos un techo que les hace mirar hacia el suelo?

Este caso se repite una y mil veces en las aulas (y, a veces, también en las casas teniendo como protagonistas a padres e hijos). Las profecías de autocomplimiento jalonan la tarea educativa. Muchos alumnos acaban siendo aquello que los demás esperaron que fueran.

La actitud de rebelión de esta chica, su confianza en sí misma, su esfuerzo para seguir adelante frente a las predicciones pesimistas y a los malos augurios constituyen un ejemplo admirable.

El caso que nos ocupa tiene dos caras. Una se refiere a su actitud inteligente y esforzada. A la capacidad de decir: "no lo acepto", "no me lo creo", "no voy a obrar dando la razón a quien no la tiene". La rebeldía frente a las condenas y a las descalificaciones es imprescindible para no ser aplastados por quienes utilizan el poder y el conocimiento para aplastar, para impedir el crecimiento.

La otra cara de la cuestión es la actitud de quienes se empeñan en poner zancadillas en la vida de los otros. En lugar de alentarlos para que se superen, ponen obstáculos en su camino. El principal obstáculo es el que lleva a la persona al convencimiento de que no vale para nada, de que aunque lo intente no lo podrá conseguir.

Hay apreciaciones negativas que pesan como una losa sobre la espalda de las personas minusvaloradas. Hay comparaciones esterilizantes que dejan a la persona contra las cuerdas de la desconfianza y de la incapacidad. No todos valen para todo, es obvio. Pero de ahí a poner etiquetas como si se tratase de revelaciones infalibles, hay una distancia muy grande.

¿Quiénes ponen zancadillas en la construcción del autoconcepto de las personas? Lógicamente aquellas personas que tienen una mayor influencia sobre los destinatarios de las premoniciones: los padres, los educadores, los amigos.

Leo en el libro "Para educar valores", del venezolano Antonio Pérez Escarán, el siguiente relato.

Un profesor universitario envió a sus alumnos de sociología a las villas miseria de Baltimore para estudiar doscientos casos de varones adolescentes en situación de riesgo. Les pidió que escribieran una evaluación del futuro de



El principal obstáculo es el que lleva a la persona al convencimiento de que no vale para nada, de que aunque lo intente no lo podrá conseguir.

cada muchacho. En todos los casos, los investigadores escribieron: “No tiene posibilidad de éxito”.

Veinticinco años más tarde, otro profesor de sociología encontró el estudio anterior y decidió continuarlo. Para ello envió a sus alumnos a que investigaran qué había sido de la vida de aquellos muchachos que, veinticinco años antes, parecían tener tan pocas posibilidades de éxito. Exceptuando a veinte de ellos, que se habían ido de allí o habían muerto, los estudiantes descubrieron que casi todos los restantes habían logrado éxito más que mediano como abogados, médicos y hombres o mujeres de negocios.

El profesor se quedó pasmado y decidió seguir adelante con la investigación. Afortunadamente no le costó mucho localizar a los investigados y pudo hablar con cada uno de ellos.

- ¿Cómo explica usted su éxito?, les fue preguntando.

En todos los casos, la respuesta, cargada de sentimiento, fue:

- Hubo una maestra especial.

La maestra todavía vivía, de modo que la buscó hasta encontrarla. El profesor preguntó a la anciana y todavía lúcida mujer, qué fórmula mágica había usado para que esos muchachos hubieran superado la situación tan problemática en que vivían y triunfaran en la vida.

Los ojos de la maestra brillaron y sus labios esbozaron una grata sonrisa:

- En realidad, fue muy simple -dijo-. Todos esos muchachos eran extraordinarios. Los quería mucho.

He aquí la clave. Si la educación es algo es, sobre todo, comunicación. Y si hay una comunicación que ayuda a crecer y a desarrollarse de forma sana y equilibrada es el amor. De ahí mi decidida invitación a quien reciba un vaticinio aplastante: “¡El dedo, corazón!





# EL DROMEDARIO NO ES UN CAMELLO DEFECTUOSO



¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que le castigase por su “maldita diferencia”? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento.

Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo. Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos. Una niña, por ejemplo, sería un niño defectuoso. Por eso llora, por eso es mala en matemáticas, por eso es charlatana. Un niño con síndrome de Down sería un niño normal defectuoso, que no puede aprender nada, que no puede valerse por sí mismo. Un niño gitano sería un niño payo defectuoso, incapaz de hablar bien, de comportarse cortésmente. Un niño magrebí sería un niño andaluz defectuoso, que no domina la lengua castellana, que no conoce las costumbres, que no sabe quién es la Virgen del Rocío.

El modelo lo constituye el varón, blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellanoparlante... Los demás son “anormales” o, lo que es peor, “subnormales”. La institución escolar alberga problemáticas muy diversas, no sólo debidas a las diferencias infinitas individuales sino a las diferencias grupales (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, de género...). Hay que caminar hacia una escuela



Hay que abrirse a los otros, aceptarlos como son, ayudarles a desarrollarse al máximo de sus posibilidades.

inclusiva. Lo cual exige hacerse permanentemente esta pregunta: ¿a quién excluye la escuela?, ¿a quién le pone trabas para una integración plena?

Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hacen diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas. No hay un niño exactamente igual a otro. Ni siquiera dos gemelos univitelinos pueden considerarse idénticos. Su historia es distinta, sus vivencias son diferentes.

Como en la escuela la actuación se dirige hacia un alumno tipo, quienes no responden a él, se encuentran con dificultades de adaptación. No es la escuela la que se adapta a los niños sino éstos quienes tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela. Lo digo no sólo por lo que respecta al aprendizaje de las materias sino a la forma de comportamiento y de relación.

Cuando se habla de “educación especial” creo que se produce una taumatología. ¿Puede haber educación que no sea especial, que no refiera a cada niño en particular? O es especial o no es educación. El riesgo está en pensar que la diversidad afecta solamente a aquellos niños con alguna deficiencia como la invidencia, la sordera, el síndrome de Down, la espina bífida. Como si el resto constituyese un grupo homogéneo, idéntico. No. Cada niño es único, irreplicable, irremplazable. No existe ese “alumno tipo medio” al que nos solemos dirigir cuando hablamos o cuando evaluamos.

La diversidad no es una lacra. Es un valor. Precisamente porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos. Y habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro.

Imaginemos que en un Centro de Salud tuviera que atender un médico a los pacientes en grupos de 20 o de 30. Que tuviese que observar a todos los pacientes de forma simultánea durante un rato y luego recetar a todos la misma medicación. ¿Cómo podría responder a las necesidades de cada uno? Es probable que lo que le vendría bien a uno resultaría un desastre para otro.

La atención a la diversidad exige cambios importantes en esferas muy distintas. En primer lugar en las actitudes de las personas. Me refiero tanto a padres como a profesores y alumnos. Hay que abrirse a los otros, aceptarlos como son, ayudarles a desarrollarse al máximo de sus posibilidades. En segundo lugar, en la organización de los centros. La atención a la diversidad tiene unas exigencias organizativas relacionadas con la flexibilidad, la creatividad, la autonomía y la audacia. Si la organización es rígida será difícil encontrar respuestas adaptadas. Si desde la Administración no se propicia, se cultiva y se apoya la iniciativa del profesorado, será imposible la respuesta adaptada a las exigencias que plantean los alumnos de cada escuela. En tercer lugar, requiere recursos personales y materiales. No se puede hacer frente a las exigencias de la diversidad sin más profesores, sin más espacios, sin más recursos.

La cultura de la diversidad exige la puesta en funcionamiento de políticas de redistribución y de políticas de reconocimiento. Me explico. Hay grupos diferentes en la sociedad (pobres y ricos, cultos e incultos, por ejemplo). La solución para atender esta diversidad está en redistribuir los bienes para que esos grupos se nivelen. Hay otros grupos que son diferentes (por ejemplo, creyentes y agnósticos, payos y gitanos, homosexuales y heterosexuales...). Respecto a ellos es preciso que se desarrolle una política de reconocimiento, de valoración positiva, no de igualación, no de redistribución.

Todo ello tiene que ver con la autoestima, con la aceptación de sí mismo. Porque si el gitano se avergüenza de serlo, si el emigrante se siente acomplejado, si el sordo no acepta su sordera, toda la intervención exterior resultará inútil.

La atención a la diversidad exige el respeto a todas las personas. Pero, arranca del respeto de cada persona por sí misma.

Permítaseme terminar con una pequeña fábula al respecto. Una hormiga le pregunta a un elefante:

- Cuántos años tienes?

- Tengo tres años., contesta el elefante, con orgullo. ¿Y tú?

La hormiga contesta, justificando su pequeño y vergonzoso tamaño:

- Yo también tengo tres años, pero es que yo he estado malita.



**E**stamos en época de evaluaciones escolares. Un momento decisivo que condiciona toda la enseñanza. Los resultados. Me preocupa mucho que el principal objetivo de los alumnos y de las familias sea conseguir buenas notas. Y que aprender, disfrutar aprendiendo, ayudar a otros a que aprendan, saber utilizar el conocimiento para ser mejores personas, sean cuestiones de menor importancia.

El conocimiento académico tiene valor de uso y valor de cambio. Posee valor de uso cuando tiene interés por sí mismo, cuando es aplicable, cuando genera motivación por su contenido, cuando responde a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, cuando ayuda a mejorar. Tiene valor de cambio porque, si se demuestra que se ha adquirido (tenga o no valor de uso), puede ser canjeado por una calificación. Si demuestras que sabes lo que se ha enseñado tienes una buena nota. Independientemente de que el conocimiento adquirido sea atractivo, significativo, enriquecedor y relevante para el que aprende.

Hay que poner en cuestión permanente el valor de uso porque el conocimiento que se debe transmitir en la escuela no siempre ha de ser el mismo. Se trata de hacerse preguntas importantes: ¿Qué es preciso aprender? ¿Cuál es el conocimiento más valioso, más útil, más necesario? ¿Para qué sirve el conocimiento adquirido? Cuestiones siempre vigentes, siempre inquietantes, siempre problemáticas que no se pueden contestar de una vez por todas. Acabo de leer un artículo de Philippe Perrenoud que dice sarcásticamente que “la escuela no sirve para nada”. Ben Laden -sostiene el escritor francés- es una persona instruida, los presidentes de las multinacionales son personas cultas, más de la mitad de los doce dignatarios nazis que decidieron la creación de las cámaras de exterminio tenían un doctorado.

Hay que someter a revisión la importancia que tiene el valor de cambio. Sería preocupante que los escolares acudiesen exclusivamente a las institu-

ciones por el valor de cambio que tiene el conocimiento que adquieren en ella. Es decir, porque al demostrar que lo han adquirido les conceden una calificación, una nota, que les sirve para obtener un certificado académico.

Todo ello tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes. Cuando lo que predomina es el valor de cambio, lo único importante es conseguir la calificación mejor. O, al menos, la suficiente para tener un aprobado. Lo más importante es, pues, aprobar, no aprender. Y menos aún, ser mejores personas.

De ahí muchos vicios que se hallan presentes en las instituciones escolares. No importa no aprender nada con tal de conseguir un buen resultado. No importa acabar odiando el aprendizaje con tal de alcanzar una buena calificación. Decía Winston Churchill: "Me encanta aprender, pero me horroriza que me enseñen". No importa copiar o alcanzar la nota por métodos tramposos. Lo que importa es aprobar como sea.

Las familias ante las calificaciones no se hacen las siguientes preguntas : ¿te has esforzado mucho?, ¿has aprendido cosas interesantes?, ¿has ayudado a otros que no entendían? Las preguntas clave son: ¿cuántas has suspendido?, ¿tienes que recuperar?, ¿qué te ha quedado? Por eso los estudiantes están obsesionados por las calificaciones, no por el aprendizaje, no por los valores. Si se suspenden las clases, no hay problema. Si no se aprende, no hay problema. El curso se pierde cuando no se aprueba, no cuando no se aprende.

El alumno aprueba cuando es capaz de repetir, no cuando demuestra que es capaz de pensar, de criticar, de analizar, de aplicar positivamente el conocimiento. "Señor, haz que Felipe V sea hijo de Carlos II, porque escribí eso en el examen", pide un niño después de realizar un examen de historia. Para satisfacer el deseo del niño, diría un teólogo al uso, a Dios no le hace falta siquiera usar de su fuerza retroactiva, le basta modificar solo el presente, corregir el Manual de Historia y las ideas del profesor, ya que a ese niño sólo le importa aprobar el examen, no tiene interés en que Carlos II goce de una descendencia milagrosa.

Las finalidades de la evaluación pueden ser múltiples. La más elemental es la de comprobar si se han producido los aprendizajes. Hay otras deseables. Y algunas perniciosas. Es deseable la de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje para poder mejorarlo. Las negativas conducen al sometimiento, a la comparación, a la clasificación, a la selección.

Muchos padres y madres, en estas fechas, se muestran inquietos por los resultados. Algunos sólo se preocupan al final, aunque el proceso seguido durante todo el curso sea lo importante.



Las finalidades de la evaluación pueden ser múltiples. La más elemental es la de comprobar si se han producido los aprendizajes.

Una profesora (y madre también) me envía desde Barcelona este significativo texto: Un padre entró en la habitación de su hija y encontró una carta sobre la cama. Con la peor de las premoniciones la leyó mientras le temblaban las manos: He aquí el texto íntegro. “Queridos papá y mamá: Con gran pena y dolor les digo que me he escapado con mi nuevo novio. He encontrado el amor verdadero y es fantástico.

Me encantan sus piercing, cicatrices, tatuajes y su gran moto. Pero, no es sólo eso: estoy embarazada y Jonatan (así se llama mi novio) dice que seremos muy felices en su barrio. Quiere tener muchos más hijos conmigo y ése se ha convertido en uno de mis sueños.

He aprendido que la marihuana no daña a nadie y la vamos a cultivar para nosotros y nuestros amigos. Ellos nos proporcionan toda la cocaína y pasta base que queremos.

Entretanto rezaremos para que la ciencia encuentre una cura para el SIDA, con el fin de que Jonatan se mejore. Él se lo merece porque es un chico estupendo.

No os preocupéis por el dinero. El Joni lo ha arreglado para que participe en algunas películas que sus amigos Brian y Mikel ruedan en su sótano. Por lo visto puedo ganar 50 euros por escena. 50 más si hay más de tres hombres.

No te preocupes, mamá. Ya tengo quince años y sé cómo cuidar de mi misma. Algún día os visitaré para que conozcáis a vuestros nietos.

Con cariño, vuestra hija Loli.

P.D. Papá y mamá. Era una broma. Estoy viendo la tele en la casa de la vecina. Sólo quería mostraros que hay cosas peores en la vida que las malas notas que os adjunto en la presente”.







Algunas veces los educadores, los padres y madres y los políticos (entre otros agentes benefactores) ponen especial empeño en adivinar cuál es el interés de sus alumnos, hijos y súbditos respectivamente. Para ayudar a sus protegidos o beneficiarios deciden sin consulta previa y sin duda alguna qué es lo que les hace falta, lo que más necesitan o lo que más les gusta. Ni por asomo se les ocurre pensar que pueden estar equivocados y que son los interesados quienes de verdad saben lo que les importa.

Estos agentes suelen utilizar frecuentemente la expresión “por su bien” para justificar su comportamiento unilateral, pretencioso, paternalista o autoritario. “Por su bien” imponen unas decisiones, premian comportamientos o hacen concesiones y regalos.

Esa tendencia a etiquetar como “menores de edad” a las personas, a considerarlas incapaces de saber lo que quieren, necesitan y desean es un error de la educación y una perversión de la política. Utiliza Holderlin al respecto una hermosa y profunda metáfora: “Los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose”. No es fácil. La tentación es anegarlos, es decir pensar por ellos, decidir por ellos, actuar en lugar de ellos.

El problema reside en que no siempre aciertan en esa suposición, sea por ingenuidad, sea por despiste, sea por pura perversión. Resulta curioso que, en ocasiones, el esfuerzo que hacen resulte estéril o, incluso, perjudicial.

Lo voy a explicar con una historia. Alguien ha dicho que la distancia más corta entre una persona y la verdad es un cuento. No sé si será muy cierta la afirmación. Por si acaso, voy a expresar esa idea a través de una curiosa historia que he leído recientemente en el libro “La ecología emocional”, historia que transcribo libremente.

Se cuenta que una señora argentina va a comprar dos pasajes de primera clase para un viaje de Buenos Aires a Madrid. En el transcurso de la



La sobreprotección es una actitud dañina y egoísta que impide que el otro sea él mismo y crezca con libertad.

conversación el empleado de la agencia se dio cuenta de que el acompañante de la señora era un mono. La compañía se opuso a que viajase en el avión un mono y no aceptó el argumento de la mujer de que si ella pagaba podía decidir con quién viajar, a dónde y cómo. Aún así la señora, que tenía mucha influencia, consiguió gracias a la recomendación de un directivo de la compañía, que se aceptase que el mono pudiera viajar en una caja especial cubierta con una lona, en la zona de azafatas del avión, en lugar de hacerlo en la bodega del avión con los equipajes facturados.

De mala gana la mujer aceptó, de modo que llegó al avión con una jaula cubierta por una lona que llevaba el nombre bordado de Federico. Ella misma se ocupó de que quedara bien instalada y se despidió del mono tocando la lona y diciendo:

- Pronto estaremos en tu tierra, Federico, tal y como le prometí a Joaquín.

A mitad del largo viaje una azafata tuvo la ocurrencia de dar un plátano y agua al mono y, al levantar la lona, se dio cuenta de que el animal estaba muerto, tendido en el suelo de la jaula. Rápidamente avisó a los compañeros quienes, consternados, sabiendo las elevadas influencias de la señora, llamaron a la base para explicar el suceso y pedir instrucciones. Se les dice que es preciso que la señora no se de cuenta de nada, puesto que sus puestos de trabajo peligrarían.

- Tenemos una idea, -les dicen- haced una foto del mono y enviadla por fax al aeropuerto de Barajas y nosotros daremos instrucciones para reemplazar al simio por otro idéntico tan pronto como aterricéis.

El personal lo hizo al pie de la letra. Al llegar a Madrid tuvo lugar la sustitución. Compararon la foto del mono con el sustituto y después de algunos retoques dejaron al simio dentro de la jaula y se llevaron el cadáver de Federico. Al bajar del avión la señora reclamó impaciente la jaula al sobrecargo.

- Aquí tiene el mono, señora.
- Ay, Federico, finalmente estamos en tu tierra..., dice la mujer levantando la lona. Y añade, estupefacta:
  - Pero...¿si éste no es Federico!
  - ¿Cómo que no es Federico? ¿No ve, señora, que es su mono?
  - De ninguna manera, éste no es Federico.
  - Señora, todos los monos son iguales. ¿Cómo sabe que no es Federico?
  - Muy sencillo, porque Federico... estaba muerto.

La mujer llevaba al mono a enterrar a España porque se lo había prometido a su marido, Joaquín, antes de que éste muriera.

Dar por supuesto el deseo, la necesidad, el interés y el gusto de los demás lleva a pintorescas, tristes y, a veces, dramáticas situaciones. Conduce también a esfuerzos baldíos y a comportamientos abusivos. El interesado sabe en qué consiste su bien. Pensar que al hacerlo se equivoca y que los demás lo conocemos mejor y somos más sabios y más honestos que él mismo, lleva a cometer errores como el de los miembros de la tripulación de nuestra historia. La sobreprotección es una actitud dañina y egoísta que impide que el otro sea él mismo y crezca con libertad. La sobreprotección, paradójicamente, es destructiva y anuladora. Satisface a quien la practica, pero anula y destruye a quien la recibe. Hay que tener cuidado con el mono Federico.



# LA GALLINA NO ES UN ÁGUILA DEFECTUOSA



**E**n la escuela se dan cita todo tipo de alumnos. Hay en la escuela ricos y pobres, niños y niñas, inmigrantes y autóctonos, creyentes y ateos, listos y torpes, cultos e incultos... Todos ellos tienen derecho a alcanzar el éxito en su aprendizaje. Pero la escuela es una institución tradicionalmente homogeneizadora, por eso ha de buscar respuestas a las insistentes preguntas que hace la infinita diversidad de su alumnado.

Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en deficiencias. Una gallina es una gallina. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo. ¿Qué pensar de quien considerase deforme a una gallina porque sus alas no le permiten elevar el vuelo más allá de las tapias del corral? ¿Sería justo que se la maltratase con golpes, insultos y descalificaciones? ¿Sería lógico decir que ha fracasado porque tarda más que el águila en recorrer volando una determinada distancia? ¿Sería razonable y ético que se la castigase por su "maldita diferencia"?

Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, o cuando los tratamos como diferentes pero comparándolos con un prototipo. Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna tara. Son, por consiguiente, defectuosos. Así, una niña sería un niño defectuoso. Por eso llora, por eso es mala en matemáticas, por eso es charlatana. Un niño con síndrome de Down sería un niño normal defectuoso, que no puede aprender nada, que no puede valerse por sí mismo. Un niño ateo, sería un niño creyente defectuoso. Un niño gitano sería un niño payo defectuoso, incapaz de hablar bien, de comportarse cortésmente. Un niño magrebí sería un niño autóctono defectuoso, que no domina la lengua

castellana, que no conoce las costumbres del país, que no sabe quién es la Virgen Inmaculada.

El prototipo escolar lo constituye el varón, blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellanoparlante. Los demás son “anormales” o, lo que es peor, “subnormales”. La institución escolar alberga problemáticas muy diversas, no sólo debidas a las diferencias infinitas individuales sino a las diferencias grupales (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, de género...). Hay que caminar hacia una escuela inclusiva. Lo cual exige hacerse permanentemente esta pregunta: ¿a quién excluye la escuela?, ¿a quién le pone trabas para una integración plena?, ¿a quién le beneficia o privilegia?

Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hace diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas. No hay un niño exactamente igual a otro. Ni siquiera dos gemelos univitelinos pueden considerarse idénticos. Su historia es distinta, sus vivencias son diferentes e intransferibles. Hay dos tipos de niños en las escuelas: los inclasificables y los de difícil clasificación. Cada individuo es:

ÚNICO

IRREPETIBLE

IRREEMPLAZABLE

COMPLEJO

DINÁMICO

Las diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esa diferencias se respetan y se comparten son un tesoro; si se utilizan para discriminar, excluir y dominar se convierten en una lacra.

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo actuando como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón? Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco pacientes y a través de la observación hacer un diagnóstico simultáneo y aplicar una receta idéntica para todos. ¿Qué sucedería? Alguno moriría por la alergia a un medicamento, otros seguirían padeciendo el mal con el que llegaron, alguno vería cómo se agravaba un mal incipiente. Sería mucho mejor que fuesen



Las diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga.

medicados. De ahí el viejo dicho: “Si las pírcimas que nos dan los médicos fuesen arrojadas al fondo del mar, la humanidad estaría mucho mejor y los peces mucho peor”

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) muy acusada. La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba didáctica sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que “la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje”. Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que implantar institucionalmente la injusticia.

Como en la escuela la actuación se dirige hacia un alumno tipo, los que no responden a él, se encuentran con dificultades de adaptación. No es la escuela la que se adapta a los niños sino éstos los que tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela. Lo digo no sólo por lo que respecta al aprendizaje de las materias sino a la forma de comportamiento y de relación.

Para que la escuela dé respuesta a las exigencias de la diversidad es necesario que se transformen:

- Las concepciones: no se trata de hacer por hacer sino de hacer por algo y para algo. Hay que romper los moldes de la escuela rígida, autoritaria y homogeneizadora.

- Las estrategias: las concepciones son dinamizadoras de la práctica. Es preciso poner en funcionamiento procesos inspirados en la filosofía de la diversidad para que no se quede la teoría en un bello discurso.

- Los requisitos: si se pretende desarrollar un currículum que tenga como presupuesto la atención a la diversidad, es preciso contar con aquellos medios que hagan posible una acción coherente.

Si la filosofía de la diversidad llega a la escuela, teórica y prácticamente, se habrá ganado en la dimensión ética, mejorará la convivencia, y los aprendizajes serán más relevantes y significativos para todos y cada uno de los alumnos.

Los mismos alumnos tienen que hacerse también conscientes de la diversidad sin que unos entiendan que son más o menos que los otros por ser como son. Recuerde el lector aquel significativo diálogo entre el elefante y la hormiga acomplejada.

- ¿Cuántos años tienes, elefante?, pregunta la hormiga.
- Yo tres. ¿Y tú?
- Yo también tengo tres, pero es que he estado malita.



# NO ESTOY CANSADO TODAVÍA



**F**rancesco Tonucci es un pedagogo italiano cargado de sensibilidad, de inteligencia y de creatividad. Escribe y dibuja con arte, profundidad y entusiasmo sobre la ciencia y el arte de la educación. En su última columna de la Revista Cuadernos de Pedagogía cuenta que, un niño gitano llega a la escuela con el curso empezado, como ocurre frecuentemente cuando se es nómada. La profesora lo recibe gentilmente en clase e, indicándole el lugar que le corresponde, le dice:

- Siéntate. Ese es tu sitio.

El niño, sorprendido por el mandato de la profesora, replica con aplomo:

- ¿Por qué? Todavía no estoy cansado.

Resulta sorprendente que la postura habitual de los niños en la escuela sea la de estar sentados. No un rato, para descansar o para cambiar de postura sino todo el tiempo, toda la mañana o todo el día. Es la postura escolar por antonomasia. ¿Sería razonable que, al llegar los niños a la casa, sus padres (a su vez profesores) les pidieran que se sentasen y que no se moviesen en dos o tres horas? ¿Cómo es posible que un niño, que es todo movilidad y agitación, pueda permanecer sentado tanto tiempo? ¿Para qué? ¿Por qué?

Sé que en el aula no puede hacer cada uno lo que quiera si se pretende organizar un aprendizaje compartido. De ahí a repetir mecánicamente una serie de hábitos y rutinas poco racionales hay un gran paso. Que todos permanezcan sentados y alineados, que todos hagan las mismas cosas, del mismo modo y al mismo tiempo, que no puedan tener iniciativa y manifestar su creatividad, resulta poco coherente en una institución educativa.

Hay muchas cosas poco racionales en la práctica escolar. Tonucci apunta algunas en dicho artículo y otras en sus libros llenos de ilustraciones eloquentes: Leer un cuento precioso buscando las palabras difíciles, escribir sin que nadie vaya a responder, repetir sin comprender lo que se dice. Recuerdo



Puede suceder que los profesores pidamos a los niños muchas cosas que nosotros no hacemos.

una de sus ilustraciones en la que aparece un niño sentado que recibe constantes prescripciones: hazlo así, se hace así, siempre debes hacerlo así. Y de pronto le piden: elige tú. Y el niño se pregunta: ¿elegir?, ¿elegir?, ¿qué quiere decir?

Hay muchas más paradojas en la escuela, sobre las que pretendo llamar la atención, aunque sea de forma apresurada:

- Dejar en el patio un caracol para entrar en clase y estudiar en el libro uno dibujado.
- Guardar silencio para empezar la clase de lengua.
- Repetir lo que dice el profesor de forma literal, aunque la pretensión sea que haya alumnos creativos.
- Conseguir buenos demócratas en una institución jerarquizada.
- Enseñar a participar sin que puedan decidir en asuntos sustanciales.
- Pretender coeducar en una institución tradicionalmente androcéntrica.
- Educar en libertad en un lugar al que hay que acudir obligatoriamente.
- Pedir que el niño no se distraiga viendo volar una mariposa por la ventana y pretender que fije la atención sobre una dibujada en el encerado.
- Dejar fuera la vida real para conseguir que la entiendan y la expliquen desde una situación artificial.
- Pretender educar a las personas en la solidaridad mientras se plantean de forma competitiva las actividades.
- Organizar trabajos en grupo, pero hacer una evaluación rabiosamente individualizada.
- Decir que cada uno tiene su ritmo, su estilo y su capacidad para aprender pero organizar de forma homogénea la clase.
- Querer que sean creativos y, sin embargo, hacer exámenes en los que tienen que repetir literalmente.

- Dar valor a la diversidad infinita de los alumnos y establecer un currículum único para todos.

Cuenta también Tonucci en su artículo la siguiente experiencia. Un maestro de primero de básica que quiere hacer con su alumnado un experimento de observación científica, lleva a la escuela un cucurucho de boquerones frescos comprados en el mercado y pone uno en un platito de plástico delante de cada alumno. Un niño se pone a llorar desesperadamente. El maestro se acerca, se pone junto a él y le pregunta por la causa de su llanto. El niño comenta entre sollozos:

- No me lo quiero comer.

El maestro, asombrado, responde:

- Claro que no. ¿Es que comes peces crudos?

Y el niño responde:

- No, pero como estamos en la escuela...

Como estamos en la escuela puede pasar cualquier cosa. Puede suceder que los profesores pidamos a los niños muchas cosas que nosotros no hacemos. Que sean estudiosos, que respeten a los compañeros mientras hablan, que lean con pasión, que trabajen en equipo, que respeten el turno de intervención, que lleguen puntuales, que amen el conocimiento.

Un profesor le escribe una nota manuscrita a un niño en un examen. Éste no entiende lo que el profesor ha escrito y se dirige a él para que se lo aclare. El profesor le contesta:

-Ahí te digo que escribas con la letra más clara.

Cuando hablo de la escuela, me refiero a todas las instituciones educativas, no sólo a las de nivel inferior. También a la Universidad. Hace unos días comencé una asignatura nueva escribiendo unas frases extrañas e ininteligibles en el encerado. Los alumnos las copiaron fielmente, incluidos unos caracteres griegos. Las cosas se complicaron cuando pregunté: ¿Qué pensáis de lo que ha pasado aquí? El silencio fue largo y espeso. Hasta que alguien se decidió: "Copiamos sin entender nada". (¿Cómo es posible que no se hagan preguntas cuando no se entiende?). Pensar es una actividad complicada. Copiar es bastante fácil. Y existe una costumbre muy arraigada. Algunos universitarios tienen el dedo corazón deformado.

Hay quien puede pensar que con estas reflexiones estoy criticando a la escuela y descalificando a los profesionales que trabajan en ella. Nada más lejos de mi intención. La finalidad de estas líneas es hacer pensar en lo difícil y compleja que es la tarea educativa, en lo tremendo y apasionante que es el reto que se plantea a los profesores y en la necesidad de que cuestionemos sin cesar cómo lo hacemos y cómo podemos mejorarlo para ganar en racionalidad y en ética.



# PERSONAS DESAGRADABLES



Pienso que las reacciones racistas son un signo de torpeza más que de maldad. Se producen con reiteración en los campos de fútbol cuando se insulta a un jugador de raza negra que falla un penalti, en los procesos de contratación cuando se prefiere a un blanco simplemente por el color de la piel, cuando se niega la entrada a un “sudaca” (si se añade “de mierda” resulta más convincente) en una discoteca.

Las actitudes racistas carecen de lógica, no sólo de bondad. Nacen de un fundamentalismo racial carente de rigor y de sentido. Despreciar a una persona por el color de la piel es irracional. Debajo de las actitudes despectivas sólo existe torpeza y rencor. Pretende quien desprecia sentirse superior apoyándose en la supuesta inferioridad del otro. ¿En qué es inferior?, ¿por qué es peor? La respuesta sólo contiene prejuicios o, lo que es peor, absurdos argumentos fundados en la imbecilidad.

Resultan patéticas las personas que miran a las demás por encima del hombro, considerándolas de inferior categoría. Porque no hay categorías inferiores cuando de personas se trata. Es inaceptable que se identifique por la raza a quien ha cometido un delito cuando el autor es de raza negra. Nadie vio un titular, por ejemplo, en el que se dijera: El presidente del Banco Banesto, de raza blanca, se embolsa cantidades multimillonarias.

Afortunadamente, la movilidad social, los medios de comunicación, los avances científicos, las lecturas selectas, la apertura de las mentes, los viajes de trabajo o de turismo, el conocimiento de otras culturas hacen que nos sintamos ciudadanos del mundo, superando el parroquialismo que no nos deja ver más allá de nuestras narices. Son las personas estrechas de miras, las cortas de razonamiento, quienes se muestran más intolerantes. Las cerriles.

El tiempo ofrece contundentes y a la vez dulces venganzas. ¿No ha sido un triunfo de la sensatez y de la justicia el ver a un negro presidir el país que lo ha mantenido encarcelado durante muchísimos años?, ¿no es un éxito que

un profesor de raza negra enseñe a un grupo de alumnos y alumnas blancos?, ¿no resulta espléndido que un médico de raza negra opere y salve la vida a un blanco en un quirófano?

Contaré una historia, una pequeña historia, de esas que hacen avanzar algunos milímetros en lo que Marina y De la Válgoma llaman “la lucha por la dignidad”.

El 14 de octubre de 1998, en un vuelo trasatlántico de la British Airways, una dama se sienta al lado de un hombre negro. La mujer pide a la azafata que la cambie de sitio porque no podía permanecer sentada al lado de una persona tan desagradable.

- Nadie debe ser obligado a viajar al lado de una persona indeseable, exige la señora con aire despectivo.

La azafata argumenta que el vuelo está completo, pero que irá a revisar en primera clase por si encuentra un asiento libre.

Los pasajeros de los asientos cercanos observan la escena con disgusto. La señora protestaba airadamente y, de forma poco justa, iba a disponer de un lugar privilegiado. Ella se sentía feliz porque la solución le evitaba estar al lado de una persona desagradable y porque, de realizarse el cambio, podría viajar cómodamente el resto del viaje.

Minutos más tarde regresa la azafata e informa a la señora con una sonrisa cargada de ironía:

- Discúlpe, señora. Efectivamente el vuelo está lleno pero, afortunadamente, encontré un lugar vacío en primera clase. Claro que para poder realizar este tipo de cambio tuve que pedir autorización al capitán. Él me indicó que no se podía obligar a nadie a viajar al lado de una persona tan desagradable.

La señora, con cara de triunfo, intenta salir de su asiento para dirigirse a primera clase, pero la azafata se vuelve hacia el hombre de raza negra y le dice:

- Señor, ¿sería tan amable de acompañarme a su nuevo asiento?

Los pasajeros ovacionaron la acción de la azafata. Ese año, ella y el capitán fueron premiados y gracias a esa actitud la empresa British Airways se dio cuenta de lo importante que era la capacitación de su personal en el área de atención al cliente e hizo cambios de inmediato.

Una significativa historia que sitúa a la persona que desprecia en el lugar humillante en el que, con una actitud abusiva y ridícula, se ha colocado. El racista hace una valoración poco fundada en beneficio suyo y en detrimento de la víctima, al objeto de justificar una sumisión, una segregación o una agresión. En cualquier caso, una injusticia. La relación causal entre las carac-



Son las personas estrechas de miras, las cortas de razonamiento, quienes se muestran más intolerantes.

terísticas biológicas concebidas como rasgos faciales y los tipos de personalidad o los comportamientos culturales o sociales, no tiene fundamento alguno. La superioridad inherente a ciertas razas carece de fundamento científico. Al margen de toda evidencia se cultiva el odio racial. Bajo las actitudes racistas no existen más que falacias y creencias basadas en convicciones hostiles.

Es muy certera, a mi juicio, la siguiente afirmación: mientras menos inteligente es el blanco, más estúpido le parece el negro.





**M**e cuenta un amigo mientras varios profesores compartimos mesa y mantel que, cuando estudiaba bachillerato en Salamanca, una profesora había dividido la clase en varios grupos. Uno era el grupo de los olmos. Estaban éstos convenientemente numerados: “olmo uno”, “olmo dos”, “olmo tres”... No denominaba a los alumnos y alumnas por sus nombres de pila sino por el número de olmo que le correspondía. Quien lo contaba era precisamente uno de aquellos olmos.

La pregunta inevitable surge de uno de los comensales:

- ¿Por qué os llamaba olmos?

- Porque, según decía, no se le puede pedir peras al olmo.

¿Era ingeniosa la profesora? Era tan ingeniosa como cruel. Ella había puesto una etiqueta sobre las personas y las vidas de sus alumnos y alumnas: no se puede esperar nada bueno de ellos. Son, por naturaleza, incapaces. Son olmos de los que no se puede esperar que den peras.

- A ver, el “olmo uno”, que pase a la pizarra...

¿Se imagina alguien a ese olmo andante, dirigirse al encerado pensando que va a solucionar el problema? Aunque lo resolviera, la profesora diría que había sonado la flauta por casualidad. No lo felicitará porque, a pesar de haber visto una pera en el árbol, dirá que es la consecuencia de la suerte o del azar. Y, sobre todo, no cambiará de opinión.

¿Alguien se ha metido alguna vez en la piel de estas personas que, por mágicas dotes adivinatorias de sus profesores, se han visto etiquetadas como seres inútiles e incapaces de dar frutos?

Pueden sentir y vivir sus etiquetas como fruto del certero diagnóstico de quien realmente sabe y tiene el poder de ponerlas. También pueden pensar que el conocimiento académico es una de las múltiples parcelas del saber y que hay otros saberes y habilidades importantes en la vida. Pueden estas personas pensar que los etiquetadores se equivocan y que la vida les dará

ocasión de probarlo. Ojalá.

La etiqueta está puesta. Si no tiene frutos ese árbol, es porque no puede darlos. Si los tiene es porque se ha producido una ruptura de las leyes de la naturaleza. Como si la inteligencia no dependiese de su cultivo y desarrollo. Como si las capacidades fuesen algo indiscutible e inamovible. Como si hubiese modos inequívocos de saber cuánta inteligencia y qué tipo de inteligencia se tiene.

Este discurso fatalista ha tenido consecuencias destructivas para muchas personas. “Casualmente” para las personas menos favorecidas cultural y económicamente. Se decía (eran conclusiones “científicas”) que los negros eran menos inteligentes que los blancos, que los hombres eran más inteligentes que las mujeres. Había pruebas que lo confirmaban. No se tenía en cuenta que las pruebas que se aplicaban tenían un componente cultural decisivo ni que durante mucho tiempo habían cultivado en menor medida sus capacidades. Tampoco se veía como un factor de sesgo que el diseño, aplicación y resultados de las pruebas eran manejados, casualmente, por hombres blancos. Muy inteligentes, por cierto.

El problema es más complicado de lo que a primera vista parece porque el etiquetado tiene dimensiones sociales, políticas y económicas importantes. En efecto, no es solamente un fenómeno psicológico de graves consecuencias sino que hunde sus raíces en terrenos socioculturales.

Dice Michel Apple en su obra “Ideología y currículo”: “Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo,



Niños y niñas de los entornos más depauperados serán destinatarios de etiquetas más abundantes y más negativas.

un profesor concibe a un estudiante como realmente torpe y, en consecuencia, el niño se vuelve realmente, aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar". Es decir que niños y niñas de los entornos más depauperados serán destinatarios de etiquetas más abundantes y más negativas.

La maldición de tener unas pésimas condiciones culturales, sociales y económicas se multiplica en una institución que debería corregir las desigualdades y actúa como un mecanismo reproductor. Es decir, que es más probable que sea calificado de olmo un niño gitano o magrebí o de una extracción social depauperada.

Los "olmos" son "olmos" (no se les puede pedir, por consiguiente, que den peras) no tanto porque tienen unas capacidades insignificantes sino porque están plantados en terrenos improductivos. Esta visión encierra un fatalismo que opera destructivamente. Se es o no se es "olmo", independientemente de lo que gustaría o debería ser.

Paulo Freire, en su hermoso libro "A la sombra de este árbol", condena la desesperanza y el fatalismo. Se rebela ante la idea de que "es necesario doblar la cabeza porque nada se puede hacer ante lo inevitable". Dice: "Una de las fundamentales diferencias entre mi persona y los intelectuales fatalistas -sociólogos, economistas, filósofos o pedagogos, poco importa- está en que ayer como hoy, jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. Mi diferencia está sobre todo en el optimismo crítico y nada ingenuo, en la esperanza que me alienta y que no existe para los fatalistas". La esperanza, dice Paulo Freire tiene su matriz en la naturaleza del ser humano. Siendo éste inacabado y consciente de su inconclusión o, como dice François Jacob, programado para aprender, no podría ser sin moverse en la esperanza.

Poner la etiqueta sobre la mente y el corazón de las personas, decir de ellos que son olmos de los que no se puede esperar ni una pera es instalarse y pretender instalarlos en la desesperanza, en el fatalismo. Suscribo el pensamiento del pedagogo brasileño, recientemente fallecido: "La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción".

No hay "olmos" en la educación. Sólo hay perales, de muy diverso tipo ciertamente, de los que se puede esperar una buena cosecha de frutos si se

les ayuda a crecer, si se les riega, si se les abona, si se les poda, si encuentran primaveras en la sociedad y en la escuela que les permitan desarrollarse, florecer. Parfraseando a Neruda: la educación hace con los niños y las niñas lo que la primavera hace con los cerezos.

# LA CIGARRA POSTMODERNA



Cuando, hace años, los padres trataban de persuadir a sus hijos de que era muy importante estudiar, les decían que, si estudiaban, el día de mañana iban a tener un buen trabajo y a ganar mucho dinero. Los niños entendían que aquel era un argumento sólido y eficaz. Hoy no es así. Los chicos saben que muchos alumnos que estudian, aunque sean brillantes, acabarán en el paro. Otros encontrarán un trabajo de baja cualificación para el que no hubieran necesitado tanto esfuerzo. Ambas situaciones se producirán después de una interminable espera. Saben también que muchos que buscan un trabajo abandonando los estudios o que se dedican a negocios prematuros, más o menos legales, se enriquecen con rapidez y eficacia. Mientras quienes estudian siguen tirando del presupuesto familiar y pidiendo a los padres dinero para tomar unas cañas y pagar el autobús, otros disponen de un dinero que les convierte en personas autónomas y autosuficientes.

Lo que los alumnos y alumnas aprenden hoy fácilmente es que hay formas de conseguir dinero fáciles y rápidas y que el estudio paciente y prolongado no siempre conduce a un trabajo satisfactorio y bien remunerado. Es decir, aprenden que hay que estudiar por el hecho mismo de saber y no es fácil descubrir el placer de aprender cuando lo que se estudia no tiene interés o se aprende en estructuras asfixiantes.

Muchas historias que se nos contaban, reales unas y otras en forma de cuentos y fábulas, trataban de explicarnos que el trabajo constante era una forma de asegurar el futuro y de no pasar calamidades en los tiempos de carestía. El fabulista La Fontaine hizo contribuciones reseñables al respecto. Una de ellas es la fábula de la Hormiga y la Cigarra. La Hormiga que trabajaba con esfuerzo durante los meses de verano y que, cuando llegaba el invierno, tenía provisiones que la permitían vivir felizmente. Mientras la perezosa Cigarra, que se dedicaba a cantar en los meses de labor, se encontraba en la miseria cuando llegaba la época de necesidad. Dichosa Hormiga.



La filosofía del éxito en la que descansa el mundo de la información, deja en la sombra a quienes se esfuerzan sin conseguir el triunfo.

Pobre Cigarra. Hoy, probablemente, la fábula tendría una versión diferente. Más o menos, de este tipo.:

Había una vez una Hormiga y una Cigarra que eran muy amigas. Durante la primavera, el verano y el otoño la Hormiga trabajó sin parar, almacenando para el invierno. No aprovechó el sol ni la playa, no paseó plácidamente bajo la brisa suave de la tarde, ni disfrutó de la charla con amigos tomando una cerveza después del día de intensa labor.

Mientras, la Cigarra anduvo cantando con los amigos en los bares y discotecas de la ciudad sin desperdiciar ni un minuto siquiera de placer. Cantó y bailó durante toda la primavera, el verano y el otoño, durmió sin límite, tomó el sol, paseó con la brisa de la tarde y disfrutó muchísimo sin preocuparse por los malos tiempos que estaban por venir. Pasaron unos días, llegó el invierno, empezó el frío. La Hormiga, exhausta de tanto trabajar se metió en su casa, atormentada por la preocupación ya que una tormenta imprevista había destruido toda la cosecha. Alguien la llamó por su nombre desde afuera y, cuando abrió la puerta se llevó una gran sorpresa al ver a su amiga la Cigarra al volante de un flamante Ferrari, vistiendo un valioso abrigo de pieles y adornada con un collar de brillantes. La Cigarra le dijo con tono exultante:

- Hola, amiga. Voy a pasar el invierno a París. ¿Podrías cuidar de mi casita?

La Hormiga respondió:

- Claro, sin problemas. Pero, ¿qué ocurrió? ¿Dónde conseguiste el dinero para ir a París, para comprar un Ferrari, un abrigo tan caro y un collar tan precioso?

Y la Cigarra se apresuró a explicar con desparpajo:

- Yo estaba cantando en una sala de fiestas la semana pasada y a un productor americano le gustó mi voz. Se ha enamorado de mí. Me ha regalado

el coche, el abrigo, el collar y un montón de cosas más. Firmé un contrato millonario para hacer galas en París. Y nos vamos los dos a esa ciudad maravillosa que todavía no conozco y con la que siempre había soñado. A propósito: ¿Necesitas algo de la capital francesa?

- Sí, dijo la Hormiga. Si te encuentras a La Fontaine dile que me acuerdo mucho de su madre.

Las cosas no son siempre así, claro está. La Cigarra que canta no siempre encuentra en productor que se enamora de ella. Pero tampoco son como las contaba La Fontaine. Cada uno tiene que ir elaborando su proyecto de vida, construyendo su escala de valores. Sin poner como única meta de la vida la consecuencia del éxito material. La principal conquista es alcanzar la felicidad. Con el trabajo y con la diversión, con la fidelidad a uno mismo y con el respeto a los otros.

La filosofía del éxito en la que descansa el mundo de la información, deja en la sombra a quienes se esfuerzan sin conseguir el triunfo. Sólo se entrevista a los ricos, a los poderosos y a los famosos. Sólo se conoce la vida de los ganadores. Pero no se nos muestra su esfuerzo, su constancia, su miedo y sus fracasos preliminares. Lo que importa es descubrir los engaños y saber desmontar las propuestas falsas que nos conducen al error y a la desgracia. Hay que saber descubrir los señuelos que se esconden detrás del oropel. La Cigarra postmoderna puede encontrarse con el desamor a los pocos días de llegar a París, puede descubrir que el contrato era un engaño y puede, incluso, tener un estrepitoso fracaso cuando comience a cantar en los sofisticados salones de la ciudad del Sena.

Hay que poner, pues, en entredicho a La Fontaine. Claro que leerlo tiene también ventajas. Recuerde el lector la fábula del Cuervo y de la Zorra. Estaba el Cuervo en lo más alto de un árbol comiendo un enorme y exquisito trozo de queso. La Zorra, que lo contempla desde el suelo, le dice con tono adulador, intentando hacerse con el trozo de queso:

- Cuervo, qué plumaje tan maravilloso tienes. Y qué voz tan hermosa. Canta un poco para que pueda disfrutar de tu hermosa voz.

El Cuervo coge el trozo de queso con las garras de su pata derecha y, cargado de ironía, le dice a la Zorra:

- He leído a La Fontaine.

Hay que aprender a pensar. A descubrir las trampas que se nos tienden. El fin de la educación es ayudar a que la mosca se libere del cazamoscas.





# EL LECHO DE PROCUSTO



**P**rocasto era un bandido del Ática que había construido en su casa un lecho de hierro. Tenía la costumbre de salir por las calles y detener a los viandantes. Los invitaba a cenar en su casa. Cuando terminaba la cena los tendía sobre el lecho de hierro. Ajustaba la cabeza al catre de la cama de manera que si sobresalían por la otra parte las piernas o los pies, se los cortaba para que el cuerpo se acomodase al tamaño de la cama. Si, al tender a una persona en la cama, no llegaba a la cabecera y a los pies, los descoyuntaba ., En lugar de acomodar la cama al tamaño de las personas, hacía que éstas se ajustaran a las medidas de la cama.

La mitología dice que Procusto murió a manos de Teseo quien le aplicó el mismo castigo que él infligía a sus víctimas.

Me he preguntado muchas veces si la escuela será también un lecho de Procusto. Si, en lugar de acomodar el currículum a las características de las personas, lo que se hace, como Procusto, es acomodar a las personas a un currículum único y homogeneizador. A costa de evidentes e inadmisibles torturas.

La escuela es el reino de la diversidad. Aunque se diga que una clase es homogénea, se trata de una evidente exageración., cuando no de una flagrante falsedad. Porque nadie es igual que nadie. La escuela encierra hoy una diversidad cultural inaudita. Algunos centros tienen un número mayor de alumnos extranjeros que de autóctonos. Pero la diversidad no es sólo cultural. Hay diversidad de capacidades, de intereses, de motivaciones, de expectativas, de estilos de aprendizaje... En definitiva, que no hay dos niños idénticos. Los alumnos que acuden a los Centros escolares se dividen en dos grandes grupos: los inclasificables y los de difícil clasificación.

Por eso, entre otras razones, la tarea educativa es tan difícil y tan admirable. Lo saben bien los padres y las madres que tienen dos o más hijos. Aunque sean gemelos homocigóticos son enormes las diferencias que tienen.



No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito.

¿Qué no sucederá en un aula en la que hay treinta niños o en una escuela en la que hay cerca de mil? Lo que para uno es estimulante, para otro puede resultar desalentador. Lo que para una está claro, otro lo ve con una enorme dificultad.

Cuando se convierte el trabajo en una competición se comete un grave error: ¿Sería justo organizar una carrera en la que participase un cojo, un enfermo con tendinitis en el quinto metatarsiano, un atleta, un corredor con una bola de hierro atada al pie, otro con el pie sujeto a una estaca. ¿ Sería una grave injusticia comparar los resultados y atribuirlos al mérito exclusivo del esfuerzo de cada uno.

No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito y, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable.

Un currículum uniforme en el que todos tengan que aprender lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos, abocará al fracaso a un número importante de alumnos. Una evaluación idéntica, en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, no es precisamente la más justa.

Nadie se imagina un consultorio médico en el que el profesional atienda simultáneamente a veinticinco pacientes. No sería ni siquiera imaginable que pretenda aplicar un mismo tipo de receta a todos, después de un diagnóstico visual.

Porque a uno lo puede matar si es alérgico al medicamento en cuestión, a otro esa medicación no le servirá para nada ya que su mal es distinto al del primero Y sólo alguno (acaso por azar) se beneficiará de ese tratamiento homogeneizado. Salvo que se les de a todos el mismo fármaco inocuo para que ofrezca un efecto placebo porque lo único importante no sea que el paciente mejore sino que el profesional actúe.

Si al terminar el tratamiento se explica todo el fracaso por el hecho de que los organismo de los pacientes son frágiles o porque no se han tomado adecuadamente lo prescrito, el sistema estaría condenado a no subsanar los errores.

La diversidad no es una desgracia, ni una lacra, ni un lastre, ni un problema o una maldición. Hay que considerar la diversidad como una ocasión de enriquecimiento, como una oportunidad de aprendizaje, como una bendición de los dioses. Afortunadamente somos diferentes, aunque tengamos la misma dignidad de personas y los mismos derechos como ciudadanos.

Para atender la diversidad es necesario modificar las concepciones y las actitudes de los profesionales, largamente habituados a un planteamiento homogeneizador. Pero es necesario también contar con los medios necesarios para actuar de una manera flexible, adaptada y oportuna que se convierta en eficaz. Qué duda cabe que la masificación es un enemigo de la atención a la diversidad.

Procusto tuvo un castigo que algunos calificarían de ejemplar. Yo hago votos para que el esfuerzo por acomodarse a las capacidades, motivaciones y exigencias de cada uno nos sirva de aval ante quienes han de pedirnos cuentas por el desempeño de la tarea.

En alguna ocasión hice un ejercicio con mis alumnos para que la idea de la diversidad quedase plasmada de forma clara y llamativa. Entregué veinte naranjas (una a cada persona) y les pedí a todos que describiesen cómo era (olor, rugosidad, color, textura, defectos...). Después las recogí todas y pedí a cada uno que escribiese su nombre en una tarjeta. Colocadas las naranjas sobre una mesa les dije que con su tarjeta salieran a identificarla colocando la tarjeta debajo de "su" naranja. A los tres minutos todos estaban sentados. Las naranjas habían sido perfectamente identificadas., a pesar de que el tiempo de observación había sido realmente breve. Si esto pasa con simples naranjas, ¿qué sucederá con las personas? Las naranjas no tienen sentimientos, expectativas, ideas, valores... A pesar de ello son inconfundibles.

Y una observación más: las naranjas que tienen mayores defectos son más fácilmente identificables. Digamos que son más irrepitibles que las otras.



Si metemos varias pulgas en una pequeña caja de cristal, podremos ver cómo saltan sin cesar contra las paredes y el techo de la caja. Si después de un tiempo las sacamos de su encierro y las dejamos en libertad podremos ver que sólo realizan saltos como los que efectuaban dentro de la caja. Se han acostumbrado a los límites, se han habituado a unos esfuerzos recortados por la experiencia. Los amaestradores han condenado a las pulgas a su pequeño fracaso.

Algo parecido nos pasa a los humanos. Cuando nos acostumbramos a unos determinados límites nos sentimos incapaces de superarlos. Ni siquiera lo intentamos. Creemos que lo alcanzado es todo lo que podemos llegar a conseguir. El acostumbrarse al fracaso es una causa de la falta de estímulo. Las pulgas, dentro de la caja, se habitúan a unos saltos minúsculos que acaban por condicionar su futuro comportamiento.

En las metas que vamos proponiéndonos en la vida influyen mucho los logros que hemos alcanzado. Por eso es bueno facilitar la consecución de éxitos. No conviene habituar a los niños y a las niñas al fracaso. También es decisivo lo que los demás esperan de nosotros. Si nadie espera que seamos capaces de conseguir algo significativo, es fácil que no lo alcancemos. Resulta terrible esa condena al fracaso que algunos educadores y algunos padres o madres hacen sobre sus alumnos o hijos. "Tú nunca llegarás a nada", "tú jamás conseguirás algo importante", "tú eres un inútil", "tú serás un fracasado"... Es fácil que esa persona, si no se rebela contra la profecía, si no la convierte en un reto, acabe siendo, efectivamente, un fracasado. Existen las profecías de autocumplimiento. Éste es su enunciado: "La profecía de un suceso suele convertirse en el suceso de la profecía". Es así. Sucede incluso en el ámbito sociológico. Si anuncio, por ejemplo, que el próximo fin de semana habrá escasez de combustible en las gasolineras de Málaga, es probable que los conductores se lancen a conseguir provisiones causando



Por el hecho de ser mujeres se les supone una menor valía, una menor ambición o una menor capacidad de esfuerzo.

una real carestía en ese fin de semana. La profecía del suceso de la escasez se convirtió en la realidad de la escasez.

He visto terribles profecías en las escuelas y en el seno de las familias. Me preocupa mucho que esas actitudes tengan lugar en las aulas porque quienes estamos pagados para ayudar a crecer (educadores, impulsores del crecimiento intelectual y moral) estaríamos utilizando nuestra autoridad para poner sobre los hombros de nuestros alumnos o alumnas una montaña de desaliento. Acabo de ver ejemplos de esta inadmisibile actitud en la excelente película franco-suiza "Los chicos del coro", opera prima del director Christophe Barratier.

Algunas veces las profecías van dirigidas a todos los alumnos y alumnas de la clase. "Vuestro grupo nunca conseguirá nada importante", "vosotros sois demasiado torpes para llegar lejos", "nunca he visto un grupo tan malo"... A veces, a un grupo pequeño. En ocasiones solamente a un alumno o alumna, que se convierte en el chivo expiatorio de la amargura, del pesimismo o del sadismo del educador. No sé cómo no escarmentamos después de las muchísimas equivocaciones de las que hemos sido protagonistas o testigos. Hay ejemplos célebres. Evaluando la primera prueba de Fred Astaire ante la cámara un ejecutivo de un estudio de cine dijo: "No sabe actuar. No sabe cantar. Ligeramente calvo. Baila un poco". Qué vergüenza. He oído decir con amargura a muchas personas que hoy están en puestos de relevancia social que tuvieron algunos profesores que les condenaban injusta e imprudentemente al fracaso. Guardan de ellos una triste memoria.

Las chicas suelen ser objeto de profecías (a veces invisibles e impronunciables) de autocumplimiento. Por el hecho de ser mujeres se les supone una menor valía, una menor ambición o una menor capacidad de esfuerzo y, en consecuencia, se les marcan unas metas menos ambiciosas, se les plantean

como deseables carreras de menor prestigio, dificultad o categoría social.

Los discapacitados son destinatarios también de algunas de estas premoniciones desalentadoras. Si pensamos y les decimos que no aprenderán nada, que nunca serán capaces de tener éxito, acabarán fracasando.

A veces es todo un país quien es objeto de esa profecía maldita. Me ha contado un profesor universitario argentino algo que le pasó cuando visitó España invitado, con otros profesores y periodistas de diversos países, por el señor Fraga, entonces Ministro de Información y Turismo. Ante la pregunta suya de cuándo iba a llegar a España la libertad de prensa, el señor Ministro contestó: "Desengáñese, los españoles no están hechos para vivir en libertad". Es decir, que pensaban (y nos decían) que no éramos capaces, que no teníamos los genes de la democracia, que necesitábamos mano dura y buenos censores (qué binomio de términos contradictorios). Muchos llegaron a creérselo. Lo oí decir muchas veces: "Los españoles no estamos hechos para la libertad".

El problema de partida está en los "profetas malditos" o en los "malditos profetas". Y cobra fuerza cuando el destinatario o destinataria de la profecía acaba creyéndosela. Cuando la hace suya. Porque si se rebela contra ella, si la convierte en un estímulo, si saca de ella el coraje necesario para vengarse de los tristes deseos de su profeta, el problema está solucionado.

La profecías malditas nacen de la torpeza y del desamor de quien las hace. El hermoso libro de Alice Calaprice "Querido profesor Einstein" nos muestra la tierna relación del científico con los niños y las niñas a través de la correspondencia. Se puede comprobar cómo les alienta y anima. Porque los quiere. Él mismo fue un alumno con problemas. Se lo cuenta a Bárbara, una niña de 12 años, que le confiesa sus problemas con las matemáticas: "Me encantó tu amable carta. Hasta el momento no me había planteado ser un héroe, pero puesto que me has designado como tal, ahora siento que sí que lo soy. No te preocupes por tus dificultades en matemáticas: puedo asegurarte que las mías eran aún mayores". Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Porque tienen un radar para saber quién los quiere.

Hay que acabar con las profecías (y, sobre todo, con las autoprefecías) de cumplimiento. A quien construye cajas para sus prójimos quiero recordarles que están limitando injustamente el desarrollo de forma quizá inconsciente, pero muy real. A quienes son encerrados en ellas quiero decirles que no hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.





# EL VALOR DE LA CONVIVENCIA Y EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD

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

## 1. EL VALOR DE LA CONVIVENCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c. Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

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

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

## 2. LA IDENTIDAD PERSONAL

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

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

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

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

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

### **b. Los componentes de la identidad son múltiples.**

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

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

### **c. Los componentes de la identidad son diversos.**

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

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

### **d. Los componentes de la identidad son cambiantes.**

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

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

### **e. Los componentes de la identidad tienen diferente combinación.**

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

Cada individuo es:

ÚNICO  
IRREPETIBLE  
IRREEMPLAZABLE  
COMPLEJO  
DINÁMICO

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

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

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

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

"Los negros han incendiado..."

"Los chilenos se han opuesto..."

"Los árabes se niegan..."

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

“Los catalanes son avaros...”

“Los aragoneses son tozudos...”

“Las mujeres son habladoras...”

“Los gitanos son vagos...”

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

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

### 3. MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

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

#### **Educación multicultural:**

- Tiene una dimensión fundamentalmente estática.
- Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesiten intervención alguna).
- Plantea una visión atomizada, no globalizadora.
- Se centra en las diferencias.
- Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.
- Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo “mosaico”.

#### **Educación intercultural:**

- Tiene una visión esencialmente dinámica.
- Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.

- Hace un enfoque globalizador.
- Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.
- Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
- Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.
- Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.
- Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.
- Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz".

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

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

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

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

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

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

prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

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

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

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

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

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

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



del funcionamiento de la escuela.

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

- a. Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.
- b. Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.
- c. Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.
- d. La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.
- e. La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.
- f. Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.
- g. El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.
- h. Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

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

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

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

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

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. El individuo educado no sólo discierne sino que se compromete.

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

#### **4. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA**

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

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

##### **a. La escuela es una institución jerarquizada.**

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una

jerarquía curricular que dejan el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse relaciones sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

### **b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso.**

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

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

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

### **c. La escuela es una institución cargada de prescripciones.**

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

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

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

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

#### **d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos.**

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

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

#### **e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética.**

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

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

#### **f. La escuela es una institución androcéntrica.**

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

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

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

#### **g. La escuela es una institución con fuerte presión social.**

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

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

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

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

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

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

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

## 5. POR DÓNDE AVANZAR

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

### 5.1 POLÍTICAS DE REDISTRIBUCIÓN FRENTE A POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO

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

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

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

grupos iguales sino de que tengan igual consideración y respeto.

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

## 5.2 INSTITUCIONES QUE EDUCAN

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

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

VARONES  
BLANCOS  
SANOS  
NORMALES  
CASTELLANOHABLANTES  
CREYENTES  
CATÓLICOS  
PAYOS  
NATIVOS  
MONÁRQUICOS

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

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

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

Ese planteamiento requiere un revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad. Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser.

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

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

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

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución esco-



lar respecto a la educación intercultural:

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

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

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

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

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

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

### 5.3 INSTITUCIONES QUE APRENDEN

El peligro de las escuelas es que repiten mecánicamente su pautas de comportamiento sin instalar en sus mecanismos la reflexión necesaria. Se hace un

currículum para los alumnos pero no para la escuela.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **ABAD, L. y Otros (1993):** Inmigración, pluralismo y tolerancia. Ed. Popular. Madrid.
- **ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991):** Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- **ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993):** Diversidad cultural y conflicto nacional. Ed. Talasa. Madrid.
- **ANTÓN, J.A. (1995):** Educar desde el interculturalismo. Entrepueblos/Amarú. Salamanca.
- **ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P. (1998):** De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia. Anaya. Madrid.
- **ARENAS FERNÁNDEZ G. (1996):** Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- **BERNSTEIN, B. (1998):** Pedagogía, control simbólico e identidad. Ed. Morata. Madrid.
- **CALVO BUEZAS, T. (1989):** Los racistas son los otros. Ed. Popular. Madrid.
- **CALVO BUEZAS, T. (1995):** Crece el racismo, también la solidaridad. Tecnos. Madrid.
- **CAMPS, V. (1998):** Manual de civismo. Ed. Ariel. Barcelona.
- **CARBONELL, J. (1996):** La escuela: entre la utopía y la realidad. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- **CORTINA, A. (1994):** La ética de la sociedad civil. Anaya. Madrid.
- **CORTINA, A. (1996):** El quehacer ético. Guía para la educación moral. Ed. Siglo XXI. Santillana. Madrid.
- **ESSOMBA, M. A. (1999):** Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Ed. Graó. Barcelona.
- **ETXEBARRIA, F. (Comp.) (1994):** Educación intercultural. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- **FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1989):** Integrar o segregar. Laia. Barcelona.
- **FERNANDEZ ENGUIITA, M. (1999):** Alumnos gitanos en la escuela paya. Ariel. Barcelona.
- **FERMOSO, P. (1992):** Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Ed. Narcea. Madrid.
- **GARCIA MARTÍNEZ, A. SÁEZ CARRERAS, J. (1998):** Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Ed. Narcea. Madrid.

- **GIMENO SACRISTÁN, J. (1998):** ¿Qué es una escuela para la democracia? En Cuadernos de Pedagogía. Nº 275.
- **GIMENO, J. (1999):** La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. (Coord.): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. Graó. Barcelona.
- **GREENFIELD, P.M. y COOKING (1997):** Cross-cultural Roots of Minority Child Development. LEA. Hillsdale.
- **GREENDIELD, P.M. (1997):** Conflicting values in education. University of California. California.
- **HARGREAVES, A. (1996):** Profesorado, cultura y postmodernidad. Ed. Morata. Madrid.
- **HIDALGO, A. (1993):** Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos. Ed. Popular. Madrid.
- **HOYLE, E. (1986):** The politics of School Management. Hodder and Stoughton. London.
- **IBAÑEZ, M.T. y MARCO, A. (1996):** Ciencia multicultural y no racista. Enfoques estratégicos para el aula. Narcea. Madrid.
- **JARES, J. (1999):** Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Ed. Popular. Madrid.
- **JIMENEZ, F. y VILÁ, M. (1999):** De educación especial a educación en la diversidad. Aljibe. Archidona.
- **JORDAN, D. (1993):** La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Paidós. Barcelona.
- **JORDÁN, D. (1999):** El profesorado ante la educación intercultural. En ES-SOMBA, M. A.: Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Ed. Graó. Barcelona.
- **JULIANO, D. (1993):** Educación intercultural Escuela y minorías étnicas. Eudema. Madrid.
- **MAALOUF, A. (1999):** Identidades asesinas. Alianza editorial. Madrid.
- **MARINA, J. A. (1995):** Ética para náufragos. Ed. Anagrama. Madrid.
- **MARTIN, H.P. y SCHUMAN, H. (1998):** La trampa de la globalización. Taurus. Madrid.
- **MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998):** Trabajar en la escuela. Miño Dávila Editores. Madrid.
- **MATURANA, H. (1997):** Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- **McCARTHY, C. (1994):** Racismo y currículum. Morata/Paideia. Madrid.
- **MIR, C. (Coord.) (1999):** Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Ed. Graó. Barcelona.

- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1996): El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas. Temas de hoy. Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996): Educación intercultural. Teoría y práctica. Escuela Española. Madrid.
- ORTEGA RYUIZ, P. y Otros (1994): Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela. NAU Llibres. Valencia
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1996): Educación multicultural. Fundamentos y estrategias didácticas. COM.ED.ES. Granada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas. Ed. Popular. Madrid.
- POZO, J.J. y Otros (1999): El aprendizaje estratégico. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- REIG, M.D. (199): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En Aula de Innovación. Nº 85. Octubre.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1885): La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Oikos-Tau. Barcelona.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): Las semillas de la violencia. Espasa Calpe. Madrid.
- SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. En Kikiriki.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos. Ed. Díada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. Profesores y escuela. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: Volver a pensar la educación. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): Aprender a convivir en la escuela. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. Ed. La Muralla. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- SEQUEIROS, L. (1997): Educar para la solidaridad. Proyecto didáctico para una cultura de relaciones entre los pueblos. Octaedro. Barcelona.
- SINGER, P. (1995): Ética para vivir mejor. Ed. Ariel. Barcelona.
- TOURAIN, A. (1994): ¿Qué es la democracia? Ed. Temas de hoy. Madrid.

- **TUVILLA RAYO, J. (1994):** La escuela: instrumento de paz y solidaridad. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- **VIÑAS, J. (1999):** Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Ed. Graó. Barcelona.
- **VLACHOU, A.D. (1999):** Caminos hacia una educación inclusiva. La Muralla. Madrid.
- **WIEVORKA, M. (1994):** El espacio del racismo. Paidós. Buenos Aires.
- **YUS RAMOS, R. (1996):** Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Graó. Barcelona.
- **ZUBERO, J. L. (1994):** Las nuevas condiciones de la solidaridad. Deesclée de Brouwer. Bilbao.





**EDITA Y COORDINA:** ENCUENTRO MEDITERRÁNEO S.L. para Obras Sociales CAM  
social@encuentromediterraneo.com

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN:** AraCeli Santo

**IMPRIME:**

**DEPÓSITO LEGAL:** A-863-2006

**ISBN:** 978-84- 690- 6952- 3



