

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**El otro en la
construcción de
una cultura de paz**

Pedro Sáez Ortega

Escuela de Paz | 3

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia** del Gobierno Vasco.

© Pedro Sáez Ortega, 2004

© Bakeaz, 2004

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-3307-03

Índice



PRIMERA PARTE: HORIZONTES

- **La irrupción del otro en el presente** 4
- **Interpretaciones y actitudes sociales frente a la diferencia** 9

SEGUNDA PARTE: ITINERARIOS

- **La escuela como encrucijada de culturas** 13
- **Proyectos y tareas para una pedagogía del encuentro** 15

TERCERA PARTE: HERRAMIENTAS

- **Canciones** 24
- **Lecturas** 25
- **Medios de masas** 26
- **Películas** 27
- **Unidades didácticas** 28

- **Notas** 30
- **Bibliografía** 32

• La irrupción del otro en el presente

A nadie se le escapa la existencia en nuestra época de fenómenos migratorios de carácter generalizado y masivo que están transformando el paisaje de la sociedad contemporánea a una enorme velocidad. Con frecuencia, dichos fenómenos migratorios se asocian a otros problemas mundiales, desde la globalización financiera hasta el terrorismo internacional, e incluso se interpretan como «choques de civilizaciones» (Sartori, 2002). Muchos aplican la vieja dicotomía cristiano/musulmán —sinónimo de Occidente/Oriente— como clave explicativa de los numerosos conflictos que recorren el planeta en la actualidad: hordas integristas que se instalan en las ciudades europeas y van avanzando en el control social de los barrios; ejércitos de fanáticos suicidas que tejen sus redes de muerte por el mundo y amenazan la paz y la seguridad de todos; mafias organizadas que multiplican los delitos en aquellos lugares en los que se instalan. Todos estos fenómenos, se nos dice, son consecuencias indeseables de la llegada de los otros al interior de *nuestras* sociedades (Gil Calvo, 2003).

Leídas en clave catastrofista o apocalíptica, estas nuevas *invasiones bárbaras* multiplican los argumentos interesados a favor del miedo y la inseguridad; conminan a aceptar de manera sumisa el orden a costa de la libertad, la *pureza* en perjuicio del mestizaje, el muro y la frontera por encima del encuentro y el intercambio; finalmente, invocan la violencia como única respuesta a la incertidumbre: la teorización de la *guerra preventiva* por parte de la Administración republicana de Estados Unidos tras los atentados del 11 de septiembre de 2001, como conjuro ante cualquier amenaza real o posible —atentados terroristas *globales*, armas de destrucción masiva en manos de los *Estados gamberros* que constituyen el *eje del mal*—, es un buen ejemplo de las falsas respuestas políticas a los terrores que sacuden este difícil comienzo del nuevo milenio.

Las migraciones en el espacio y en el tiempo

Una de las primeras tareas que hay que acometer para afrontar los problemas señalados es desmantelar semejante tinglado ideológico, socializado en numerosas actitudes xenófobas, discriminatorias o abiertamente racistas —tan peligrosas como los peligros reales que pretenden conjurar, o incluso más—. Para ello, establezcamos, en primer lugar, qué significa lo que hemos denominado la «irrupción del otro», algo que para muchos parece extraño o novedoso, pero que, en realidad, constituye lo más característico de cualquier tiempo y lugar en el mundo (Malgesini y Giménez, 2000). ¿En qué nos basamos para sustentar semejante afirmación?

■ Los fenómenos migratorios han existido siempre. Sin ellos no habría historia. Forman parte, pues, de la *larga duración* del devenir de las sociedades humanas, en distintas intensidades: pueden verse afectados por algún acontecimiento perteneciente a un país y a un momento concreto de su historia —la hambruna en Irlanda, a mediados del siglo XIX; la guerra civil en España, entre 1936 y 1939— o extenderse desde el punto de vista cronológico y geográfico —la *era de los descubrimientos geográficos*, que atañe a los siglos modernos—. Pero se hacen presentes en cualquier momento del desarrollo de las culturas y las civilizaciones, cuando no es que protagonizan dicho desarrollo (Bade, 2003).

■ Los procesos migratorios generan complejas crisis en las sociedades que se ven afectadas por ellos, tanto en las expulsivas como en las receptoras. En ambos casos, estas alteraciones producen transformaciones profundas e irreversibles en su seno, verdaderos *saltos cualitativos* que se traducen en cambios políticos (la democracia ateniense del siglo V antes de Cristo como resultado de las colonizaciones griegas a lo largo y a lo ancho del Mediterráneo); en construcciones nacionales (la de Estados Unidos, entre el último tercio del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX); en modificaciones económicas y sociales de largo alcance (el renacimiento urbano de los siglos centrales del medioevo en Occidente); y en fisonomías culturales nuevas (el mundo helenístico como contexto de la aparición del cristianismo en el siglo I después de Cristo) (McNeill y McNeill, 2004).

■ Estas transformaciones no consistieron, ni única ni principalmente, en cataclismos violentos. Los *intercambios silenciosos*, vitales y materiales, han sido mucho más intensos y duraderos que los choques o enfrentamientos dramáticos: así, por ejemplo, podemos señalar los ocho siglos de coexistencia entre judíos, cristianos y musulmanes en la Edad Media de la península ibérica, que no pueden reducirse a una serie de hechos violentos: campañas militares, batallas espectaculares u oleadas de fanatismo e intolerancia; todos ellos reales, pero cronológica y territorialmente limitados. De la misma manera, el mar Mediterráneo desempeña un papel decisivo como espacio para la confluencia y el diálogo entre civilizaciones desde el «tiempo largo», lento y profundo de los grandes ciclos históricos (Braudel y otros, 1987: 239-262).

■ Las migraciones se deben a múltiples causas que son, al mismo tiempo, diferentes para cada etapa histórica y comunes a todas las civilizaciones. Dicho de otra manera, aunque las circunstancias varíen al correr de los siglos, éstas se sitúan en una suerte de marco universal que afecta al conjunto de la especie humana, por encima de las culturas: esa tensión entre el nomadismo y la sedentarización, entre el viaje (Odiseo, Moisés) y el destino (Ítaca, la Tierra Prometida), que ha sido y es una de las *narraciones de sentido* más comunes de cualquier pueblo, y que, por lo mismo, forma parte sustancial de la biografía de la mayoría de las personas. A veces, este componente atemporal es olvidado o evocado de manera parcial e interesada: así, en el momento presente, las incómodas alteridades presentes en *nuestras* calles y plazas son imaginadas como «asaltos al paraíso de prosperidad de Occidente» de los «bárbaros del Sur» (Fernández Buey, 1995). Si echamos un vistazo a la historia, encontraremos una variada gama de tópicos literarios similares: por ejemplo, la conquista del *limes* romano por parte de las tribus germánicas, la seducción que ejerció el edén virgen de las Indias Occidentales en los europeos, la codicia que llevó a éstos a ir en busca de las riquezas del África negra o la expansión hacia Occidente de los árabes islamizados, en busca de la prosperidad material que el desierto les negaba a diario. En muchas ocasiones, estos lugares comunes, difundidos a través de la escuela y los medios de comunicación social, llegan a sustituir a las realidades complejas y diversas a las que aluden en los imaginarios sociales de las culturas (Duplá, Frías y Zaldúa, 1996).

■ Todo lo expuesto en el párrafo anterior obliga a revisar los discursos explicativos dominantes, debatiendo y cuestionando las evidencias en que parecen sustentarse y, sobre todo, interconectando sus explicaciones en marcos de comprensión mucho más amplios. Por poner otro ejemplo: cuando los medios de masas o los textos escolares presentan las circunstancias que han hecho posible la aparición de sociedades multiculturales en Europa y América del Norte, la referencia a los movimientos migratorios desde los países pobres¹ parece inexcusable. Sin embargo, muchas de estas socializaciones periodísticas o académicas suelen olvidar los orígenes de la actual situación: la ocupación y explotación occidental de los pueblos afroasiáticos —por no remontarnos a la conquista del continente americano— en la época del imperialismo colonialista, y la propia expansión de los europeos por todo el mundo durante la misma etapa, el último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. El fenómeno migratorio de nuestros días desde el Sur hacia el Norte comenzó, por tanto, mucho antes de lo que parece, y fue desencadenado por aquello que denominamos «civilización occidental», que ahora intenta reprimir y controlar los imparable flujos humanos que ponen en evidencia su discurso justificador —el bienestar generalizado— o bien protegerse de quienes en definitiva, y posiblemente de manera intuitiva, vienen a reclamar, al menos, una parte de lo que les fue —de lo que les sigue siendo— arrebatado, de aquello que les impide satisfacer sus necesidades básicas.

Factores y causas de los procesos migratorios contemporáneos

Al examinar el contexto histórico, social y cultural de este siglo XXI que ha iniciado su andadura, vemos que el hecho migratorio actual afecta de forma intensa al periplo vital de millones de personas; y en muchas ocasiones lo interrumpe de forma brusca y sin sentido: la peregrinación de Ulises hacia su añorada patria no es motivo hoy para hacer poesía, sino para redactar crónicas diarias de pateras a la deriva; de cuerpos ahogados en el mar o sofocados en los huecos clandestinos de los camiones; de playas en las que los naufragos yacen agotados, sin una Nausicaa que los descubra y se apiade de su fragilidad, sin feacios que los acojan con hospitalidad, ayudándoles a reposar y a proseguir su aventura.² ¿Cuáles son las causas que hacen inteligible esta tragedia? Las dimensiones de este trabajo obligan a guardar un difícil equilibrio entre el análisis pormenorizado y la síntesis divulgativa, así que nos limitaremos a establecer un conjunto de hipótesis, que podrían *narrarse* de la forma que a continuación se expone.

6

■ Entre la caída del muro de Berlín en 1989 y el derrumbe de las Torres Gemelas en 2001, el mundo ha asistido al fin del orden bipolar de la guerra fría e, igualmente, a la desaparición de la utopía socialista, arrastrada por el desmoronamiento de los regímenes políticos que supuestamente la representaban. Las democracias capitalistas occidentales, con Estados Unidos a la cabeza, han hecho visible su hegemonía, pero no han logrado universalizar ese nuevo orden de paz y derechos humanos para el conjunto del planeta al que dicen defender. Como afirma Sophie Bessis, «La paradoja de Occidente reside en su facultad de producir universales, elevarlos al rango de lo absoluto, violar con un fascinante espíritu sistemático los principios que de ellos se derivan, y elaborar las justificaciones teóricas de estas violaciones [...]» (2002: 19).

■ Sin embargo, este proceso de reconfiguración del mundo, sometido a fuertes tensiones y generador de múltiples conflictos, consolida el triunfo de la globalización neoliberal, proceso incompleto que presenta diferentes niveles e intensidades:

- La libre circulación del dinero y los medios de comunicación de masas, a través de los cuales se manifiesta el denominado «pensamiento único» o «ideología globalitaria» (Ramonet, 1998).

- Algunos límites —sobre todo, los que imponen los países del Norte, por medio de las instituciones supranacionales que dirigen, con respecto a los del Sur— para el intercambio de mercancías.
- Severas restricciones para los movimientos de las personas; no para los agentes de la globalización, sí para los «pacientes» de la misma (Taibo, 2003).

■ Este modelo de globalización genera la aparición de un mundo fragmentado, escindido entre una minoría de beneficiados y una inmensa mayoría de excluidos: el resultado es un planeta en el que malviven millones de náufragos (dos tercios de la humanidad), sometidos al incierto destino de las frágiles embarcaciones en las que apenas se sostienen en pie (Latouche, 1993). Mientras, los transatlánticos de lujo navegan poderosos e indiferentes, dejando un rastro de residuos físicos y humanos que, como anuncian algunos, pronto bloqueará sus sistemas de propulsión y los dejará varados en medio del océano de la pobreza. ¿Qué sucederá entonces?³

■ Las migraciones actuales son, por consiguiente, una respuesta de supervivencia ante los graves conflictos que asolan los países del Sur, un intento de salir del círculo infernal de la miseria, de forzar un cambio de rumbo que evite el aniquilamiento, por duras que resulten las condiciones en que se produce esa nueva singladura. Pero también son una respuesta deseada por los mercados económicos del Norte para afianzar su proceso de desregulación planetaria: no se trata sólo de una llamada de las masas depauperadas reclamando su entrada en los espacios de bienestar del Norte, sino también de una respuesta de las masas sometidas y condicionadas a las necesidades del modelo económico dominante. Como ya hemos señalado, en cada historia personal, en cada biografía individualizada, podemos encontrar motivos específicos que conducen a una decisión tan arriesgada. Pero, por encima de las circunstancias de cada cual, existen causas generales de las que todos participan.

■ Finalmente, los movimientos migratorios actuales deben ser comprendidos desde una escala distinta de como se perciben en las sociedades del Norte. Hay que recordar que dichos movimientos se dan, sobre todo, entre los países del Sur, y de forma específica, entre el medio rural de estos países y sus grandes ciudades, las cuales se han convertido en pocos años, con celeridad, en macrocefalias urbanas anómalas e insostenibles, cubiertas de poblaciones desesperadas que ocupan cada milímetro de terreno alrededor de un pequeño bosque privilegiado de rascacielos —bancos, hoteles, edificios oficiales— (Fernández Durán, 1993). De este fenómeno, que, a la vez que provocado, agiganta las desigualdades planetarias hasta extremos difícilmente soportables a medio plazo, Occidente sólo recibe un porcentaje mínimo, reflejado en los *privilegiados* que logran desembarcar con vida en las costas andaluzas o canarias, o que sobreviven al frío y a la falta de oxígeno de los camiones que los expulsan de su pobreza para traerlos a la *nuestra* (Malgesini, 1998).

El extranjero después del 11/09/01

Si hacemos caso a filósofos, sociólogos y otros analistas de la realidad, el otro, que es identificado, de manera sutil o abiertamente discriminatoria, por el color de la piel o por sus costumbres y prácticas religiosas, aparece, pues, en un tiempo y en un espacio muy problemáticos, marcados por:

- La incertidumbre: no sabemos a dónde vamos. El crecimiento material duda entre el suicidio hacia adelante o el reconocimiento de sus límites ecológicos, al tiempo que el dogma del

- mercado, sintetizado en el beneficio a corto plazo, se ha convertido en una religión universal (García, 2004).
- El caos: no sabemos quiénes somos y qué estamos haciendo aquí. La sociedad no busca horizontes de sentido que conformen unos valores éticos para caminar por la vida y por el mundo, lo cual dificulta la universalización de la ciudadanía democrática y la práctica de los derechos humanos (Cortina, 1997).
 - El riesgo: no sabemos qué queremos ni qué va a ser de nosotros. Las amenazas reales o imaginarias (desde la violencia indiscriminada hasta la inseguridad laboral, desde las catástrofes naturales hasta las epidemias sanitarias o informáticas) pueblan de fantasmas y sospechas la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo (Beck, 2002).

Semejante abanico de problemas aparecen gestionados, además, desde el miedo, la ignorancia y el poder, cuyo modelo más preclaro parece ser el proyecto imperialista del Gobierno republicano de George W. Bush en Estados Unidos, regido por un fundamentalismo seudorreligioso, espejo y contrario del integrismo terrorista que dice combatir (Naïr, 2003). La forma de abordar la crisis abierta en el mundo por la secuencia de acciones terroristas procedentes del integrismo islámico —cuya referencia es la organización Al-Qaida y su jefe, Osama Bin Laden—, especialmente desde el 11 de septiembre de 2001, parece confirmar los peores pronósticos al respecto (Tortosa, 2003).

Como ya sabemos, los atentados del 11 septiembre de 2001 constituyeron una grave advertencia acerca de la deriva de la política y de la sociedad mundial (Borradori, 2003). Sin embargo, la apología de la *guerra preventiva* como medio para afrontar los actuales problemas de la humanidad, sostenida por el Gobierno estadounidense y sus aliados, se ha alimentado hasta la fecha de una permanente e interesada confusión entre las manifestaciones de los conflictos y sus raíces. ¿Comprendió la Administración republicana el trasfondo de esa barbarie cuando, violando los principios de la legalidad internacional, atacó Afganistán y ahora cuando ha invadido Irak, o se está guiando por la simple venganza, por la afirmación de su incontestada hegemonía militar, al servicio de intereses económicos y estratégicos mucho menos altruistas de lo que parece? Dejando aparte, si es posible, las consecuencias para sus respectivos habitantes, ¿han resuelto las guerras emprendidas en Afganistán e Irak la amenaza del terrorismo internacional, o se han convertido, más bien, en su caldo de cultivo y extensión (Kaldor, 2003)? Después del despliegue de la *guerra total contra el terror*, anunciada tras la caída de las Torres Gemelas, ¿estamos ahora en un mundo más seguro y justo y con un porvenir más razonable? El racimo de masacres indiscriminadas y masivas que ha recorrido el mundo en los últimos años (por ejemplo, en Bali, el 12 de octubre de 2002; en Riad, el 12 de mayo y el 8 de noviembre de 2003; en Bagdad, el 19 de agosto de 2003; en Estambul, el 15 y el 20 de noviembre de 2003; y en Madrid, el 11 de marzo de 2004) no apunta a la esperanza.

El impacto de estos acontecimientos en la recepción del emigrante y en la interpretación de su presencia entre nosotros es indudable. Todo apunta a la aparición de nuevos *chivos expiatorios*, encarnados en los trabajadores extranjeros, concretamente, en los de religión o cultura musulmana, hacia los que enfocar el dolor sufrido y la rabia generada por estos actos de barbarie ciega en las sociedades que los padecen. El uso manipulador del sentimiento colectivo de zozobra y desánimo se concreta en un variado abanico de propuestas: desde el refuerzo de la identidad étnica excluyente por parte de algunos nacionalismos hasta las acciones violentas de carácter racista perpetradas por grupos más o menos marginales —y apoyadas implícitamente por la pasividad de una parte de la población—, pasando por las diversas discriminaciones sociales y políticas sancionadas por las leyes. El auge de movimientos xenófobos y neofascistas, que en algunos países como Francia han adquirido un indudable peso, hasta el punto de condicionar las últimas eleccio-

nes presidenciales, obliga a los Gobiernos y a los partidos políticos democráticos a adoptar políticas migratorias restrictivas, mucho más pendientes del control que de la integración. Ciertamente, esta deriva ya se había puesto en marcha antes de la caída del World Trade Center, pero su legitimación se ve ahora mucho menos cuestionada, a pesar de las resistencias de buena parte de la sociedad civil (Naïr, 2003).

Sin embargo, el proceso de construcción de sociedades multiculturales se extiende por el planeta a un ritmo imparable. De hecho, vivimos en una *sociedad migracionalizada* que afecta no sólo a los emigrantes, sino al conjunto de sus componentes, sedentarios o no, y que obliga a pensar acerca de la realidad de otra manera.⁴ Muchas de las explicaciones que aparecen en los textos académicos, como la enumeración de los diferentes tipos de movimientos migratorios —temporales o definitivos; voluntarios o forzosos; entre el campo y la ciudad o entre ciudades; nacionales o internacionales—, resultan excesivamente descriptivas y muy poco explicativas. Convendría ir descubriendo nuevos modos de aproximación a esta materia. Por ejemplo, el establecimiento de diferentes modelos migratorios sobre la base de los rasgos de las sociedades desde donde y adonde se emigra. Por una parte, encontramos aquellas que están plenamente integradas en la movilidad social y geográfica que han facilitado las nuevas tecnologías del transporte y los medios de comunicación; en segundo lugar, las que dependen de los imperativos económicos del mercado y de la división internacional del trabajo; en tercer lugar, los refugiados, exiliados y desplazados por imperativos de etnia, de religión, de patria o de ideología política, además de por las crisis y catástrofes naturales (Ruiz de Olabuénaga, 2000). Cada uno de estos grupos se ve afectado por lo ocurrido el 11 de septiembre de 2001 de diferente manera: víctimas de acciones terroristas —muchas de ellas emigrantes ilegales que trabajaban en condiciones precarias en las Torres Gemelas—; miembros de grupos armados suicidas —cuyos movimientos abarcan múltiples escenarios geográficos—; responsables de decisiones políticas y económicas *globales*. Por esta razón se ha señalado que el mencionado acontecimiento refleja, de manera trágica, las paradojas de la mundialización del planeta en el nuevo milenio (Sáez Ortega, 2003b).

• Interpretaciones y actitudes sociales frente a la diferencia

El debate sobre cómo se comprende el fenómeno migratorio y de qué manera se actúa ante él adquiere, así, una dimensión central en la confección de una agenda de trabajo para una cultura de paz internacional. Para activar dicho debate es necesario reconstruir muchos discursos, en especial los que se reproducen en el contexto de la cultura social y escolar. Por ejemplo, aquel que insiste en la multiculturalidad como una característica específica del presente; como si en otras épocas históricas no hubiera existido esa mezcla de culturas dentro de un espacio físico y humano común (bien al contrario, pocas sociedades se libran de ella, puesto que es condición para la supervivencia y la evolución histórica de las mismas, como ya hemos indicado) o como si esa supuesta armonía uniforme del pasado fuera la situación ideal. Aunque también se difunden explicaciones en sentido opuesto: las simbiosis culturales de tiempos pretéritos son un modelo que, desgraciadamente, no puede verificarse en la mezcolanza caótica y enfebrecida del presente; como si hoy, tras la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no estuviéramos en unas condiciones mucho más favorables para la tolerancia, el intercambio y el mestizaje que, pongamos por caso, durante las guerras religiosas ocurridas en el siglo XVII en Europa.

A pesar de los discursos oficiales sobre lo necesarios que resultan los emigrantes para nuestras sociedades (alivian el envejecimiento demográfico, sostienen el Estado de bienestar, especialmente en lo referido a sanidad y pensiones, *flexibilizan* a la baja el mercado laboral), un sector importante de la población *autóctona* opina que los diferentes —musulmanes, latinoamericanos, eslavos, subsaharianos— llegan al lugar equivocado y en el momento menos oportuno (para nosotros), pero más necesario (para ellos). Sin embargo, la realidad se impone con tozudez, y los fenómenos multiculturales se van multiplicando ante la pretendida indiferencia de algunos, la alarma de otros y la incomodidad de la mayoría. No existe, claro está, una actitud idéntica a la hora de leer la presencia del otro en el territorio que nos *pertenece* (Colectivo Ioé, 1999). A riesgo de simplificar, podemos organizar las reacciones que suscitan los emigrantes en los ámbitos cotidianos —es decir, también en la escuela, y entre los profesores y educadores, que ven llegar durante el curso a un número creciente de alumnos procedentes de los más recónditos lugares del globo— en tres grandes grupos (Calvo Buezas, 1990).

Amenaza: el otro es un enemigo peligroso

¿Cuáles son esas amenazas que aparecen con la llegada del otro? Básicamente, tres. En primer lugar, nuestra prosperidad material; en segundo lugar, nuestra identidad, bien política, social o cultural; en tercer lugar, nuestra seguridad, tanto física como *moral*.⁵ Esta amenaza llega a ser percibida por algunos como un peligro tan grande que justifican, para conjurarla, la represión violenta y la aniquilación física. Pero puede ocurrir que ese extranjero, condenado a la inferioridad racista o xenófoba, resulte de cierta *utilidad* instrumental.⁶ Y entonces no quedará más remedio que aceptar su presencia, en las condiciones de segregación e *invisibilidad* necesarias para amortiguar ese peligro (Chebel d'Appolonia, 1998). Esta actitud aparece en muchas manifestaciones individuales o grupales —así, la violencia contra los emigrantes producida por bandas juveniles de *skin heads*—; pero cuando se convierte en ideología política o en mentalidad colectiva, conduce a aberraciones históricas, como los campos de exterminio nazis o el *apartheid* surafricano, y, en la actualidad, a la variada gama de ultranacionalismos y fundamentalismos que recorren el planeta (Wieviorka, 1994).

Esta interpretación negativa del otro ha presentado en la época contemporánea algunas variantes e intensidades: desde el racismo biologicista más extremo que defiende la conquista y la explotación colonial hasta el etnicismo más o menos *tenue* al que se adscriben muchos nacionalismos moderados. Pero no es una novedad de nuestro siglo. Antes de la revolución industrial, la integración de los pobres en el orden social era una necesidad: en tanto que *vicarios de Cristo*, los pobres eran objeto de la acción caritativa precisa para que los ricos alcanzaran la salvación. Pero una cosa eran los pobres avecinados en un lugar, reconocidos por la comunidad debido a su función, y otra el transeúnte, el peregrino o el vagabundo, que llega a una comunidad desde ninguna parte, sin raíces identificadas; instalado, por tanto, en la permanente sospecha por la alteración que produce en el arraigo natural de los demás. El nómada muestra que hay otro mundo posible, más allá del muro físico y mental que aísla cada aldea, y es, por ello, objeto de persecución hasta que el orden quede restaurado (Geremek, 1989). Esto explica, en parte, la secular represión del pueblo gitano, no sólo en España.⁷ ¿Hay alguna conexión entre este rechazo de quien cuestiona —por lo general, de modo inconsciente pero visible— el código de las pertenencias sociales y culturales y lo que está sucediendo en el presente?

Problema: el otro es un desconocido inabordable y perturbador

Para muchos, el otro es alguien problemático; en primer lugar, por el grado de desconocimiento con que lo abordamos. Este desconocimiento puede situarse en la lejanía —lo que conduce a la

indiferencia o a la fantasía, como en el caso de la seducción occidental por el supuesto exotismo oriental— o, manteniendo su carácter inabordable, implantarse en un espacio más próximo a nuestra vida, lo cual obliga a buscar alguna manera de evitar las tensiones inherentes a esa cercanía. En todo caso, se trata de un problema que es preciso resolver con el menor coste social y político posible —sobre todo, político, o mejor aún, electoral—: el otro es una disfunción del sistema, que genera conflictos de todo tipo, indeseables e inconvenientes, por lo que se hace necesario reacomodarlo, a fin de restaurar el desajuste causado por su presencia. Esta lectura puede conducir a la defensa de un modelo de sociedad multicultural, fundamentado en una especie de tolerancia pasiva, que podemos caracterizar así: sobre un barniz de igualdad legal teórica que evite los conflictos más flagrantes nadan múltiples culturas, como las manchas de aceite en el agua, cada una de las cuales es legítima, tanto en el orden moral como en el orden práctico, con tal de que no salga de su ámbito específico de actuación y perturbe o contamine al resto. Para alcanzar este consenso funcional hay que vigilar y controlar las avalanchas migratorias, seleccionando a los que llegan (su número; su procedencia: mejor de culturas más fácilmente *asimilables*; su integración laboral y educativa) hasta lograr el equilibrio adecuado a las necesidades materiales y a la capacidad de adaptación de la sociedad receptora (Touraine, 1997).

¿Es suficiente este modelo, detrás del cual alienta un relativismo cultural mal entendido, para abordar el problema del otro? La multiculturalidad resultante suscita una convivencia hartamente precaria, basada en la existencia de compartimentos étnicos estancos, comunicados entre sí, que se revelan enormemente frágiles cuando se producen crisis que ponen a prueba el tejido social: el caso de Bosnia-Herzegovina, dentro de las guerras que han afectado al espacio yugoslavo en la década de los noventa, es bastante clarificador a este respecto. En todo caso, no parece que la (des)preocupación por el otro resuelva el inevitable —diríamos, necesario— encuentro y desarrolle cauces de diálogo intercultural, más allá de cuestiones como la sanción legal de actos discriminatorios, la puesta en marcha de protocolos de regularización o la gestión controlada de los flujos migratorios para evitar el desorden que acarrea la inmigración ilegal, o la insistencia de algunos políticos y *líderes de opinión* en que los que se instalen en nuestra sociedad cumplan escrupulosamente las normas de convivencia establecidas por la misma, esas que habitualmente son incumplidas por la mayoría de los ciudadanos aborígenes (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Acontecimiento: el otro soy yo/somos nosotros/somos todos

Hay quienes defienden el descubrimiento del otro como un compañero de viaje, cuya presencia es una oportunidad única para compartir aprendizajes acerca del mundo en el que vivimos. Ver al otro como un *milagro* (ésta es la palabra griega que se traduce como «acontecimiento») significa descubrir la posibilidad de emprender dos acciones simultáneas: a) *podemos ir juntos, lo que supone hacer posible el encuentro*; b) *podemos ser juntos, lo que conlleva la apertura del diálogo* (Laín Entralgo, 1983). Ciertamente, ni este encuentro ni este diálogo se producen en condiciones simétricas, de forma que las sociedades y las personas que acogen deberán hacerse cargo, cargar con y encargarse de la realidad del otro, asumiendo un compromiso activo para lograr las mínimas condiciones básicas que restauren la simetría y aboquen a la interacción recíproca (Aranguren Gonzalo y Sáez Ortega, 1998: 67 y ss.).

El mencionado proceso de encuentro, en primer lugar, no resuelve los conflictos que introduce la presencia del otro en nuestra sociedad; en todo caso, produce otros nuevos, en la medida en que enfoca los ya conocidos a través de herramientas alternativas. En segundo lugar, no puede justificarse por las *virtudes naturales* del otro, ya que dichas virtudes innatas no existen: el otro es un ser humano sometido a las mismas limitaciones y contradicciones, grandezas y bajezas que yo, y su cultura presenta, quizá, tantos aspectos criticables y negativos como la nuestra —según el

criterio que adoptemos para juzgarla, claro está—. No se trata de idealizar culturas ajenas hasta el punto de ennoblecerlas (y falsificarlas) con todos los atributos positivos imaginables, al tiempo que se condena, sin remisión, a la propia como síntesis perfecta de todos los males y perversiones. El compromiso solidario en favor del otro —de la misma manera que el trabajo con los pobres y contra la pobreza— no proviene de su bondad intrínseca, sino de su condición, de su circunstancia vital. En tercer lugar, no es un proyecto cerrado, en el sentido de tener un final predeterminado: el objetivo no es únicamente integrar al otro o incorporar sus manifestaciones culturales a las nuestras, sino organizar un escenario para que el intercambio sea posible y provechoso. ¿Qué realidades saldrán de ese *mestizaje* abierto? Lo ignoramos, aunque trabajemos a diario para conseguirlo, porque no se trata de fijar una meta, sino de establecer un «procedimiento de sentido» (Iglesias y otros, 1997).

A este respecto, resulta sugestivo recordar las reflexiones de Tzvetan Todorov, quien sitúa el problema de la alteridad alrededor de tres ejes o itinerarios:

1. El juicio de valor: el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero, es mi igual o mi inferior.
2. La praxis: adopto los valores del otro o lo asimilo a los míos, le impongo, o no, mis códigos culturales.
3. El conocimiento: comprendo o ignoro quién es el otro, descifro correcta y profundamente sus señas de identidad o me limito a utilizar estereotipos superficiales.

Este autor concreta estos tres acercamientos posibles por medio del análisis de dos figuras representativas del encuentro por antonomasia con el otro, el que se produjo a raíz de la llegada de los europeos a América a finales del siglo XV. Según su argumentación, Bartolomé de Las Casas conocía menos a los indios que Hernán Cortés, pero los quería más; sin embargo, ambos, Las Casas y Cortés, deseaban la asimilación de los indígenas a la cultura dominante, aunque diferían en los métodos y en los objetivos finales (Todorov, 1987: 195 y ss.).

Como es lógico suponer, nuestra opción educativa (no sólo dentro de la escuela, también en la ciudad: hablamos, por lo tanto, de una opción política) se adhiere a esta tercera interpretación, porque consideramos las dos anteriores abocadas a sendos callejones sin salida. Desgraciadamente, las tendencias dominantes parecen conducirnos hacia muros infranqueables —el que actualmente se está edificando en Cisjordania es un síntoma elocuente—, aunque todavía quede tiempo y espacio para buscar otras salidas. A la búsqueda de estas posibles alternativas dedicamos precisamente la segunda parte de este ensayo.

SEGUNDA PARTE: ITINERARIOS

• La escuela como encrucijada de culturas

Tras hablar del planeta y de la sociedad, llegamos al tercer espacio objeto de nuestro análisis: las aulas escolares. Si, por un lado, tenemos un fenómeno histórico complejo, generador de múltiples conflictos que, aun no siendo exclusivamente escolares, se reproducen y repercuten en los centros educativos, por otro lado nos encontramos con una institución que no vive sus mejores momentos, si bien todos insisten en que sigue siendo una institución fundamental, quizá porque no tiene un sustituto fiable, de momento. De todas formas, es difícil encontrar una época histórica en la que la enseñanza se haya proclamado ajena al mundo que le ha tocado vivir y que, por ello mismo, se haya librado de la correspondiente crisis. Parece evidente, aunque ello no suponga un gran consuelo para afrontar la situación actual de la escuela, que los problemas de ésta vienen de muy atrás. Lo cierto es que el aprendizaje escolar manifiesta hoy una seria y múltiple crisis de identidad, puesta en evidencia o agravada —comentan alarmados profesores y padres— por la llegada de alumnos emigrantes, algunos de ellos recién desembarcados en una cultura que les resulta extraña, empezando por su absoluto desconocimiento del idioma. ¿Puede la escuela, tal como está constituida, hacer algo por ellos, aparte de enseñarles a hablar, leer y escribir en la lengua dominante de forma más o menos precaria? ¿Qué ocurre en los centros educativos cuando la presencia del otro se hace cada vez más visible e impactante, apoderándose de un espacio que se creía ilusoriamente a salvo de la realidad más problemática (Juliano, 1993)?

Nuevas situaciones, viejos diagnósticos

Anotemos algunas circunstancias específicas por las que transita nuestro sistema educativo en el complicado presente que nos circunda, para situar adecuadamente esta transformación multicultural de la escuela.

■ En primer lugar, hemos vivido una fase de cambios legislativos que pretendían enmendar la anterior reforma educativa del Gobierno socialista, a la que se le ha hecho responsable, nada menos, que de la ignorancia de toda una generación, puesto que —se argumenta— introdujo en los centros, de manera indiscriminada, un tipo de alumnado extraordinariamente conflictivo, cuya sola presencia ha sido generadora automática del consiguiente fracaso escolar. Otros, sin embargo, estiman que fue la dinámica social, y no la LOGSE, la que ocasionó los nuevos problemas a la escuela. Gracias a dicha Ley, los alumnos *disidentes* han tenido su oportunidad, aunque hubiera sido necesario disponer de medios económicos y humanos para poder atenderlos adecuadamente (Marchesi, 2000). El problema es que ocuparse de los débiles cuesta mucho más, en dinero y en trabajo. ¿Qué Gobierno está dispuesto a adoptar una política tan arriesgada, que contraviene los dogmas del neoliberalismo, cuando, además, son los propios enseñantes los que no están dispuestos a asumir semejante carga?⁹ La alternativa del Gobierno conservador, la LOCE o «Ley de Calidad», ha sido considerada por algunos como una vuelta atrás que, en lo que respecta a los emigrantes, causará una *guetización* de la escuela pública, en paralelo con la *elitización* de la privada. ¿En qué medida será corregida esta tendencia, a raíz del triunfo socialista en las elecciones celebradas el 14 de marzo de 2004?

■ Estos cambios tan polémicos se sitúan en un contexto en el que los centros educativos se ven desbordados por la multiplicación de las tareas de socialización primaria que deben asumir, ante

la ausencia cada vez más clamorosa de las familias y el influjo poderoso e incontrolado de los medios de masas, singularmente, de la televisión. Al mismo tiempo, desciende la valoración social del papel de la escuela en la formación de la ciudadanía del futuro. Y encima aparecen los emigrantes, quienes proyectan a diario en el aula todos los conflictos que supone su presencia social —por ejemplo, el velo de las estudiantes musulmanas francesas, prohibido por las leyes del país vecino—, lo cual trastoca definitivamente el precario marco de relaciones establecidas en el que se desenvolvían, con mayor o menor comodidad, los colegios e institutos hasta la fecha (Torres Santomé, 2001).

■ Sobre el profesorado recae, pues, una pesada carga: numerosas obligaciones imposibles, escasas recompensas materiales y simbólicas, una sensación de incapacidad para afrontar la situación; todo lo cual redundando en ese desánimo generalizado que se percibe dentro de las aulas. La imagen clásica del docente se ha hecho pedazos. Estamos pasando del *profesor* que: a) transmite el saber establecido, ya sea para defenderlo, ya sea para cuestionarlo, b) a través de la información (= contenidos), para c) ser competitivos y alcanzar el éxito, al educador que: a) busca la dimensión humanizadora de los distintos saberes, b) a través del conocimiento (= pensar, sentir y hacer), para c) ser competentes con respecto al mundo que les ha tocado en suerte y alcanzar la plenitud vital (González Lucini, 2001). En medio de este difícil cambio de paradigma, ¿cuál de estos modelos docentes podría ajustarse más a los requerimientos de la pedagogía intercultural?⁹

La agenda escolar de la multiculturalidad

Ante este panorama, es lógico que las previsible alteraciones que anuncia la presencia de alumnos emigrantes sean vistas, antes que nada, con una creciente preocupación por parte del profesorado. Lo cual no está mal para empezar, pero es poco aconsejable para continuar. Dicho de otra manera: la mencionada preocupación no puede tener un efecto paralizante, pues ello puede llegar a convertirla, a medio plazo, en reaccionaria. Al contrario, debe conducir a *ocuparnos* adecuadamente del asunto; ocupación que, dicho sea de paso, no puede quedarse en un mero acto voluntarista de profesores comprometidos —hasta que el cuerpo aguante— o de centros vocacionales —esas ingenuas y raras comunidades docentes que todavía se creen que el ideario o el proyecto educativo están para ser llevados a la práctica—. ¹⁰ Las múltiples tareas que abarca la construcción de una pedagogía intercultural en un centro escolar requieren una dotación de medios y recursos materiales que sea administrada con generosidad y *calidad*, comenzando por un reparto equitativo de la *presión* del alumnado emigrante entre la enseñanza pública y la concertada (la proporción real es de un 81% frente al 19%, respectivamente, según datos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia publicados en la primavera de 2003) o por un aumento sustancial de las dotaciones presupuestarias encaminadas a financiar los proyectos de trabajo que elabore cada comunidad educativa para encarar su problemática específica, por poner algunos ejemplos.

Pero hay otras cuestiones previas a la concreción escolar de la diversidad cultural que es preciso tener en cuenta. Lo primero que cuestiona la presencia del otro en las aulas es el sentido del ya clásico debate sobre la finalidad de la escuela. En efecto, la enseñanza reglada impartida en las aulas ha sido considerada desde dos puntos de vista: a) como instrucción para reproducir y transmitir el legado cultural y civilizatorio adquirido antes y someterse, por tanto, al orden social y a los valores morales que dicho legado ha señalado como modelos de emulación; b) como educación para transformar a los individuos y, por extensión, a las sociedades en las que éstos viven, proponiendo una mirada crítica acerca de la realidad, que suscite algún tipo de cambio social. ¿Pedagogía conservadora o pedagogía liberadora? Tanto si mira al pasado como si mira al futuro, se trata de comprender el mundo... ¿para integrarse en él o para transformarlo (Esteve, 2003: 123-151)?

Al someter ambos objetivos a la nueva realidad multicultural que aparece en el aula, comprobamos que las dos tareas son necesarias. Abrir las puertas de la sociedad receptora a los nuevos alumnos emigrantes exige un nivel imprescindible de adaptación a su nueva vida: conocer los códigos materiales y simbólicos dominantes que les permitan interpretar adecuadamente la cultura en la que se insertan. Al mismo tiempo, es urgente emprender un desarme de dicha cultura, con el fin de *abrir hueco*, es decir, de establecer nuevas reglas de juego, unos escenarios distintos de los convencionales, que reconozcan, acojan y compartan las múltiples culturas que llegan a los centros.

Esta tarea afecta a numerosos aspectos del aprendizaje escolar. Entre otros, a la necesidad de hacer coherente el recorrido de ida y vuelta entre lo que enseñamos y aprendemos (los conocimientos), cómo enseñamos y aprendemos (los procedimientos) y para qué enseñamos y aprendemos (los valores); o a la visualización de los variados currículos ocultos que se transmiten de forma transversal en los diferentes aspectos de la vida escolar, desde la organización material del centro (el ecosistema ambiental de clases, pasillos, salas, patios o baños) hasta los discursos explicativos que atañen a las materias o asignaturas: así, por ejemplo, la revisión crítica del eurocentrismo con el que se construye la didáctica de la historia en todos los niveles académicos, no sólo en las representaciones cartográficas del devenir histórico, que hacen aparecer los continentes en la medida en que los europeos deciden explorarlos o conquistarlos, sino también en las asociaciones implícitas entre crecimiento económico y dominio político, entre cultura y elites artísticas, civilización y urbanización, varón y acción o guerra y progreso, que aparecen en muchos libros de texto.

Asuntos como los mencionados merecerían ser planteados tanto si hay emigrantes como si no, pero lo cierto es que su presencia convierte en obligatorio lo que antes podría ser una empresa progresista minoritaria. Las consecuencias de este trabajo permiten reformular el modo de entender la escuela, no sólo como instancia socializadora de aprendizajes y comportamientos, sino como encrucijada activa y dialéctica de culturas (Pérez Gómez, 1998). Existen diferentes tipos y manifestaciones culturales en las aulas: la *cultura académica* de los saberes establecidos; la *cultura institucional* de las diferentes organizaciones y estructuras de poder que determinan cuáles son los aprendizajes escolares; la *cultura social* de los valores dominantes (por ejemplo, los que difunden los medios de comunicación social); la *cultura de la experiencia* que van adquiriendo los alumnos en sus interrelaciones (el aprendizaje entre iguales); la *cultura crítica*, que procede de los nuevos movimientos sociales y de renovación pedagógica.

La comunidad educativa de cada centro debe gestionar esta pluralidad de culturas, de manera que ninguna se imponga absolutamente sobre las demás, estableciendo cauces para hacer presentes las más invisibles (nadie discute la importancia del saber académico, sí su exclusividad; pero es más difícil que dicho saber acepte la incorporación de la calle o el barrio a los aprendizajes escolares, sobre los que se atribuye una exclusiva competencia) y, sobre todo, estableciendo la secuencia que mejor refleje su proyecto educativo. Así, el tratamiento de la multiculturalidad ofrece muchas más posibilidades y recorridos didácticos. Nos ocupamos de anotar algunos en el siguiente epígrafe de este trabajo.

• **Proyectos y tareas para una pedagogía del encuentro**

Si elegimos celebrar el acontecimiento del otro en la escuela —es decir, situarlo como eje central o transversal de la construcción de conocimiento escolar—, entonces tendremos que subordinar el

citado entrecruzamiento de culturas docentes a semejante elección. Naturalmente, esto trae consigo una serie de implicaciones educativas que afectan tanto a los condicionantes materiales como a las tareas básicas de la labor docente. No tratamos de imponer, ni siquiera de sugerir, de decir qué es lo que hay que enseñar o cómo hay que hacerlo en cada momento y con cada grupo —tarea imposible e inútil para la que, por otro lado, los docentes están sobradamente preparados—, sino de señalar algunos hitos que necesariamente han de ser tomados en consideración para confeccionar, casi a la manera de los artesanos tradicionales, una *didáctica del otro*.

El desarme cultural en la clase

La pedagogía intercultural necesita del acuerdo de un gran número de piezas que deben ajustarse de forma solidaria para que el resultado final sea el que pretendemos. Hablemos, pues, a modo de decálogo orientador, pero sin seguir un orden estricto o jerarquizado, de algunos *componentes básicos de un proceso de desarme cultural en el aula* (Jordán, 1994).

■ El tratamiento de la diversidad no afecta únicamente a la presencia de realidades étnicas múltiples; tampoco a los denominados «alumnos con necesidades educativas especiales» (todos lo son), sino, sobre todo, a los arquetipos culturales dominantes; así, por ejemplo, los relacionados con el cuerpo, el género o con el tiempo libre. La multiculturalidad, entendida como la presencia en un espacio común de diversas formas y sentidos de comprensión del mundo, es una de las manifestaciones de la diversidad, que existe desde que se *inventa* la escuela.

■ El cambio de contenidos curriculares es importante, incluso imprescindible: las referencias a los lugares de procedencia de los nuevos alumnos, su geografía, su historia, sus costumbres, tratados no como apéndices coloristas de los datos convencionalmente considerados como relevantes, sino en pie de igualdad y dignidad con el resto de los conocimientos establecidos. Pero más importante es el análisis crítico del ya citado *currículo oculto*, es decir, de los cauces culturales en que dichos contenidos aparecen, se justifican, se explican y se evalúan. Las metodologías didácticas no son neutrales, implican una postura ideológica que condiciona la transmisión del saber (Essomba, 1999).

■ Con el fin de facilitar la supuesta *integración* de las minorías étnicas en la escuela, ¿es legítimo adoptar una especie de *relativismo cultural escolar* (cada cultura debe mantener sus referencias propias en un escenario aséptico de convivencia formal) como medio para atenuar los conflictos que previsiblemente puedan estallar? Ya hemos argumentado la crítica a esta postura cuando se traslada al ámbito de la política; todavía es más criticable su adopción en el ámbito educativo: cuando las culturas se encuentran en un espacio poblado por niños y adolescentes, la interacción es natural y necesaria, al tiempo que explosivamente conflictiva (Cullingford, 2003), de manera que es preciso crear marcos comunes de referencia, que muchas veces no pasan —no deberían pasar— por destacar la pertenencia étnica, encapsulándola como una seña de identidad exclusiva y eterna. En todo caso, hay que plantearse dónde están los límites de la tolerancia, cuyo umbral no puede sobrepasarse, en éste como en el conjunto de los aspectos de la vida de los alumnos. ¿Cómo establecerlos? Es una tarea hartamente complicada, que requiere atender al menos a tres niveles o itinerarios: a) los mínimos aceptados por todos, los valores comunes indiscutibles; b) los posibles itinerarios por donde caminar juntos sin especiales dificultades; c) todo lo que se tiene que discutir, debatir o confrontar, ante la falta de acuerdo de los implicados, teniendo siempre en cuenta que el respeto por las personas no debe impedir cuestionar sus culturas: la cultura es una de las señas de identidad de los seres humanos, pero no la única, ni a veces la más importante. Si, por el

contrario, se defiende la idea de que el individuo sólo puede realizarse en el seno de una pertenencia étnica excluyente, estamos ante un desafío que hace necesarias intervenciones educativas a un tiempo preventivas y paliativas.

■ La creación de espacios de encuentro entre culturas diversas obliga al reconocimiento de la disidencia dentro de la respectiva comunidad: aquellas personas que, sin renunciar a sus orígenes, defienden y practican formas de pensar y de vivir que se sitúan al margen del discurso dominante en cada lugar, incluso en abierto enfrentamiento con lo establecido por su propia cultura. A este respecto, conviene advertir que la buena acogida que dispensamos a los que rompen con los dogmas o las costumbres dominantes en su cultura que están más alejados de nuestra sensibilidad (por ejemplo, las mujeres magrebíes o subsaharianas que se quitan el velo, no permiten la ablación del clítoris o se rebelan contra los matrimonios concertados desde la infancia) debería extenderse, también, a aquellas personas que ponen en marcha similares transgresiones en la nuestra. La escuela tendría que privilegiar, pues, aquellas experiencias que tienden puentes de fusión entre culturas diferentes. Esto, que es fácilmente asimilable cuando se trata, pongamos por caso, de la música o la literatura, tiene sus dificultades al llegar a territorios más sensibles o menos transitados.

■ Así pues, es importante desmontar y cuestionar aquellos aspectos de la cultura de cada cual, desde los que se manifiestan en la vida cotidiana hasta las más elevadas y poderosas instituciones representativas, políticas o sociales, que supongan un bloqueo para abrir canales de comunicación. Es preciso insistir en que, por más que cada cultura piense de sí misma que ha sido creada *ex novo* en el tiempo y en el espacio, y que está siempre capacitada para dar una respuesta coherente —y tranquilizadora— a cualquier interrogante, ninguna —tampoco la nuestra— cumple semejantes quimeras: insertas en la historia, las culturas se expanden y se agotan, se modifican y se contradicen, porque responden siempre a un contexto material y moral que genera cambios de manera permanente, el cual, a su vez, es generado —y destruido— por la cultura que en él se inserta. Por eso es importante enseñar a observar desde fuera la cultura propia y a sumergirse en el interior de las otras. No es suficiente concienciar acerca de la existencia del otro; hay que empatizar con él, lo que no quiere decir dar por bueno o *convertirse* por completo a lo que viene de fuera, sino comprender las diferentes respuestas que otros dan a las mismas preguntas que nos hacemos nosotros.

■ Este ejercicio de *empatía* tiene que dotarse de una fuerte carga de imaginación y creatividad, mucho más que de compromiso ideológico teórico. El humor y sus manifestaciones irónicas o paradójicas son, en este sentido, herramientas básicas. Creemos, al respecto, que el sentido del humor es uno de los componentes esenciales de cualquier proceso de desarme cultural. Es preciso romper con la *trascendentalización* cultural, por más que entendamos las actitudes defensivas de muchas culturas inmigrantes en contextos hostiles: se trata de evitar tomarse demasiado en serio los aspectos accidentales de los discursos del sentido y, de paso, el propio *núcleo duro* de dicho discurso, mal que les pese a los *puros*, si se anuncia como algo eterno e inmutable.¹¹ La construcción de una cultura debería asimilarse a la de esas plazas de los barrios antiguos de las ciudades, que se han ido ampliando y reformando para adaptarse a las vidas de los que transitan por ellas, y no al contrario. El citado estatismo constituye un bloqueo al diálogo cultural tan poderoso como el etnocentrismo, o incluso más.

■ Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta para favorecer desde las aulas el triunfo de la diversidad son los protocolos de acogida y hospitalidad, que conscientemente elabora y pone en

práctica la comunidad educativa con objeto de recibir e incorporar a los que vienen de lejos. Dichos protocolos no afectan exclusivamente a la organización escolar interior, sino que han de abrirse a la relación del centro con el entorno en el que éste se inserta: una escuela, un colegio, un instituto deben ser lugares de encuentro, no fortalezas mudas y temidas, valorados y apoyados por el barrio en el que se ubican; deben ser, también, centros de recepción e irradiación de modelos de convivencia aptos para ser reproducidos en el territorio circundante. Para ello, es necesario poner en marcha procesos de educación no formal paralelos a la enseñanza reglada e interconectados con ella, por ejemplo, los que proporcionan las organizaciones no gubernamentales, como reflejo de los nuevos movimientos sociales.

■ En esta línea, el trabajo con las familias se revela como un factor decisivo, una tarea prioritaria para la gestación de los escenarios que venimos describiendo, por encima incluso de la que se realiza con los alumnos en la clase. En primer lugar, por la importancia que tiene la familia como núcleo de identificación de la cultura de referencia; en segundo lugar, por las frecuentes alteraciones y quiebras que producen los procesos migratorios en los procesos de socialización primaria de los niños y adolescentes; en tercer lugar, porque esa crisis debe abordarse como un posible itinerario de cambio cultural hacia afuera para evitar la endogamia fundamentalista.¹²

■ En numerosas ocasiones, la estrategia pedagógica más eficaz para suscitar aprendizajes acerca de la diversidad cultural no debería centrarse, exclusivamente, en poner a dialogar a alumnos de varias culturas, sino en lograr que esos alumnos de diferentes procedencias aprendan a trabajar juntos para comprender las grandes realidades mundiales que les afectan o los horizontes vitales en los que están más implicados, como la música o el deporte. No es necesario ni conveniente mirarse al ombligo cultural de manera permanente, ni tampoco permanecer demasiado tiempo en la mera relación afectiva: la convivencia escolar no se potencia sólo para llevarse bien, sino porque éste es el mejor camino, el único posible, para llegar a mirar la realidad de otra forma; y esto requiere un aprendizaje largo y complicado.

■ Para concluir estas notas, no olvidemos que la puerta de acceso al mundo *ancho* y *ajeno* que tienen los jóvenes está, casi en exclusiva, en manos de los medios de comunicación social. ¿Qué actitud frente a los medios de masas podemos adoptar los educadores? No podemos dejarnos dominar ni por el terror apocalíptico ni por el desdén ilustrado —aunque el nivel de calidad de las producciones televisivas más recientes hace que dichas posturas sean casi una reacción de supervivencia—, y mucho menos por la integración acrítica o indiferente. Es preciso hacer un esfuerzo para: a) analizar críticamente el lenguaje de los medios; b) enseñar y aprender a través de su lenguaje; y c) expresarse mediante sus recursos. Formidables difusores de estereotipos (Quin y McMahon, 1997), creadores de un mundo virtual en el que los adolescentes navegan como si se tratara de la misma realidad (Buckingham, 2002), estos medios pueden ser también una extraordinaria herramienta para trazar redes de comunicación e intercambio que acerquen a las personas y las culturas (Ferrés Prats, 2000).

La transformación de la tarea educativa

Todos los procesos y tareas descritos no pueden hacerse realidad si no se acompañan de un cambio sustancial en la mirada con que contemplamos la tarea educativa. Serán letra muerta si no intentamos abordar los nuevos desafíos educativos descontaminando las palabras que los nombran, recuperando las *narraciones de sentido* que les dan forma y contenido. Para dotar de sentido a esa magia del encuentro con el otro, es preciso señalar una serie de *revoluciones copernica-*

nas en la tarea pedagógica,¹³ que vamos a sintetizar en cinco tareas profundamente imbricadas entre sí.

■ En primer lugar, es preciso situarse —y, de paso, situar a nuestros alumnos— en la *frontera* de las cosas, en la encrucijada de los saberes y conocimientos, en ese territorio impreciso e imprevisible, sujeto a múltiples posibilidades y recorridos. A lo largo de la historia, y muy especialmente durante el apogeo de los distintos colonialismos, era frecuente *enviar* a los *educadores* —ya fueran funcionarios, militares, geógrafos o misioneros— a la *frontera*. A pesar de los discursos redentores que acompañaban a esta *misión*, lo que realmente se pretendía no era acabar con ella, sino consolidarla y defenderla. También hoy corremos el peligro de edificar alrededor de las aulas el muro de la falsa seguridad, de la fosilización rutinaria que evite el desorden. La institución educativa acabaría convirtiéndose, entonces, en una especie de sarcófago de saberes ya desde el vestíbulo de entrada. Proponemos, en cambio, encaminarse a la frontera para traspasarla, para romper los límites y transgredir los mapas oficiales, para arriesgarse a crear otros vínculos de pertenencia y relación que transformen esa *tierra de nadie*, la cual parece extenderse entre los núcleos específicos de las culturas, que algunos pretenden defender con alambradas y trincheras, en *tierra de todos*, en el escenario que haga posible cualquier encuentro basado en el diálogo y en la cooperación.¹⁴

■ En segundo lugar, hay que elaborar y defender una pedagogía basada en *preguntas* significativas, en interrogantes suscitadores no de aprendizajes basados en la repetición —en el mejor de los casos, en la interiorización— de afirmaciones dogmáticas, de supuestas verdades cuya demostración no puede ni tan siquiera plantearse, sino de aprendizajes alimentados por la duda, ya que, como sostienen los verdaderos filósofos, en la medida en que dudamos estamos más cerca de la verdad. Siguiendo la interpretación de la existencia que proclaman en sus versos poetas como Kavafis, podríamos señalar que dicha *verdad* —situémosla en el ámbito que sea— existe, al menos en el terreno pedagógico, en la medida en que emprendemos su búsqueda de acuerdo con un método en el que la no conformidad con el destino prefijado desempeña un papel central. Lo que otorga validez a las diferentes *verdades* que se afirman dentro de cada cultura, lo que facilita su intercambio con las otras, son los interrogantes que las preceden, los medios utilizados para formularlos: por eso, el diálogo entre navegantes perplejos y asombrados («Soy hijo del camino, caravana es mi patria y mi vida la más inesperada travesía»: así se presenta León el Africano en la novela del mismo título de Amín Maalouf, publicada en 1988) es mucho más sencillo y fecundo, lleve a donde lleve, que la confrontación entre dogmáticos autocomplacientes de sí mismos, atrincherados en el reducto vacío de su propia verdad.

■ De la misma manera, urge construir *imaginarios sociales* alternativos a los dominantes, tanto en sus dimensiones económicas (el mercado), sociales (el contrato) o políticas (el ágora). Estas construcciones mentales con las que los seres humanos organizan la convivencia en Occidente no son criticables por lo que representan, sino porque dan por supuesto que todos los habitantes de un espacio concreto, sea cual sea su escala, participan de esa construcción de manera simétrica con respecto a los demás. Por mucho que se hable de la igualdad de oportunidades o de la soberanía de ciudadano (= consumidor, contribuyente, espectador, votante), la tozuda realidad nos muestra la diaria asimetría en que se plasma dicha relación intersubjetiva, productora permanente de excluidos y sometidos. Cuando estos criterios, generadores constantes de desigualdades y discriminaciones, se aplican a la educación, disfrazados de eufemismos como «calidad», «esfuerzo», «rendimiento» o «fracaso escolar», nos encontramos ante una posición ideológica, en el sentido *clásico* del término; es decir, ante una visión falsificada y falsificadora de la realidad, que debe ser

compensada con otros imaginarios culturales, con otras narraciones míticas (= modélicas), desde Antígona hasta el buen samaritano, desde Francisco de Asís hasta Elzéard Bouffier —el «hombre que plantaba árboles», según el relato de Jean Giono escrito en 1954—, capaces de vertebrar una nueva cultura escolar (Etxeberria, 1997).

■ Cuando hablamos de recrear un *lenguaje* distinto, que nombre las nuevas realidades con palabras capaces de contener y extender su significado más profundo, estamos aludiendo a un trabajo educativo fundamental: liberar la expresión, bien verbal, escrita o corporal, de las ataduras culturales que dificultan la comunicación de ideas y sentimientos. Un ejemplo relacionado con el diálogo interreligioso: si los cristianos *culturales* se alimentan de una imagen de Dios comúnmente asociada al patriarcado —más o menos vengativo y justiciero, más o menos bondadoso y tierno, pero siempre padre y, si nos atenemos a las expresiones gráficas más corrientes, anciano—, a la monarquía absoluta —reino, trono— y al cosmos agrario, si no son capaces de imaginar y hacer explícita otra lectura de Dios, del Dios cristiano que pueda utilizar referentes, no adornos o apéndices, que provengan de la mujer, la democracia o el cosmos urbano, entonces será hartamente complicado traducir la pregunta por el sentido al escenario del diálogo intercultural. Ciertamente, la visión cristiana *tradicional* —utilicemos un adjetivo bondadoso— es fácilmente asimilable por visiones similares procedentes del islam más retrógrado. ¿Queremos edificar el encuentro entre culturas sobre estas interpretaciones religiosas tan alejadas de las realidades históricas actuales? El mundo musulmán recibe con frecuencia la acusación, ciertamente fundamentada, de vivir anclado en la Edad Media, de no haber pasado por la modernidad secularizadora que, a pesar de o gracias a él, según escuelas, afectó al cristianismo en Occidente; algunos, en el mismo Occidente, pensarán que para bien del islam: ya les hubiera gustado que ocurriera lo mismo con su viejo ideal de cristiandad. ¿Podemos considerar inserta en el presente la lectura que la Iglesia católica hace de la mujer, la democracia y otros *inventos sociales* modernos, y no contraria a la cultura contemporánea? Hay muchos itinerarios posibles para suscitar un verdadero encuentro entre culturas. Desde luego, no nos parece adecuado y con futuro aquel que mantiene la retórica del pasado como proyecto para el porvenir.

■ Finalmente, es preciso asumir una *coherencia* real y consciente entre el mensaje proclamado en el discurso y la vida que se organiza alrededor de ese mensaje. Esta coherencia es algo a lo que son especialmente sensibles los niños y, sobre todo, los adolescentes. Por eso, es preferible limitar el contenido de las proclamas solemnes inscritas en idearios, proyectos educativos o *carismas* comunitarios a aquellas acciones que puedan verificar el cumplimiento sistemático de tales declaraciones en la realidad cotidiana, en el currículo que los alumnos ponen en práctica. Esto vale para cualquier dimensión de la vida personal, pero se hace imprescindible en el ámbito educativo. ¿Hay que prescindir, por tanto, de utopías que nunca podrán verificarse en toda su plenitud? En absoluto: el horizonte utópico es imprescindible para avanzar de acuerdo con una referencia, una brújula que insiste en la dirección adecuada, siempre más allá de a donde llegamos, siempre señalando todo lo que aún falta por hacer. Pero no podemos trazar un proyecto de sentido maravilloso y dedicarnos a un quehacer cotidiano que nada tenga que ver con ese proyecto: una comunidad educativa que, pongamos por caso, opta por formar personas comprometidas con la realidad, mediante la opción por los más pobres y desfavorecidos, no debería utilizar el número de aprobados en selectividad como eslogan estrella en sus folletos de propaganda. No porque ese dato no sea bueno en sí, sino porque no afecta al sentido de la tarea educativa que dicha comunidad ha decidido proponerse. Puede que ambos datos (proyecto educativo centrado en el compromiso con los demás y éxito académico) estén relacionados como causa y efecto. Entonces habrá que presentarlo así, y demostrar su correspondencia. Esta misma reflexión, que hemos situado en el terre-

no institucional, puede trasladarse al trabajo cotidiano en el aula, centrado en la relación profesor-alumno (García Martínez y Sáez Carreras, 1998).

La diversidad, herramienta y destino de una cultura de paz

Pero el valor de la diversidad, como condición y posibilidad para construir otra mirada sobre el mundo en el que vivimos, no terminará nunca de hacerse visible si solamente lo referimos al ámbito educativo. Vamos a recapitular nuestros argumentos, explorando algunas de las dimensiones sociales de la mencionada diversidad, en particular aquellas que permiten incorporarla al desarme de las conciencias y mentalidades colectivas, condición básica para la construcción de una cultura de paz partiendo del otro.

■ La diversidad recorre todas las escalas de las relaciones sociales, desde los reductos de la intimidad cotidiana en el ámbito familiar o comunitario hasta los espacios de socialización escolar o laboral. Su defensa o su aniquilación constituyen el trasfondo de muchas decisiones estratégicas, políticas y económicas a lo largo y a lo ancho de este mundo supuestamente globalizado. La invocación de lo diverso, ya sea para afirmar identidades de todo tipo —étnico, sexual, lingüístico— frente a estructuras, por lo general estatales o supraestatales, que las niegan o las silencian, ya para justificar los ideales cosmopolitas planetarios, más allá de fronteras y de los códigos audiovisuales uniformadores, resulta un poderoso imaginario social y cultural, generador de sentido para la mayoría de las acciones humanas. La diversidad, pues, dinamiza la historia, la grande y la pequeña, al poner en entredicho las pertenencias convencionales y los valores establecidos, suscitando así transformaciones materiales y mentales de largo alcance (Sáez Ortega, 2003a).

■ El reconocimiento de la pluralidad existencial, social y cultural ha seguido una trayectoria atormentada y dramática, al compás de los grandes cambios que jalonan el devenir histórico de la humanidad. El otro ha expresado siempre el referente contrario, el espejo según el cual se han construido mentalidades colectivas, formas de conocimiento y comprensión del mundo para pueblos y civilizaciones: los bárbaros, a uno y otro lado del *limes* de los viejos imperios; los herejes, frente a las formas religiosas dominantes; los nómadas, en los márgenes o en el interior de sociedades progresivamente sedentarizadas; las mujeres, los esclavos, los metecos y otros grupos invisibles a su reconocimiento por parte de los ciudadanos. En todos los casos mencionados, la idea de diversidad, como un componente de la realidad social, no como una patología o una disfunción, o como algo reducido al espacio privado u oculto, se ha ido imponiendo, de manera lenta y problemática, con algunos hitos señalados, como las cruzadas de los siglos medievales, el descubrimiento del Nuevo Mundo, las guerras de religión del siglo XVII o los totalitarismos del siglo XX, apología y culminación de la disolución en el Estado o en el Partido del individuo, depositario último e intransferible de una vida única e irrepetible, y de la liquidación genocida del otro.

■ Por lo común, la existencia de lo diverso ha sido frecuentemente percibida como un problema o una dificultad que había que superar: el poder político, para organizar y controlar mejor a los habitantes del territorio en el que ejerce su acción; la institución escolar, para aumentar la eficacia reproductora del orden social establecido; la autoridad eclesiástica, para afianzar su autoridad dogmática y trascendente; los medios de comunicación social, en busca del espectador medio, de una opinión pública relativamente homogénea. Sin embargo, la plasmación de las ideas de tolerancia, democracia y solidaridad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos parece haber alcanzado un consenso generalizado, no sólo en Occidente. Otra cuestión es su verificación real, en un momento en el que la Tierra se ha convertido verdaderamente en una aldea global. En

medio de esta compleja encrucijada del inicio del nuevo milenio, la diversidad cultural se presenta, pues, como un desafío que ofrece varias lecturas opuestas. Por un lado, puede ser un pretexto para sostener identidades excluyentes, basadas en la afirmación metafísica y ahistórica del nosotros como negación de los otros, sacralizadoras de la pertenencia étnica como única manera de ser y estar en el mundo, al viejo estilo de los fascismos del siglo pasado. Por otro lado, puede describirse como la suma posmoderna de diferencias aisladas entre sí, un mosaico de pertenencias recíprocamente ignorantes: la manifestación más inútil y hueca de la multiculturalidad, justificada por una burda interpretación del relativismo antropológico, que, a lo más, produce una tolerancia pasiva y prejuiciada, positiva o negativamente, alimentada por el desconocimiento mutuo; un frágil e inestable tejido social que se rompe y fragmenta con suma facilidad (Yugoslavia, Ruanda). En ambos casos, las diferencias culturales son percibidas como inconvenientes que vienen de fuera y alteran el orden, que deben tratarse y corregirse mediante la liquidación, la discriminación o la invisibilidad.

■ Pero la diversidad cultural puede ser también comprendida como un deseo, un proyecto necesario —por obvio, ya que no podemos vivir sin interactuar con los demás, y por ético—; una ocasión privilegiada para el encuentro con el otro en el territorio común de la vida social, tanto en su vertiente privada como en la pública. Porque, en efecto, el reconocimiento de la diversidad supone una garantía; de hecho, la única garantía de la individualidad, de ese proceso de transformarse en persona que describe Octavio Paz en su poema *Piedra de sol* (1957): «para que pueda ser he de ser otro / salir de mi, buscarme entre los otros, / los otros que no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia». Además, los individuos —sumas de identidades diferentes— confluyen en un territorio sociopolítico común, el cual les confiere su condición de ciudadanos, su pertenencia a un entramado simbólico y material que los reconoce y admite, otorgando sentido a sus disidencias en un espacio de encuentro compartido. La necesidad de amparar y proteger esta pluralidad de proyectos y biografías, estas alteridades y desacuerdos, a menudo encarnados en minorías étnicas y sociales, se convierte, así, en el patrimonio esencial de cualquier sociedad que aspire a la condición de plenamente democrática.

■ En efecto, la presencia visible de los otros, la manifestación consciente y cotidiana de lo diverso, es una herramienta necesaria para revisar y recrear la propia cultura: primero, en lo que tiene de común con las demás; segundo, en las dificultades y bloqueos que impiden su relación con las demás —por ejemplo, las visiones eurocéntricas de la historia y del presente—; tercero, en los recorridos que facilitan el descubrimiento de la necesidad de encontrarse con las demás (vamos juntos) para, en cuarto lugar, mezclarse y generar nuevas identidades (somos juntos) mediante, por último, una acción que pasa por hacerse cargo, cargar con y encargarse de la realidad del otro de manera recíproca y constante (Todd, 1996). Este proceso no adviene de manera natural o inconsciente. Como cualquier otro valor social urgente, necesita ser conquistado a partir de unas mínimas garantías legales que establezcan reglas de juego y oportunidades comunes a todos; activado mediante la movilización social generadora de una conciencia colectiva y un desarme cultural que afecte a la mayor cantidad de los habitantes de un país, una comarca, un barrio o una casa de vecinos; y, también, enseñado/aprendido por medio de procesos educativos, dentro y fuera de la escuela, que susciten conocimientos significativos acerca de la diferencia y los diferentes. Tales tareas no pueden verificarse más que de manera interdependiente y simultánea, si queremos que impulsen y consoliden ese *otro mundo posible* que proclaman los movimientos sociales altermundistas.

■ ¿En qué medida los procesos educativos deben organizarse de acuerdo con una determinada cultura, especialmente cuando dicha cultura constituye el aglomerado fundamental de una identi-

dad política?¹⁵ Y por otro lado, ¿cómo puede construirse una educación no sólo universal, sino también universalizadora —globalizadora se suele decir en estos momentos—, que rompa con las visiones escolares cerradas sobre sí mismas e ignorantes de las otras realidades, que tanto contribuyen a dificultar el diálogo intercultural y que son el sedimento de futuras actitudes y prácticas racistas y xenófobas?¹⁶ No existen respuestas precisas a estos interrogantes, puesto que la apuesta por la diversidad cultural como eje para la configuración de la educación y la sociedad del futuro está aún pendiente de ser construida (Kymlicka, 1996). Así pues, la necesidad de la diversidad cultural como garantía de paz no libera al proceso de conflictos; al contrario, intensifica muchos problemas y hace presentes otros que permanecían al margen, relegados al olvido o desactivados de manera interesada. La cuestión estará, entonces, no en la aparición de los mencionados conflictos, sino en la metodología que utilicemos para afrontarlos, en el desafío de convertir la diversidad en mezcla real, en intercambio consciente, en el territorio del porvenir (Besalú, 2002).

TERCERA PARTE: HERRAMIENTAS

En el último apartado de nuestro ensayo esbozamos, mediante materiales de diversa procedencia y distinta *textura*, algunos itinerarios didácticos relacionados con las cuestiones tratadas en los apartados precedentes. No hemos pretendido ser exhaustivos, pero la antología presentada muestra las múltiples posibilidades que pueden abrirse al concretar un proceso de enseñanza y aprendizaje acerca del otro —en ámbitos formales y no formales— según los presupuestos de la educación para la paz.

• Canciones

■ Para tratar el tema de la emigración desde la perspectiva apuntada, y utilizando como recurso didáctico la literatura o la música, resulta indispensable consultar el exhaustivo e intenso trabajo de Fernando González Lucini, *Veinte años de canción en España: 1963-1983*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1989, 2ª ed. (en concreto, el tomo 3, *Los problemas sociales y la solidaridad*, pp. 81-127). Las canciones sobre la emigración analizadas en este libro se agrupan en una secuencia compuesta por varios hitos: a) las causas del fenómeno, entre las que domina la pobreza sin posibilidad de cambio debido a la pervivencia de la dictadura franquista; b) el abandono del lugar de origen, lo que supone romper con las raíces geográficas y familiares; c) las consecuencias de dicho abandono: tierras yermas, pueblos vacíos, familias separadas; d) las experiencias de los emigrantes fuera de su tierra: deben integrarse en una sociedad desconocida a una edad ya madura; su situación de pobreza —económica, social, cultural— genera desigualdades y marginaciones en la sociedad que los recibe; la solidaridad como refugio entre los propios emigrantes para vencer el desarraigo, el miedo, la soledad; la comunicación con los lugares de origen, con el regreso como tema principal, regreso vinculado a la lucha para cambiar las causas que han hecho posible su salida; e) las actitudes particulares y colectivas de los individuos y los grupos de la comunidad receptora: desde la acogida afectiva para buscar juntos lo que une y cohesiona hasta el rechazo violento y xenófobo, pasando por el distanciamiento y la indiferencia; f) el regreso real al lugar de origen, que, fijado en la memoria a la hora de partir, e idealizado con el paso del tiempo, ha experimentado también mutaciones y cambios, los cuales generan, a su vez, nuevos desarraigos.

■ Este ciclo puede traducirse, desde el punto de vista didáctico, en entrevistas a dos voces, la del emigrante de ayer, la del emigrante de hoy, que permitan comparar ambas trayectorias alrededor de palabras clave como:

- *Causas*: desde el plan de estabilización de finales de los años cincuenta durante el franquismo hasta las consecuencias de los fenómenos globalizadores en los países, sociedades y pueblos más desfavorecidos.
- *Relaciones familiares*: desde la despedida en la estación ferroviaria hasta el reagrupamiento y la segunda generación, nacida en la comunidad receptora.
- *Viaje*: desde el tren que recorre Europa hasta las pateras que cruzan el estrecho de Gibraltar.
- *Comunicaciones*: desde cartas y paquetes hasta locutorios telefónicos.
- *Acogida*: desde los trámites burocráticos en la Administración propia y en la ajena, pasando por los vecinos y los patronos de las empresas en las que se trabaja, hasta las parroquias, organizaciones no gubernamentales y grupos de emigrantes.

Algunas canciones para abordar éste y otros enfoques son: Carlos Cano, «Canción para Lucrecia» (*Forma de ser*, EMI, 1994); Pedro Guerra, «Contamíname» (*Golosinas*, BMG Ariola, 1994) y «Extranjeros» (*Ofrenda*, BMG, 2000); Pablo Guerrero, «Emigrante» (*En el Olympia*, Movieplay, 1975) y «Mi amigo polaco» (*Sueños sencillos*, Resistencia, 2000); Luis Pastor, «En las fronteras del mundo» (*Soy, 52PM*, 2002); Silvio Rodríguez, «Fronteras» (*Expedición*, Fonomusic, 2002); Joaquín Sabina, «La casa por la ventana» (*Esta boca es mía*, BMG Ariola, 1994); Joan Manuel Serrat, «Te guste o no» (*Nadie es perfecto*, BMG Ariola, 1994).

• Lecturas

■ Ensayos clásicos como los de John Locke, *Carta sobre la Tolerancia*, Madrid, Tecnos, 1985, junto con el de Voltaire, *Tratado de la tolerancia*, Barcelona, Crítica, 1992, o el conocido opúsculo de Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 1985, constituyen documentos de consulta obligada para rastrear los orígenes de la tolerancia, la paz y la solidaridad en el pensamiento ilustrado. Cabe mencionar, en esta dirección, a Zaghoul Morsy (ed.), *La tolerancia. Antología de textos*, Madrid, Popular/UNESCO/Jóvenes contra la Intolerancia, 1994, quien recopila una amplia colección de textos, procedentes de otras culturas, que versan sobre este asunto.

■ Desde el punto de vista antropológico, citamos dos libros de Emilio Temprano: *La selva de los tópicos*, Madrid, Mondadori, 1988; y *La caverna racial europea*, Madrid, Cátedra, 1990. En el primero de ellos, el autor pasa revista a aquellas imágenes estereotipadas de los diversos pueblos de España que se han extendido de forma más reiterativa, buscando las raíces históricas y culturales de semejantes deformaciones. Los ejemplos se centran en Galicia, Andalucía, Cataluña y el País Vasco, dada la abundancia de material existente y la difusión alcanzada por los tópicos que afectan a sus habitantes. El segundo libro cumple el mismo propósito que el anterior, si bien amplía el marco de su análisis a distintos pueblos de Europa y profundiza en las diferentes manifestaciones del racismo español. Por otro lado, *Los papalagi*, una recopilación, a cargo de Erich Scheurmann y con dibujos de Jaost Swarte, de discursos pronunciados por Tuiavii de Tiavea, jefe samoano (Barcelona, Oasis, 1977), constituye una lectura casi inexcusable sobre la visión de la cultura occidental a través de los ojos de un *primitivo*, en la línea de obras literarias como las *Cartas persas*, de Montesquieu y las *Cartas marruecas*, de Cadalso. Por su parte, Nigel Barley, en dos de sus obras, *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro* (1989) y *Una plaga de orugas. El antropólogo regresa a la aldea africana* (1993), de la editorial Anagrama, pone en solfa, por medio de sus aventuras y desventuras con el pueblo dowayo en Camerún, el eurocentrismo antropológico occidental cuando intenta encorsetar bajo sus categorías *científicas* la vida de otros pueblos. En otro orden de cosas, los libros de Marvin Harris, *Vacas, cerdos, guerras y brujas* (1980), *Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas* (1987) o *Bueno para comer. Enigmas de la alimentación y la cultura* (1990), los tres publicados por Alianza Editorial, aportan muchas sugerencias para comprender el significado de pautas culturales aparentemente inexplicables desde nuestras posiciones etnocéntricas.

■ Igualmente son muy útiles los testimonios en primera persona de los propios emigrantes, recogidos en los siguientes libros:

- VV.AA., *La interculturalidad que viene. El diálogo necesario*, Barcelona, Icaria/Fundación Alfonso Comín, 1998.

- Pierre Bourdieu (dir.), *La miseria del mundo*, Madrid, Akal, 1999. Esta obra no se limita a tratar el fenómeno migratorio, sino que amplía su radio de acción para recoger, en entrevistas largas e intensas, las experiencias de las *víctimas* del presente y sus dificultades para sobrevivir en el mundo *globalitario* que se avecina.
- José Ignacio Ruiz de Olabuénaga, Eduardo Javier Ruiz Vieyetz y Trinidad Lourdes Vicente Torrado, *Los inmigrantes irregulares en España. La vida por un sueño*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.

■ Por lo que respecta a los alumnos, codestinatarios —junto con sus familias y los propios educadores— del proceso que pretendemos llevar a cabo, podemos citar obras como: Marie Hagemann, *Lobo negro, un skin*, Madrid, Alfaguara, 1994; Tahar Ben Jelloun, *Papá, ¿qué es el racismo?*, Madrid, Alfaguara, 1998; y Sami Naïr, *La inmigración explicada a mi hija*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001. Todas ellas están dirigidas al público adolescente y son, por tanto, muy accesibles como lecturas de iniciación a los conflictos que aparecen en las sociedades multiculturales. Ampliamos este apartado con otros dos libros apropiados para el trabajo en el aula: Ignasi Riera, *Emigrantes y refugiados. El derecho universal de la ciudadanía*, Barcelona, Plaza & Janés/Intermón Oxfam, 2002; y Margarita García O'Meany, *Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación*, Barcelona, Intermón Oxfam, 2002.

■ A medio camino entre la literatura didáctica y las ciencias sociales adaptadas a los niños están las colecciones de la editorial barcelonesa La Galera: *Yo soy de...*, dedicada a describir otras culturas del mundo a través de la vida de los niños, y *Yo vengo de...*, centrada en las personas que vienen de otros lugares y viven en España. O los dos libros de Barnabas y Anabel Kindersley, publicados por la editorial madrileña Bruno: *Niños como yo* (1995) y *Celebraciones* (2000). Esta serie se completa con la antología de Jamila Gavin, Amanda Hall y Barnabas Kindersley, *Nuestros cuentos favoritos*, Barcelona, Blume, 1999, editados con un excelente soporte gráfico y textual. Estos atlas del mundo que parten de la mirada y la palabra de los niños pueden convertirse en textos de referencia a lo largo de la Educación Primaria, y aún en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En un sentido similar, incluimos las recientes obras de los siguientes escritores: Adèle Ciboul, *¿Cómo viven los niños en el mundo?*, Madrid, SM, 2003; Uwe Ommer, *Familias. Un viaje alrededor del mundo*, Madrid, SM, 2003; Miriam Schultze, *Dime dónde crece la pimienta. Culturas exóticas explicadas a los niños*, Barcelona, Oniro, 2003.

• Medios de masas

■ Destacamos algunos títulos generales, de entre la abundante bibliografía dedicada al análisis educativo de los medios de masas, por su utilidad en el aula: Manuel Alonso y Luis Matilla, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal, 1990; Roberto Aparici (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1993; Joan Ferrés, *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal, 1994, y *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1996; José Luis Corzo, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, Madrid, PPC, 2000.

■ Tres visiones críticas del racismo que conviene tener en cuenta:

- Aquilina Fueyo Gutiérrez, *De exóticos paraísos y miserias diversas: publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*, Barcelona, Icaria, 2002.

- Xavier Ripoll Soria, *Sí, Bwana: los indígenas según el cine occidental*, Madrid, Alianza Editorial, 2000. Los análisis de las imágenes cinematográficas de los indígenas tienen una clara aplicación didáctica.
- Eduardo Galeano, «Curso básico de racismo y de machismo», en *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (con grabados de José Guadalupe Posada), Madrid, Siglo XXI, 1998, pp. 45-78. Incorpora reflexiones, denuncias y ejemplos tomados de los medios de comunicación social a los que se puede dar un uso escolar.

■ En esta misma línea, un artículo de Juan J. Ruiz-Rico y Julio Iglesias de Ussel, titulado «Dinámica de la marginación de la minoría gitana. Análisis de un caso» y publicado en 1980 en *Documentación Social*, 41 (octubre-diciembre), pp. 35-52, recoge un estudio sobre una popular historieta cómica infantil, «La familia Churumbel», de Manuel Vázquez, que tiene como protagonista a una familia gitana, síntesis y expresión de todos los estereotipos payos sobre este pueblo. 1) Todos los gitanos hablan *andaluz*, entendiendo por *andaluz* lo que la imaginería popular considera como tal, claro está. 2) Odian el trabajo. 3) Viven del robo o del fraude. 4) Son gente festiva, juerguista, dada a beber y cantar a cualquier hora del día o de la noche. 5) Son gente sucia, que demuestra poco aprecio por la higiene personal y por habitar viviendas dignas —su contexto es el mundo rural, la situación permanente de miseria, nunca explicada, contestada o modificada—. 6) Son respetuosos con el poder y con los valores tradicionales conservadores; de ahí la búsqueda de los patrones del hábitat burgués, a pesar de la pobreza que encarnan. La metodología de este trabajo, aunque se refiere a un medio de expresión como la historieta, que tiene hoy una menor incidencia entre niños y adolescentes, puede aplicarse con provecho a otros medios de masas de mayor impacto social en la actualidad, como los anuncios publicitarios o los videoclips musicales.

• Películas

■ El tema de la diferencia y el diferente en contextos sociales y culturales más o menos homogéneos, cualesquiera que sean los rasgos de dicha diferencia, ha sido llevado con mucha frecuencia al cine. Y algunas grandes películas contemporáneas, como *El pequeño salvaje* (François Truffaut, 1969), *Dersu Uzala* (Akira Kurosawa, 1975), *El hombre elefante* (David Lynch, 1980) o *Mi pie izquierdo* (Jim Sheridan, 1989), son una buena muestra de la variedad de tratamientos cinematográficos del papel de la diversidad humana.

■ La problemática de la emigración y sus consecuencias, desde las primeras escenas de *Charlot emigrante* (Charles Chaplin, 1917), pasando por clásicos como *Las uvas de la ira* (John Ford, 1940) y *Rocco y sus hermanos* (Luchino Visconti, 1960), hasta películas más recientes, entre las que se cuentan *Lamerica* (Gianni Amelio, 1994) o *Gangs of New York* (Martin Scorsese, 2002), también ha producido obras cinematográficas de gran envergadura.

■ El cine actual aborda los problemas relacionados con las migraciones, tanto en sus causas como en sus efectos, y la aparición de sociedades multiculturales, a través de un caleidoscopio de miradas. Sobre éstas se puede emprender un trabajo sistemático de enseñanza y aprendizaje de la realidad del otro por medio de las imágenes cinematográficas. Citamos las que consideramos más interesantes:

- *Haz lo que debas* (Spike Lee, 1989).
- *Las cartas de Alou* (Montxo Armendáriz, 1990).

- *El prisionero de las montañas* (Sergei Bodrov, 1996).
- *Un verano en La Goulette* (Férid Boughedir, 1995).
- *La promesa* (Luc y Jean Pierre Dardenne, 1996).
- *De todo corazón* (Robert Guédiguian, 1998).
- *Estación Central de Brasil* (Walter Salles, 1998).
- *Flores de otro mundo* (Iciar Bollaín, 1999).
- *Hoy empieza todo* (Bertrand Tavernier, 1999).
- *Oriente es Oriente* (Damien O'Donnell, 1999).
- *Little Senegal* (Rachid Bouchareb, 2000).
- *Bolivia* (Adrián Caetano, 2001).
- *Lejos* (André Téchiné, 2001).
- *Sin retorno* (Julia Montejó y Jesús Nebot, 2001).
- *En este mundo* (Michael Winterbotton, 2002).

■ Por otro lado, el cine supuestamente destinado al público infantil, en especial algunas películas de animación recientes, ofrece una panorámica mucho más rica de lo que pudiera pensarse a simple vista sobre los conflictos que suscita la diversidad cultural:

- *Pesadilla antes de Navidad* (Henry Selick, 1993. Basada en una historia escrita por Tim Burton, alma del proyecto).
- *Babe, el cerdito valiente* (Chris Noonan, 1995).
- *El jorobado de Notre Dame* (Gary Trousdale y Kirk Wise, 1996).
- *Hormigaz* (Eric Darnell y Tim Johnson, 1998).
- *Bichos* (John Lasseter y Andrew Stanton, 1998).
- *El gigante de hierro* (Brad Bird, 1999).
- *Tarzán* (Kevin Lima y Chris Buck, 1999).
- *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (Enzo d'Aló, 1998).
- *Evasión en la granja* (Peter Lord y Nick Park, 2000).
- *Kirikú y la bruja* (Michel Ocelot, 1998).
- *Shrek* (Andrew Adamson y Vicky Jensen, 2001).
- *Lilo y Stitch* (Chris Sanders y Dean DeBlois, 2002).

• Unidades didácticas

■ Finalmente, una serie de guías y unidades didácticas de diferente alcance y entidad intentan responder a la problemática de la diversidad cultural a partir de diversos itinerarios metodológicos:

- Colectivo Amani, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular, 1992.
- Seminario Permanente de Educación para a Paz, *En son de paz. Propostas didácticas para as aulas*, Muros (Pontevedra), Editorial Toxosoutos, 1996. Especialmente interesantes son las páginas 165-221, en las que se presenta una unidad didáctica sobre la inmigración.
- Coordinadora Gesto por la Paz de Euskalherria, *Educarnos en la tolerancia*, Bilbao, Coordinadora Gesto por la Paz de Euskalherria, 1997. Esta carpeta didáctica contiene once cuadernos.
- Programa de Inmigrantes de Cáritas/Federación Andalucía Acoge (coords.), *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*, Madrid, Cáritas, 1998 (Carpetas, 16).

- Rafael Grasa y Dolors Reig, *Imágenes y estereotipos*, Barcelona, Ediciones P.A.U., 1998 (Cuadernos Linguapax).
- Visquem la Diversitat, *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1998. Visquem la Diversitat es el nombre de un proyecto de acción educativa intercultural, integrado por diversos colectivos educativos y de inmigrantes.
- Josep Torti Coma y Mercedes Centrich Escarpentier, *Construimos imágenes*, Barcelona, Icaria/Concertació N/S-Frères des Hommes Europa, 1999. Esta unidad didáctica está compuesta de dos cuadernos, uno para el profesorado y otro para el alumnado.
- Betty A. Reardon, *La tolerancia: umbral de la paz*, Madrid, Santillana, 1999. Se trata de una serie formada por tres volúmenes, cada uno de los cuales está concebido para distintos destinatarios: la unidad 1, para los formadores de docentes; la unidad 2, para el nivel de Primaria; la unidad 3, para Secundaria.
- Francesc Arrey, Anna Bastida, Carme Casas, Roser Sanllorente y Gemma Tribó, *Lejos de casa. Las migraciones contemporáneas*, Barcelona, Intermón/Octaedro, 1999. Esta publicación incluye una guía didáctica para el profesor y se completa con un cuaderno de trabajo para alumnos del segundo ciclo de Secundaria.
- Alfonso Luque Lozano, Ángela M^a Molina Bernáldez y Juan José Navarro Hidalgo, *Educación la tolerancia (Una propuesta de trabajo)*, Sevilla, Diada/Educación sin Fronteras, 2000.
- Xavier Lluch, *Plural. Educación intercultural 12/16*, Valencia, Tàndem Edicions, 2000. Este material curricular está concebido para alumnos de la ESO.

1. Habría que precisar mejor este concepto y hacer referencia a «países empobrecidos»; otros autores hablan de «Estados frágiles». En fin, se utilizan con frecuencia los términos *Sur*, de carácter global y poco preciso, *mundo subdesarrollado*, más convencional y eurocéntrico, o incluso *Tercer Mundo*, en buena medida superado por las nuevas condiciones geopolíticas del planeta.
2. Estas referencias a las aventuras de Ulises, uno de los mitos fundadores —y universalizadores— de la cultura occidental, no son gratuitas. La narración homérica ofrece numerosas pistas para leer los procesos migratorios actuales por encima de prejuicios y estereotipos demonizadores. Véase, al respecto, el ensayo de Jacinto Choza y Pilar Choza, *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*, Barcelona, Ariel, 1996.
3. El escritor británico Julian Barnes refleja literariamente esta metáfora del mundo de hoy en un fragmento incluido en el capítulo 4 de su novela *Una historia del mundo en diez capítulos y medio*, Barcelona, Anagrama, 1994, pp. 114-116. A pesar de su extensión, merece la pena citarlo: «Se acordó de una cosa terrible que había leído una vez en un periódico sobre la vida en un superpetrolero. Hoy en día los barcos se habían ido haciendo más grandes, mientras las tripulaciones se volvían cada vez más pequeñas, y todo se manejaba por tecnología. Programaban un ordenador en el Golfo o donde fuera y el buque prácticamente se gobernaba sólo hasta Londres o Sydney. Era mucho mejor para los armadores, que se ahorraban un montón de dinero, y mucho mejor para la tripulación, que sólo tenían que preocuparse por el aburrimiento. [...] aquel artículo [decía] que en los viejos tiempos siempre había alguien arriba en la torre de vigía o en el puente, vigilando. Pero hoy en día en los buques grandes ya no había vigía, o por lo menos el vigía era un hombre que miraba de cuando en cuando una pantalla llena de puntos luminosos móviles. En los viejos tiempos si estabas perdido en el mar en una balsa o un bote de goma o algo así, y un barco pasaba cerca, tenían muchas posibilidades de que te rescataran. Agitabas los brazos y gritabas y disparabas cualquier cohete que tuvieras; ponías tu camisa en lo alto del mástil y siempre había gente vigilando y atenta a localizarte. Ahora puedes estar semanas a la deriva en el océano, y al final se acerca un superpetrolero y pasa de largo. El radar no te detecta, porque eres demasiado pequeño, y es pura suerte si hay alguien inclinado sobre la barandilla vomitando. Había habido muchos casos de naufragos que en otros tiempos habrían sido salvados y a los que ahora nadie recogió; e incluso incidentes de personas a las que atropellaron los barcos que ellos creían que venían a rescatarlos. Trató de imaginar lo espantoso que sería la terrible espera y luego la sensación cuando el barco pasa de largo y no puedes hacer nada, todos los gritos quedan ahogados por el ruido de los motores. Eso es lo malo que le pasa al mundo, pensó. Hemos renunciado a los vigías. No pensamos en salvar a otras personas, navegamos hacia adelante confiando en nuestras máquinas».
4. Quizá el mejor atlas de los procesos migratorios actuales, de sus causas y sus consecuencias, sean las imágenes de fotógrafos como Sebastião Salgado. Dejando aparte su indudable valor estético y su intencionalidad artística, sus fotografías constituyen un documento gráfico excepcional de los problemas de nuestro tiempo. Véase, por ejemplo, su exposición *Éxodos*, reproducida en un libro de título homónimo (Madrid, Fundación Retevisión, 2000).
5. El afamado autor de la teoría del «choque de civilizaciones», Samuel P. Huntington, ofrece un buen ejemplo de esta interpretación del otro como una amenaza en un artículo de reciente publicación: «El reto hispano a EE.UU.», *Foreign Policy Edición Española*, 2 (abril-mayo 2004), pp. 20-35; en él señala este escritor el peligro (!) que supone para Estados Unidos la presencia de emigrantes mexicanos en su territorio. Según Huntington, se trata de una emigración a gran escala, dada la contigüidad de ambos países, ilegal, persistente y concentrada regionalmente en el suroeste, que consti-

- tuye un peligro porque diluye el núcleo esencial —blanco, inglés y protestante— de la cultura estadounidense (los hispanos son morenos, hablan español y practican el catolicismo) y porque, además, viene acompañada de un supuesto irredentismo histórico, la recuperación de los territorios perdidos en la guerra de 1847, frente al que hay que *protegerse*. ¿Gozarán de algún crédito intelectual o *mediático* semejantes planteamientos, más propios de un ideólogo racista e imperialista del siglo XIX que de un publicista mínimamente interesado en explicar, con cierta profundidad, la realidad que le ha tocado vivir?
6. Por ejemplo, para limpiar de residuos peligrosos las plantas industriales y las centrales nucleares, como documenta Günter Wallraff en su estremecedor reportaje sobre los emigrantes turcos en Alemania, *Cabeza de turco. Abajo del todo*, Barcelona, Anagrama, 1987.
 7. Para trabajar el tema de la etnia gitana, su historia y su cultura, se puede comenzar por la audición y el comentario en clase del disco de Juan Peña, El Lebrijano, *Persecución* (Philips, 1976), basado en un relato de Félix Grande.
 8. Utilizando de manera un tanto simplista los términos de la fenomenología de la religión, podríamos decir que, si el principal defecto de la LOGSE fue dar por supuesta la creencia del profesorado en su trabajo, el principal problema de la LOCE es que da por supuesta la increencia del profesorado con respecto al sentido de su labor. Cabe resaltar, en este sentido, el libro de Agustín Domingo Moratalla, *Calidad educativa y justicia social*, Madrid, PPC, 2002. También, el capítulo escrito por Francesc Carbonell i Paris, «Educación intercultural y calidad», en Fundación Hogar del Empleado, *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*, Madrid, Santillana, 2002, pp. 144-169.
 9. Fernando González Lucini, en su obra *Cuaderno de a bordo*, Madrid, Edelvives, 2001 (la cual abarca, en doce volúmenes, el segundo ciclo de Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria), ofrece un magnífico ejemplo de cómo abordar una secuencia didáctica sobre la diversidad, integrada con otros valores de referencia, como la paz y la solidaridad, en el contexto de aprendizajes curriculares profundos y creativos.
 10. El poder establecido estaría encantado de que el problema se resolviera así, al estilo de lo que hacen ciertas organizaciones no gubernamentales cuando estalla una crisis humanitaria: ayudar sin preguntar. David Rieff, *Una cama por una noche. El humanitarismo en crisis*, Madrid, Taurus, 2003, es una referencia interesante en este debate sobre el sentido de las intervenciones de dichas organizaciones en el contexto de las crisis bélicas de la posguerra fría.
 11. En la película *Marius y Jeannette* (Robert Guédiguian, 1997), un viejo intelectual de izquierdas intenta explicar a unos niños del barrio de l'Estaque, al norte de Marsella, qué es el integrismo religioso: «El integrista es alguien que quiere que todos piensen como él. Es como un daltónico que quiere convencerte de que lo rojo es verde porque para él lo rojo es verde. Es peor aún, porque los daltónicos lo ven todo gris. Pues con los integristas es lo mismo: creen que los colores no existen y quieren que todos vean como ellos. [...] Son los daltónicos de la religión».
 12. Una excelente visualización de estos conflictos familiares se puede analizar en películas recientes, como *Oriente es Oriente* (Damien O'Donnell, 1999), la cual presenta, en el seno de una familia mixta —padre paquistaní, madre inglesa—, el choque entre unas normas culturales originarias de Pakistán, que el cabeza de familia pretende imponer a toda costa, y unos hijos que reaccionan de formas diversas en contra de tal imposición. Y la película del director Férid Boughedir, *Un verano en La Goulette*, estrenada en 1995, presenta la convivencia entre tres familias, católica, judía y musulmana, a través de los problemas que plantean los hijos e hijas a sus respectivos padres.
 13. En el sentido que apunta Philippe Meirieu en su ensayo *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, cuando afirma, frente a las objetivos más comunes de los procesos educativos modernos, esto

- es, la fabricación de sujetos en nombre del conductismo y la abstención escolar en nombre del paidocentrismo, que la finalidad de la educación debe ser que el individuo pueda «construirse a sí mismo como "sujeto en el mundo", heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro».
14. Jean Christophe Rufin plantea, en su libro *El imperio y los nuevos bárbaros. El abismo del Tercer Mundo*, Madrid, Rialp, 1992, tres posibilidades para afrontar el desafío de la frontera, que podemos traducir así: la seguridad —proteger nuestro mundo de la amenaza exterior—; la justicia —universalizar nuestra cultura para evitar que corra peligro—; y, porque en esa universalización está su sentido, la rebelión —cuestionar y abolir nuestra cultura para dar una oportunidad a las demás—.
 15. Como ya sabemos, no otro fue el origen de la difusión de la enseñanza pública, en especial de materias como la geografía, la lengua y la historia, en los Estados-naciones occidentales en la época contemporánea, modelo que fue trasplantado y adaptado a otros lugares y culturas, según leemos en Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1981.
 16. Para continuar el debate planteado, proponemos las siguientes lecturas: Neil Postman, *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona/Vic, Octaedro/Eumo, 1995, pp. 163-191 (cap. 8, «La ley de la diversidad»); Fernando Savater, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997, pp. 145-168 (cap. 6, «Educar es universalizar»); Teófilo R. Neira, *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel, 1999, pp. 103-131 (cap. 5, «Igualdad y diversidad en la educación y en la enseñanza»); Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 51-100 (cap. 2, «Competencia moral para un diálogo intercultural»); Mariano Fernández Enguita, *Educar en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001, pp. 44-60 (cap. III, «La ciudadanía en la era de la globalización»); José Gimeno Sacristán, *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001, pp. 210-276 (cap. V, «¿Qué cultura considerar en la educación y para quiénes?»). Añadimos a estas referencias bibliográficas básicas el número extraordinario de *Revista de Educación* «Globalización y educación» (2001), y el artículo «Iguales y diferentes», *Cuadernos de Pedagogía*, 311 (marzo 2002), pp. 51-83 («Tema del mes»).

Bibliografía

- ARANGUREN GONZALO, Luis A., y Pedro SÁEZ ORTEGA (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.
- BADE, Klaus J. (2003): *Europa en movimiento. Las migraciones desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días*, Barcelona, Crítica.
- BECK, Ulrich (2002): *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- BESALÚ, Xavier (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- BESSIS, Sophie (2002): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Madrid, Alianza Editorial.
- BORRADORI, Giovanna (2003): *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*, Madrid, Taurus.
- BRAUDEL, Fernand, y otros (1987): *El Mediterráneo*, Madrid, Espasa Calpe.
- BUCKINGHAM, David (2002): *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid/A Coruña, Ediciones Morata/Fundación Paideia.

- CALVO BUEZAS, Tomás (1990): *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*, Madrid, Tecnos.
- CHEBEL D'APPOLONIA, Ariane (1998): *Los racismos cotidianos*, Barcelona, Bellaterra.
- COLECTIVO IOÉ (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*, Valencia, Universitat de València/Patronat Sud-Nord.
- CORTINA, Adela (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- CULLINGFORD, Cedric (2003): *El prejuicio en los jóvenes. De la identidad individual al nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- DUPLÁ, Antonio, Piedad FRÍAS e Iban ZALDÚA (eds.) (1996): *Occidente y el otro. Una historia de miedo y rechazo*, Vitoria-Gasteiz, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- ESSOMBA, Miquel Àngel (coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó.
- ESTEVE, José Manuel (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- ETXEBERRIA, Xabier (1997): *Ética de la diferencia*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- FERNÁNDEZ BUEY, Francisco (1995): *La barbarie. De ellos y de los nuestros*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ DURÁN, Ramón (1993): *La explosión del desorden. La metrópoli como expresión de la crisis global*, Madrid, Fundamentos.
- FERRÉS PRATS, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- FONTANA, Josep (1994): *Europa ante el espejo*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA, Ernest (2004): *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*, Madrid, Alianza Editorial.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso, y Juan SÁEZ CARRERAS (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*, Madrid, Narcea.
- GEREMEK, Bronislaw (1989): *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*, Madrid, Alianza Editorial.
- GIL CALVO, Enrique (2003): *El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*, Madrid, Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2001): *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*, Madrid, Anaya.
- IGLESIAS, C., y otros (1997): *Proyecto para una pedagogía de la tolerancia*, Valencia, Fundación Bancaixa.
- JORDÁN, José Antonio (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- JULIANO, Dolores (1993): *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.
- KALDOR, Mary (2003): «Terrorismo global», *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 84 (invierno 2003-2004), 11-29.
- KINCHELOE, Joe L., y Shirley R. STEINBERG (1999): *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro.
- KYMLICKA, Will (1996): *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

- LAÍN ENTRALGO, Pedro (1983): *Teoría y realidad del otro*, Madrid, Alianza Editorial.
- LATOCHE, Serge (1993): *El planeta de los náufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*, Madrid, Acento.
- LUCAS, Javier de (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Madrid, Temas de Hoy.
- MALGESINI, Graciela (comp.) (1998): *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, Madrid, CIP-FUHEM.
- y Carlos GIMÉNEZ (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- MARCHESI, Álvaro (2000): *Controversias de la educación española*, Madrid, Alianza Editorial.
- MCNEILL, John Robert, y William Hardy MCNEILL (2004): *Las redes humanas. Una historia global del mundo*, Barcelona, Crítica.
- NAÏR, Sami (2003): *El imperio frente a la diversidad del mundo*, Barcelona, Areté.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- QUIN, Robyn, y Barrie McMAHON (1997): *Historias y estereotipos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- RAMONET, Ignacio (1998): *La tiranía de la comunicación*, Madrid, Debate.
- RUIZ DE OLABUÉNAGA, José Ignacio (2000): *Inmigrantes*, Madrid, Acento.
- SÁEZ ORTEGA, Pedro (2003a): «Este mundo es un conflicto», en Tusta AGUILAR y Araceli CABALLERO (eds.): *Campos de juego de la ciudadanía*, Barcelona, El Viejo Topo, 127-158.
- (2003b): «La seguridad planetaria, entre Nueva York y Bagdad», *Documentación Social*, 131 (abril-noviembre), 73-101.
- SARTORI, Giovanni (2002): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.
- TAIBO, Carlos (2003): *Globalización neoliberal y hegemonía de Estados Unidos*, Madrid, Arco Libros.
- TODD, Emmanuel (1996): *El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales*, Barcelona, Tusquets.
- TODOROV, Tzvetan (1987): *La Conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- TORTOSA, José María (2003): *La agenda hegemónica. La guerra continua*, Barcelona, Icaria.
- TOURAINÉ, Alain (1997): *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC.
- WIEVIORKA, Michel (1994): *El espacio del racismo*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
Xabier Etxeberria, *La no violencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.
Carmen Magallón, *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de paz*. Ref.: CB61.



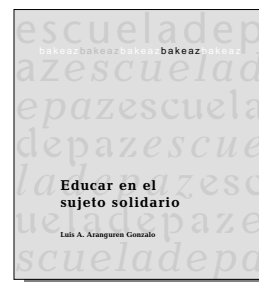
Serie General



- Kepa Aulestia, Xabier Etxeberria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen I. Ref.: SG04.
Aurelio Arteta, Demetrio Velasco e Imanol Zubero, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen II. Ref.: SG05.
Antonio Beristain, Xabier Etxeberria, Tomás Fernández Aúz y José María Mardones, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen III. Ref.: SG06.
Leah Levin, *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Ref.: SG07.
Gabriel Pons Cortès, *El naufragio. Un análisis de las estrategias de desarrollo económico de las ONGD*. Ref.: SG10.
Carlos Gómez Gil, *Oportunidades perdidas. El estado de la Ayuda Oficial al Desarrollo en España*. Ref.: SG11.
Xabier Etxeberria, *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Ref.: SG12.
Martín Alonso, *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*. Ref.: SG13.

Escuela de Paz

- Xesús R. Jares, *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*. Ref.: EP01.
Susana Fernández Sola, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Ref.: EP02.
Pedro Sáez Ortega, *El otro en la construcción de una cultura de paz*. Ref.: EP03.
Luis A. Aranguren Gonzalo, *Educación en el sujeto solidario*. Ref.: EP04.
Juan José Celorio, *Educación para la paz y el desarrollo en épocas de globalización*. Ref.: EP05.
Anna Bastida, *Educación para la paz desde la guerra*. Ref.: EP06.



Este ensayo se centra en la cuestión del *otro* como eje alrededor del cual articular un proceso de educación para la paz. Entre las innumerables presencias del *otro* en cualquier existencia individual y colectiva, hemos escogido la que se refleja en el emigrante extranjero, por su enorme relevancia en el pasado y en el presente del mundo que habitamos (Fontana, 1994). Nuestros argumentos al respecto se desarrollan en tres ámbitos de reflexión y acción, correspondientes a otras tantas tareas simultáneas o sucesivas, pero, en todo caso, necesarias para configurar una pedagogía de la interculturalidad. En primer lugar, situamos los horizontes que permitan comprender el sentido de las sociedades multiculturales de nuestros días: cómo se forman en el tiempo, cómo se organizan en el espacio y cómo se interpretan en la realidad material e ideológica de cada cultura. La segunda parte aborda los diferentes componentes de los procesos educativos formales y no formales con relación a la diversidad humana y cultural, desde el trabajo en el aula hasta la intervención en el conjunto de la sociedad. El tercer epígrafe explora distintas herramientas de uso cotidiano que ayuden a los educadores a planificar sus acciones didácticas, al tiempo que faciliten recursos a todas aquellas personas interesadas en su propio proceso formativo. Algunas de estas páginas han sido ampliadas y actualizadas a partir de un trabajo reciente que nos ha servido de guía básica en el recorrido que vamos a emprender: Pedro Sáez Ortega, *Educación en la escuela multicultural* (Madrid, ICCE/CCS, 2002).

Pedro Sáez Ortega es profesor de Educación Secundaria (Ciencias Sociales) en el I.E.S. Clara Campoamor, de la localidad madrileña de Móstoles. Investigador asociado al Centro de Investigación para la Paz, de la Fundación Hogar del Empleado (CIP-FUHEM) de Madrid, colabora con entidades y organizaciones como Bakeaz (Bilbao), la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Zaragoza) o el Seminario Galego de Educación para a Paz (Santiago de Compostela). Es autor de artículos, informes y dossieres sobre temas educativos y sociales relacionados con la paz, la solidaridad y la interculturalidad, editados en las revistas *Aula de Innovación Educativa*, *Crítica*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Documentación Social*, *Iglesia Viva*, *Misión Joven*, *Sal Terrae* o *Papeles de Cuestiones Internacionales*. Entre sus publicaciones más destacadas figuran: *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad* (Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995), *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia* —junto con Luis A. Aranguren Gonzalo— (Madrid, Anaya, 1998), y *Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI. Una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente* (Madrid, CIE/CIP-FUHEM, 2002). En la colección Cuadernos Bakeaz ha publicado *La educación para la paz en el currículo de la reforma* (Bilbao, Bakeaz, 1995).