

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SOCIEDAD PLURAL

Intercultural education and plural society

Éducation interculturelle et société plurielle

José Antonio JORDÁN SIERRA*, Pedro ORTEGA RUIZ** y Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS**

* *Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G-6. 08193 Bellaterra (Barcelona). Correo-e: Josep.Jordan@uab.es*

** *Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). Correo-e: portega@um.es; rminguez@um.es*

Fecha de aceptación definitiva: marzo de 2003

BIBLID [(1130-3743) 14, 2002, 93-119]

RESUMEN

Sin duda, una de las principales causas de nuestra mayor pluralidad social es la creciente inmigración. Este trabajo comienza con un análisis crítico de la visión negativa y estereotipada de los inmigrantes, así como del racismo cultural originado por el temor de muchos autóctonos a que los inmigrantes pongan en peligro su identidad cultural. Se hacen después una serie de reflexiones y propuestas pedagógicas sobre cómo la educación intercultural puede —y debe— lograr la integración social y escolar de los alumnos inmigrantes, así como una convivencia normalizada en la vida cotidiana; algo sólo posible si se aplican seriamente los criterios de igualdad y reciprocidad. Finalmente, se propone un nuevo modelo de pedagogía intercultural basado en la «teoría antropológica-ética de la alteridad», que prima a la persona sobre la comunidad cultural, y que supone valores fundamentales como la acogida incondicional del otro, la solicitud responsable, el genuino respeto, y la valoración y deferencia hacia toda persona por encima de su diferencia.

Palabras clave: educación intercultural, inmigración y educación, pedagogía de la alteridad.

SUMMARY

There is no doubt that one cause of our greater social plurality is the increasing immigration. This paper starts with a critical analysis of the negative and stereotyped view of the immigrant people, as well as the cultural racism caused by the fear that many natives may feel about immigrants as a potential threat to their own cultural identity. Then, the authors present a few pedagogical reflections and proposals about how intercultural education can —and should— achieve the social and school integration of pupils from immigrant families, as well as the normalization of their presence in everyday life. This will only be possible if the principles of equity and reciprocity are rigorously applied in practice. Finally, this paper proposes a new model of intercultural pedagogy, based in the «anthropological and ethical theory of Otherness», which would prioritize the individual over the cultural community, and which implies some essential values such as an unconditional acceptance of the Other, responsible concern, genuine respect, and deference to every person regardless of his/her difference.

Key words: intercultural education, immigration and education, pedagogy of Otherness.

SOMMAIRE

Une des causes indiscutables de notre grande pluralité sociale est, sans doute, la croissante immigration. D'abord, ce travail présente, par une analyse critique, la vision négative et stéréotypée des immigrés, ainsi que du racisme culturel créé par la crainte de beaucoup d'autochtones qui croient mettre en danger leur propre identité culturelle. Par la suite, les auteurs font plusieurs réflexions et propositions pédagogiques sur comment l'éducation interculturelle peut, et doit, réussir l'intégration, en même temps qu'une coexistence normalisée dans la vie quotidienne sociale et scolaire des élèves immigrants; tout cela sera possible si on applique sérieusement les critères d'égalité et de réciprocité. Enfin, ce travail propose un nouveau modèle de pédagogie interculturelle fondé sur la «théorie anthropologique-éthique de l'altérité», qui prime la personne face à la communauté culturelle, et qui met en valeurs l'accueil inconditionnel de l'Autre, la sollicitude responsable, l'authentique respect, et la valoration et déférence vers toute personne par-dessus toute différence.

Mots clef: éducation interculturelle, éducation et immigration, pédagogie de l'altérité.

1. EL FENÓMENO MIGRATORIO. UNA NUEVA LECTURA

El hecho migratorio se ha convertido, desde hace unas décadas en un fenómeno inexorablemente creciente, tanto a nivel mundial y europeo, como español y autonómico. Analizar aquí las causas desbordaría nuestro objetivo, pero puede ser oportuno subrayar que el incremento visible de migraciones desde el Sur al Norte y del Este al Oeste de nuestro planeta está vinculado a una disfunción político-económica: la raíz más profunda de la mayor parte de la inmigración objeto de nuestra atención se halla, ciertamente, en la concentración de las riquezas y de los medios de producción en unas pocas zonas del mundo, mientras otras grandes áreas geográficas del globo están ancladas en el subdesarrollo. El precio injusto de la prosperidad de unos países del Norte es la pobreza, en sentido amplio, de aquellos del Sur. Esta situación llama a la *responsabilidad* colectiva de Occidente respecto a los condicionantes básicos que obligan a los «otros» a emigrar. Una relación entre países basada prioritariamente en principios mercantiles no favorece la indispensable solidaridad con todos aquellos que se ven impelidos a buscar en el Primer Mundo horizontes prometedores de una vida más digna. La respuesta a esta situación radicalmente injusta no está en una cooperación benéfica con los países pobres, ni con un nuevo colonialismo tecnológico por parte de los países ricos, sino en un cambio profundo de políticas de intercambio cultural y económico con los países pobres, pero, también, en un cambio de las actitudes respecto a los inmigrantes afectados, en la renuncia a unas condiciones de vida de derroche de recursos que impiden el disfrute equitativo de los mismos, y sobre todo en la exigencia moral del reconocimiento de una deuda pendiente con ellos; lo que implica todo ello necesariamente el reconocimiento en los otros de su inalienable condición de *personas desposeídas de aquello a lo que tienen derecho* (Ortega y Mínguez, 2001a).

Acercarse al hecho sociológico de la inmigración supone encontrarse con un mundo lleno de tópicos que no expresan sino un síntoma del rechazo, xenofobia y no pocas veces claro racismo que lo extraño y lo diferente, o mejor dicho, los *extraños y diferentes* producen en muchos de «nosotros», si bien esas malsanas actitudes se distribuyen curiosamente de un modo desigual según la procedencia étnica, cultural o religiosa de los «otros». No todos los inmigrantes son tratados por igual. Una actitud xenófoba muy generalizada segrega a unos diferencialmente de otros, en base también a un componente sociopolítico. Los medios de comunicación nos ofrecen, a diario, imágenes patéticas de inmigrantes que alcanzan las costas españolas en un estado de absoluta menesterosidad. Desafortunadamente, el *cliché* del pobre, sin estudios y «sin papeles» les acompaña en su difícil tarea de *integración* en nuestra sociedad. Basta con una simple observación para darse cuenta de que la vivienda, el trabajo, el salario y el reconocimiento social están afectados gravemente por esa fatal etiqueta que se les adjudica desde su llegada al país de acogida. Ahora bien, como hemos indicado, esa «marca» se aplica arbitrariamente en función de unos determinados parámetros: ¿es comunitario, europeo, occidental, árabe o musulmán..., africano? Según pertenezca a uno u otro nicho geográfico y cultural, el inmigrante tiene más o menos prescrito el camino de su

integración en nuestra sociedad. Pero los clichés discriminatorios de los inmigrantes no los crean sólo los medios de comunicación. Por ejemplo, el *Programa Creco*, que regula la inmigración en el cuatrienio 2000-2004, se expresa en estos términos: «Los inmigrantes son personas, en su mayoría jóvenes, emprendedoras, capaces de asumir importantes retos, por regla general con altos índices de analfabetismo y escasa cualificación profesional, pero muy valiosos y que aportan importantes cantidades de dinero a sus familias y, en su conjunto, a sus países de origen». Es evidente que el texto no se refiere a los inmigrantes comunitarios y europeos, tampoco a los pertenecientes a nuestra cultura occidental. Detrás de esa imagen está el inmigrante magrebí y africano, así como también, de alguna manera, el núcleo fuerte de la inmigración latinoamericana de aquellos países que han caído en una profunda crisis política y económica. Sin embargo, los *datos empíricos* referidos al nivel de estudios y cualificación profesional de la población inmigrante etiquetada como analfabeta y mal preparada para trabajos cualificados no avalan esa descalificación. Si atendemos, en efecto, a los datos ofrecidos por la EPA (1992-2000) referidos al conjunto de la población inmigrante en los países de la UE, no puede afirmarse con tal ligereza que los inmigrantes se sitúen en niveles educativos sensiblemente inferiores a los de la población autóctona. Es decir, según estos datos, no parece razonable que la población inmigrante, considerada globalmente, sea calificada o estigmatizada arbitrariamente como analfabeta.

TABLA 1
Extranjeros y nacionales por niveles de instrucción en algunos países de la Unión Europea (media 1999-2000 en porcentajes)

	Enseñanza inferior		Enseñanza media		Enseñanza superior	
	Extranjeros	Nacionales	Extranjeros	Nacionales	Extranjeros	Nacionales
Austria	43,1	22,6	43,7	64,9	13,3	12,5
Bélgica	54,5	40,8	25,2	31,6	20,2	27,6
Dinamarca	26,1	20,1	46,2	53,8	27,7	26,1
Francia	66,4	36,2	19,7	42,0	13,9	21,8
Alemania	49,4	16,5	35,4	59,3	15,2	24,2
Grecia	39,8	49,8	40,6	33,5	19,6	16,8
Italia	49,8	55,8	37,2	34,6	13,0	9,5
Luxemburgo	48,1	32,2	30,2	51,7	21,7	16,1
Holanda	50,2	33,8	28,2	42,3	21,6	23,9
Finlandia	26,2	27,7	45,2	40,3	28,6	32,0
Portugal	64,8	78,8	20,9	11,5	14,3	9,7
España	48,6	64,2	22,6	14,8	28,8	21,0
Suecia	30,1	22,5	40,0	48,5	29,9	29,1
Reino Unido	30,3	19,4	30,5	53,3	39,3	27,3

Fuentes: EPA-Eurostat.

El estudio de la EPA, al que nos estamos refiriendo, nos ofrece otros datos de gran interés. Es perceptible el cambio cualitativo experimentado por la inmigración en la década estudiada referido al nivel de estudios. Comparando éste con el de la población nacional se observa una diferencia importante en el nivel de estudios universitarios a favor de la población inmigrante. En cambio, la población nacional destaca sobre la inmigrante en el nivel de estudios primarios y sin estudios.

TABLA 2
 Distribución de los estudios de la población inmigrante total
 y de la población nacional total (mayor de 15 años) 1992-2000

	Inmigrantes		Nacionales	
	1992-1996	1997-2000	1992-1996	1997-2000
Sin estudios	14,0	17,7	19,3	17,1
Primarios	25,5	23,2	34,7	30,0
Secundarios	42,0	42,3	37,4	41,9
Universitarios	18,5	16,8	8,6	11,0

Fuente: EPA, 2º trimestre (1992-2000).

A la luz de estos datos, no está justificado seguir pensando que los inmigrantes, en su totalidad, constituyen una carga para la sociedad receptora, y en los que hay que invertir los recursos que serían necesarios para un mayor desarrollo o mejora del bienestar de la población autóctona. Tal juicio no se corresponde con la realidad: más del 40% del total de la población inmigrante está situada en el nivel de estudios secundarios y el 18% en el de universitarios. No puede, por tanto, afirmarse que la inmigración no aporte un buen caudal de conocimientos al conjunto de nuestra sociedad.

No obstante, alguien podría afirmar que este análisis esconde «otra realidad» al englobar los datos referidos a la totalidad de la población inmigrante. Podría pensarse que un análisis sectorial, atendiendo a la procedencia de la misma, nos daría resultados bien distintos. Pero tampoco los datos de algunas investigaciones recientes avalan esta sospecha. La encuesta realizada por el *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) a los inmigrantes que solicitaban su regularización en 1996, la realizada a los que pidieron su regularización en el 2000 por el *Ministerio de Interior*, y la llevada a cabo por la *Universidad de A Coruña*, muestran una realidad bien distinta de la que nos dibujan los medios de comunicación. Los inmigrantes «irregulares» no representan a la población analfabeta de los países de origen. Al contrario, si atendemos a los datos de las encuestas, estamos recibiendo un verdadero capital educativo en el que nosotros no hemos invertido nada. Si nos fijamos en la población inmigrante procedente de Ecuador y Marruecos, muy significativa estadísticamente, se observa que los que emigran de esos países pertenecen casi en su totalidad a la población alfabetizada. La imagen distorsionada de una población analfabeta que nos «invade» nada tiene que ver con la realidad. Son

los que tienen estudios quienes sienten más la necesidad de mejorar sus condiciones de vida vinculada a unos mayores salarios que, supuestamente, les brinda la UE. «Tampoco hay que presuponer que los inmigrantes llegan necesariamente impulsados por condiciones desesperadas: los más desamparados se quedan en sus países de origen» (Colom, 1998, 257).

TABLA 3
 Tasas de alfabetismo de la población adulta y de los inmigrantes

	Población	Inmigrantes
Marruecos	47,1	83,7
Ecuador	90,6	99,8

Fuentes: Informe sobre desarrollo humano 2000 (para la población del país). Encuesta Regularización 2000 (solicitantes de regularización).

La imagen sesgada de la población inmigrante todavía se pone más de manifiesto si se compara el nivel de estudios de la población emigrante del año 1996 con la del 2000. Puede observarse que el nivel de estudios de los inmigrantes en España tiende a subir: un 17% ha alcanzado un título universitario y el 41,4% estudios secundarios en el año 2000. No estamos, por tanto, recibiendo una mano de obra analfabeta o sin estudios. Véase la tabla siguiente:

TABLA 4
 Titulación alcanzada en porcentajes

	1996	2000
Antes de primaria	27,6	14,0
Primaria	25,1	27,5
Secundaria	33,7	41,4
Universitaria	13,6	17,1
Total en nº abs.	1.954	2.817

Fuentes: CIS, Estudio 2.216 para 1996, y Universidad de A Coruña, Sondaxe. Encuesta Regularización de 2000.

De mantenerse esta tendencia, puede afirmarse que los países de la emigración van a continuar durante bastantes años en su actual recesión económica, pues no cabe desarrollo económico sin un capital humano.

Pero no sólo respecto a los estudios se ha creado un cliché de población analfabeta y harapienta, inevitablemente vinculada a la imagen de las pateras. También respecto a la cualificación profesional los inmigrantes (sobre todo «ilegales» magrebíes y subsaharianos) han sido considerados como carentes de experiencia y de aptitudes profesionales. Sin embargo, las mismas fuentes antes citadas nos ofrecen datos muy distintos. Los inmigrantes de 1996 y 2000 que solicitaron su regularización

declararon que desempeñaban puestos de trabajo en su país de origen situados en el nivel medio y alto en el *ranking* de ocupaciones. El atractivo de unos mayores salarios y la esperanza de mejorar, en el futuro, su situación laboral les puede llevar a aceptar trabajos no correspondientes con su cualificación profesional. Las encuestas referidas de 1996 y 2000 ofrecen datos que muestran la inadecuación entre los estudios de los inmigrantes y la ocupación obtenida. Por ejemplo, en sus países de origen, uno de cada cuatro de los inmigrantes desempeñaba trabajos considerados cualificados, es decir, para los que se requiere unos estudios específicos: enfermería, profesores, técnicos, administrativos, periodistas, ingenieros, médicos, etc.; aquí, sin embargo, tan sólo los desempeñan uno de cada diez.

Existe un *racismo virtual* que se nos cuele en los datos estadísticos mismos. No se percibe una clara voluntad por ofrecer un análisis sereno y sin prejuicios de la realidad de la inmigración. La carga emocional y la violencia simbólica de los clichés escondida tras las imágenes de los medios de comunicación respecto a la llegada de inmigrantes, así como las poco afortunadas actuaciones de los poderes públicos, impiden la articulación de soluciones que hagan justicia a la ingrata situación en que vive buena parte de la población inmigrante en nuestras sociedades desarrolladas (Zamora, 2002). A los clichés de analfabetismo y escasa cualificación profesional con los que se etiqueta a «una determinada» población inmigrante habría que añadir el de la desigual competencia en el mercado de trabajo para tener, así, un cuadro aproximado del escenario en el que vive gran parte de los inmigrantes (Colectivo IOÉ, 2000).

La reciente política de inmigración que promueve la Unión Europea pone de manifiesto la hipocresía de estos países democráticos al condenar, por un lado, toda manifestación explícita de xenofobia y racismo, al tiempo que, por otro, se establecen medidas cada vez más restrictivas que dificultan de múltiples formas el *ingreso* de los inmigrantes y su *integración* en la vida social del país o comunidad de acogida. Y todo ello al amparo de supuestas razones de Estado o de «situaciones de necesidad» tales como: evitar la alarma social y el efecto llamada, invocar la insuficiencia de recursos económicos sociales para atender toda la demanda de la población inmigrante, controlar su peligrosidad, defender los intereses nacionales, etcétera.

Al amparo de una supuesta incapacidad para absorber una «excesiva» cantidad de inmigrantes se esconde, sin duda, un solapado *racismo cultural* que pretende justificar el *rechazo* del inmigrante desde una supuesta *defensa* de las propias formas de vida y de cultura. El malestar y rechazo del inmigrante magrebí o subsahariano —pobre, se entiende— en nuestras sociedades actuales no se basan tanto en argumentos socioeconómicos cuanto en razones políticas y éticas: el deber de conservar el propio patrimonio cultural y la necesidad de respetar, a la vez, la diversidad cultural de los inmigrantes. El miedo a que los «otros» diluyan la propia identidad cultural, el peligro percibido de que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes seguros, están en la base de las indeseables actitudes hostiles a los «extraños». Según Castoriadis (1999), en la psique humana hay una tendencia fundamental a rechazar lo ajeno, lo extraño, lo otro; existe una cuasi

necesidad de *clausura* en las significaciones simbólicas en las que un grupo social-cultural busca su descanso. Ahora bien, aun concediendo esa tendencia natural, aun contando con el debilitamiento de las instancias intermedias posibilitadoras de identificaciones densas, en modo alguno es sensato concentrar la necesidad de identificación, de índole más o menos fundamentalista, en entidades como la etnia, la religión o la nación. El abandono a su suerte de la tendencia a la clausura ha exacerbado la *miso xenia* en el sentido más amplio del término. El racismo radical descansa en la hipótesis de la *inconvertibilidad esencial* del «otro», lo que conduce a la supuesta incompatibilidad de las culturas y se traduce, en la práctica, en la imposibilidad de llegar a un acuerdo que haga viable una *convivencia positiva* entre las culturas diferentes en contacto. Un supuesto tan falso como la esencia real del hecho cultural mismo, pues, tal como subraya San Román (1996, 131), «las culturas son, evidentemente, penetrables y cambiantes; y lo son *todas*».

Por otro lado, la realidad actual ya no permite vivir anclados en sociedades cerradas y homogéneas a toda costa, sino que nos impele a *convivir* con otros diferentes culturalmente. En nuestro tiempo, como en la Roma imperial, la «invasión» de los «bárbaros» es un hecho ya estructural, no habiendo murallas físicas ni medidas legales que la puedan impedir. «En los próximos años, comenta

Centenares de hombres y mujeres de color vendrán a convivir a nuestras tierras, prestando testimonio ante nuestros ojos de la «diferencia» y de la «pobreza» del Sur del mundo; nadie podrá ya decir que se trata de un problema lejano: la *verdad* de Occidente se encuentra puesta a prueba en lo que respecta a sus teorías políticas del derecho, del Estado y de la ciudadanía por la presencia creciente de otras etnias, culturas y religiones instaladas en su tejido social (Barcellona, 2000, 114).

Tomar conciencia de esa realidad insoslayable invita y obliga a hacer no sólo «otro discurso» sobre los inmigrantes, sino también a cambiar actitudes y conductas que reduzcan la profunda brecha existente entre autóctonos y extranjeros, entre «nosotros» y «ellos», desactivando así la tensión existente y difícilmente soportable, a medio y largo plazo, en las actuales relaciones sociales. Es decir, nos plantea la necesidad de conformar una sociedad multicultural, o mejor intercultural, en la que cada uno, autóctono o extranjero, se sienta *ciudadano*, no excluido de la participación normalizada en la vida social común por el simple hecho de su pertenencia posible a una minoría étnica y cultural. Una sociedad en la que el elemento configurador no sea la imposición de la mayoría cultural sobre las minorías, sino la *negociación* desde posiciones de paridad, situándonos en el horizonte de una *igualdad* de derechos que en modo alguno puede implicar absorción mimética, imposición, ni abolición de cualquier *diferencia cultural* legítima (San Román, 1996).

2. LA INTEGRACIÓN ES TAREA DE TODOS

Una visión «romántica» de la integración y de la interculturalidad nos ha hecho ver la participación de los «otros» en nuestra sociedad como un hecho «natural», sin renuncias por ambos lados. La voluntad de vivir en una *sociedad integrada*, no fragmentada en grupos cerrados e incommunicados por el origen étnico y cultural de cada cual, supone no sólo un esfuerzo de *comprensión mental* de las diferencias culturales existentes, sino la *aceptación* y el *reconocimiento* de la *persona* misma del diferente (Scartezzini, 1996). Una saludable dosis de «conflicto y de violencia» parece ser inevitable en un proyecto de convivencia social intercultural. ¿Por qué una mayoría social ha de renunciar a ciertos aspectos relacionados con su lengua, su bienestar social y estilo de vida ya interiorizado? Dicho de otra forma: ¿una determinada sociedad tiene derecho a mantener a ultranza su identidad cultural, su forma de vida? Una afirmación positiva incondicional a tal cuestión choca con el mismo «derecho a *migrar*», admitido como prerrogativa fundamental de toda persona. A nadie se le puede negar el derecho a la propia supervivencia cuando ésta corre peligro en el país de origen. En ese postulado evidente se basa el derecho de asilo. Existen, sin embargo, situaciones análogas al derecho de asilo como las debidas a factores climáticos, las derivadas de conflictos sociopolíticos, las causadas por el fenómeno de la globalización en países escasamente desarrollados..., o el fin del predominio de la agricultura en muchas partes del mundo y el consiguiente éxodo de los campos (Bodei, 2000). En definitiva, si el asilo es uno de los pocos casos en que puede concebirse la solidaridad como un *derecho*, en las situaciones de extrema necesidad, como las indicadas, la solidaridad es un *deber moral* a la que ninguna comunidad se debe sustraer (Resta, 2000).

De todos es sabido que Habermas (1999) es más sensible a los argumentos ético-políticos de los comunitaristas en la defensa de su identidad cultural que a los razonamientos socio-económicos, esgrimidos por los liberales, para abordar la temática de la admisión de los inmigrantes. Con todo, sostiene que nadie puede ser discriminado en razón de su forma de vida o su pertenencia cultural determinada. Obligar a alguien a renunciar a su cultura como condición para su «integración» en una nueva sociedad es del todo inadmisibile.

Toda persona, afirma el autor, debe ser también reconocida como miembro de comunidades integradas, cada una en torno a distintas concepciones del bien; la *integración ética* de grupos y subculturas con sus propias identidades colectivas debe encontrarse, por tanto, desvinculada del nivel de la *integración política*, de carácter abstracto, que abarca a todos los ciudadanos en igual medida (Habermas, 1999, 213).

Es, en definitiva, la apropiación de la «cultura política común» por parte de los inmigrantes la condición exigida para la *integración* en la nueva sociedad, no el abandono de sus formas de vida culturalmente diferentes; así, la sociedad receptora puede proteger su identidad anclada en *los principios de convivencia*

democrática compartidos por el conjunto de sus componentes, cualquiera que sea su orientación política. Las políticas de integración de los inmigrantes y los criterios que regulan la adquisición de la nacionalidad ponen de manifiesto las distintas estrategias desarrolladas en cada país para regular su incorporación social. Son múltiples las tipologías elaboradas para catalogar los patrones ciudadanos, las actitudes políticas ante la pluralidad etnocultural, las reacciones institucionales frente a la inmigración y los regímenes de incorporación diseñados a tal efecto. Ningún país responde de forma exacta a una de estas tipologías. Colom (1998) resume esta imagen en la tabla adjunta:

TABLA 5
Tipologías de orientaciones políticas en relación a la inmigración

Patrones de ciudadanía	Actitudes ante la pluralidad cultural	Respuesta institucional a la inmigración	Regímenes de incorporación social
Republicano	Homogeneización	Asimilación	Estatalista
Liberal	Tolerancia	Pluralismo societario	Cívico-societario
Etnocultural	Evitación	Exclusión diferenciada	Disuasorio
Multicultural	Promoción	Pluralismo intervencionista	Corporativo

El lenguaje sobre la inmigración en algunas organizaciones o grupos sociales y medios de comunicación trasluce, con gran frecuencia, la apelación a un «cierre de filas» ante el supuesto *peligro de una disolución cultural* de la sociedad de acogida. La llegada de los «otros» es vista generalmente como un riesgo de desintegración sociocultural del que hay que defenderse; los inmigrantes amenazan el *ethos* pluralista de nuestras sociedades democráticas occidentales y socavan sus bases de existencia (Sartori, 2001). Ahora bien, esas posiciones mentales y afectivas prejuiciosas y xenófobas no guardan coherencia alguna con el complejo dinamismo actual que afecta al proceso de interpretación y significación de la realidad de cualquier sociedad del planeta, empezando por las más «desarrolladas». Existe, de hecho, una urgencia a pensar en una convivencia ciudadana construida no sobre categorías sustancialistas estáticas, sino a partir de la articulación de lo común con lo particular, de lo autóctono con lo foráneo (Silveira, 2000). Se está abriendo paso otra forma de entender la inmigración a partir del reconocimiento del derecho de toda persona a circular libremente por todo el mundo. Es verdad que esto plantea numerosos problemas y supone cambios importantes en la legislación. Por ejemplo, habría que empezar por desligar los derechos básicos de la persona del concepto de nacionalidad. Para ello bastaría la aceptación inicial por parte de los inmigrantes del marco político de la sociedad a la que llegan y, a través de los procesos de

intervención que brinda la democracia, participar activamente hasta ver cómo la sociedad va evolucionando. Se daría así la posibilidad a los inmigrantes de redefinir el marco político al que han entrado a formar parte, alterándolo o integrándose plenamente en él (Habermas, 1999). El «mestizaje cultural», bien entendido, no debería ser visto en adelante como algo negativo para ninguna de las partes implicadas, ya sea la sociedad de acogida, ya sean los mismos inmigrantes, sino más bien como la vía natural a la que se habrán de acomodar tanto las personas concretas como los grupos sociales para dar lugar a realidades culturales distintas a las heredadas. Ninguna cultura, en la sociedad hipercomunicada, va a poder sobrevivir sin un constante proceso de autotransformación a través de una saludable actitud crítica y abierta de las formas de vida propias y ajenas. Ahora bien, tal regeneración necesaria «no emana de la separación de los extraños y de lo extraño, sino del *intercambio* con los extraños y con lo extraño» (Habermas, 1999, 212).

El término *integración*, como sinónimo de *asimilación*, es algo que ha caído en desuso, pero lo cierto es que todavía permanecen actitudes y manifestaciones claramente asimilacionistas. El etnocentrismo y el temor a perder la propia identidad cultural contribuyen a reaccionar de forma que, cuando no opera la clara exclusión, predominen las estrategias de larvada aculturación o absorción de los extraños; o como lo expresa Granatstein (1998, 84-85), «ya que los inmigrantes han venido a una sociedad ya constituida, deben aceptar sus costumbres y *adaptarse* a sus normas [...]; [el objetivo ha de ser, pues, convertirlos] en ciudadanos canadienses tan rápido como sea posible, proporcionándoles el conocimiento cultural que necesiten para comprender nuestra sociedad y prosperar en ella».

La idea de «invasión» y «profanación» de la cultura propia de la sociedad receptora puede estar en la mente del autóctono temeroso ante lo diferente y lo imaginariamente incompatible de los inmigrantes, pero no en la intención ni en la práctica real de estos últimos. La realidad confirma que a lo máximo que aspira el inmigrante, en todo caso y en general, es al respeto de ciertos aspectos clave de su cultura originaria, pero con la conciencia de que, si desea permanecer en el país receptor, tales elementos culturales «peculiares» pueden o deben ser replanteados, sin que esa necesaria adaptación signifique, en ningún caso, erosionar el núcleo duro de su cultura originaria. Al hablar de la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida es conveniente hacer algunas consideraciones:

2.1. *La educación de la identidad personal-cultural, principio de integración*

La integración tiene mucho que ver con la gestión óptima de la *identidad cultural*. En un tiempo de complejas mezclas humanas, fruto de los crecientes flujos migratorios, cada vez tiene menos sentido que una sociedad base su funcionamiento en un concepto de identidad cultural «tribal», es decir, estática y narcisista. ¿Qué razón hay en que millares de personas desconcertadas por el trauma migratorio se sientan obligadas a tener que *elegir* entre «perder casi completamente» su identidad propia o «aferrarse a ella a ultranza», entre la *des-integración* o el *integrismo*? Los inmigrantes

cortan muchos vínculos con la cultura de su país de origen con la esperanza de hallar en el país receptor una vida mejor, para sí y para los suyos, pero también temen el rechazo, el desprecio y la humillación por parte de quienes les reciben. «El sueño secreto de la mayoría de los inmigrantes, comenta Maalouf (1999, 53), es que *se los tome por hijos del país*»; la frustración y la consiguiente reacción adversa puede ser enorme cuando demasiado frecuentemente ese legítimo deseo se ve truncado. Tan extrema sería la postura de algunos inmigrantes: ver el país de acogida como una «página en blanco» y sentirse, en consecuencia, invitados a escribir en ella los rasgos que deseen, sin cambiar lo más mínimo de sus costumbres, como la que suelen adoptar de forma casi general los pertenecientes a los países de acogida: presentar a los extraños una «página ya escrita, incluso en su letra menuda», es decir, una sociedad en que las leyes, valores, creencias y tradiciones culturales ya están fijadas de antemano, de modo que no queda otra opción que *ajustarse* a ellas. La integración real se produce cuando el inmigrante se percibe como alguien que participa de la vida social, cultural o escolar; cuando su participación en la vida de la comunidad está conformando una «página que *se está escribiendo*». El nudo de la cuestión —de nuevo— es el principio de *reciprocidad*, de negociación creativa, de búsqueda dialógica de todo cuanto pueda configurar un contexto multicultural integrado, flexible, fruto maduro de toda aportación razonable. Maalouf lo expresa acertadamente así:

Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los «unos»: «cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis *fecundarla* con la vuestra», y después a los «otros»: «cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se *abrirá* a la cultura del país receptor» [...] En el fondo, se trata de un «contrato moral», en el que las partes integrantes ganarían al precisarse en cada situación particular: ¿qué es lo que, en el país de acogida, constituye el *bagaje* mínimo que toda persona ha de asumir, y qué es lo que legítimamente puede *discutirse* o, incluso, rechazarse? Lo que vale igualmente para la cultura de origen de los inmigrados: ¿qué componentes culturales *merecen seguir siendo transmitidos* en el país de adopción como algo de gran valor, y qué otros *deberían dejarse* «en el vestuario»? (1999, 56).

En el ámbito escolar, la integración del alumnado inmigrante debería encontrar para su realización este marco de referencia. El peligro para los alumnos inmigrantes, frecuente por otra parte, estriba en la dificultad para la construcción de una identidad cultural y personal armónica; es decir, cuando desde el principio se les marca con una etiqueta negativa de magrebí (conflictivo), de chino (inhibido), de latinoamericano (perezoso)... , de centroafricano (atrasado). El gran riesgo de tal perspectiva es tratar a los alumnos inmigrantes, con ingenua simplicidad, como sujetos culturales caricaturescos, es decir, como representantes de culturas sin valor; culturas que, además, no son posiblemente las propias, que les son prescritas por mera relación con las originarias de sus padres: los verdaderos inmigrantes. Cuando esta dinámica se naturaliza en la cotidianidad escolar, la falta de reconocimiento,

la devaluación personal-cultural..., o la marginación afectiva, obstruyen toda posible y positiva integración socio-afectiva-cultural. La subjetividad del alumno queda, entonces, ocultada, sustituida por una de las diversas pertenencias que configuran en realidad su identidad personal, por una pertenencia cultural prejuzgada y, además, gratuitamente adscrita. Dentro del marco de este oscuro cuadro la reacción es el resentimiento silencioso, el encapsulamiento solitario o grupal, y a menudo también la afirmación conflictiva de una identidad cultural artificialmente asumida. El recurrente fenómeno del «velo islámico» en muchachas cuyos padres son, o han sido, inmigrantes musulmanes tiene, con mucha más probabilidad que otras explicaciones ligeras, su porqué en desgraciadas relaciones socioeducativas. Tras percibir, una y otra vez, que su lengua es despreciada, su religión objeto de mofa, su valía escolar infravalorada, su referente cultural familiar devaluado..., no es extraño que la reacción se manifieste, exhibiendo, en la medida de lo posible, un signo que magnifique su «diferencia». El integrismo superficial tiene, casi siempre, como causa principal un fallo serio, a menudo culpable, del proceso de *integración* por parte de quienes debieron y no lo llevaron a cabo oportuna y positivamente. Como cualquier otro alumno o alumna, cada hijo de inmigrante debe poder valorar que la «escuela es también *su* hogar»; un lugar donde es *alguien* reconocido como persona, con sus legítimas diferencias, integrado y no excluido, en la dinámica educativa global y diaria.

Por otro lado, los niños y jóvenes inmigrantes difícilmente se pueden sentir integrados en un ambiente socioeducativo, como es la escuela, si no van conformando progresivamente una identidad segura y equilibrada. Quieren ser como sus iguales los alumnos autóctonos, pero tienen también fuertes vínculos afectivos con sus padres y la cultura que éstos suelen mantener (Jordán, Etxeberría, Sarramona, 1994). Es por ello que necesitan más ayuda del educador para configurar *su* propia y singularísima fórmula personal y cultural, para tener una autoestima segura que les permita relacionarse con sus compañeros de forma natural, aun sintiéndose *diferentes* en razón de ciertos aspectos culturales que han decidido conservar. La comprensión empática, el interés por su problemática, el estímulo que les impulse a elegir, el diálogo con los padres sobre algunos aspectos de la vida personal y escolar de estos alumnos son actuaciones fundamentales para su integración.

2.2. *El factor lingüístico y académico en el proceso de integración escolar*

Existe otro ingrediente importante facilitador de la integración escolar, más funcional y pragmático: la inserción *lingüística y académica*. La escuela es el lugar privilegiado, aunque existen otras instancias socioeducativas, para preparar a los niños inmigrados a su integración escolar inmediata y, posteriormente, a aquella social más amplia: laboral y ciudadana. En este sentido, el dominio de la lengua escolar es un medio indispensable para la perseguida integración.

Entre otras cosas, la escolarización en educación infantil de los niños de origen inmigrante es vital, al permitirles gozar, entre otras ventajas, de una competencia lingüística básica a la hora de empezar la enseñanza obligatoria a los seis años. Por inmersión, suelen aprender bien la lengua escolar, al menos a nivel comunicativo. Esto no obsta para que, tanto en esas edades como si se escolarizan a los seis años, se piensen algunas medidas pedagógicas de compensación lingüística, pues es frecuente que en el ambiente exterior en que se mueven falte el apoyo natural para adquirir una competencia lingüística más rica, la que necesitan para relacionarse con total fluidez con sus iguales y para realizar con soltura las tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más ardua resulta la tarea cuando los hijos de inmigrantes se *incorporan de forma tardía* en nuestras escuelas, a partir de tercero de primaria, o ya en la secundaria. Hemos de reconocer que nos falta todavía una sólida «pedagogía de la lengua de acogida para alumnos inmigrantes», tarea en la que hay que trabajar con esmero; los principios de una buena educación bilingüe, no obstante, dan pistas que no deberíamos olvidar. El hecho es que cada vez llegan a nuestras aulas niños y niñas de origen inmigrante entre diez y quince años. La pregunta, para gran parte del profesorado afectado, es la misma: ¿qué hacer con estos alumnos? Una práctica bastante extendida en muchos países son las «clases de acogida». En ellas permanecen normalmente un año, y el objetivo principal suele ser, sobre todo, el aprendizaje acelerado de la lengua escolar. Sin embargo, numerosas críticas se han hecho sentir cuando tales aulas se convierten en pequeños guetos, que tienden a estigmatizar y excluir a tales alumnos en relación a sus iguales autóctonos, privándoles de una convivencia normalizada con ellos. Las críticas se han centrado en aspectos como: dar primacía a los aprendizajes lingüísticos-instrumentales respecto a los procesos de socialización e integración socioafectiva normalizada, la privación de modelos lingüísticos similares y de oportunidades informales para captar por inmersión las pautas del «currículum global escolar», o el riesgo de «derivación» de los profesores tutores a los «especialistas» que los atienden aparte. Esta última observación nos parece de sobrada importancia como para traer aquí a colación unas palabras de un estudioso del tema:

Esa forma de proceder invita fácilmente al profesorado a desentenderse de los recién llegados. Dado que existen «especialistas» que ya se hacen cargo de esos problemas, los maestros tienen el riesgo de sentirse liberados respecto al aprendizaje de tales alumnos, tendiendo a *no adaptar* su enseñanza a las específicas necesidades y capacidades de los mismos [...] [En este sentido], lo que se precisa es, más bien, un *talante receptivo* que permita un enfoque flexible y diferenciado respecto a las necesidades de los alumnos inmigrantes [...] O, en palabras de un crítico alemán sobre las clases de acogida: en ellas se intenta preparar a los niños para la enseñanza elemental regular, pero esta enseñanza elemental no está siempre *disponible* para los alumnos extranjeros [...] A los niños inmigrantes, y a otros lingüísticamente necesitados, se les educará efectivamente *sólo* en escuelas en que los profesores, los alumnos y los objetivos estén todos ellos *integrados*. En último término: una *sensibilidad*, un *compromiso* y un considerable esfuerzo *en pro de la*

plena integración de los recién llegados son, quizá, más importantes que cualquier modelo organizativo adoptado (Glenn, 1992, 406-408).

Sin embargo, los «buenos propósitos» no nos deberían impedir adoptar una actitud de sano realismo. Por un lado, aun cuando se consiguiera, con una afortunada educación lingüística, que los alumnos inmigrantes adquiriesen un nivel *comunicativo-social* aceptable para seguir adecuadamente la dinámica escolar, está más que demostrado, sin embargo, que un dominio *elaborado-cognitivo* de la lengua escolar que permita seguir con fluidez los aprendizajes académicos es algo bien distinto. Por otro lado, no deja de ser cierto que, por causas múltiples, una buena parte del alumnado inmigrante no tiene los mismos pre-requisitos académicos que resultan necesarios en nuestro sistema escolar. Con todo, deberíamos estar atentos para no caer, bajo la necesidad pragmática de dominar la lengua escolar, en una posición cercana a la asimilacionista. Los alumnos inmigrantes necesitan percibir que *sus* lenguas originarias (árabe, bereber, mandinga, etcétera) tienen valor en la escuela, en el círculo de sus compañeros. La integración, ahora a través de la consideración de los diferentes idiomas, y la misma motivación psicológica y funcional por aprender la lengua escolar, depende, en gran parte, de la *deferencia* que la sensibilidad del docente ha de saber cultivar.

3. APRENDER A CONVIVIR EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL

El Informe Delors (1996) ya nos animaba a no quedarnos sólo en los típicos objetivos tradicionales: saber «conocer» y saber «hacer», sino en cultivar, además, el saber «convivir» y el saber «ser». La dimensión técnica de la educación es indiscutiblemente fundamental, pero la suerte actual de la humanidad, que en alguna medida está en las manos de la escuela, ha de buscarse ante todo en el plano emocional y ético; esto es, en la madurez, sabiduría práctica y coherencia moral de quienes han de vivir en el seno de la compleja dinámica cada vez más característica de la realidad social, cultural, económica, política, ambiental, etcétera, de nuestro tiempo actual y venidero. No son carencias tecnológicas las que dificultan la solución de «nuestros grandes problemas», sino la falta de una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los humanos. Entendemos que la convivencia en la escuela multicultural debe estar ordenada por un doble principio: igualdad y reciprocidad.

3.1. *El principio de igualdad como condición primera para la convivencia*

El principio de *igualdad* es fundamental en este proceso de aprender a *convivir* en ámbitos multiculturales. Está claro que en el plano social nunca será suficiente el esperado reconocimiento *legal* de la igualdad que permita considerar formalmente a los inmigrantes como verdaderos *conciudadanos*, dado que lo más

determinante es el reconocimiento equitativo *real* de todos *en la vida cotidiana*. Lo mismo cabe decir en el entorno escolar: la convivencia fraguada en una relación normalizada de una diversidad vivida en un clima de manifiesta igualdad no se puede basar única y principalmente en una serie de cabales orientaciones provenientes de cuidadosos diseños plasmados en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro. La deseable convivencia intercultural se ha de poder experimentar cuando todos y cada uno de los alumnos, sin distinción alguna, tengan la posibilidad de percibir que *sus valores* son reconocidos en la cotidianidad de la vida escolar, en las incontables incidencias que tejen diariamente sus relaciones con los compañeros y profesores. Lo importante es asumir que el presupuesto básico de la *equidad* en el trato diario ha de ser aprendido a través de la experiencia de ese valor reconocido en un contexto en el que las personas lo practican y expanden tácitamente por vías socioafectivas y emocionales. No hay otro modo de aprenderlo. Y en esta tarea, el profesorado es quien debe dar el primer paso cambiando su mentalidad y dando carácter prioritario al componente educativo sobre el puramente instructivo.

La educación intercultural habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de *igualdad en la valoración de las culturas* como condición previa al cultivo de las pertinentes *diferencias* culturales. Sentimiento de igualdad basado fundamentalmente en la indistinta dignidad humana, pero también en el deseo psicológico vivido, explícita o latentemente, por los hijos de inmigrantes. Es un hecho innegable que todos los alumnos inmigrantes desean ser tratados en calidad de *personas*, antes que como marroquíes, chinos o ecuatorianos; que todos ellos están ávidos de afecto, autoestima, respeto y éxito; que su primer deseo es sentirse como unos más entre sus iguales, estar al lado de los autóctonos, parecerse a ellos en muchos aspectos de su personalidad; que ansían participar con normalidad en la vida escolar, sin percibir ninguna exclusión o reacción xenófoba, aunque sea sutil; que se alegran cuando perciben que sus profesores resaltan los elementos semejantes de sus cuentos, músicas, lenguas, valores y religiones con los elementos culturales de los alumnos autóctonos; que son muchos más los aspectos *semejantes*, muchos más los elementos de unión que los que les distinguen.

3.2. *El principio de reciprocidad o la interdependencia mutua*

La convivencia descansa también en el principio de *reciprocidad*. De forma demasiado espontánea, la mirada y la acción en la relación educativa escolar se centra unívocamente en el «otro». Es siempre el inmigrante el foco de preocupación. Es el «otro» quien debe mejorar su lengua, su progreso académico, su conducta conflictiva, su adaptación socioescolar; es decir, es prioritariamente el «otro» el depositario de todo tipo de déficit, el causante de cualquier problema, el que ha de modificar parcial o totalmente su identidad cultural. Actitud ésta que, afectada de etnocentrismo, ha empapado la mentalidad y la praxis educativa de una supuesta

pedagogía intercultural. ¿No hay alumnos procedentes de otras culturas en tal escuela?: olvidemos, entonces, cualquier posibilidad de poner en activo cualquier forma de educación intercultural. ¿Hay en un centro una elevada concentración de alumnos de muy diversas culturas?: festejemos en alguna que otra ocasión sus diferencias más evidentes, repartámoslos entre las escuelas de la zona, separémoslos un tiempo en aulas especiales para que se adapten lingüísticamente, busquemos traductores para que entiendan lo que nuestra escuela espera de ellos..., pensemos por ellos y sus padres ante casos dilemáticos escolares de presunto origen cultural. La lista de situaciones y reacciones paralelas podría ocupar un buen número de páginas; pero lo esencial ya está, creemos, contorneado en las menciones anteriores: el «otro» sólo puede vivir junto a «nosotros» si es él quien cambia, cede y acepta pasivamente nuestros dictámenes.

Una reflexión serena nos pone sobre aviso de que las cosas, evidentemente, no deberían caminar por esa vía. Una convivencia democrática, enriquecedora para todos, sólo puede surgir de un clima en el que los implicados sean todos actores, protagonistas. Es cierto que es necesaria la crítica de ciertos elementos de cada una de las culturas si se quiere avanzar y depurar conductas y actitudes no deseables; pero si dicha actividad crítica ha de funcionar en ambas direcciones, ¿por qué no empezar por la cultura que tenemos más a la mano, por la propia? No hay ser humano que esté libre de juicios etnocéntricos, pero ¿por qué no practicar una educación intercultural con nuestros alumnos autóctonos «monoculturales», posiblemente más necesitados que los otros de una ayuda pedagógica para eliminar sus prejuicios y rechazos infundados? La convivencia en la escuela multicultural no es posible sin una actitud de acogida al diferente, al otro. ¿Por qué no empiezan nuestros niños y profesores a mostrarse sinceramente acogedores, a través de las circunstancias más sencillas de la vida escolar..., incluido el juego en el patio? Si la convivencia descansa en la práctica auténtica del diálogo recíproco, ¿por qué no crear un clima favorable, una relación amistosa para «invitar» así a quienes están lamentablemente habituados a una marginación conformista a opinar, participar y proponer formas de gestionar en común la vida escolar?

Por otro lado, si algo está totalmente demostrado es que la mera coexistencia física de sujetos étnica o culturalmente diversos es del todo insuficiente para generar una real y esperada convivencia. En este sentido, tal como apuntó ya en su día Allport (1962), es preciso que en la escuela todos los alumnos, sin distinción alguna, perciban que se les otorga un *mismo estatus* socioacadémico, que la dinámica escolar global no es posible llevarla a buen puerto sin la *interdependencia* de todos los componentes, que la heterogeneidad es una *riqueza* en vez de un problema. Lo más valioso y auténtico de los aprendizajes, juegos o proyectos «cooperativos» descansa en estos supuestos, que hay que activarlos en la máxima medida posible, dentro y fuera del espacio de clase. El sentimiento de pertenecer a una comunidad, en que cualquier «otro» es acogido afectivamente, reconocido y valorado como alguien significativo de un «nosotros común», es una condición esencial para apreciar lo que significa convivir en un entorno heterogéneamente diverso.

Un extenso y creativo repertorio de prácticas en torno al valor de la participación y el diálogo (Puig, 2000) es del todo indispensable para fortalecer las relaciones interpersonales y el sentimiento imprescindible de pertenecer a una comunidad que trascienda las diferencias particulares, siempre más débiles que la necesidad de comunión intersubjetiva.

4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES ALGO SÓLO POSIBLE EN UNA ESCUELA ABIERTA A LA SOCIEDAD

Antes hemos afirmado que la escuela es un «microcosmos social», un laboratorio privilegiado en el que poder experimentar que la *convivencia intercultural* es posible, un ámbito quizás irreplicable para relacionarse de forma integrada los más relevantes actores que, paralelamente y después, han de convivir en el escenario real de la vida social cotidiana. Somos conscientes de que la escuela no debe encerrarse en sus estrechos muros, en las interacciones diarias entre profesores y alumnos, y que la escuela no nos resuelve todos nuestros problemas sociales. Sabemos que hay nuevas iniciativas en esa relación con la comunidad educativa y social, como pueden ser las *comunidades de aprendizaje*. Estamos de acuerdo, también, en que la educación intercultural escolar se ve notablemente reforzada cuando va acompañada de un trabajo comunitario con los diferentes grupos socio-culturales que forman parte de la amplia «comunidad educativa». No obstante, el propósito de las reflexiones siguientes aspira sólo a proponer algunas pistas sobre la necesaria relación del ámbito escolar con el comunitario, y más en particular con el familiar.

No pocas escuelas han comenzado a elaborar documentos bajo el rótulo de «Plan de acogida», pensando en cómo abordar, desde una perspectiva organizativa-didáctica, la integración de los alumnos inmigrantes. Uno de los puntos de estos planes de acogida está centrado en la *información* que conviene dar a las familias de estos niños. Entre otras cosas, es común proporcionar trípticos en distintos idiomas para que entiendan mejor el funcionamiento de nuestro sistema educativo, hacer uso de *traductores* para comunicarles aspectos concretos del proceso de escolarización de sus hijos. A nuestro juicio, iniciativas de este tipo son indudablemente útiles, pero también —por sí solas— del todo insuficientes. La relación de estos padres y madres con la vida escolar, la mejora de la implicación respecto al progreso académico de sus hijos precisa una aproximación a la cuestión más honda: cuidar la *acogida afectiva, personal y cotidiana* de esas familias. La forma concreta de expresar esa *acogida* puede ser diversa, pero el común denominador de esa actitud es siempre el mismo: abrir la mente y la propia escuela a unos padres que, por razones culturales, poseen visiones a menudo no coincidentes con las prefijadas por el profesorado sobre la «educación», la «escuela», el «éxito académico» o su propia «misión» académica. Esta visión *diversa* de la escuela y de la educación afecta también al profesorado. Una buena mayoría de docentes tiende a adjudicar

gratuitamente a los padres de los alumnos inmigrantes un desinterés por la educación de sus hijos, una pobre y desmotivada participación escolar, un déficit automático en el rol socializador de sus niños y una complicidad directa o encubierta en el fracaso escolar de este alumnado distinto. Esa tónica generalizada no es, en definitiva, sino una expresión de que también en el marco del sistema educativo existen estereotipos, cuando no sentimientos xenófobos implícitos, precisamente en los agentes más determinantes: los profesores. El peligro principal de este fenómeno, más que frecuente, no es sólo el efecto fatídico de las conocidas expectativas negativas hacia esa tipología de alumnos, sino el riesgo todavía mayor de crear guetos psicológicos que llevan inexorablemente a los alumnos a un enclaustramiento.

5. ¿QUÉ PEDAGOGÍA INTERCULTURAL?

Los crecientes flujos migratorios están configurando situaciones sociales cada vez más variopintas a nivel de interacciones entre personas con diferentes referentes culturales. Esta realidad está afectando, obviamente, al ámbito educativo en general y, más en concreto, a los profesionales de la educación hasta el punto de constituir uno de los retos más sensibles de nuestro tiempo, algo especialmente visible en los centros escolares receptores de alumnado inmigrante. La demanda de orientaciones pedagógicas se hace cada vez más generalizada. En este sentido, aquellos países más afectados por este fenómeno han ido intentando en las últimas décadas diversas políticas y estrategias educativas. Sin embargo, aunque se ha generado abundante literatura sobre esta temática e ideado prácticas de reconocido interés, un análisis reposado parece mostrar que los logros alcanzados consisten más bien en zigzags tentativos. Dicho llanamente: junto con algunos aciertos, se descubren abundantes desvíos acerca de lo que debiera ser una oportuna educación intercultural, particularmente cuando el centro de atención es la escolarización del alumnado inmigrante. Las páginas que siguen apuntan algunas pistas que podrían orientar mejor el itinerario de una pedagogía intercultural.

5.1. *Una reflexión crítica sobre el modelo multiculturalista*

No es nuestro propósito entrar aquí en el complejo debate filosófico-político entre posturas encontradas, como son la liberal y la comunitaria para simplificar; debate que no podríamos obviar evidentemente si nuestra atención se centrara en pensar qué política educativa, en sentido amplio, sería más adecuada adoptar en nuestra sociedad concreta. El interés de este trabajo quiere ser esencialmente pedagógico y referido, particularmente, al ámbito escolar.

El modelo multiculturalista al uso da prioridad a la comunidad cultural sobre el sujeto individual, a la identidad cultural sobre la identidad personal, a la coexistencia de grupos culturalmente diferentes sobre la convivencia de personas diversas. Esta apretada descripción no impide que se puedan conjugar, con más o

menos fortuna, algunos elementos opuestos de esos bipolos. Una conciliación posible y deseable es la conjunción armónica entre «identidad personal» e «identidad cultural». Ambas identidades no tienen por qué ser necesariamente incompatibles. Se puede ser libanés y francés, musulmán y español, judío y alemán. No permanecemos fijos en identidades definitivamente heredadas y aprendidas. El inevitable contacto con los otros diferentes culturales puede suponer la revisión y autocrítica de nuestros componentes culturales, así como la integración de otros nuevos valores culturales, dando lugar a la apropiación de una nueva identidad cultural (Porcher y Abdallah-Preteille, 1998). Asistimos al nacimiento de una forma de identidad fundamentada en la mezcla. Lejos de ser una categoría es —sobre todo— una dinámica, una construcción permanente, fuente de adaptaciones, de conflictos y de contradicciones. Si antes en las sociedades tradicionales la pertenencia a un grupo excluía todas las demás, ahora el individuo puede elegir y ser partícipe de varias subculturas, debilitando con ello los lazos o relaciones de filiación con sus grupos originales (Abdallah-Preteille, 2001). Todo ser humano siente una necesidad de pertenencia, de formar parte de un «nosotros», de una comunidad. Pero ese deseo de pertenencia se concreta en diferentes formas o modalidades. Es decir, el grupo de pertenencia puede ser la familia, clan, tribu, banda, religión, región, nación, etc. Pero no necesariamente esas características culturales van a acompañar a un individuo toda su vida. Puede cambiarlas y adquirir otras identidades en las relaciones que establezca con otros individuos de cultura diferente. Lo importante es orientar de forma oportuna y adecuada la necesidad de pertenencia social. Más concretamente: además de ayudar a los alumnos a apropiarse de identidades culturales originales, en razón de su pertenencia a una determinada cultura, lo que se pide al profesional de la educación es evitar que esas identificaciones se vuelvan cerradas, estáticas, radicales, exclusivas y, por lo mismo, excluyentes; que lo que predomine en esa tensión psicosocial sea la *apertura* y no la *exclusión* del «nosotros» frente al «vosotros». Dicho de otro modo y en clave pedagógica: lo que hay que cultivar en nuestros espacios de acción educativa, en nuestros centros escolares, es la *convivencia* entre todas las personas integrantes de la comunidad educativa, al margen de la identidad cultural de cada uno con la que se sientan más cómodos.

Promover una concepción demasiado *culturalista* de la identidad es inapropiado desde múltiples puntos de vista: cosifica al sujeto humano fijándolo en un nicho cultural presuntamente estable, hipoteca la convivencia sobrevalorando la diferencia y priorizándola sobre toda genuina relación interpersonal, apuesta por una tolerancia blanda y engañosa conduciendo en la práctica al racismo culturalista y excluyente, e impide la integración del extraño intentando además legitimar etnocéntricamente que la dificultad de tal inclusión sociocultural es culpa del otro.

Estas desviaciones negativas, derivadas de un culto a la identidad cultural de corte multiculturalista, merecen oportunos comentarios en la esfera educativa. Por economía de espacio, sin embargo, aquí nos limitaremos a apuntar tan sólo algunos.

1. Se hace evidente el peligro de tratar a niños y adolescentes como *títeres* culturales. Los padres inmigrantes, por un lado, pueden intentar perpetuar en sus hijos el referente cultural propio heredado sin comprender bien las nuevas necesidades y opciones de éstos en la sociedad receptora. Los profesores, por otra parte, corren el riesgo de tratarles como entes culturales momificados: como marroquíes, senegaleses o peruanos, sin más. Tal actitud docente no hace sino *prescribir* lo que debería ser cada alumno inmigrante, anulando su condición de agente y creador de su identidad cultural original. Carabaña expresa este punto de vista de una forma muy plástica:

Definir a un niño de inmigrantes por la cultura de origen de sus padres crea una situación perversa, la de entenderle no ya por las referencias de su realidad actual, sino por un referente abstracto que le encierra en una imagen ficticia de sí mismo [...] Así, un pequeño bruselense, cuyos padres y abuelos han vivido en el Rif hace treinta años, podrá oír, en nombre de una ideología multiculturalista, que, consecuentemente, su cultura es la de las aldeas del Rif tal y como la han descrito los etnólogos con más o menos realismo [...] Dicho de otro modo, el grave error es enseñar a los hijos de los inmigrados no sólo que son diferentes, sino también —y aún más— cómo deberían ser diferentes (1993, 77).

2. En el modelo multiculturalista la configuración de la *identidad personal* queda más que problematizada, también a nivel pedagógico. Es éste un aspecto muy importante puesto que es tal identidad personal la que hace que cada individuo sea único e irrepetible, la que constituye el verdadero soporte básico de todo tipo de reconocimiento, respeto y deferencia, la que supone para uno mismo el auténtico y real «yo» y para los otros el verdadero y deseado «tú» con el que se busca una profunda relación, la que es merecedora de valoración en cuanto representa la misma *diversidad*, llevada sanamente al extremo. La identidad personal es, en efecto, el *propium* de cada ser humano, en cuanto tal, el producto autónomo y libre que cada cual, desde la edad más temprana, ha ido construyendo a través de sus interacciones con los otros en entornos como los nuestros, cada vez más plurales. La identidad personal, en fin, es la posibilidad hecha realidad de componer el propio *self* mediante la singular combinación armónica de las distintas identificaciones posibles que cada uno tiene en virtud de la urdimbre de relaciones interpersonales que mantiene dentro de su complejo entorno. Proceso éste en absoluto fácil de formarse en nuestros alumnos sin una atenta ayuda de los profesores.

En este contexto debería ubicarse la educación intercultural. El núcleo de ésta no se halla ahora en el «conocimiento» de las culturas diferentes, sino en la acogida de las «personas» que, entre otras dimensiones relevantes, son culturalmente distintas. Desde esta perspectiva, la misma pertenencia a una cultura determinada lleva el signo de la relatividad, de la *sola* diferencia y nada más que la diferencia. La necesidad de pertenecer a una cultura permanece (sorteando el fatal peligro actual de la anomia), pero depurada de las negativas connotaciones que el modelo multiculturalista le ha adjudicado: una pertenencia pasiva, acrítica, estática e invariable para

cada afiliado. Ha habido, hasta ahora, una excesiva *escolarización* de la educación intercultural, acentuando los aspectos cognitivos de la misma como si sólo, o principalmente, se tratara de conocer y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad, en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al *sujeto* concreto que *está detrás* de esa cultura. Se ha pretendido establecer como objetivo básico de la educación intercultural el *entender, comprender* las culturas para hacer posible una convivencia pacífica entre todos los grupos culturales. Ahora bien, la educación intercultural no es sinónimo de acumulación de conocimientos y de erudición sobre una determinada cultura. Implica necesariamente un cambio, un movimiento (salir de sí), un reconocimiento recíproco del hombre por el hombre. Supone aprender, ir al otro sin reducirlo a cosa, costumbre, lengua o religión (conocimiento); sin reducirlo a objeto de conocimiento desde un discurso dominante. Hay educación intercultural (mutuo enriquecimiento) desde la alteridad, desde el mutuo re conocimiento de la igual dignidad. Es la persona misma del diferente cultural, en la realización de una existencia concreta, dentro de una(s) tradición(es) y cultura(s), quien debe constituir la preocupación prioritaria de la educación intercultural. «El otro, diferente y diverso nos exige ser reconocido, no por sus ideas y creencias, sino por lo que *es*. Más allá de cualquier razón argumentativa, el otro se nos *impone* por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona» (Ortega y Mínguez, 2001a, 71-72). Reducir la educación intercultural a un diálogo entre culturas cuyo objetivo sea el mutuo conocimiento y comprensión intelectual puede llevar a un espejismo que deje intacto el núcleo duro del rechazo al diferente cultural. G. Steiner (1998, 104) nos advierte de este peligro: «...las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten las humanidades y las ciencias pueden prosperar en las proximidades de los campos de concentración». Y después de evocar el genocidio del pueblo judío hace estas preguntas: «¿De qué se asombra usted? ¿Por qué esperaba usted otra cosa?» (p. 105). Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de «tristeza objetiva» o de relativismo histórico (p. 115). La defensa platónica de un mundo poblado de ideas de libertad, tolerancia, justicia, fraternidad, etc., puede ser sólo una barrera demasiado frágil para protegernos de la barbarie, de la aniquilación sistemática del otro porque es «otro»: judío, ruso, magrebí o español. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo xx, defensora de los principios que sirven de base a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. «No podemos dejarnos llevar por los cantos a la *comprensión universal* presumiendo un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano» (Ortega y Mínguez, 2001b, 72).

Vista la educación intercultural desde esta óptica, la diferencia cultural es un «accidente» que afecta a la persona singular concreta, y supone un cambio de perspectiva que, en modo alguno, conlleva un regreso al «individualismo» o al «egocentrismo» característicos del sujeto particular y aislado, sino, como el prefijo *inter*

evoca, a la relación interpersonal entre diferentes «yos» y «tús», semejantes e iguales a nivel ontológico, ético y, también en buena medida, psico-antropológico.

Aplicado esto al ámbito de la escuela implica que tanto los profesores como los alumnos autóctonos deberían ver a un argelino, un pakistaní o un chino, no como ejemplares de las culturas «originarias» respectivas, sino como *personas concretas* que tienen, también y a veces de modo psicológicamente marcado, ciertos códigos culturales influyentes en su forma de pensar y actuar. Sería un verdadero espejismo creer que en el encuentro con estos alumnos hemos hallado la cultura argelina, pakistaní o china. Parece más cabal hacer recaer la importancia del encuentro en la relación *entre nosotros y ellos*, relación en la que se enfatice la singularidad y la valía personal de cada cual. Sólo desde esa mirada la «diferencia», merecedora de todo respeto, no acabará degenerando en la acostumbrada «diferencia» estereotipada, ingenua y, frecuentemente también, prejuiciosa y xenófoba. Importa mucho, por tanto, ver las diferencias culturales de los alumnos a modo de «muletas» que, como otros aspectos significativos de la personalidad, nos pueden ayudar a comprender mejor algunas situaciones concretas de la persona, pero no a suplantarla.

Desde esta concepción de la educación intercultural, la *convivencia* entre alumnos de composición cultural heterogénea no es sólo un fin, sino, además, también el punto de partida, la condición *sine qua non*, para reconstruir los «unos» con los «otros», desde la simetría, una cultura escolar común, en la que los valores, normas, propuestas, actuaciones, etcétera, son fruto de un diálogo y reconocimiento interpersonal. De este modo, la convivencia escolar en centros multiculturales está llamada a convertirse en un estilo de vida cada vez más normalizado; estilo que implica el cultivo por parte de los profesores de una filosofía que haga del diálogo, la participación, el respeto, el reconocimiento y el cuidado del otro (de cualquier otro) el hilo conductor de toda su actuación educativa.

5.2. *La educación intercultural vista desde la ética de la alteridad*

Los flujos migratorios han creado en nuestra sociedad y en el profesorado una creciente preocupación. Un número cada vez mayor de docentes demanda, con razón, de la pedagogía estrategias para afrontar el reto de un alumnado cada vez más diverso desde el punto de vista étnico y cultural. No seremos nosotros quienes restemos importancia a la necesidad de formar al profesorado en aquellas competencias que les habiliten para abordar, de un modo más eficaz, la nueva situación de una escuela multicultural (Jordán, 1995, 1996 y 2000). Con todo, nos parece que, si algún acercamiento a la solución de esta cuestión existe, éste se halla fundamentalmente más allá de una visión culturalista y tecnicista de la educación intercultural. La abundante bibliografía anglosajona y americana sobre la educación multicultural nos ha habituado a un discurso centrado en los aspectos culturales de la misma, descuidando en exceso otras dimensiones. Nosotros pretendemos

resaltar el carácter ético y antropológico de la educación intercultural, encontrando en la pedagogía de la alteridad su marco más adecuado.

Abadallah-Pretceille esboza este punto de vista, por otra parte frecuente en la pedagogía francesa:

Después de haber sido arrinconada por los tecnicismos pedagógicos [...], el problema de la alteridad vuelve a estar de nuevo en primer plano, paradójicamente a través de los «extranjeros» [...] El potente regreso del Otro, en su singularidad, corresponde a un desarrollo de la interrogación ética [...] El problema de la escuela y de la educación (intercultural) es, en la actualidad, menos un problema técnico o funcional que una cuestión ontológica (2001, 53).

Es verdad que la educación intercultural tiene como objetivo generar en el alumnado una adecuada «competencia inter-cultural»; pero no es menos cierto que tal aptitud no se agota en el *conocimiento* de las culturas de los alumnos inmigrantes, sean éstos chinos, japoneses o guineanos. Esa deseable competencia se nutre de la capacidad para *reconocer* a las personas concretas entre los diferentes compañeros o profesores del centro escolar, de modo que el ser chinos, japoneses, guineanos, rusos o españoles represente tan sólo *una* de las características de su identidad. Lo importante, entonces, es el *encuentro* con los otros que, aunque diferentes por su cultura, son iguales en dignidad y responsabilidad; encuentro que se traduce en actitudes y acciones de acogida, empatía, diálogo, solidaridad, deferencia. Mèlich escribe a este respecto:

Desde una perspectiva ética, la diferencia, para no caer en la indiferencia, tiene que convertirse en deferencia. No; no es un simple juego de palabras. Pero, ¿qué es la deferencia?; ¿qué significa ser deferente con el otro? Creemos que la deferencia expresa lo que es la relación genuinamente ética. El otro, que siempre es un otro concreto, que siempre es una persona con nombre y apellidos, y no sólo un concepto; el otro, decimos, «es mi problema». Ser deferente significa hacerse cargo del otro [...], ser responsable es responder no sólo al otro, sino del otro [...] La deferencia es la capacidad de hacerse cargo no solamente de uno mismo, sino del otro, es un horizonte que invita a los educadores a cambiar su mirada y, así, convertirse en maestros (2001, 29).

No hay sujeto sin intersubjetividad, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos. «Yo estoy inscrito en una constelación de sujetos y mi identidad no sería sin la construcción de los otros. Yo me hago a mí mismo, pero en medio de los otros y por los otros. La condición fundamental para que yo sea un sujeto es que todos los otros lo sean también» (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996, 50). La opción por el otro no es, por tanto, una simple «cuestión a negociar» si mi condición de sujeto depende del otro. La negación del otro es mi no-identidad. «Las relaciones entre la mismidad y el otro se complican por el hecho de que ninguno es una entidad claramente separada [...] Lejos de existir por fuera del “yo”, la alteridad está también dentro de cada individuo [...] La identidad no puede

ser concebida sin la alteridad» (Wulf, 2002, 10). El sujeto, para Wulf, no tiene un fundamento que le permita ser «fuera» del otro; el otro está siempre contenido en él, de tal modo que preguntar por la alteridad es preguntar necesariamente por uno mismo y viceversa. «En la medida en que la individualidad está hecha por medio del amalgamamiento con el otro, entonces la desaparición de lo foráneo puede llevar muy fácilmente a la pérdida de lo individual» (Wulf, 2002, 11). Y en esta clave de afirmación del otro, «accidentalmente» diferente, ha de entenderse la educación intercultural, que ha de encontrar en la aceptación y acogida del otro diferente, cualesquiera que sean sus creencias, ideas y estilos de vida, y en el descubrimiento de la cultura como hábitat de la realización de la existencia humana las vías más adecuadas de llevarla a la práctica. Otros enfoques de corte cognitivista son del todo insuficientes si se busca la integración de *todos* en una sociedad multicultural en la que nadie quede excluido por sus «accidentes culturales», sino aceptado y acogido por lo que *es*.

Por ello, la educación intercultural no puede ni debe entenderse teórica ni prácticamente como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas. De ella, bien entendida, depende, en buena parte, el destino de las jóvenes generaciones, llamadas a vivir en un mundo complejo, a menudo oscurecido con conflictos de corto y largo alcance en los que la exclusión y negación de los «otros» está en el fondo del problema. Los acontecimientos desgraciados de los últimos tiempos invitan a pensar que sólo la educación en valores que haga del respeto y acogida del otro su punto de referencia puede ayudar a superar la tendencia a la exclusión y el rechazo del «extranjero», presente en múltiples manifestaciones individuales y grupales. Con este tipo de consideraciones no pretendemos caer en pesimismo inútil e infundado, sino más bien ayudar a construir una sociedad más abierta y humana. Abdallah-Pretceille subraya convencidamente esta posición:

Prendidos entre una tentación de defensa de la propia comunidad y un imperativo de mundialización, los individuos se enfrentan a la vez a una alteridad reducida y a una alteridad que crece exponencialmente, situación que exige la existencia de una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La responsabilidad del individuo en relación con los demás no es sólo una cuestión de orden jurídico, sino que tiene que ver con la ética personal, con una ética de la alteridad que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre Uno mismo, sino sobre el Otro y su total y absoluta libertad y responsabilidad. Emmanuel Levinas afirma que la ética se fundamenta en la experiencia de la alteridad. Se trata, pues, de aprender a considerar al Otro como Otro, no en su relación a su cultura o sus pertenencias diferentes (2001, 47).

Pero no deberíamos olvidar que una educación, como la que aquí se propone, no es posible llevarla a cabo si los sujetos en formación no *tienen experiencia* de esos valores en la vida cotidiana escolar. Como apuntamos en otro lugar, «el aprendizaje del valor va unido a la *experiencia* del mismo, lo que exige un clima de clase o ambiente donde el respeto, el aprecio y la promoción de las diferencias culturales

encuentren espacios de realización» (Ortega y Mínguez, 2001a, 75). Para ello la figura del profesor es vital, más aún, insustituible. Él es, en definitiva, quien ha de «exponer» y proponer a los alumnos, con su «ser» y su «quehacer» diario, los valores de solicitud, respeto, acogida y deferencia hacia las personas de *todos* sus alumnos por encima de toda diferencia cultural (Jordán, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona, Idea-Books.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y PORCHER, L. (1996) *Education et communication interculturelle*. Paris, PUF.
- ALLPORT, G. W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.
- BARCELONA, P. (2000) El vaciamiento del sujeto y el regreso del racismo, en SILVEIRA, H. C. (ed.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Trotta.
- BODEI, R. (2000) Los sin patria, en SILVEIRA, H. C. (ed.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Trotta.
- CARABAÑA, J. (1993) A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas, *Revista de Educación*, nº 302, 61-82.
- CASTORIADIS, C. (1999) *Figuras de lo pensable*. Madrid, Cátedra.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (1996) *Encuesta a extranjeros en situación irregular*, Estudio 2216, mayo de 1996.
- COLECTIVO IOÉ (2000) Perspectiva laboral de la inmigración en España, *Documentación Social*, nº 121, 91-110.
- COLOM, F. (1998) *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, Anthropos.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2000) *Inmigración, mercado de trabajo y protección social* (dir. A. IZQUIERDO ESCRIBANO).
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN (2002) *Programa Greco*. Madrid, Ministerio del Interior.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-Unesco.
- GLENN, Ch. L. (1992) Educating the Children of Immigrants, *Phi Delta Kappan*, January, 404-408.
- GRANATSTEIN, J. (1998) *Who Lilled Canadian History?* Toronto, Harper Collins. Citado en MAGSINO, R. F. (2000) Fomentar la ciudadanía en una sociedad multicultural: el multiculturalismo canadiense como un modelo político, *Encounters on Education*, vol. 1, Fall, 16.
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2000) *Estadística de variaciones residenciales 2000. Inmigraciones exteriores. Inmigraciones procedentes del extranjero clasificadas por país de procedencia y titulación académica*. Madrid.
- JORDÁN, J. A. (1995) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, Ceac.
- (2000) Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 12, 67-83.

- JORDÁN, J. A.; ETXEBERRÍA, F. y SARRAMONA, J. (1994) Identidad cultural y educación en una sociedad global, en NOGUERA, J. (coord.). *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona, Ceac, 95-131.
- MAALOUF, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- MELICH, J. C. (2001) Educar en la deferencia al otro, *La Vanguardia*, 11-2-200, 29.
- MINISTERIO DEL INTERIOR y UNIVERSIDAD DE A CORUÑA (2000) *Encuesta de regularización 2000* (dir. A. IZQUIERDO ESCRIBANO).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001a) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- (2001b) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- PORCHER, L. y ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1998) *Éthique de la diversité et éducation*. Paris, PUF.
- PUIG, J. M.^a (2000) La Escuela como Comunidad Democrática, *Encounters on Education*, vol. 1, Fall, 167-187.
- RESTA, E. (2000) La comunidad inconfesable y el derecho fraterno, en SILVEIRA, H. C. (ed.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Trotta.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.
- SAN ROMÁN, T. (1996) *Los muros de la separación*. Barcelona, Tecnos.
- SCARTEZZINI, R. (1996) Las razones de la universalidad y las de la diferencia, en GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (comps.) *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza.
- SILVEIRA, H. C. (2000) *Introducción: La vida en común en sociedades multiculturales*. Aportaciones para un debate, en SILVEIRA, H. C. (ed.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Trotta.
- STEINER, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona, Gedisa.
- WULF, C. (2002) El Otro como punto de referencia para la educación en Europa, *Revista Española de Pedagogía*, nº 221, enero-abril, 5-25.
- ZAMORA, J. A. (2002) Inmigración: reto a la democracia, *Revista de Pedagogía Social*, nº 8, 53-80.