



Colección ESTUDIOS CREADE

La Razón mestiza

Agenda
Intercultural



LA RAZÓN MESTIZA

Agenda Intercultural



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa
cide

Estudios  CREADE

Colección Estudios Create N° 2

Coordinación de la Colección:
Montserrat Grañeras (MEC-CIDE-CREADE)
Martina Tuts (colaboradora del CREADE)

LA RAZÓN MESTIZA
Agenda Intercultural

Autor:
Manuel García Guerra

Corrección de estilo:
Juana Savall



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-106-9
ISBN: 978-84-369-4428-0
Depósito Legal: M-30215-2007

Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

www.map.es/publicaciones

LA RAZÓN MESTIZA

Agenda intercultural

Manuel García Guerra





La razón mestiza



Agenda Intercultural







Índice



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
Primera Parte	
ESPACIOS DE DIVERSIDAD	
1. POBLACIONES	25
1.1. La población total y extranjera en la Ciudad de Madrid y en su distrito Puente de Vallecas	25
1.2. La población escolar	39
1.2.1 Evolución del alumnado en Enseñanzas de Régimen General	39
1.2.2 La población escolar en la Ciudad de Madrid	40
2. EL TRABAJO DE CAMPO	51
2.1 Encuestas y destinatarios	53
2.2 Actitudes ante la diversidad cultural	61
2.2.1 Actitudes ético/noéticas	61
2.2.2 Actitudes sociopolíticas	66
2.3 El trato cotidiano y las preferencias	73
2.4 Lengua, costumbres, religión y grupo étnico	83
2.4.1 La lengua	86
2.4.2 La religión	87
2.5 Agentes de socialización	93
3. PERTENENCIAS	105
3.1 En-redados	109
3.2 Zonas mestizas	121
3.3 Juntos, pero no disueltos	130

4. LA ALTERIDAD. RAZONES Y SENSIBILIDADES	137
4.1 Lógicas ante la alteridad	139
4.2 ¿Etnocentrismo inevitable?	143
4.3 Del relativismo a la comprensión.	146
4.4 Materias culturalmente sensibles	153

Segunda Parte
ENFOQUES Y PROPUESTAS

1. CONECTO, LUEGO EXISTO.	161
1.1 Diversidad genética e igualdad humana.	163
1.2 La coevolución genes/cultura	166
1.3 Culturas e identidad personal	180
1.4 ¿Algo en común?	187
1.5 Posibilidad de acuerdos y conflictos	199
1.6 Condiciones para “escuchar los otros ecos que habitan el jardín”	204
2. DIFERENCIA Y DEMOCRACIA.	225
2.1 El modelo asimilatorio y sus variantes	230
2.2 Reconocimiento, tolerancia y ciudadanía.	232
2.2.1 La agregación cultural, ese problema	233
2.2.2 Del reconocimiento	236
2.2.3 Diferencias e identidades.	249
2.3 Propuestas para la interculturalidad en la <i>res publica</i>	257
3. CONTRA LA ENTROPÍA MORAL.	285
3.1 ¿Una ética intercultural?	287
3.2 Agendas y mínimos morales	297
3.3 ¿Mínimos y obligatorios?	301
3.4 Condiciones procedimentales para una ética intercultural	306

3.5	La conversación intercultural	315
3.6	Acerca de la responsabilidad	319
3.7	El pluralismo interactivo. Contra relativismos	325
4.	LA ACCIÓN EDUCATIVA	335
4.1	La educación intercultural: noción y contexto	339
4.2	La escuela y los inmigrantes	341
4.3	Modelos para la educación	357
4.4	Los prejuicios en el imaginario escolar	364
4.5	Las zonas INTER	378
	EPÍLOGO	397
	BIBLIOGRAFÍA	405



Presentación

PRESENTACIÓN

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser constituyen, según el Informe Delors¹, las prioridades para la educación en el siglo XXI. Coincidir en la excelencia y en la oportunidad de tales objetivos resulta más fácil que concretar su alcance y establecer las implicaciones que existen entre ellos.

Escribo estas páginas con el propósito de abordar uno de los fenómenos que más condiciona aquí y ahora la consecución de las dos últimas prioridades. Algunos, subrayando lo que tiene de encuentro, de intersección, han apodado 'encrucijada' a este fenómeno. Sólo por recalcar el interés que en mí despierta, prefiero llamarle 'la cuestión mestiza'.

Es tópica la afirmación de que aprender a vivir juntos forja la manera de ser de los humanos. Lo relevante de nuestra situación es que resulta tan excepcional como notables son las exigencias que comporta, ya que en un mundo globalizado las relaciones se mestizan sin cesar siendo los flujos migratorios uno de los condicionamientos de esta circunstancia. La presencia de inmigrantes introduce un factor de cambio en las sociedades receptoras que ven cómo se incrementa su pluralidad gracias a la incorporación de grupos definidos a partir de ciertos rasgos etnoculturales.

España es decididamente un país receptor. Sin llegar aún a los niveles de otros países europeos, la población extranjera constituye un fenómeno creciente en todos los lugares del territorio nacional, resultando especialmente significativa su concentración en zonas

¹ Informe realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación.

como la Ciudad de Madrid que ha evolucionado desde los 100.527 extranjeros censados en enero del 2000 a los 481.162 inscritos en el padrón cerrado a 1 de enero de 2005. Entre el 1 de Enero de 2004 y 2005 la población extranjera en Madrid pasó de 432.470 a 481.162, un incremento absoluto de 48.692 personas (11,26%), de las cuales 20.257 (7,4%) procedían de América Latina y Caribe, de Europa del Este vinieron 13.186 más (30,05%), de la Unión Europea llegaron 3.245 (+10,19%), 3.956 provenían del continente africano (+10,70%), 6.971 arribaron desde Asia y Australasia (+25,50%), y 1.092 (+12,82) eran oriundos de Estados Unidos, Rusia, Japón, Suiza, Canadá y otros países.

Si ahora enfocamos nuestro interés hacia el ámbito escolar para centramos en el período comprendido entre los cursos 2000/01 y el 2004/05, las cifras revelan que la recepción de alumnado inmigrante en la escuela madrileña ha seguido dos tendencias, una de aceleración, y otra, simultánea, de diversificación. Este hecho está originando una mutación de los centros educativos, y, lo que es más relevante, exige algún tipo de intervención en el aspecto pedagógico, psicológico, organizativo y académico de los mismos, vicisitud ésta ante la que nadie, ni la administración a la hora de garantizar derechos y distribuir responsabilidades, ni la comunidad educativa "a pie de obra", debería escabullir el bulto.

De esa preocupación real surgió este estudio. La cosa comenzó con una ingenuidad de cuya onda expansiva no supe protegerme a tiempo. Uno detecta que el lugar donde trabaja se ha convertido en un max-mix poliétnico. Entonces se pregunta si ese mismo mestizaje sonará en todos los centros escolares de la zona, y, así, sin darse cuenta, al trabajo de campo para detectar la diversidad cultural del distrito madrileño Puente de Vallecas, se une la preocupación por los actores, por los gestores y por los investigadores de

dicha diversidad. Metido ya en harina, y dado que en la definición de un colectivo tiene tanta importancia el sentimiento de conformar un grupo específico (autopercepción) como la forma de ser percibidos por los otros, confeccioné dos cuestionarios, uno para las personas autóctonas, otro para las inmigrantes. Detectar a través de este método qué actitudes genera en el alumnado el entorno pluricultural, tipificarlas luego para, finalmente, establecer si tales actitudes se aproximan o se alejan de los estándares de la construcción social del extraño, constituyeron, pues, la prendida de mecha. Luego vino el apremio de sopesar cómo influye la Red en la percepción que los adolescentes tienen de ese mismo fenómeno, qué tipo de lógicas se establecen en torno a la alteridad y cuáles son las emociones que las acompañan y los sentimientos que las alimentan. La primera parte de este escrito (Espacios de diversidad) recoge toda esa labor, básicamente analítica. La segunda (Enfoques y Propuestas) es más reflexiva, también más práctica. Unos apuntes de Razón Práctica desglosados en cuatro movimientos, me atrevería a decir. El que dichos apuntes arranquen con la investigación de la diversidad cultural llevada a cabo por los sociobiólogos no tiene otro propósito que indagar las condiciones para posibles acuerdos teóricos y prácticos entre los seres humanos. En un segundo momento, se abordan los modelos para gestionar la diversidad cultural en la esfera pública. De ese repaso y examen de la res publica me vino el interés por diseñar un boceto de ética intercultural, para, tras el periplo por los campos de la política y de la ética, recalcar de nuevo en el ámbito escolar, donde la vertiente especulativa y la intención práctica se aproximan con más nervio.

Habitamos la diferencia cultural, y aunque uno no puede por menos de asombrarse ante la capacidad humana para la adaptación, es preciso que aprendamos cuanto antes no sólo a coexistir sino, sobre todo, a convivir en ese retablo, rico e inquietante, de creencias,

de formas de vida, de costumbres y de lenguas diferentes. La escuela, por su parte, ha de convertirse en un espacio donde se practiquen las actitudes y se fomenten los valores sobre los que se fundamenta la sociedad democrática. Urge, pues, precisar entre todos un nuevo paradigma, un modelo interactivo e integrador que supere la tolerancia y el reconocimiento de quienes no desean asimilarse a la cultura central de nuestro país, y favorezca, a pesar de las objeciones y las dificultades, la apertura, el diálogo y la interacción entre las culturas y el consiguiente enriquecimiento mutuo.

Ahondar en la configuración de una sociedad plural, de democracia ampliada y de ciudadanos y de ciudadanas, sería el primero de los pilares sobre los que se sustenta la perspectiva intercultural por la que abogo en este escrito, un pilar sostenido a su vez por dos contrafuertes: un *consenso* para que puedan coexistir cosmovisiones diferentes, y una *actitud crítica* con respecto a las estrategias aislacionistas, de rechazo, de asimilación o de indiferencia ante y hacia los otros. El segundo pilar tiene que ver con lo que el senegalés Leopold Sedar Senghor entendía como civilización de lo universal. Los puntales, por seguir con la metáfora, estarán constituidos en este caso por el *respeto a la diversidad* y por la necesidad de tomar conciencia de que el mundo pierde las posibilidades de supervivencia en la medida en que se estrangulan los *espacios comunes de diálogo* y se reducen *las intersecciones de aceptación y de respeto mutuo*. Un mundo único y globalizado necesita un talante ético común; establecer, en suma, la responsabilidad del ser humano en una situación "planetaria". Pero hay que ser realistas para atrevernos a imaginar lo utópico. Existe un notable desconcierto entre los agentes socioeducativos de países de mayor tradición que el nuestro en acoger migraciones. No podemos, sin más, incorporar las dilucidaciones y las experiencias que en tales países se están llevando a cabo, tampoco ignorarlas. Entre nosotros, esa falta de modelos de intervención y de referentes

teóricos han sido suplidos en ocasiones con más voluntarismo que otra cosa. Por otra parte, las propuestas didácticas y las recomendaciones pedagógicas al uso pasan como gato por ascuas sobre las condiciones sociopolíticas que las entorpecen o las posibilitan. Otro déficit común reside en la tendencia, entre paternalista y etnocéntrica, a creer que la diversidad es enriquecedora por sí misma, y que la sola tolerancia bastará para garantizar la convivencia. En realidad la cuestión no radica tanto en aceptar la diversidad como en identificar y desactivar los prejuicios y las actitudes que la utilizan como pretexto y legitimación de la exclusión. Si tuviera que formularlo en positivo diría que el núcleo de la perspectiva intercultural lo constituye el hecho de ser iguales en dignidad y en derechos, lo que lleva aparejado el convencimiento de que somos más iguales que diferentes siendo la diferencia, no obstante, lo que nos enriquece. En ocasiones, insistir demasiado en la aceptación de la diversidad comporta la complacencia tácita con la desigualdad social. La diversidad es susceptible de ser aprendida por medio de la percepción, la palabra y la argumentación; la igualdad, en cambio, es una convicción que requiere además poner en juego los canales afectivos y los emocionales. A través de esa inclusión de procesos cognitivos, emocionales, actitudinales, conductuales y normativos, la promoción educativa tratará de impedir que la diferencia social, cultural y étnica se constituya en condicionante del fracaso escolar y éste en antecedente de la exclusión social. El objetivo de la educación no es, por tanto, la inserción cultural, sino la inclusión social y la integración cívica, lo que equivale a rechazar que la promoción educativa sea exclusiva de la escuela. Toda sociedad democrática que se precie debe practicar esta prevención inteligente. La tarea es, pues, más educativa que instructiva, y su éxito o fracaso no es responsabilidad exclusiva de los centros escolares. A la pedagogía del aula habrá que unir una pedagogía social que modele las actitudes y las actuaciones de la ciudadanía y que movilice recursos y estrategias. La aceptación de la igualdad debe materia-

lizarse, hacerse visible², de modo que los diferentes sigan siendo distintos, si así lo deciden, sin permanecer, no obstante, desiguales. Lo diré una vez más para que valga siempre a la hora de acertar con la intención de las páginas que siguen: hacer depender la transformación de la escuela únicamente del cambio de actitudes y valores de los integrantes de la comunidad educativa y olvidarse de los factores ideológicos, políticos y económicos que generan una estructura social asentada en relaciones de poder desiguales, constituye una falacia peligrosa. Mi propuesta de pluralismo interactivo consiste no sólo en formar e informar al alumnado, sino en transformarnos con él en la persecución de una convivencia enriquecedora. Nada más estimulante que preguntarse por los hábitos mentales y por las actitudes que fomentan el más amplio y libre despliegue de la capacidad de reflexión, de emoción y de crítica; y nada más gratificante que percibir cómo, en las zonas de posible conflicto, se ponen en marcha procedimientos de diálogo y de interacción para localizar y desactivar de forma pacífica los prejuicios y los mecanismos que legitiman la exclusión de los “otros”.

Aprender a vivir juntos en contextos de diversidad cultural es una forma de aprender a ser.

Debo a las lecturas, comentarios y correcciones del manuscrito llevadas a cabo por Juana Savall Ceres y Gilberto Canal más de lo que ellos mismos sospechan. La colaboración del sociólogo Miguel Ángel de Prada, y la eficiencia de Montserrat Grañeras han hecho posible esta publicación. Muchos centros educativos del distrito madrileño Puente de Vallecas me facilitaron el acceso a sus aulas para llevar a cabo el trabajo de campo.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

² Uso este término con la intención de emparentarlo con “inaudible”, “ausencia de nombre”, “ausencia de rostro”, es decir, con la familia de los que denotan identidad borrosa o perdida, y a los que alude Erikson, E. H.: (1980 : 258).

Primera parte

ESPACIOS DE DIVERSIDAD

“Todos somos potencialmente hombres-cigüeña
o hijos y nietos de ellos”
(Juan Goytisolo)

La constante y creciente incorporación de estudiantes originarios de diversas culturas ha transformado los centros educativos. ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿Cómo afecta la nueva situación de la que, en parte, son protagonistas, a su identidad, a su forma de percibir la realidad, a sus emociones, a sus comportamientos? ¿Qué formas de pensar y qué actitudes provoca en el alumnado autóctono su presencia, su lengua, sus costumbres, valores y creencias? ¿Cómo están distribuidos en los centros de enseñanza? ¿Cuáles son las causas estructurales que inducen ese reparto y las consecuencias que del mismo se derivan? Estas y otras inquietudes han sido el motor del trabajo de campo cuyos resultados recoge el apartado 2 de esta primera parte y que tiene como telón de fondo el estudio previo de dos tipos de poblaciones (apartado 1): [a] la de la ciudad de Madrid, desglosada por distritos y por barrios con especial atención a la demarcación de Puente de Vallecas, y [b] la población escolar, analizada ésta utilizando el “efecto zoom”: la mayor apertura de lente examina la evolución del alumnado total y extranjero en Enseñanzas de Régimen General por nivel educativo, para luego ir cerrando el objetivo hasta enfocar el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en cada uno de los centros, tanto públicos como privados concertados, de Puente de Vallecas, ya que ése es precisamente el nivel en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo a fin de analizar la diversidad existente en las aulas y las actitudes que el alumnado adopta ante la manifestaciones de la misma.



Poblaciones

1. POBLACIONES

1.1 La población total y extranjera en la Ciudad de Madrid y en su distrito Puentes de Vallecas

El censo de Puentes de Vallecas, uno de los 21 distritos en los que está dividida administrativamente la ciudad de Madrid, asciende a 243.946 personas, 206.614 de las cuales son de nacionalidad española y 37.332 proceden de otros países, lo que supone el 15,3% de la población. Este porcentaje se sitúa en el octavo lugar respecto al resto de distritos y está levemente por encima de la media de la Capital, aunque en algunos de los barrios de Puentes de Vallecas la concentración de extranjeros resulta realmente elevada. El barrio de San Diego (26,7%), en concreto, ocupa la séptima plaza entre los 128 que tiene la ciudad.

A 1 de enero de 2005, la distribución de población extranjera por distritos era como sigue:



Esta distribución se aprecia con más claridad si comparamos su volumen con el de la población autóctona. Atendiendo a este criterio comparativo, la población según nacionalidad arroja las cifras totales y porcentuales que indica el cuadro que viene a continuación y en el que se han significado los barrios con un porcentaje de extranjeros superior al del barrio de San Diego, que es, como acaba de decirse, el que más población extranjera concentra en el distrito Puente de Vallecas⁴:

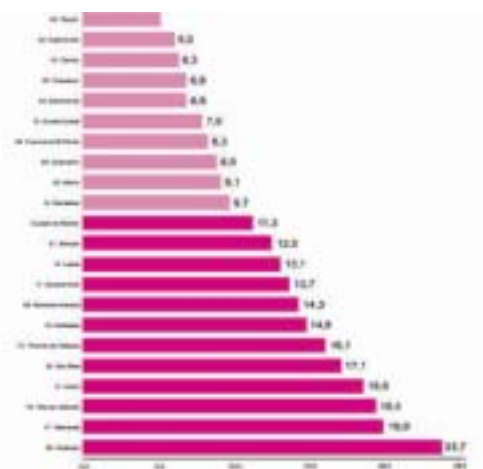
	Total	España	Otro país	% Extranjeros
Ciudad de Madrid	3.205.691	2.724.529	481.162	15,0
1. Centro	152.563	109.053	43.510	28,5
Embajadores *	52.268	35.002	17.266	33,0
Universidad *	36.013	25.487	10.526	29,2
Sol *	9.081	5.951	3.130	34,5
2. Arganzuela	148.813	124.078	24.735	16,6
3. Retiro	127.341	115.199	12.142	9,5
4. Salamanca	152.935	131.731	21.204	13,9
5. Chamartín	143.412	126.274	17.138	12,0
6. Tetuán	152.953	121.592	31.361	20,5
Bellas Vistas *	29.338	21.514	7.824	26,7
7. Chamberí	153.024	130.341	22.683	14,8
8. Fuencarral-El Pardo	209.167	189.974	19.193	9,2
9. Moncloa-Aravaca	120.230	104.636	15.594	13,0
10. Latina	260.269	221.840	38.429	14,8
11. Carabanchel	242.823	195.620	47.203	19,4
12. Usera	133.487	108.320	25.167	18,9
Almendrales *	19.963	14.436	5.527	27,7
Pradolongo *	17.403	12.701	4.702	27,0

³ Los datos para establecer la situación censal de Madrid corresponden a los aportados por la Dirección General de Estadística del Área de Gobierno de Hacienda y Administración Pública correspondientes al Padrón Municipal de Habitantes cerrado el 1 de Enero de 2005. En dicho padrón aparecen, además de población de nacionalidad española, los inscritos con una nacionalidad diferente, y entre estos extranjeros inscritos figuran tanto aquellos cuya residencia está regularizada, como los que pueden encontrarse en situaciones diferentes ya que para la inscripción en el padrón no se precisa acreditar la legalidad de la permanencia en España.

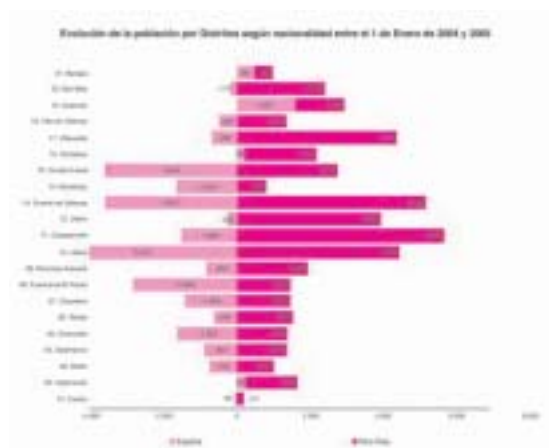
13. Puente de Vallecas	243.946	206.614	37.332	15,3
San Diego *	42.160	30.887	11.273	26,7
14. Moratalaz	107.614	98.504	9.110	8,5
15. Ciudad Lineal	234.221	196.782	37.439	16,0
16. Hortaleza	155.339	139.838	15.501	10,0
17. Villaverde	144.683	118.361	26.322	18,2
San Cristóbal *	16.714	10.488	6.226	37,3
18. Villa de Vallecas	66.244	57.968	8.276	12,5
19. Vicálvaro	64.244	56.379	7.865	12,2
20. San Blas	149.909	133.369	16.540	11,0
21. Barajas	42.474	38.056	4.418	10,4

(*) Barrio

Para perfilar la panorámica que nos hemos propuesto, añadamos dos gráficos. El primero representa el crecimiento relativo de la población extranjera por distritos. El segundo permite comprobar cuál ha sido la evolución de la población según nacionalidad entre el 1/1/2004 y 1/1/2005⁴.



⁴ En la publicación impresa de estos gráficos, la Dirección General de Estadística incorporó una fe de erratas que afecta sensiblemente al distrito Centro. En el primero habría que sustituir el 6,3 % asignado a este distrito por el 5,3% con lo que adelanta a la Arganzuela. Y en el segundo, el -62 de españoles debe ser sustituido por -1205 y en lugar de 177 de extranjeros debería poner 2.200.



El incremento relativo de población extranjera en el distrito Puente de Vallecas (16,1%) durante el último año ha sido, pues, casi cinco puntos superior a la media de la Ciudad de Madrid (11,26%).

Distribuido según las zonas geográfico-económicas de procedencia este 11,26 % de incremento de la población extranjera en la Capital entre el 1 de enero de 2004 y 2005 (pasó de 432.470 a 481.162) se reparte del siguiente modo:

	2004	2005	Absoluto	%
América Latina y Caribe	283.807	304.064	20.257	7,14
Ecuador	143.653	141.101	-2.552	-1,78
Colombia	44.646	45.467	821	1,84
Perú	25.536	28.658	3.122	12,23
Bolivia	12.335	19.987	7.652	62,03
Rep. Dominicana	14.362	17.860	3.498	24,36
Argentina	10.983	12.092	1.109	10,10
Brasil	5.420	7.510	2.090	38,56
Venezuela	5.349	6.706	1.357	25,37
Cuba	5.891	6.236	345	5,86
Chile	4.480	5.206	26	16,21
México	4.179	4.988	809	19,36
Resto América Latina y Caribe	6.973	8.253	1.280	18,36

Europa del Este	43.873	57.059	13.186	30,05
Rumania	21.308	30.252	8.944	41,97
Bulgaria	8.260	9.824	1.564	18,93
Polonia	6.085	7.106	1.021	16,78
Ucrania	5.181	6.339	1.158	22,35
Moldavia	608	805	197	32,40
Resto Países del Este	2.431	2.733	302	12,42
Unión Europea (15)	31.831	35.076	3.245	10,19
Italia	7.199	8.339	1.140	15,84
Francia	7.118	7.813	695	9,76
Portugal	5.487	5.800	313	5,70
Alemania	3.995	4.349	354	8,86
Reino Unido	3.950	4.269	319	8,08
Resto de Países de UE	4.082	4.506	424	10,40
Resto países desarrollados	8.520	9.612	1.092	12,82
Estados Unidos	4.282	4.776	494	11,54
Rusia	1.590	1.969	379	23,84
Japón	1.149	1.234	85	7,40
Suiza	569	590	21	3,69
Canadá	316	362	46	14,56
Resto de Países	614	681	67	10,91
África	36.958	40.914	3.956	10,70
Marruecos	23.939	25.792	1.853	7,74
Nigeria	2.410	2.657	247	10,25
Guinea Ecuatorial	1.707	1.789	82	4,80
Argelia	1.259	1.391	132	10,48
Senegal	1.014	1.385	371	36,59
Resto de África	6.629	7.900	1.271	19,17
Asia y Otros de Australasia	27.335	34.306	6.971	25,50
China	13.887	19.086	5.199	37,44
Filipinas	7.114	7.504	390	5,48
Bangladesh	1.167	1.840	673	57,67
India	923	992	69	7,48
Irán	761	797	36	4,73
Resto Asia	3.483	4.087	604	17,34
Apátridas	146	131	-15	-10,27

El mayor incremento porcentual corresponde, por tanto, a Europa del Este, seguido de Asia y otros países de Australasia. Y si tenemos en cuenta los países de procedencia, todos incrementaron su presencia en la Capital, a excepción de Ecuador, cuyo porcentaje disminuyó un 1,78%. El ranking de aquellos cuya población creció porcentualmente más está formado por:

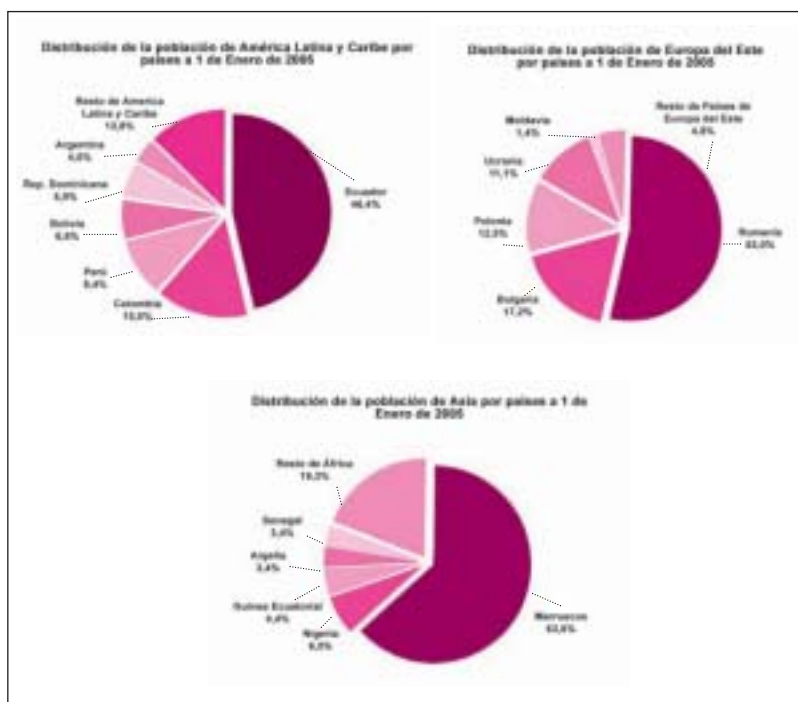
	2004	2005	Absoluto	%
Bolivia	12.335	19.987	7.652	62,03
Bangladesh	1.167	1.840	673	57,67
Rumanía	21.308	30.252	8.944	41,97
Brasil	5.420	7.510	2.090	38,56
China	13.887	19.086	5.199	37,44
Senegal	1.014	1.385	371	36,59
Moldavia	608	805	197	32,40
Venezuela	5.349	6.706	1.357	25,37
Rep. Dominicana	14.362	17.860	3.498	24,36
Rusia	1.590	1.969	379	23,84
Ucrania	5.181	6.339	1.158	22,35

En términos absolutos, no obstante, el mayor contingente de personas lo han aportado los siguientes países:

	2004	2005	Absoluto	%
Rumanía	21.308	30.252	8.944	41,97
Bolivia	12.335	19.987	7.652	62,03
China	13.887	19.086	5.199	37,44
Rep. Dominicana	14.362	17.860	3.498	24,36
Brasil	5.420	7.510	2.090	38,56
Venezuela	5.349	6.706	1.357	25,37
Ucrania	5.181	6.339	1.158	22,35
Bangladesh	1.167	1.840	673	57,67
Rusia	1.590	1.969	379	23,84
Senegal	1.014	1.385	371	36,59
Moldavia	608	805	197	32,40

Podemos completar este despliegue de cifras con un soporte gráfico que contribuya a resaltar ciertas particularidades.

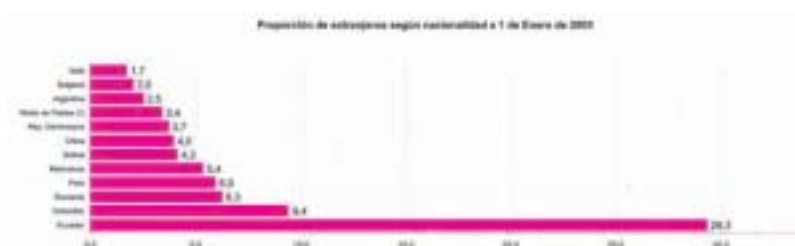
Representemos, en primer lugar, la distribución de la población de América Latina y Caribe, de Europa del Este y de África en Madrid:



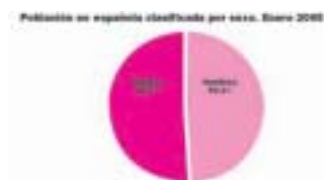
Clasifiquemos, a continuación, la población no española a 1 de Enero de 2005 atendiendo al criterio de la zona geográfica-económica de procedencia:



Y para obtener una fotografía más definida, concluyamos con la gráfica en la que se muestra la proporción de extranjeros según nacionalidad a 1/1/2005:



Sería conveniente observar la estructura demográfica de la población extranjera en el municipio madrileño atendiendo a dos de las variables que facilitan su clasificación: el sexo y la edad. Por lo que atañe a la división por sexos y ratio de feminidad, la población no española presenta este aspecto:





Así pues, si a la clasificación por sexos unimos la que se deriva de la zona geográfico-económica de procedencia, el reparto se establece como sigue:

Zona geográfico-económica	Total	Hombres	Mujeres
Total	481.162	236.144	245.018
América Latina y Caribe	304.064	139.965	164.099
Resto Países Desarrollados	9.612	4.390	5.222
Europa del Este	57.059	28.821	28.238
Asia y otros de Australasia	34.306	18.682	5.624
Unión Europea	35.076	18.615	16.461
Apátridas	131	81	50
África	40.914	25.590	15.324

Demos un paso más y fijemos la distribución por nacionalidad y sexo de los oriundos de los diez países que ocupan los primeros puestos en el número de extranjeros en la ciudad de Madrid:

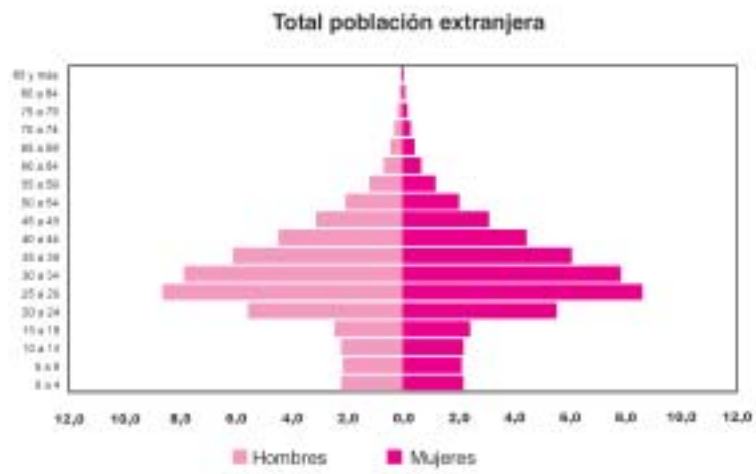
	Total	Hombres	Mujeres
Ecuador	141101	65889	75212
Marruecos	25792	15731	10061
Rumania	30252	15700	14552
Colombia	45467	20417	25050
China	19086	10366	8720
Perú	28658	13319	15339
Bolivia	19987	8858	11129
Rep.Domi	17860	7462	10398
Bulgaria	9824	5274	4550
Polonia	7106	3324	3782

No se ofrece aquí la distribución por sexos de las poblaciones más numerosas de extranjeros residentes en Puente de Vallecas, pero sí los datos globales de las mismas, lo que facilitará, dentro de lo posible, una extrapolación aproximada habida cuenta de las cifras correspondientes a Madrid. Pues bien, los diez primeros lugares, en términos absolutos, de los extranjeros residentes en el distrito, están ocupados por personas que proceden de los siguientes países:

Ecuador	13520	Perú	2204
Marruecos	3205	Bolivia	1655
Rumanía	2709	R.Dominicana	1034
Colombia	2669	Bulgaria	784
China	2422	Polonia	688

Si, para concluir, distribuimos los extranjeros de la Capital relacionando la variable sexo con la variable edad, obtendremos, entre otras cosas, el segmento susceptible de escolarización:

Edad	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Total	481.162	236.144	245.018
0 a 4	21.963	11.277	10.686
5 a 9	21.298	10.815	10.483
10 a 14	21.880	11.107	10.773
15 a 19	23.606	11.718	11.888
20 a 24	51.516	24.459	27.057
25 a 29	82.294	40.419	41.875
30 a 34	78.415	40.245	38.170
35 a 39	61.309	31.621	29.688
40 a 44	43.892	22.022	21.870
45 a 49	29.256	13.903	15.353
50 a 54	18.010	7.783	10.227
55 a 59	10.443	4.200	6.243
60 a 64	6.056	2.335	3.721
65 a 69	4.183	1.628	2.555
70 a 74	2.954	1.118	1.836
75 a 79	1.900	733	1.167
80 a 84	1.088	396	692
85 y más	977	307	670
No consta	122	58	64



1.2. La población escolar

1.2.1. Evolución del alumnado en Enseñanzas de Régimen General

Para mejor perfilar el escenario escolar de la ciudad de Madrid y del distrito Puente de Vallecas, he creído oportuno presentar dos tablas cuyos datos reflejan, por este orden, (a) la matrícula del alumnado total y extranjero por nivel educativo en el curso 2005/06, (b) la evolución, en los cinco últimos años, del alumnado extranjero por comunidades autónomas.

a) Alumnado total y extranjero por nivel educativo. Curso 2005-06

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNOS EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS	ALUMNOS ESPAÑOLES	% EPAÑOLES
E. Infantil	1.483.190	93.299	6,29	1.389.891	93,71
E. Primaria	2.481.687	228.072	9,19	2.253.615	90,81
E. Especial	29.196	2.028	6,95	27.168	93,05
ESO	1.843.844	146.387	7,94	1.697.457	92,06
Bachillerato	640.975 (1)	21.828	3,41	619.147	96,59
FP	453.796 (2)	19.262	4,24	434.534	95,76
G. Social	44.883 (3)	4.801	10,70	40.082	83,30
Total	6.977.571	515.677	7,39	6.461.894	92,61

(1) Incluye el alumnado de Régimen Ordinario, de Régimen de Adultos y el Bachillerato a distancia.

(2) Incluye Ciclo Medio y Superior de Formación Profesional a distancia.

(3) Incluye el alumnado de Programas de Garantía Social en centros docentes y en actuaciones fuera de centros.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2005-2006. Datos Avance

b) Incremento interanual de alumnado extranjero

	2001-02		2002-03		2003-04		2004-05		2005-06	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
TOTAL	65.196	45,9	101.946	49,2	93.058	30,1	57.175	14,2	70.170	15,3
Andalucía	5.053	28,6	11.585	50,9	9.906	28,9	7.100	16,0	8.878	17,3
Aragón	2.271	77,2	3.511	67,3	3.037	34,8	2.053	17,5	2.743	19,9
Asturias (Principado de)	624	60,2	933	56,2	642	24,7	502	15,5	335	9,0
Baleares (Illes)	2.587	42,2	3.807	43,7	3.072	24,5	1.606	10,3	1.964	11,4
Canarias	3.662	34,8	3.646	25,7	4.165	23,4	3.079	14,0	1.684	6,7
Cantabria	382	53,4	776	70,7	736	39,3	479	18,4	574	18,6
Castilla y León	1.940	44,8	3.594	57,3	2.450	24,8	3.066	24,9	2.306	15,0
Castilla-La Mancha	2.271	64,3	4.157	71,7	3.461	34,8	3.548	26,4	2.509	14,8
Cataluña	11.406	45,8	17.701	48,8	23.264	43,1	15.040	19,5	18.075	19,6
Comunidad Valenciana	8.761	60,9	14.802	64,0	14.890	39,2	9.306	17,6	8.617	13,9
Extremadura	526	36,9	726	37,2	480	17,9	351	11,1	511	14,6
Galicia	1.147	48,8	1.820	52,0	1.222	23,0	582	8,9	1.800	25,3
Madrid (Comunidad de)	16.466	40,2	24.290	42,3	16.297	19,9	4.971	5,1	11.575	11,2
Murcia (Región de)	3.889	86,8	5.549	66,3	4.821	34,6	1.882	10,0	5.151	25,0
Navarra	1.771	96,3	2.069	57,3	1.421	25,0	836	11,8	703	8,9
Pais Vasco	1.455	44,5	2.001	42,4	1.894	28,2	2.304	26,7	1.823	16,7
Rioja (La)	672	79,2	1.120	73,7	832	31,5	665	19,2	793	19,2
Ceuta	80	145,5	1	0,7	46	33,8	46	25,3	23	10,1
Melilla	233	46,6	-142	-19,4	422	71,4	-241	-23,8	106	13,7

Fuente: Estadísticas de la Educación en España. 2005-2006. Datos Avance

1.2.2. La población escolar en la Ciudad de Madrid

a) Datos globales

La última tabla del apartado anterior incluye algunos datos referentes a la Comunidad de Madrid puestos en relación con las restantes autonomías del Estado Español y en una secuencia temporal fraccionada en cinco cursos. El mayor núcleo de población escolar dentro de la comunidad madrileña se halla en la Ciudad de Madrid, y

la distribución por distritos y por aquellos barrios en donde los estudiantes extranjeros superan el 30% del total de alumnado, es como sigue:

Población en edad escolar (menores de 16 años) a 1/1/2005			
Distritos y Barrios (de éstos sólo aparecen aquellos cuyos escolares extranjeros superan el 30% del total)			
	TOTAL	Otro país	% extranjeros
Ciudad de Madrid	427.887	69.608	16,3
1. Centro	15.073	5.068	33,6
Embajadores	5.499	2.173	39,5
Cortes	1.071	322	30,1
Universidad	3.441	1.218	35,4
Sol	819	344	42
2. Arganzuela	19.478	3.511	18
La Chopera	2.459	766	31,2
Palos de Moguer	3.347	1.007	30,1
3. Retiro	15.382	1.391	9
4. Salamanca	17.565	2.267	12,9
5. Chamartín	19.765	1.863	9,4
6. Tetuán	17.701	4.521	25,5
Bellas Vistas	3.479	1.168	33,6
Berruguete	2.859	908	31,8
7. Chamberí	16.240	2.530	15,6
8. Fuencarral-El Pardo	28.898	3.070	10,6
El Goloso	234	78	33,3
9. Moncloa-Aravaca	17.118	1.865	10,9
10. Latina	30.438	5.822	19,1
11. Carabanchel	30.959	7.361	23,8
12. Usera	18.964	4.013	21,2
Almendrales	2.804	911	32,5
Pradolongo	2.230	698	31,3
13. Puente de Vallecas	36.514	6.062	16,2
San Diego	6.032	1.897	31,4
14. Moratalaz	15.109	1.352	8,9
15. Ciudad Lineal	31.211	5.816	18,6
16. Hortaleza	23.396	2.573	11
17. Villaverde	22.155	4.726	21,3
San Cristobal	2.766	1.290	46,6
18. Villa de Vallecas	10.988	1.544	14,1
19. Vicálvaro	11.304	1.212	10,7
20. San Blas	22.954	2.368	10,3
21. Barajas	6.675	673	10,1

Puente de Vallecas, con sus 243.946 habitantes, es el distrito más poblado de la Capital, si se exceptúa Latina (260.269), y concentra, ahora ya sin excepción, la mayor población en edad escolar de todos los distritos madrileños en números globales (36.514). También es la zona que más alumnado extranjero matricula (6.062), si bien, en términos porcentuales (16,2 %) ocupa el octavo lugar respecto a los 21 distritos.

Por barrios y por procedencia, los escolares de Puente de Vallecas se hallan repartidos de este modo:

Barrios	Total	Otro país	% extranjeros
Entrevías	5.684	643	11,3
San Diego	6.032	1.897	31,4
Palomeras Bajas	7.551	735	9,7
Palomeras Suroeste	6.619	719	10,9
Portazgo	3.953	512	13,0
Numancia	6.675	1.556	23,3

b) La ESO

Los datos expuestos hasta aquí corresponden a la población total en edad escolar a 1/1/2005. Centrémonos ahora en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta que [a] son cifras correspondientes al curso 2004/05, [b] atienden al reparto de cada uno de los cuatro cursos de ESO en centros públicos y en los de titularidad privada, y [c] en el reparto se ha tenido presente la variable "sexo".

Población escolar de ESO en el Municipio de Madrid

Titularidad del centro	Curso	Hombres	Mujeres	Total
Pública	1º	5.893	4.950	10.843
	2º	4.401	4.169	8.570
	3º	5.263	5.014	10.277
	4º	3.936	4.107	8.043
	Total	19.493	18.240	37.733
Privada	1º	9.613	9.116	18.729
	2º	8.638	8.721	17.359
	3º	9.328	9.303	18.631
	4º	8.352	8.391	16.743
	Total	35.931	35.531	71.462

Población escolar de ESO en Puente de Vallecas

Titularidad del centro	Curso	Hombres	Mujeres	Total
Pública	1º	667	542	1.209
	2º	453	439	892
	3º	505	485	990
	4º	273	380	653
	Total	1.898	1.846	3.744
Privada	Total	2.750	2.216	4.966
	1º	762	644	1.406
	2º	710	540	1.250
	3º	676	579	1.255
	4º	602	453	1.055

En el curso 2004/05 la matrícula de extranjeros en el municipio de Madrid y en el distrito de Puente de Vallecas en los cuatro cursos de ESO fue tal como indican las tablas que vienen a continuación. Tanto las correspondientes al Municipio de Madrid como las que se refieren a Puente de Vallecas muestran en primer término el número de extranjeros matriculados atendiendo a su nacionalidad para centrarse luego en su distribución en los centros públicos y en los privados. En lo tocante a la nacionalidad, me he limitado, con la arbitrariedad que ello supone, a las veintisiete nacionalidades con más representantes, por lo que el total, lógicamente, no se corresponde con la suma de los 27 que aparecen. En cuanto al otro supuesto, el de la distribución de los extranjeros según la titularidad de los centros, bastará, para lo que pretendo, con aportar un par de detalles.

I- Extranjeros matriculados en ESO en el Municipio de Madrid

Nacionalidad	Titularidad del centro		
	Pública	Privada	Total
TOTAL	9.062	6.071	15.133
ECUADOR	4.198	2.052	6.250
COLOMBIA	989	485	1.474
PERÚ	490	509	999
REPUBLICA DOMINICANA	545	350	895
CHINA	389	325	714
MARRUECOS	402	210	612
RUMANIA	341	206	547
BOLIVIA	259	141	400
FRANCIA	12	251	263
BULGARIA	176	76	252
ARGENTINA	91	112	203
ITALIA	47	147	194
VENEZUELA	101	91	192
FILIPINAS	71	109	180
CUBA	79	75	154
BRASIL	58	72	130

CHILE	74	54	128
UCRANIA	75	52	127
POLONIA	69	54	123
PORTUGAL	57	62	119
GUINEA ECUATORIAL	67	28	95
DOMINICA	42	39	81
ESTADOS UNIDOS DE AMERICA	25	55	80
GUINEA	58	18	76
MÉXICO	24	40	64
RUSIA	25	33	58
URUGUAY	22	30	52

Descendamos a un par de detalles:

a) La matrícula de la ESO en el Municipio de Madrid

	1er Ciclo	2º Ciclo	Total
Pública	19.413	18.320	37.733
Privada	36.088	35.374	71.462

b) Número de extranjeros matriculados en dicho Municipio

Pública	Privada	Total
9.062	6.071	15.133

He de advertir que (a) y (b) corresponden a dos cursos contiguos, inconveniente que no impide señalar que mientras la escuela pública de la Capital matriculó a 37.733 alumnos/as y la privada a 71.462, son, sin embargo, 9.062 las personas extranjeras que absorbe la primera frente a los 6.071 de la privada. Expresado en términos porcentuales: los centros públicos tienen entre su alumnado un 24% de extranjeros, mientras que los privados matriculan al 8,5%. A ello hay que añadir que la matrícula del alumnado procedente de países de

la Unión Europea es muy dispar, inclinándose decididamente a favor de la escuela privada.

II- Extranjeros matriculados en ESO en el Distrito Puento de Vallecas

Nacionalidad	Pública	Privada	Total
Total	778	360	1138
ECUADOR	365	153	518
COLOMBIA	68	19	87
MARRUECOS	52	22	74
CHINA	37	36	73
PERÚ	37	29	66
REPUBLICA DOMINICANA	42	12	54
RUMANIA	37	15	52
BOLIVIA	33	6	39
BULGARIA	13	10	23
UCRANIA	8	10	18
ARGENTINA	10	5	15
GUINEA ECUATORIAL	11	2	13
CHILE	8	3	11
CUBA	7	3	10
VENEZUELA	7	3	10
GUINEA	7	2	9
PORTUGAL	2	6	8
POLONIA	2	5	7
RUSIA	4	2	6
ARMENIA	4	1	5
URUGUAY	2	3	5
FRANCIA	3		3
BRASIL	1	2	3
ESTADOS UNIDOS DE AMERICA	1	1	2
FILIPINAS	2		2
GUINEA-BISSAU	2		2
CABO VERDE	2		2

Subrayemos, también en este caso, un par de detalles:

a) La matrícula de la ESO en el distrito Puente de Vallecas

	1er Ciclo	2º Ciclo	Total
Pública	2101	1.643	3.744
Privada	2.656	2.310	4.966

b) Número de extranjeros matriculados en dicho Municipio

Pública	Privada	Total
778	360	1138

Según (a) y (b), la escuela pública de Puente de Vallecas matriculó a 3.744 alumnos/as de ESO, y la privada lo hizo con 4.966, es decir, la privada matriculó 1222 alumnos/as más. Pues bien, la disparidad en la matrícula de extranjeros entre unos centros y otros es de 3 a 1 a favor de los públicos, de modo que el porcentaje de alumnado extranjero absorbido por los centros públicos (778 con respecto a 3.744: 21%) es muy superior al que admiten los privados (360 respecto a 4.966: un 7,25%).

Pero hay más. El análisis comparativo de los parámetros del curso 2004/05 con los correspondientes a los cursos 2002/03 y 2003/04, tanto respecto al municipio de Madrid como al distrito Puente de Vallecas, permite extraer un dato concluyente: la distancia porcentual entre los extranjeros matriculados en los centros públicos y los admitidos por los privados/concertados se dispara curso a curso, de modo que, mientras que en los públicos el incremento en los tres cursos de referencia es de tres puntos, en los privados/concertados la oscilación en esos mismos cursos es centesimal.

En el plano escolar de la zona, publicado por los Servicios de Educación de la Junta Municipal Puente de Vallecas, aparece la ubicación de cada uno de los 32 centros repartidos por los 6 barrios del distrito en los que se imparte ESO. Ocho son públicos y el resto (24) son colegios privados/concertados. La matrícula de la ESO en el distrito asciende a 8.710 estudiantes de los que 3.953 pertenecen al Segundo Ciclo, que es la franja en la que se ha pasado el cuestionario del que enseguida hablaremos. Si atendemos al reparto de estos estudiantes por barrios y por centros⁵, la distribución de la matrícula del curso 2004/05 en el ciclo que nos ocupa es como sigue:

BARRIO	CENTRO	Titularidad	Alumnado
Entrevías	I.E.S. ARCIPRESTE DE HITA	P	182
	LICEO CONSUL	©	164
	PRIMERO DE MAYO	©	117
	SANTA RAFAELA MARIA	©	48
	SANTO ANGEL DE LA GUARDA (V)	©	54
	TRABENCO	©	37
	San Diego	RAIMUNDO LULIO	©
CENTRO CULTURAL SALMANTINO		©	52
SAN JOSE (FL)		©	102

⁵ P significará PÚBLICO, © PRIVADO CONCERTADO y (PNC) PRIVADO NO CONCERTADO. En realidad y hablando en general, existen tres tipos de centros escolares: a) Los públicos: costeados y gestionados por la administración, con profesorado escogido por oposición, y guiados por el principio de neutralidad ideológica. b) Los privados: propiedad de personas o asociaciones, con profesorado que cumple la exigencia de titulación y contratado libremente, que pueden tener una orientación ideológica y educativa particular llamada "ideario", "carácter propio", etc.). Y c) los centros concertados, que con propiedad de particulares, contratan libremente al profesorado, pueden tener carácter propio, y reciben subvenciones públicas que financian gran parte de su funcionamiento, a cambio deberían cumplir condiciones como la gratuidad, el respeto a todas las creencias y las reglas de matriculación.

Palomeras Bajas			
	I.E.S. MADRID-SUR	P	269
	I.E.S. VALLECAS MAGERIT	P	239
	GREDOS SAN DIEGO VALLECAS	©	180
	SAGRADA FAMILIA DE URGEL	©	178
	MARIA INMACULADA (V)	©	49
	SAN JOSE (PE)	©	140
	URSULINAS DE PALOMERAS	©	43
	VALDECAS	©	110
Palomeras Sureste			
	I.E.S. PALOMERAS VALLECAS	P	225
	I.E.S. ANTONIO DOMINGUEZ ORTIZ	P	284
	CENTRO CULTURAL PALOMERAS	©	56
Numancia			
	ASUNCION VALLECAS	©	127
	CIUDAD DE LOS MUCHACHOS	©	153
	DIVINA PASTORA (EO)	©	93
	EL AVE MARIA	©	57
	I.E.S. NUMANCIA	P	127
	TAJAMAR	©	244
	NTRA.SRA. DE LA ESTRELLA	©	112
Portazgo			
	I.E.S. TIRSO DE MOLINA	P	317
	MATER CLEMENTISIMA	PNC	38
	TOTAL		3953

Trabajo de campo



2. TRABAJO DE CAMPO

2.1. Encuestas y destinatarios

El primer objetivo que me propuse en el trabajo fue detectar y analizar la diversidad cultural existente en las aulas del segundo ciclo de ESO y las actitudes que el alumnado adopta ante las manifestaciones de la misma. Para cumplir ese doble objetivo elaboré, con la supervisión y la ayuda del Colectivo IOÉ, dos cuestionarios: uno destinado a aquellos estudiantes españoles cuyos padres también lo son, reservando el otro a quienes tienen un origen extranjero, ya sea porque o bien ellos mismos o bien alguno de sus padres no han nacido en España. Ambas encuestas presentan una estructura y unos contenidos similares, salvo las variaciones que impone el estar dirigidas a destinatarios diferentes:

- La primera tanda de cuestiones persigue una identificación elemental de quien contesta.
- A continuación, los estudiantes han de mostrar su nivel de adhesión a un conjunto de ítems directamente vinculados con el fenómeno de la multiculturalidad.
- Se aborda, en tercer lugar, el trato entre las personas españolas y las inmigrantes.
- Luego se pulsán las actitudes desplegadas ante la religión.
- La preferencia (o no) y en qué orden, a la hora de tener que convivir, aunque sólo sea como hipótesis, con personas de procedencia cultural, geográfica y religiosa diferente, constituye otro de los objetivos cruciales que intenta detectar la encuesta.
- Asimismo, los estudiantes deben evaluar y pronunciarse ante cuatro de los componentes de una cultura: la lengua, los hábitos y costumbres, la religión y el grupo étnico.

- Y para terminar, el cuestionario despliega tres series de ítems acerca de la actitud que, según la percepción de quien contesta, desencadena la presencia de las personas inmigrantes en ámbitos a los que se supone una notable capacidad socializadora, como son la familia, las amistades y, dentro de la institución educativa, el profesorado.

De los 1286 estudiantes encuestados, lo que equivale al 32,5% de la matrícula en el segundo ciclo de ESO del distrito Puente de Vallecas, 1116 (el 86,8%) han nacido en España, cifra que garantiza una fiabilidad óptima, y 170 (13,2%) o bien han nacido fuera de España o son hijos de padres extranjeros, al menos uno de ellos, lo que permite atribuir una solvencia suficiente a las conclusiones de la muestra.

Siguiendo criterios de proporcionalidad, la distribución de este alumnado corresponde a todos los institutos de la zona y a muchos de los centros privados concertados, tanto de titularidad laica como religiosa. La designación de estos últimos, una vez descartados aquellos cuya matrícula apenas supera los 50 alumnos en el ciclo estudiado, se llevó a cabo a través de un sorteo. Por este sistema, el azar eliminó al Colegio San José (del Barrio San Diego) y al colegio Nuestra Señora de la Estrella. Cabe significar, no obstante, que el Centro Tajamar, uno de los respetados por la suerte, trasteó durante un tiempo la solicitud que se le cursó, hasta inclinarse finalmente por no dejar que se pasara el cuestionario en ninguna de sus aulas. El resto de los centros colaboró de buen grado, y, de este modo, las encuestas pudieron ser tramitadas directamente por mí en todos los casos salvo en el Liceo Cónsul, donde el jefe de estudios se encargó de la tarea.

Por sexo y por edad, la identidad de las personas encuestadas es como muestran las siguientes tablas y la representación de las mismas:

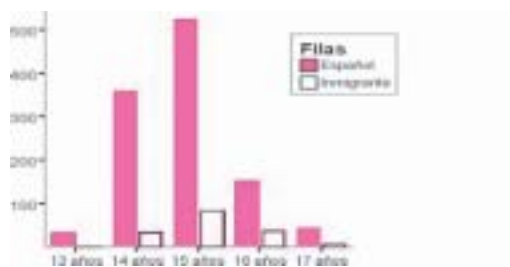
a) Por sexo

	Varón		Mujer		Total de grupo	
Español ⁶	537	88,3%	569	85,6%	1106	86,9%
Inmigrante	71	11,7%	96	14,4%	167	13,1%
Total de grupo	608	100,0%	665	100,0%	1273	100,0%



b) Por edad

Años	13	14	15	16	17
E	34	359	523	151	44
I	2	34	85	37	9



⁶ Para el resto del documento se utilizarán las letras E/I con el significado de "Españoles" e "Inmigrantes" respectivamente.

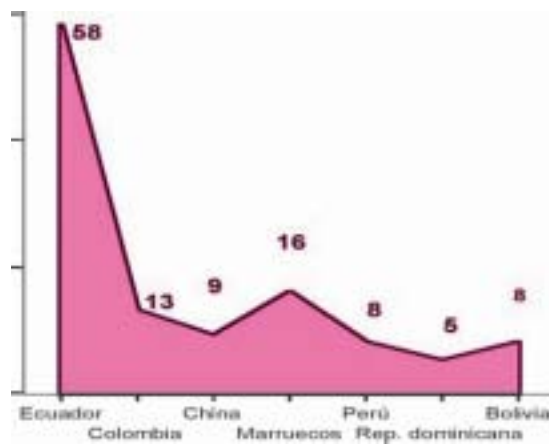
Los datos anteriores permiten establecer que:

- 1. La inmensa mayoría de los estudiantes se agrupan, como no podía ser de otra manera dado su nivel académico, en la horquilla de 14 a 16 años, detectándose**
- 2. una leve asimetría favorable, tanto en E como en I, al valor “mujer”.**

Una de las características más sugerentes que descubre la encuesta es la gran diversidad etno-cultural del alumnado. La mera ordenación de la procedencia geográfica de los estudiantes revela que, en conjunto, la escuela de Puente de Vallecas es poliétnica:

España	1140	Rumania	2
Ecuador	58	Rusia	2
Marruecos	16	Ucrania	2
Colombia	13	Uruguay	1
China	9	Filipinas	1
Perú	8	Azerbaiján	1
Bolivia	8	Cabo Verde	1
Rep. Dominicana	5	Angola	1
Venezuela	3	EE. UU	1
Guinea Ecuatorial	3	México	1
Argentina	3	Panamá	1
Cuba	3	Armenia	1

He aquí la gráfica de los países que ocupan los primeros lugares, exceptuada España:



Ya puede establecerse, pues, un tercer dato:

3. La diversidad etno-cultural de los encuestados se reparte por 24 países de procedencia, entre los cuales, si se excluye a España, con más de tres personas están Ecuador, Marruecos, Colombia, China, Perú, Bolivia y la República Dominicana.

Si completáramos estos datos con la procedencia de cada uno de los padres de quienes contestan la encuesta, el abanico de países se amplía a la vez que se confirman los primeros puestos, a los que se suma, en este caso, Guinea Ecuatorial. Cifras éstas, por cierto, que no desdican lo que sucede en la Comunidad de Madrid, y que cuadran con la situación del distrito Puente de Vallecas tal como se mostró con anterioridad.

España	1123	España	1124
Ecuador	62	Ecuador	60
Marruecos	20	Marruecos	17
Colombia	12	Colombia	13
China	11	China	11
Perú	9	Perú	9
Bolivia	7	Bolivia	8
Guinea Ecuatorial	5	Guinea Ecuatorial	4
Rep. Dominicana	5	Rep. Dominicana	5
Argentina	3	Argentina	3
Cuba	3	Cuba	3
Ucrania	3	Ucrania	2
Portugal	3	Portugal	2
Uruguay	2	Uruguay	2
Filipinas	2	Filipinas	2
Rumania	2	Rumania	2
Azerbaián	1	Azerbaián	1
Rusia	1	Rusia	2
Cabo Verde	1	Cabo Verde	1
Nicaragua	1	Francia	2
Nigeria	1	Venezuela	3
R. D del Congo	1	Brasil	1
México	1	Alemania	1
Armenia	1	Argelia	1
Inglaterra	1	Angola	1
		Suiza	1
		México	1

Si ahora remitimos a cada encuestado/a al centro en el que cursa sus estudios, teniendo en cuenta la titularidad de dicho centro⁷, la tabla que se obtiene es la siguiente:

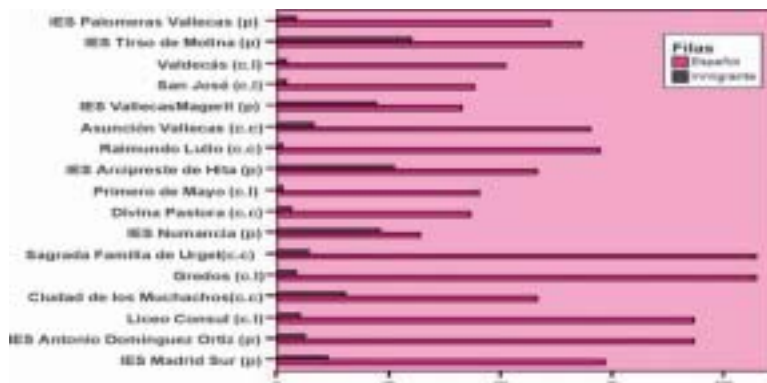
⁷ p = público; c.c = privado concertado católico; c.l = privado concertado laico.

	Español		Inmigrante	
Público	426	38,2%	122	71,8%
Concertado Católico	351	31,5%	34	20,0%
Concertado Laico	339	30,4%	14	8,2%

En esta distribución se nos ofrece un cuarto rasgo:

4. Existe una clara desigualdad en el reparto del alumnado inmigrante de la encuesta, puesto que el 71,8% del mismo se halla en los centros públicos.

Y si fijamos el reparto centro por centro, sin olvidar su titularidad, el gráfico resultante revela que en cuatro centros públicos y en uno concertado católico la proporción del alumnado inmigrante con respecto al español es notablemente superior al resto.



A corroborar el último dato concurre la tabla numérica propuesta a continuación y en la que se resaltan con caracteres especiales aquellos centros cuya proporción de alumnado inmigrante respecto

al español, sumados los dos cursos del segundo ciclo de ESO, supera el 25%. En esta situación se hallan cinco centros, uno de titularidad católica (Ciudad de los Muchachos) y cuatro institutos (Arcipreste de Hita, Numancia, Vallecas Magerit y Tirso de Molina), dándose la circunstancia de que en estos centros públicos la proporción de inmigrantes se dispara hasta sobrepasar el 40% de los autóctonos⁸.

	3º ESO		4º ESO	
	E	I	E	I
IES Madrid Sur (P)	39	6	34	5
IES Antonio Domínguez Ortiz (P)	39	3	54	3
Liceo Consul (C.L)	56	2	37	3
Ciudad de los Muchachos (C.C.)	20	5	38	10
Centro Cult. Gredos (C.L)	47	3	60	1
Sagrada Familia de Urgel (C.C)	49	6	58	1
IES Numancia (P)	9	7	23	16
Divina Pastora (C.C)	29		14	3
Primero de Mayo (C.L)	24	1	21	
IES Arcipreste de Hita (P)	28	14	30	12
Raimundo Lulio (C.C)	24	1	48	
Asunción Vallecas (C.C)	17	5	53	3
IES VallecasMagerit (P)	21	14	20	8
San José (C.L)	25	2	19	
Valdecás (C.L)	25	2	26	
IES Tirso de Molina (P)	45	21	23	9
IES Palomeras Vallecas (P)	16		45	4

⁸ Esta disparidad en el reparto del alumnado inmigrante, no constituye una especial preocupación derivada de la diversidad o de la distancia cultural, sino de "cuánto" alumnado han de absorber los centros y en qué condiciones. El problema no está, pues, en el hecho de ser inmigrante, la cuestión está en que una comunidad académica no debería sobrepasar una cierta masa crítica, sobre todo en relación con otros centros que intentan y consiguen evitar a toda costa esa situación.

2.2. Actitudes ante la diversidad cultural

Cumplida la diligencia de la identificación, las encuestas despliegan una serie de enunciados ante los que los estudiantes tienen que expresar su grado de adhesión o rechazo mediante una escala de cinco niveles más la opción “no sé”. Se trata de frases simples, con una formulación muy similar en ambos cuestionarios, y en las que la “normatividad” aparece expresada en una gradación que va desde el “merecer la pena” hasta el “deber”, pasando por “sería bueno”, “sería conveniente”, “sería preferible”, etc.

Al presentar los resultados no he tenido otra prevención que alinearlos en dos bloques, consciente de que su etiquetado como “actitudes étnico/noéticas” y “socio/políticas” supone una artificiosidad sólo excusable por los beneficios metodológicos que pudiera reportar. Tengo el propósito de omitir cualquier valoración expresa de los resultados, o reducirla a lo indispensable si fuera necesario evaluar algún indicio. Intentaré, en cambio, traslucir la coherencia interna de la que se supone está animada la secuencia de proposiciones a través de un método expositivo que incluirá, aunque no necesariamente por ese orden, (i) una presentación del enunciado, (ii) la reproducción de las respuestas acompañada, en algún caso, de su correspondiente gráfica, y (iii) una breve glosa que sirva como engarce para la propuesta posterior.

2.2.1 Actitudes ético/noéticas

- **Enunciado 1: “Todas las culturas y sus formas de expresión deben ser respetadas por igual”.**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	68	82	183	214	564
	6%	7%	16%	19%	51%
I	8	1	16	12	122
	5%	1%	10%	7%	74%

El alumnado suele adoptar una posición definida ante fórmulas que enuncian una cuestión de principio. Cabe subrayar, no obstante, que más de la mitad de los españoles manifiesta su acuerdo total con el enunciado, y el porcentaje sube veintitrés puntos cuando quien responde es inmigrante.



Ahora bien, lo categórico de la manifestación anterior (verticalidad de la gráfica) parece diluirse cuando se solicita a los estudiantes que se pronuncien ante cuestiones como la siguiente:

- **Enunciado 2: “Los que vienen de fuera deben acomodar sus ideas, sus creencias y sus comportamientos a las ideas, creencias y comportamientos de la sociedad en la que actualmente viven”.**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	206 18%	253 23%	190 17%	170 15%	274 25%
I	38 23%	40 24%	31 19%	24 14%	24 14%

La determinación exhibida ante el Enunciado 1 parece ahora difuminarse. Incluso se detecta una leve tendencia impositora por parte de los españoles con respecto a las manifestaciones culturales de los foráneos, a la vez que éstos expresan cierta resistencia a ser asimilados. No obstante, esa tendencia impositora a la que nos referimos debe ser admitida con reservas a tenor de ese 64% de autóctonos que manifiestan ningún (37%) o poco acuerdo (27%) con la idea de que:

- **Enunciado 3: “Debemos esforzarnos en convencer a los que piensan y actúan de forma diferente a nosotros para que se olviden de lo que piensan, creen o hacen según su cultura y se integren en la nuestra, es lo mejor para ellos”.**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
Español	416 37%	304 27%	181 16%	66 6%	75 7%

Es más, las respuestas, tanto de I como de E, manifiestan un decidido y parejo rechazo hacia aquella postura, llamémosla escéptica, asentada en la suposición de que:

- **Enunciado 4: “No merece la pena intentar un diálogo con los que piensan diferente por provenir de otras culturas y naciones, ya que es preferible que cada uno se quede con su forma de pensar”.**

Nivel de acuerdo	No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	39 4%	509 46%	280 25%	138 12%	62 6%	86 8%
I	12 7%	7 41%	36 22%	19 12%	9 5%	22 13%

Cabría interpretar en positivo, es decir, como disposición al intercambio y al diálogo, los porcentajes de la tabla anterior. Ahora bien, esa disposición apenas si varía cuando el alumnado se pronuncia sobre otras proposiciones (Enunciados 5 y 6) algo más ambiguas. Lo remarcable de tales enunciados (5 y 6) es que en ellos se considera como una pérdida para los demás el hecho de que no quieran actuar y pensar según los patrones propios. Y así, los inmigrantes no se entusiasman ante la idea de que:

- **Enunciado 5: “Si otros, españoles o inmigrantes, no quieren pensar y actuar como nosotros, qué se va a hacer, ellos se lo pierden”.**

Nivel de acuerdo	No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
I	24	39	30	21	21	29
	15%	24%	18%	13%	13%	18%

El reparto por cada una de las posibilidades tiende a la difusión, si bien no es despreciable el hecho de que el indicador más elevado aparezca en la casilla “nada de acuerdo”. Una reacción similar provoca entre el alumnado español la idea de que:

- **Enunciado 6: “Si los inmigrantes no quieren pensar y actuar como nosotros, qué se va a hacer, ellos se lo pierden”.**

No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
8	67	155	380	261	243
1%	6%	14%	34%	23%	22%

Y si, a continuación, insistimos en perfilar la actitud de los españoles, no tanto ya desde el punto de vista de la apreciación de la cultura propia con la consiguiente pérdida para aquellos que no la dis-

frutan, cuanto por su disposición a conocer lo que piensan y cómo viven quienes han venido de fuera, entonces la apertura hacia “lo extranjero” asciende a niveles de bastante, muy o de total interés. En esta ocasión la fórmula ante la que tenía que pronunciarse el alumnado español era ésta:

- **Enunciado 7: “Resulta interesante conocer lo que piensan y cómo viven los que han venido de fuera, es decir, los extranjeros”.**

Pues bien, el nivel de acuerdo ante la fórmula ofrece este relieve:

No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
8	67	155	380	261	243
1%	6%	14%	34%	23%	22%

Y si abrimos el objetivo un grado más añadiendo al interés por cómo piensan y viven “los otros” la cuestión de si:

- **Enunciado 8: “Merece la pena conocer la geografía, la literatura, el arte y la historia de los lugares de donde proceden aquellos que conviven conmigo, aunque no hayan nacido, ni sean de donde soy yo”,**

Se constata que el desacuerdo total, de E y de I (ambos un 3%), es insignificante, si bien se detecta una mayor propensión entre los I a la hora de estimar los contenidos enumerados (un 36% frente al 21% de E en el apartado “totalmente de acuerdo”), tendencia matizada por los ocho puntos que separa la toma de postura de ambos colectivos cuando se compara el apartado “bastante de acuerdo”: 37%(E) y 29%(I):

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	38 3%	188 17%	414 37%	29 21%	234 21%
I	5 3%	2 7%	48 29%	7 22%	59 36%

Sólo por confirmar las posiciones, el cuestionario dirigido exclusivamente a los inmigrantes insistía con el:

- **Enunciado 9: “Entre los temas que hay que estudiar debe incluirse algo referente al país de origen del que proceden los inmigrantes o sus padres, por ejemplo, algo de historia, de arte, de literatura...”.**

Pues bien, esta concreción tampoco despierta en los destinatarios un entusiasmo significativamente superior al mostrado con respecto a la propuesta anterior:

No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
8 5%	9 5%	6 10%	43 26%	28 17%	62 37%

2.2.2 Actitudes sociopolíticas

En otro de sus apartados, la encuesta pulsa las actitudes que adopta el alumnado en torno al status social que corresponde a quienes han venido de fuera y pertenecen a otras culturas. A fin de ordenar las reacciones que este tema provoca y para facilitar su lectura, centremos el análisis en cuatro aspectos: a) El reconocimiento civil y el disfrute de derechos, b) El respeto a las expresiones culturales, c) La segregación, y d) El trabajo y la seguridad ciudadana.

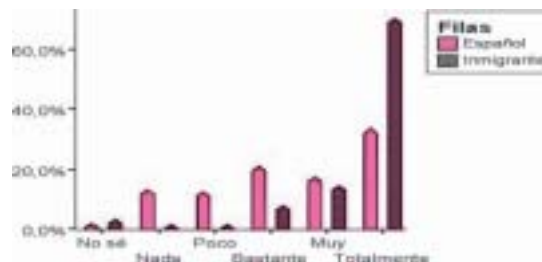
a) El reconocimiento civil y el disfrute de derechos.

La primera propuesta está planteada en el plano de lo deseable y hace referencia a los principios del reconocimiento cívico. Dice así:

- **Enunciado 10: “Sería bueno que los inmigrantes que viven y trabajan entre nosotros tuvieran los mismos derechos y deberes que cualquier ciudadano. Incluso votar”.**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	146 13%	139 13%	234 21%	194 17%	373 34%
I	3 2%	3 2%	13 8%	24 15%	116 70%

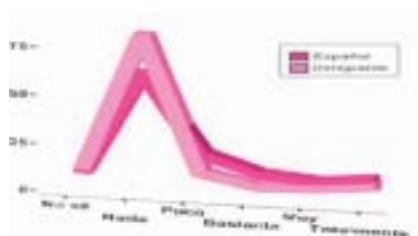
Aun siendo evidente que los mayores porcentajes de adhesión, tanto por parte de E como de I, se concentran en el apartado “totalmente de acuerdo”, las respuestas requieren aquilatarse un tanto. No es aventurado interpretar el categórico 70% de la casilla de los I como una “exigencia” o una reivindicación, mientras que el 34% de los E estaría indicando más bien “reconocimiento”. Porcentaje, por cierto, nada despreciable habida cuenta de que el ámbito de derechos y deberes enunciados incluye la participación en los plebiscitos. La gráfica porcentual tanto de la “exigencia” como del “reconocimiento” presenta este aspecto:



Una forma de materializar el reconocimiento es descender del nivel de los principios al disfrute de los bienes/derechos. En este sentido, obviando la gratuidad de la asistencia sanitaria, el cuestionario aborda directamente otro de los bienes básicos del estado de bienestar: el derecho a la educación.

- **Enunciado 11: “Los extranjeros no tienen que tener el mismo derecho que los nativos a la hora de recibir una educación gratuita”.**

Nivel de acuerdo	No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	39 4%	649 58%	192 17%	90 8%	52 5%	91 8%
I	10 6%	130 78%	12 7%	2 1%	3 2%	9 5%



Esta es una de las pocas proposiciones de la encuesta formuladas adrede en negativo sólo por alertar a quien responde. Pues bien, una vez subrayado el hecho de que 91 españoles y 9 inmigrantes están totalmente de acuerdo con la frase, hay que resaltar el total desacuerdo con la misma del 58%E y del 78%I, porcentajes que, unidos a los de la casilla “poco de acuerdo”, definen una actitud concisa sobre el tema.

b) El respeto a las expresiones culturales.

Consideremos el posicionamiento del alumnado acerca de dos cuestiones que sería conveniente relacionar. La primera tiene que ver con el respeto, la consideración o la tolerancia para con las expresiones que identifican la pertenencia a una determinada cultura.

- **Enunciado 12: Deben respetarse los signos externos (formas de comer, vestir, festejar, reunirse, hablar, etc.) que identifican a quienes pertenecen a otras culturas.**

Nivel de acuerdo	No sé	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	60 5%	81 7%	135 12%	246 22%	223 20%	367 33%
I	10 6%	8 5%	6 4%	19 12%	22 13%	99 60%

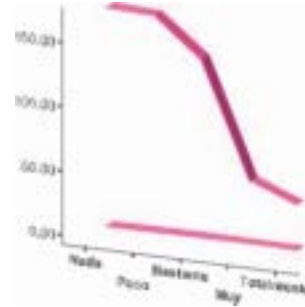
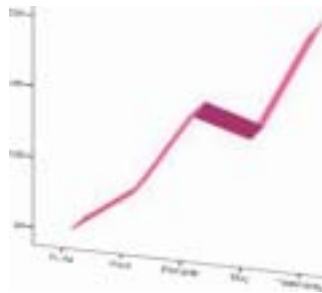
A destacar ese 85% de I que solicitan [bastante (12%), mucho (13%) o total (60%)] respeto para los signos externos de su cultura, cifra avalada también por el 75% de E, si bien en este caso con un reparto dispar en los diferentes niveles [bastante (22%), mucho (20%) y total (33%)].

La otra cuestión tiene que ver con los recursos que requiere el amparo y la promoción de las expresiones culturales de quienes están en desventaja. Dice así:

- **Enunciado 13: Sería conveniente que se destinaran recursos públicos (subvenciones, etc.) para favorecer las expresiones culturales de los inmigrantes.**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
Español	313 28%	309 28%	255 23%	91 8%	65 6%

Suele denominarse “discriminación positiva” a las aportaciones destinadas al fomento de las culturas minoritarias siempre y cuando su cuantía supere la destinada a las manifestaciones culturales de los nativos. Pues bien, parece oportuno comparar el respeto por las expresiones culturales que exhiben los E en sus respuestas al Enunciado 12, con la postura que adoptan ante el Enunciado 13, ya que si representamos ambas, la discrepancia se hace tan ostensible como muestran los gráficos siguientes:



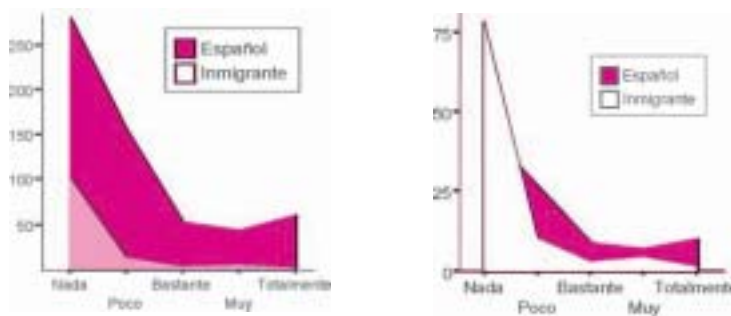
c) La segregación.

De las dos proposiciones relativas a la segregación, una hace referencia a la ghattización física o geográfica, la otra aborda la separación desde el punto de vista de las relaciones. Veamos la primera:

- **Enunciado 14: “Sería conveniente que en una ciudad como Madrid el gobierno agrupase a todos los inmigrantes en lugares o barrios determinados”.**

El 78% del alumnado inmigrante expresa su total desacuerdo con este tipo de segregación territorial. Si a ello sumamos el 10% que

aparece en la casilla “poco de acuerdo”, puede concluirse que el rechazo es radical. Los autóctonos, por su parte, aunque sin esa rotundidad, también censuran la hipotética ghettización (el 46% está en total desacuerdo con el enunciado y el 26% poco de acuerdo con el mismo). Donde se dispara la distancia entre I (1%= 2 personas) y E (10% = 114 personas) es en las restantes casillas, sobre todo en la que recoge el acuerdo total con la frase. La gráfica de recuento y la gráfica porcentual de los resultados son, respectivamente, éstas:



El conjunto de los encuestados se muestra, pues, mayoritariamente en contra de la segregación espacial de los inmigrantes, y, a juzgar por la reacción que despierta el enunciado siguiente, también se opone al fomento de la endogamia:

- **Enunciado 15: “Es deseable que los que son de una misma procedencia se asocien, tengan sus amistades, se casen, etc. entre ellos”,**

Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	369	230	198	94	158
	33%	21%	18%	8%	14%
I	58	34	22	9	29
	35%	20%	13%	5%	17%

d) El trabajo y la seguridad ciudadana.

Las dos últimos enunciados de esta sección tienen que ver con las oportunidades laborales y la seguridad ciudadana. El referido al mundo laboral es una fórmula que combina dos juicios valorativos con apariencia de sendas constataciones, la primera de las cuales implicaría lógicamente la segunda, y reza así:

- **Enunciado 16: “Es normal que los que vienen de fuera estén muy atrasados y sólo puedan desempeñar trabajos manuales duros”.**

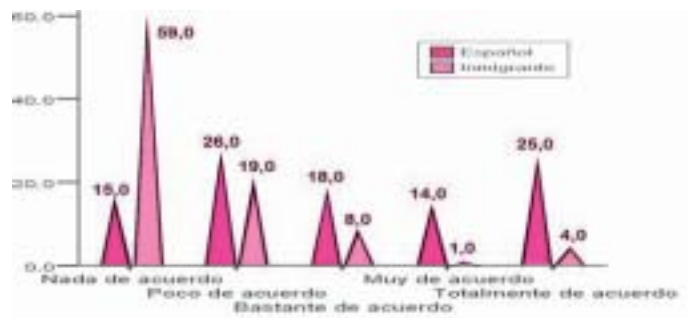
Nivel de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Muy	Totalmente
E	419	307	166	91	87
	38%	28%	15%	8%	8%
I	89	30	11	2	7
	54%	18%	7%	7%	4%

Tomemos la frase como un todo sin pararnos a considerar si la adhesión o no de los encuestados lo es sólo a la primera parte (los que vienen de fuera están muy atrasados), a la segunda (sólo pueden desempeñar trabajos manuales) o a la implicación de ambas (están muy atrasados, luego sólo). Si nuestra presunción es correcta, el 38%E impugna rotundamente la propuesta, cifra que se eleva al 54% en el caso de los inmigrantes. Si a esto unimos el 28%E y el 18%I de aquellos que manifiestan poco acuerdo con el enunciado, la suma indicaría un alto rechazo del mismo.

Visto lo cual, podemos ya abordar el tema de la seguridad.

- **Enunciado 17: “A más inmigración, más inseguridad en nuestras calles”.**

De todos los abordados hasta ahora, éste es el tema en el que las posiciones de los autóctonos y de los extranjeros divergen más. La proposición, tal cual, ostenta una forma asertiva en la que la inseguridad correlaciona directamente con la inmigración. Pues bien, mientras el 59% de los inmigrantes niega dicha correlación, la posición de los españoles se distribuye por todo el arco de valores posibles (15%, 26%, 18%, 14% y 25%) si bien hay que reseñar el repunte que muestran los valores “poco de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Todo ello se percibe mejor si observamos el siguiente gráfico:



2.3 El trato cotidiano y las preferencias

Cuando las encuestas descienden de las consideraciones teóricas generales a la relación cotidiana entre inmigrantes y españoles las respuestas toman un rumbo algo diferente.

Recordemos que la muestra se ha aplicado a 1286 estudiantes del segundo ciclo de ESO, de los cuales 1116 (el 86,8%) son nacidos en España y 170 (13,2%) han nacido fuera o son hijos de padres inmigrantes, al menos uno de ellos. Es conveniente no perder de vista estos datos ya que nos servirán de referencia para calcular el número de estudiantes, pequeño en todo caso, que no han contestado alguna pregun-

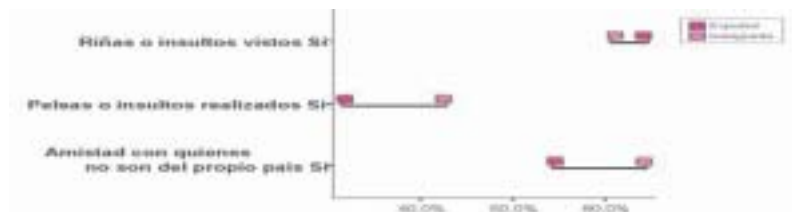
ta o han dejado inconcluso alguno o varios de los ejercicios propuestos. Anotado el aviso, pasemos a considerar el siguiente recuadro:

	¿Has visto alguna vez una riña o un cruce de insultos teniendo como causa el hecho de ser inmigrante?		¿Te has peleado con alguna persona u os habéis insultado por esa misma causa?		¿Tienes o has tenido amigos/as, en el sentido fuerte del término, que no sean de tu mismo país?	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E	979	133	259	854	761	347
I	133	30	73	90	145	20

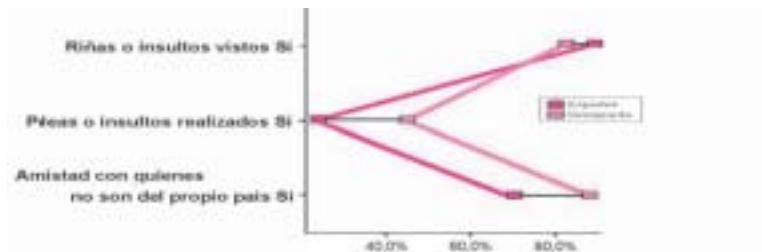
Prestemos atención a las columnas que aparecen en negrita:

- 979 españoles y 133 inmigrantes dicen haber presenciado riñas o insultos que han tenido como causa el hecho de “ser inmigrante”;
- 259 E y 73 I admiten haberse peleado o insultado por esa misma causa;
- Mientras que, por otra parte y en términos absolutos, se eleva a 761 E y 145 I el número de quienes manifiestan tener o haber tenido amistad en sentido fuerte (“alguien que al que tengas afecto y merezca tu confianza”) con quienes no son del propio país.

Si ahora representamos únicamente las respuestas “SI” a los tres supuestos planteados, la gráfica porcentual presenta este aspecto:



Alguien podría ver en la gráfica anterior un exponente de las filias y las fobias frecuentes en las edades a las que pertenecen las personas encuestadas, y tal vez ese alguien atinara el diagnóstico. No obstante, con independencia de otras valoraciones, interesa subrayar el matiz que desempata el comportamiento de I y E en los ámbitos tratados. Si unimos, como muestra el gráfico que viene a continuación, cada uno de los puntos con los que se etiqueta a unos y a otros, resulta chocante que los I hayan visto menos riñas/insultos, y que, sin embargo, hayan participado en más, a la vez que dicen tener más amigos entre quienes no son del propio país. Observémoslo:



Si de la “convivencia experimentada” pasamos a las preferencias a la hora de, si se pudiera, escoger para convivir (tenerlas como vecinas, como compañeras, etc.) a las personas consignadas en una lista concreta, nos topamos con gradaciones preferenciales a las que es preciso prestar la máxima atención. La lista ha sido confeccionada siguiendo el criterio de la procedencia de las personas y está integrada por hindúes (asiáticos), españoles, asiáticos (chinos, japoneses, coreanos...), europeos comunitarios (franceses, alemanes, portugueses...) árabes (países árabes), europeos del este (polacos, búlgaros, rumanos, ucranianos...), africanos negros, latinoamericanos (ecuatorianos, bolivianos, peruanos,...) y otros. Y la mecánica para realizar este ejercicio es simple: los encuestados deben expresar su preferen-

cia reorganizando la lista de modo que el primer lugar esté ocupado por los más preferidos y así sucesivamente (2º, 3º, 4º...) hasta situar en el último puesto a los más rechazados.

El análisis de esta prueba requiere tres aclaraciones:

- 1ª. Algunos estudiantes no han realizado el ejercicio o han usado expresiones, en cierto modo evasivas, de la índole de “todos me dan lo mismo” o “no tengo preferencia alguna”.
- 2ª. No siempre se han rellenado los nueve espacios posibles, omitiendo, por lo tanto, uno o varios miembros de la lista. Ahora bien, con frecuencia, a pesar de la omisión, las personas encuestadas han dejado espacios libres a fin de colocar donde han creído oportuno sus preferencias o rechazos.
- 3ª. Y hay que advertir, finalmente, que el apartado “otros” acompañado de la exigencia de concretar cuál o cuáles, no resulta relevante en el conjunto de la muestra.

Hechas las aclaraciones, pasemos a concretar los resultados. En cálculos de media (de más =1 a menos =9) las preferencias se distribuyen de la siguiente forma:

	E	I
Españoles	1,22	2,29
Hindúes (asiáticos)	5,31	5,52
Asiáticos (chinos, coreanos, etc)	5,18	4,79
Europeo comunitario	2,37	3,31
Árabes (de países árabes)	6,87	5,83
Europeos del Este	4,50	5,05
Africanos negros	5,51	5,00
Latinoamericanos	5,36	2,76

Los árabes, los africanos negros y los latinoamericanos, por ese orden, son, en consecuencia, los menos preferidos por los Españoles, mientras que entre los Inmigrantes son los árabes, los hindúes y los europeos del este, también por ese orden, quienes ocupan esos mismos puestos, datos estos últimos que deberían controlarse teniendo en cuenta la dispar proporción, por lo que respecta a la procedencia, de los inmigrantes que responden a la encuesta. Por ello, si aparcamos momentáneamente las preferencias de los E, y nos centramos en la de los I cruzando el resultado con la procedencia (país) de los mismos, se confirma el supuesto de que quienes proceden de un mismo área territorial tienden a no rechazar a los originarios de esa misma área. La siguiente tabla evidencia lo que se está diciendo. Es preciso, no obstante, indicar que en ella sólo aparecen aquellos países que tienen más de 3 individuos entre los encuestados.

	Ecuador	Colombia	China	Marruecos	Perú	Rep. Dominicana	Bolivia
Españoles	2,80	2,76	2,43	1,93	2,00	2,00	2,00
Hindúes (asiáticos)	5,48	6,63	6,00	4,55	5,33	2,50	5,20
Asiáticos (chinos, coreanos, etc)	4,70	5,18	1,57	5,75	5,00	3,00	6,00
Europeo comunitario	3,67	2,60	2,83	3,93	3,75	3,80	5,00
Árabes (de países árabes)	6,36	5,78	6,50	1,93	6,33	6,75	5,80
Europeos del Este	5,25	5,00	4,25	5,25	5,50	5,40	5,17
Latinoamericanos	1,55	2,18	4,20	5,67	1,63	1,75	1,13

Sólo por clarificar, observemos tres casos:

Latinoamericanos	ECUADOR 1,55	COLOMBIA 2,18	PERÚ 1,63	Rep. DOMINICANA 1,75	BOLIVIA 1,13
Árabes (de países árabes)	MARRUECOS 1,93				
Asiáticos (chinos, coreanos, etc)			CHINA 1,57		

Podemos ajustar un grado más el análisis de las preferencias sirviéndonos de la pregunta “cómo son preferidos y por quiénes cada uno de los que aparecen en la lista propuesta”, pero antes es necesario hacer tres precisiones. Hay que reparar, en primer término, en el número total de respuestas, a fin de conocer cuántos no han hecho el ejercicio o dicen verse incapaces de jerarquizar su predilección ya sea porque “todos les dan igual”, o por alguna otra razón. Así, en la primera tabla que aparece a continuación, el total de respuestas de E es de 1015 sobre un máximo de 1116, y el de I es de 145 sobre 170. Segunda puntualización: el valor 1 se asigna a la máxima preferencia, y se reserva para la mínima el valor 9. Si tomamos como ejemplo la primera tabla, comprobaremos que 915 E manifiestan una predilección máxima por convivir con otros españoles, inclinación de la que también participan 43 inmigrantes; son 50 los E que sitúan a otros españoles en segundo lugar; 23 lo hacen en tercer término, y así sucesivamente hasta llegar a los 2 que declaran reservarles el último puesto. Tercera advertencia: se ha reservado para la columna E el orden numérico descendente, lo que hace que ese mismo orden se desplace a los totales.

- Preferencia por los españoles

	E	I	Total
1	915	43	958
2	50	61	111
3	22	22	44
4	11	25	19
5	9	5	14
6	4	2	6
7	1	3	4
8	1	1	2
9	2		2
Total	1015	145	1160

- Preferencia por los hindúes

	E	I	Total
6	213	18	231
6	177	17	194
4	155	28	183
7	148	25	173
8	72	17	89
3	79	6	85
2	32	2	34
1	12	3	15
9	11		11
Total	899	116	1015

- Preferencia por asiáticos (chinos, coreanos...)

	E	I	Total
4	182	20	202
6	172	24	196
5	161	29	190
3	135	18	153
7	128	11	139
8	102	11	113
2	54	10	64
9	25	1	26
1	11	6	17
Total	970	130	1100

- Preferencia por europeos comunitarios

	E	I	Total
2	717	36	753
3	131	44	175
1	75	11	86
4	54	15	69
5	22	18	40
6	16	8	24
7	6	4	10
8	7	2	9
9	2		2
Total	1030	138	1168

- Preferencia por los árabes

	E	I	Total
8	300	35	335
7	180	21	201
6	124	19	143
9	125	4	129
5	92	11	103
4	61	5	66
3	31	6	37
1	3	23	15
2	8	6	14
Total	924	119	1043

- Preferencia por los europeos del este

	E	I	Total
3	399	24	360
4	175	25	200
5	142	18	160
6	116	28	144
7	83	20	103
8	62	9	71
2	45	6	51
9	13	2	15
1	6	3	9
Total	981	132	1113

- Preferencia por los africanos negros

	E	I	Total
6	188	16	204
7	162	17	179
5	158	19	177
4	132	29	161
8	121	17	138
3	99	16	115
2	41	8	49
9	27		27
1	12	4	16
Total	940	126	1066

- Preferencia por los latinoamericanos

	E	I	Total
4	162	8	170
7	161	9	170
8	153	6	159
3	140	12	152
5	105	11	116
6	104	7	111
2	81	19	100
1	22	69	91
9	61	1	62
Total	989	142	1131

- Preferencia por otros

	E	I	Total
4	38	1	39
5	31	2	33
8	29		29
9	25	4	29
6	24	1	25
7	21	1	22
3	17		17
1	2		2
2	1	1	2
Total	188	10	198

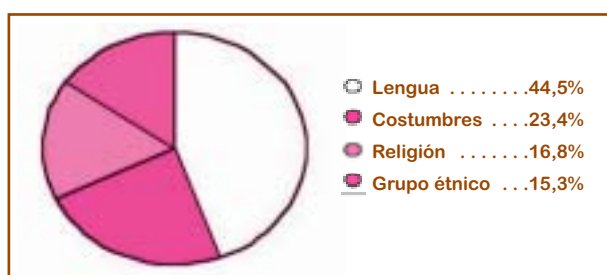
2.4 Lengua, costumbres, religión y grupo étnico

Se entiende por cultura⁹ el sistema simbólico de representación e interrelación que identifica a un grupo social, y cuya columna vertebral se articula en torno a la lengua, la religión, las costumbres y el grupo étnico al que pertenecen sus integrantes. Así las cosas, si se pregunta a los inmigrantes cuál de esos cuatro identificadores culturales les resulta más difícil de aceptar de otros inmigrantes, el 44,5% se inclina por la lengua, seguido por las costumbres (23%), la religión (16,8%) y el grupo étnico (15,3%).

En realidad, la mecánica para resolver este ejercicio era algo intrincada: cada encuestado debía organizar la dificultad de los cuatro identificadores culturales del 1 (mayor dificultad de aceptación) al 4 (menor dificultad). Los resultados posibles serían por lo tanto dieciséis, cuatro por cada posible posición de cada identificador, lo que equivale a tener que presentar cuatro tablas diferentes, una por indicador. Ahora bien, con esa técnica resultó que las tablas segunda, tercera y cuarta no eran sino la ratificación de la primera, es decir, el identificador que ocupa el segundo resultado en la ella (costumbres: 23%) aparece en el primer puesto de la segunda (39,6%), la religión que ocupaba el tercer puesto en la primera (16,8%) está en el primer lugar de la tercera (35,9%), y finalmente, el grupo étnico que era lo más fácil de aceptar (15,3%) en la tabla inicial se sitúa en el primer lugar de la cuarta tabla (45,9%). Nos conformaremos, en consecuencia con mostrar la gráfica de:

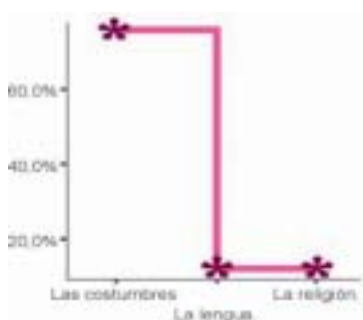
⁹ En esta descripción, un tanto estática, se obvian adrede los aspectos materiales y organizativos que toda cultura incluye.

- Lo más difícil de aceptar para un inmigrante de otros inmigrantes.



A la misma pregunta (salvo que no aparece el grupo étnico) referida a la dificultad que tienen para aceptar las formas culturales de los españoles, los inmigrantes responden que son las costumbres lo que les resulta más difícil, siendo paritaria la dificultad de la religión y de la lengua, debido probablemente a la doble circunstancia de que (i) muchos tienen el castellano como lengua materna o ya sabida (cuestión que se explicitaba en la pregunta) y de que (ii) la religión católica también es conocida o practicada por bastantes. Veamos la gráfica:

- Lo más difícil de aceptar por parte de los inmigrantes con respecto a los españoles

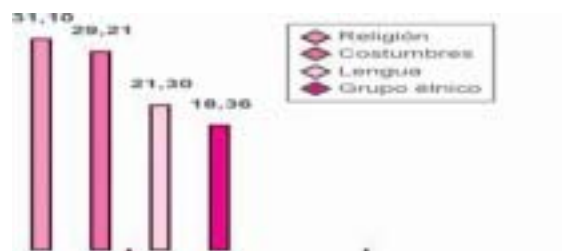


Las costumbres . . .75,7%
 La lengua12,2%
 La religión12,2%

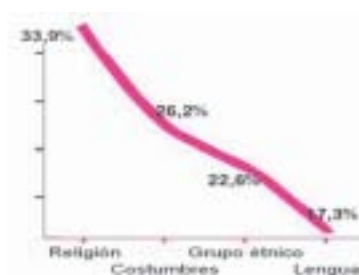
Consideremos ahora aquellos aspectos de la cultura de los inmigrantes que encuentran más reticencia por parte de los españoles. En este caso bastará con una presentación somera de las respuestas que dan a la siguiente formulación: De entre los inmigrantes, ¿a quiénes te resulta más difícil aceptar?, a) a los que hablan una lengua diferente a la tuya, b) a aquellos que tienen unas costumbres y una forma de vivir diferentes, c) a quienes pertenecen a otra religión o d) a quienes son de un grupo étnico distinto al tuyo. Cada encuestado debía organizar de mayor a menor dificultad las palabras subrayadas (cuatro posiciones), de ahí los gráficos que se presentan a continuación y que sintetizan el porcentaje de a), b), c) y d) en la primera, segunda, tercera y cuarta posición. En la primera posición, es decir, lo más peliagudo de aceptar, la lengua concentra el 39,1% de las respuestas, las costumbres el 29,2% de las mismas, el grupo étnico el 20,5% y la religión el 11,2%.



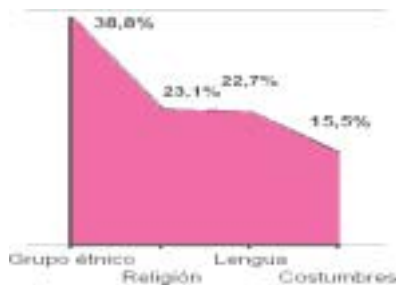
La segunda posición aparece ocupada según estos porcentajes:



El tercer lugar está ocupado del siguiente modo:



El último gráfico muestra la posición que ocupa en el último lugar cada uno de los indicadores a los que estamos aludiendo.



2.4.1 La lengua

Se acaba de constatar que el 44,5% de los inmigrantes consideran que lo más difícil de aceptar de otros inmigrantes es la lengua. También hemos visto que el 39,1% de los españoles identifica la lengua de los inmigrantes como la mayor barrera. Pues bien, la encuesta incluía otras dos preguntas que ayudan a refinar estos datos.

	Si tu lengua materna es distinta del castellano, ¿sigues hablándola en algún lugar o circunstancia?				¿Te molesta que los inmigrantes (si eres español) o los demás emigrantes (si tu también eres inmigrante) hablen su propia lengua en público aunque no se dirijan a ti?			
	Sí		No		Sí		No	
E					550	50%	559	50%
I	86	63%	51	37%	34	21%	128	79%

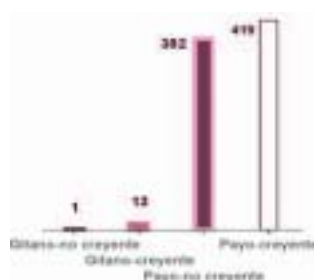
Las contestaciones a ambas preguntas revelan tres cosas:

- Los inmigrantes hablan de forma mayoritaria su lengua familiar en ciertas circunstancias y lugares;
- existe un 50% de españoles a quienes molesta/no molesta el que esa lengua se hable en público aunque los hablantes no se dirijan a ellos;
- a la mayoría (79%) de los inmigrantes no les molesta el que así sea.

2.4.2 La religión

El tema de la religión o de la creencia aparece varias veces en los cuestionarios. En una de las secciones del que se pasó a los españoles se les pide que se identifiquen con los calificativos de una lista. "Tú te identificarías como: (pon una cruz en la casilla correspondiente)", ésa era la formulación del ejercicio, y para llevarlo a efecto se les daban, cuatro opciones de las que tenían que elegir dos. Ésta ha sido la pregunta menos contestada (lo han hecho 815 personas)¹⁰, y su distribución en términos de recuento es como sigue:

¹⁰ También debe aclararse por qué es ésta la única pregunta en la que aparece las variables "gitano/a"- "payo/a". Pues bien, esta variable se introdujo para detectar cuántos pertenecen a dicha etnia de los que han cumplimentado los cuestionarios. Sin embargo, el hecho de que sea esta la pregunta menos contestada condiciona en gran medida la fiabilidad del resultado.



Además de la anterior, la encuesta incluye otra batería de cuestiones sobre la religión. Las respuestas a las mismas son susceptibles de ser analizadas desde dos perspectivas: [a] como pronunciamiento individual, y [b] ateniéndonos a la titularidad del centro en el que cursan aquellos que contestan.

Abordemos la perspectiva [a]:

	La religión, como todo, puede cambiar.		Es mejor vivir sin una religión.		Las creencias religiosas deben mantenerse a toda costa en público y en privado.		La religión es una cosa privada, no tiene por qué influir en los asuntos públicos.									
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No								
E	761	69%	344	31%	497	46%	582	54%	571	52%	520	48%	789	71%	315	29%
I	92	58%	66	42%	33	21%	124	79%	99	63%	59	37%	108	67%	53	33%

Existe una coincidencia general entre españoles e inmigrantes en que (i) la religión puede cambiar, (ii) no es mejor vivir sin una religión, (iii) las creencias religiosas deben mantenerse en público y en privado, y (iv) la religión es algo privado que no tiene por qué influir en los asuntos públicos¹¹. Ahora bien, el hecho de moverse en tándem

¹¹ Innecesario parece advertir que aquí por religión se entiende un sistema de creencias, y nada parecido a la configuración de una comunidad política mediante esos hilos invisibles de la memoria, la imaginación y otras actividades mentales que autores como Rousseau llamaron "religión civil" como apoyo cultural de la democracia, o la "razonabilidad del cristianismo" para la sociedad liberal de la que hablaba Locke.

(E/I) a través de las cuatro cuestiones, permite detectar diferencias porcentuales de un cierto calado. Si habláramos de tendencia habría que decir que (i) los españoles son más propensos al cambio en asuntos de religión (69% frente al 58%), (ii) un 79%I frente al 54%E mantienen que no es mejor vivir sin una religión, (iii) los inmigrantes apuestan más por el mantenimiento a toda costa de la creencia religiosa tanto en público como en privado (63%I/52%E), y (iv) el 71%E sostiene que la religión es una cosa privada que no tiene por qué influir en los asuntos públicos, cifra que disminuye en el caso de I (67%).

Si cambiamos de enfoque y el análisis se orienta hacia los centros donde están matriculados, hallamos la perspectiva Ib]:

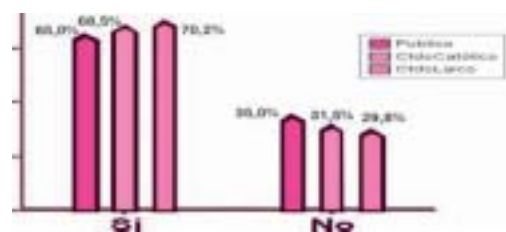
	La religión, como todo, puede cambiar.		Es mejor vivir sin una religión.		Las creencias religiosas deben mantenerse a toda costa en público y en privado.		La religión es una cosa privada, no tiene por qué influir en los asuntos públicos.	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Público	347 65,0%	187 35,0%	233 44,9%	286 55,1%	281 53,5%	244 46,5%	382 71,4%	153 28,6%
Católico	263 68,5%	121 31,5%	136 36,0%	242 64,0%	207 54,2%	175 45,8%	262 68,2%	122 31,8%
Laico	243 70,2%	103 29,8%	162 47,5%	179 52,5%	182 53,1%	161 46,9%	254 73,2%	93 26,8%

Antes de representar gráficamente esta tabla, hagamos hincapié en alguno de los resultados que ofrece:

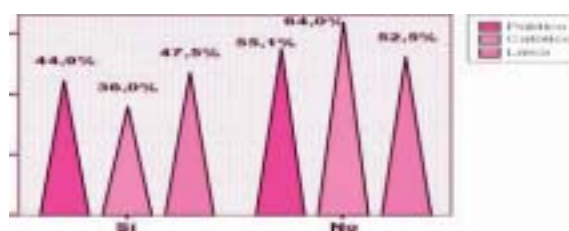
- El alumnado de los centros públicos, privados católicos y privados laicos se mueven al unísono, aunque con porcentajes diferentes, en los cuatro supuestos.

- b. Quienes cursan en centros privados laicos presentan el mayor asentimiento (70,2%) a la fórmula de que la religión, como todo, puede cambiar.
- c. El 64% de los y las estudiantes de los centros católicos no están de acuerdo con que sea mejor vivir sin religión.
- d. Más de la mitad opinan que las creencias religiosas deben mantenerse a toda costa en público y en privado, siendo mínima la oscilación del porcentaje según la titularidad de los centros.
- e. La adhesión por centros a la cuarta propuesta revela este orden: laico (73,2%), público (71,4%) y católico (68,2%)

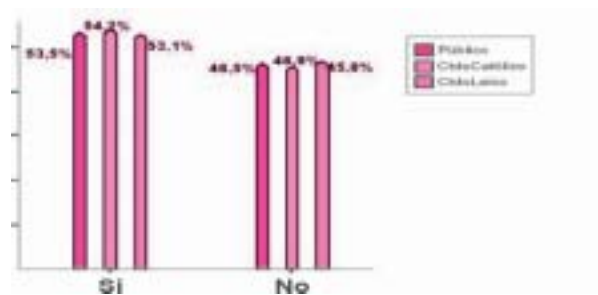
• **Ilustración 1: La religión puede cambiar**



• **Ilustración 2: Es mejor vivir sin una religión**



• Ilustración 3: La religión debe mantenerse...



• Ilustración 4: La religión es cosa privada...



Por último, el cuestionario se proponía averiguar en qué medida la adhesión a una determinada confesión religiosa condiciona la forma en la que son recibidos (preferidos o no) los creyentes/practicantes de la misma. En este caso, se ha utilizado un método similar al empleado en la cuestión que sondeaba la preferencia para convivir con personas de diferente procedencia. Es decir, los y las estudiantes se encontraban con un listado de creyentes de las diferentes religiones y debían ordenarlos teniendo en cuenta que el primer lugar significaba la máxima preferencia y el séptimo, la mínima. Ahora bien, en vez de calcular la media como se hizo entonces, he optado por representar los resultados mediante tablas en las que se remarca la mayor concentra-

ción numérica tanto de E como de I, concentración, por cierto, que coincide en cuatro de los supuestos y diverge en dos.

• **Católicos**

	E	I
1	770	96
2	122	25
3	58	10
4	36	4
5	20	5
6	21	2
7	3	2

• **Budistas**

	E	I
1	83	12
2	192	17
3	201	16
4	246	37
5	166	33
6	103	21
7	8	1

• **Protestantes**

	E	I
1	101	9
2	294	10
3	201	21
4	162	35
5	149	31
6	65	23
7	10	2

• **Testigos de Jehová**

	E	I
1	23	6
2	135	46
3	145	28
4	146	11
5	245	23
6	236	20
7	62	3

• **Islámicos o musulmanes**

	E	I
1	7	17
2	52	11
3	102	18
4	129	21
5	182	22
6	383	38
7	131	4

• **Creyentes judíos**

	E	I
1	31	5
2	186	25
3	255	45
4	241	22
5	187	21
6	79	18
7	17	1

2.5 Agentes de socialización

La última parte de la encuesta sondea algunos de los ámbitos de mayor influencia socializadora: el grupo de amigos/as, la familia y el centro escolar.

a) El grupo de amigos/as

En el cuestionario dirigido a los españoles se presentaba la serie de planteamientos que aparece en la cabecera del cuadro contiguo, que también recoge, en términos absolutos y porcentuales, la tabulación de las respuestas.

En tu grupo de amigos/as prefieren que se expulse a los inmigrantes		En tu grupo de amigos/as aceptan por igual al inmigrante que al español		En tu grupo de amigos/as se oye a menudo que no les gusta cómo hablan, cómo viven, cómo visten, cómo practican su religión, etc. los inmigrantes.		Tus amigos/as defienden que una vez que los inmigrantes han llegado a España, que se les deje estar, pero no tienen los mismos derechos que los españoles	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
434	665	509	593	467	631	405	679
39,5%	60,5%	46,2%	53,8%	42,5%	57,5%	37,4%	62,6%

Es relevante el número de aquellos amigos de los encuestados (60,5%) que no están por la expulsión del inmigrante, así como el hecho de que el 57,5% manifieste que en su grupo no es frecuente escuchar que no les gusta cómo hablan, cómo visten, o cómo practican su religión, etc. Por otra parte, casi el 54% no acepta por igual al inmigrante que al español. La propuesta que aparece en último lugar exige un examen algo más detenido. Considerada en sí misma, no sabríamos si las reacciones que provoca deberían atribuirse a la primera parte de la frase (hasta la conjunción adversativa) o a la segunda. Ahora bien, teniendo en cuenta que la primera cuestión ha obligado a los E a pronunciarse

sobre la expulsión de los inmigrantes, no es temerario interpretar el 62,6% que aparece en el NO como contrario a la desigualdad de derechos de los inmigrantes respecto a los españoles.

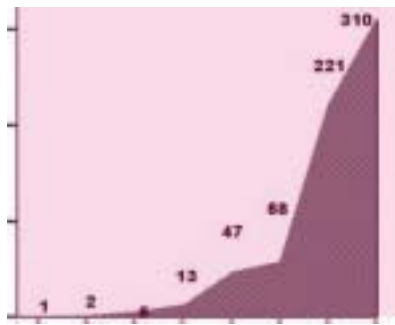
Cotejemos estos resultados con los que suministran las respuestas de los inmigrantes a las tres formulaciones que se les presentaron:

En tu grupo de amigos/as inmigrantes aceptan por igual a los españoles que a los que son de tu mismo origen.		En tu grupo de amigos/as inmigrantes se oye a menudo que no les gusta cómo hablan, cómo viven, cómo visten, cómo practican su religión, etc. los que no pertenecen a vuestro mismo grupo de procedencia.		En tu grupo de amigos/as inmigrantes defienden que una vez que los inmigrantes han llegado a España, debe dejárseles permanecer aquí, aunque no tienen los mismos derechos que los españoles.	
Sí	No	Sí	No	Sí	No
127	28	46	106	101	45
81,9%	18,1%	30,3%	69,7%	69,2%	30,8%

Recordemos que la última cuestión formulada a los españoles obtuvo un 62,6% contrario a la desigualdad de derechos, pues bien, a esa misma pregunta el 69,2% de los amigos inmigrantes de los inmigrantes contestan SI. Dado que en este caso no existe el contrapeso de una pregunta sobre la expulsión, la interpretación de los porcentajes resulta algo confusa, cabiendo incluso la posibilidad de considerar que se acepta el no reconocimiento de igualdad de derechos a cambio de no ser expulsados. Menos dificultad supone el análisis de las otras respuestas: el 81,9% de los amigos inmigrantes de los I aceptan por igual a los E que a los de su mismo origen. Y a un 69,7% (doce puntos por encima del posicionamiento de los españoles ante el mismo asunto) no se le oye rechazar la forma de hablar, vestir, etc. de aquellos que no pertenecen a su mismo grupo de procedencia.

Completemos la aproximación anterior con algunos datos que se derivan de una propuesta dirigida exclusivamente a los españoles.

En el supuesto, decía el enunciado, de que en tu grupo de amigos/as se rechace a algún inmigrante, enumera por orden (de mayor a menor) los tres tipos sobre los que recae ese rechazo. A la hora de contabilizar las respuestas, habrá que atender a las tres posiciones: la de aquellos que ocupan el primer lugar (más rechazo), luego el segundo y finalmente el tercero. Pues bien, para exponer los resultados me serviré de dos medios diferentes: una gráfica y diversas tablas.



La gráfica representa el recuento de los rechazados en primer lugar (los más rechazados) tal como refleja la tabla que viene a continuación y que, al marcar la pauta, vamos a denominar "tabla nodriza".

En primer lugar	Árabes	310
		47,2%
	Latinoamericanos	221
		33,6%
	Africanos negros	58
		8,8%
	Asiáticos	47
		7,2%

	Europeos del este	13
		2,0%
	Judíos	5
		,8%
	Todos	2
		,3%
	Norteamericanos	1
		,2%

Si se presentan también el segundo y el tercer puesto de orden de rechazo, se hace únicamente para facilitar el contexto a la “tabla nodriza”, con la aclaración de que en este caso sólo aparecen aquellos cuyo rechazo supera el 5% de las respuestas. Veámoslo:

En segundo lugar	Latinoamericanos	182
		32,6%
	Árabes	153
		27,4%
	Africanos negros	86
		15,4%
	Asiáticos	79
		14,2%
	Europeos del este	41
		7,3%

En tercer lugar		
	Asiáticos	106 30,1%
	Africanos negro	73 20,7%
	Latinoamericanos	59 16,8%
	Árabes	56 15,9%
	Europeos del este	44 12,5%

b) La familia.

El cuestionario dirigido a los españoles repetía los mismos cuatro temas referidos esta vez al entorno familiar:

En tu familia prefieren que se expulse a los inmigrantes		En tu familia aceptan por igual a los inmigrantes que a los españoles		En tu familia se oye a menudo que no les gusta cómo hablan, cómo viven, cómo practican su religión, etc. los que no son españoles		En tu familia defienden que una vez que los inmigrantes están en España, que no se les expulse, aunque no tienen los mismos derechos que los españoles	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
367 33,6%	726 66,4%	569 51,9%	528 48,1%	353 32,2%	744 67,8%	382 35,3%	699 64,7%

La comparación de estos resultados con los de la tabla referente a las amistades revela algunas variaciones remarcables.

- Se incrementa en casi seis puntos la negativa a que se expulse a los inmigrantes [(66,4/familia) por (60,5/amistades)].

- Se invierte la aceptación de la igualdad respecto a los inmigrantes y los españoles, de modo que el NO (53,8%) a la hora de aceptar dicha igualdad por parte de los amigos, se muda en un 51,9% favorable al SI en el caso de la familia.
- Si bien en ninguno de los dos ambientes se oyen a menudo comentarios peyorativos en torno a las cuestiones planteadas por la tercera cuestión, el NO, que en el grupo de amigos/as se cifra en el 57,5%, se eleva diez puntos en el caso del entorno familiar (67,8%).
- Por último, los resultados de la cuarta cuestión permiten concluir que la familia es algo más proclive (un 2,1%) a reconocer la igualdad de derechos.

También el cuestionario dirigido a los inmigrantes repite las fórmulas que se habían propuesto para el caso de los amigos, referidas ahora al ámbito familiar:

En tu familia aceptan por igual a los españoles que a los que no son de tu mismo origen		En tu familia se oye a menudo que no les gusta cómo hablan, cómo viven, cómo practican su religión, etc. los que no pertenecen a vuestro mismo grupo de procedencia		En tu familia defienden que una vez que los inmigrantes han llegado a España, debe dejárseles permanecer aquí, aunque no tienen los mismos derechos que los españoles	
Sí	No	Sí	No	Sí	No
149	13	38	124	118	38
92,0%	8,0%	23,5%	76,5%	75,5%	24,4%

En este caso:

- La aceptación por igual de los españoles y de las personas que pertenecen al propio origen se eleva más de diez puntos (92,0%) con respecto a lo expresado en el caso del grupo de amigos (81,9%).

- También disminuyen de forma notable los comentarios peyorativos a los que alude la segunda cuestión (23,5%/familia frente al 30,3%/amigos).
- Más complejo resulta analizar el incremento del SI (75,6%/familia frente al 69,2%/amigos) que suscita el tercer tema. Se omitió, como es lógico, el asunto de la expulsión, con lo cual no es fácil discernir si las contestaciones de los inmigrantes a la tercera propuesta corresponden a la primera parte de la misma (“una vez que los inmigrantes están en España, debe dejárseles permanecer aquí”) o hacen más hincapié en la segunda (“aunque no tienen los mismos derechos que los españoles”).

Si ahora comparamos las respuestas referidas a la familia tanto de los inmigrantes como de los españoles, nos topamos con contrastes que no precisan de análisis más explícitos:

En tu familia aceptan por igual...		En tu familia se oye a menudo que no les gusta...	
I	E	I	E
Sí	Sí	No	No
149	569	124	744
92,0%	51,9%	76,5%	67,8%

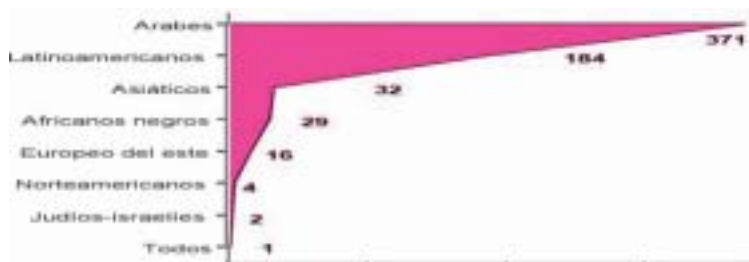
En tu familia se defiende que una vez que los inmigrantes están en España...		En tu familia se defiende que una vez que los inmigrantes están en España...	
I	E	I	E
Sí	No	Sí	No
118	38	382	699
75,6%	24,4%	35,3%	64,7%

También en esta ocasión se pidió a los españoles que en el supuesto de que en su grupo familiar se rechace a algún inmigrante, enumerase por orden los tres tipos a los que se rechaza más. He aquí la tabulación de las respuestas.

En primer lugar	Árabes	371
		58,1%
	Latinoamericanos	184
		28,8%
	Asiáticos	32
		5,0%
	Africanos negros	29
		4,5%
	Europeo del este	16
		2,5%
	Norteamericanos	4
	,6%	
Judíos-israelíes	2	
	,3%	
Todos	1	
	,2%	
En segundo lugar	Latinoamericanos	184
		34,8%
	Árabes	133
		25,2%
Africanos negros	80	
	15,2%	

	Asiáticos	71
		13,4%
	Europeo del Este	41
		7,8%
En tercer lugar	Europeo comunitario	5
	Asiáticos	84
		27,4%
	Africanos negros	72
	23,5%	
	Europeo del Este	54
	17,6%	
	Latinoamericanos	54
	17,6%	
	Árabes	31
	10,1%	

Y la gráfica que representa los más rechazados en primer lugar es ésta:



c) El centro educativo

Lo que en realidad persigue la encuesta es elucidar cómo percibe el alumnado la postura que adopta el profesorado ante la incorporación al aula de personas procedentes de diversas culturas. La fórmula “el profesorado que tú conoces” introduce cada uno de los seis supuestos, que continúan del siguiente modo:

	Se esfuerza más con los inmigrantes que con los de aquí.		Hace comentarios positivos sobre los comportamientos, las creencias o la lengua de los inmigrantes		Trata de la misma manera a los extranjeros que a los de aquí	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E	425 39%	661 61%	797 74%	284 26%	874 80%	220 20%
I	64 41%	92 59%	116 75%	38 25%	132 84%	25 16%

	Pasa de los inmigrantes		Intenta que los inmigrantes se integren lo más posible		Hace comentarios negativos sobre los comportamientos, las creencias o la lengua de los inmigrantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E	46 4%	1047 96%	1034 94%	63 6%	66 6%	1024 94%
I	15 10%	142 90%	144 91%	14 9%	19 12%	138 88%

- El examen global de las respuestas permite advertir en ellas dos características: son coherentes y unánimes. Cualidades que se perciben mejor si los resultados se analizan por dúos. Veámoslo:
- El hecho de que el 61% E y el 59% I manifesten que el profesorado NO se esfuerza más con unos que con otros se

empareja bien con la constatación de que el mismo profesorado trata de idéntico modo a los inmigrantes que a los autóctonos como reconocen el 80% I y el 84% E.

- Por otro lado, tres cuartas partes de los que responden, mantienen que el profesorado “hace comentarios positivos sobre los comportamientos, las creencias o la lengua de los inmigrantes”, cifra que se eleva hasta el 94% (E) y el 88% (I) cuando constatan que NO hace comentarios negativos sobre los comportamientos, las creencias o la lengua de los inmigrantes.
- Un 96% de E mantiene que los profesores y las profesoras NO pasan de los I, al contrario, intentan que se integren lo más posible (94%), cifras que disminuyen un tanto cuando son los inmigrantes quienes responden: 90% en el primer supuesto y 91% en el segundo.
- No puede, sin embargo, echarse en saco roto el hecho de que el 10% de los I afirme que el profesorado pasa de ellos, que no intenta su integración (9%), y que hace comentarios negativos sobre sus comportamientos, sus creencias o su lengua (12%).



Pertenencias

3. PERTENENCIAS

Nadie es hoy *puramente* una sola cosa¹². La pureza cultural resulta imposible en nuestros días, sin que la confusión sea lo deseable. Nunca hemos compartido tantos conocimientos, saberes y referencias. Jamás los seres humanos hemos tenido tantas cosas, palabras, imágenes e instrumentos en común. Nuestro mundo parece achicarse a la vez que se complica. Y sobrevivir en él equivale cada vez más a conectar. Una conjunción en la que las ideas y las conductas se igualan y se armonizan, sin que mermen, al mismo tiempo, las diferencias y los conflictos. Casi sin solución de continuidad hemos franqueado los límites trazados por la modernidad para adentrarnos en una atmósfera posmoderna donde las fronteras son porosas, su construcción flexible y la interpretación de cualquier hecho invariablemente contextual. Sirviéndose de las categorías “anclaje” y “desanclaje” puestas en circulación por Giddens, Castro-Gómez nos ayuda a perfilar este cambio de escenario:

“ ... mientras que la modernidad desancla las relaciones sociales de sus contextos tradicionales y las reancla en ámbitos postradicionales

¹² “Nadie es hoy *puramente* una sola cosa. Etiquetas como indio, mujer, musulmán o norteamericano no son más que puntos de partida: en cuanto se convierten en experiencias reales hay que abandonarlas inmediatamente. El imperialismo consolidó la mezcla de culturas e identidades a escala global. Pero su regalo más complejo y paradójico fue que permitió que los pueblos se creyesen única y sobre todo, exclusivamente, blancos, negros, occidentales u orientales. No obstante, del mismo modo en que los seres humanos hacen su propia historia, los pueblos también se hicieron sus identidades étnicas y sus culturas. Nadie puede negar la continuidad persistente de las largas tradiciones, sostenidos asentamientos, lenguajes nacionales y geografías culturales. Pero no parece existir razón, excepto el miedo y el prejuicio, para que se insista en su separación y sus caracteres distintivos, como si la vida humana consistiese sólo en eso. De hecho, sobrevivir supone establecer conexiones entre las cosas: en frase de Eliot, no se puede privar a la realidad de ‘los otros ecos (que habitan el jardín)’. Es mucho más satisfactorio, y más difícil, pensar con simpatía, en concreto y en contrapunto acerca de los otros, y no hacerlo únicamente sobre “nosotros”. Pero esto también significa que se debe intentar no dominar a los otros, ni tratar de clasificarlos o situarlos en moldes jerárquicos. Y, por encima de todo, no reiterar constantemente que “nuestra” cultura o país es el número uno (o no lo es, para el caso)” : Said, E. W. (2001, pag. 515-516).

de acción coordinados por el estado, la globalización desancla las relaciones sociales de sus contextos nacionales y los reancla en ámbitos posmodernos de acción que ya no son coordinados por ninguna instancia de poder en particular”¹³.

La globalización¹⁴ entraña, entre otros muchos lances, una intensificación de las relaciones a escala planetaria que provoca una influencia recíproca entre el suceso local y el acontecimiento distante. Y esa dialéctica local-distal y la interconexión que lleva aparejada caracterizan de un modo concluyente los comportamientos, sobre todo los hábitos de las generaciones más jóvenes, aunque vivan en un pueblo apartado de un remoto país. Con las fluctuaciones que se quiera, todos somos depositarios de, al menos, dos herencias: la tradición persistente del entorno “natal” y la cultura resultante de nuestra circunstancia epocal. Aparquemos ahora lo concerniente a la tradición, para centrarnos en nuestra circunstancia y en dos de los fenómenos que la determinan, me refiero a la cibercultura y a la diversidad etnocultural.

No estoy cualificado para impartir una lección acerca de los llamados *new media*, mi intención es simplemente dejar constancia de cómo a través de ellos nos zambullimos en una nueva forma de comunicación con la consiguiente *desterritorialidad* de las prácticas culturales, y circulamos, mejor diré “fluimos”, por una geografía casi gelatinosa. La Galaxia digital es el territorio de lo “móvil”. Las zonas mestizas, por su parte, tienen que ver con los espacios y los tiempos en los que conec-

¹³ *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’*, en Lander, E. (compilador) (2000 : 155).

¹⁴ Cfr. Giddens, A.: *Más allá de la izquierda y la derecha*, Cátedra, Madrid, pág. 85 y ss. Se ha escrito mucho y desde las perspectivas más diversas sobre la globalización (antropólogos, economistas, politólogos, pedagogos, etc.). Una buena introducción al tema encontramos en Bauman, Z. (1998): *Globalization: the human consequences*, Columbia University Press, Nueva York; Beck, V. (1997): *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona, y Estefanía Joaquín (2002), *Hoj@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*, Aguilar, Madrid.

tamos con aquellos que, perteneciendo a culturas diversas y por diferentes circunstancias, se han visto impelidos a dejar sus países para emigrar al nuestro. El modelado que promueve la cibercultura supone que un adolescente de Zafra, con independencia de si ha nacido allí o procede de otro país, tenga más cosas en común con otro adolescente de Irún, de Ankara, de San Petersburgo, de Colonia, de Seúl o de Detroit, que con su bisabuelo, similitud que se incrementa día a día a la vez que se reducen un poco más algunas diferencias. Por su parte, la diversidad cultural aportada por los inmigrantes hace que las diferencias se perciban con viveza, que varíe la morfología urbana, también la de los centros escolares, y que emerjan comportamientos y actitudes de muy diverso signo. Dedicaré los apartados 3.1 y 3.2 a considerar ambos fenómenos.

3.1 En-redados

Con los nuevos medios de comunicación (new media), las posibilidades de contacto se multiplican a través de redes de progresivo alcance que expanden la conciencia de los actores sin garantizar que el mundo sea necesariamente más compartido, ni que los diferentes puntos de vista y contribuciones conformen un espacio público común. Esta amalgama de ideas y de imágenes que no cesa de acelerarse y a la que nadie parece capaz de poner bajo control, va transformando los conocimientos, las percepciones y las conductas. Y el principal sustento de este cambio es una nueva tecnología que integra, con enorme flexibilidad, el conjunto de las tecnologías específicas que a su vez totalizan las modalidades de la comunicación humana, a saber, la oral, la escrita y la audiovisual. Esa conjunción de textos, imágenes y sonidos (lo que se denomina hipertexto) ejecutada por sujetos que interactúan en un tiempo «a voluntad» y a lo largo de una red abierta, asequible y de alcance planetario, está determinando a su vez la cultura, entendida como la suma de elementos cognitivos, creencias, normas, valores y cualquier otra capacidad adquirida por el hom-

bre en cuanto miembro de una sociedad determinada¹⁵. Se trata, en suma, de una fuerza formidable que penetra hasta el hondón de las vidas y de las mentes.

El sistema multimedia y la tecnología digital que lo soporta resultan fascinantes no tanto por sus prestaciones cuanto por su capacidad autónoma de crecimiento y por la construcción de la virtualidad real que en ellos se genera. La realidad, por cierto, siempre ha sido virtual: los humanos percibimos a través de símbolos, y la comunicación se basa, justamente, en la producción y el consumo de signos. ¿En qué consiste, pues, lo novedoso?

«Es un sistema en el que la misma realidad (esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están sólo en la pantalla a través de la cual se comunica la experiencia, sino que se convierte en la experiencia. Todos los mensajes de todas las clases quedan encerrados en el medio, porque éste se ha vuelto tan abarcador, tan diversificado, tan maleable, que absorbe en el mismo texto multimedia el conjunto de la experiencia humana pasada, presente y futura”¹⁶.

Este imaginario cultural generado por los new media desplaza el poder simbólico de los emisores clásicos (tradiciones, ideologías políticas, valores, costumbres, etc.) y transforma las dos dimensiones fundamentales de la existencia humana, me refiero al espacio y al tiempo. El espacio deviene «fluidez» (no localidad) y el tiempo puede reprogramarse (no es lineal).

¹⁵ Entre las muchas definiciones de cultura, he optado por la que propone Edward Burnett Tylor, en los primeros compases de su obra (1977) *Cultura primitiva, vol. : Los orígenes de la cultura. Introducción*. Ayuso, Madrid. J. Mosterin propone otra más sintética: «La cultura es la información que se transmite entre cerebros, es decir, la información transmitida por aprendizaje social», (1993 : 16) *Filosofía de la cultura*, Alianza Ed., Madrid.

¹⁶ Castel, M: *La Era de la Información*, vol. 1. «La sociedad red», Alianza Ed., Madrid (1997: 406).

Estamos, como señalaba Alexander King, cofundador del Club de Roma, en medio de un largo proceso que, bajo una u otra forma, conduce a una sociedad global de la que aún no es posible imaginar su estructura probable. Tan relevantes están siendo los cambios que los new media producen en el modelo de conocimiento, que en el espíritu del cibernauta anida la creencia de que el mundo de la cultura debe ser concebido en dos grandes edades: el antes y el después del Internet, obviando así la perspectiva histórica que nos enseña que el conocimiento no es estático sino que constituye un gran esfuerzo por superar los prejuicios, el autoritarismo e incluso el sentido común.

Este nuevo modelo promueve una serie de transformaciones culturales que es preciso analizar:

[a] La globalización del hecho comunicativo.

No hay sociedad moderna sin redes de información. La sociedad de la información contribuye a acelerar, en todos los ámbitos, un complejo marco en el que se da cita una gama de sensibilidades, intereses e ideologías tan extensa como la que trata de controlar, de configurar y de expandirse por cualquier dominio de la vida humana. De ahí que en esa sociedad de la información podrían favorecerse esferas de auténtico diálogo. También, por el contrario, puede promocionarse ese magma de pensamiento único que estandariza las formas de vivir y de pensar, y que, en nombre del realismo, de la responsabilidad y de la razón, exige adhesión, y se empeña, de forma simultánea, en paralizar, en perturbar o en desactivar cualquier amago de disidencia. No es extraño que el dominio del multimedia, por esas y otras razones, se haya convertido en un asunto estratégico en todos los aspectos, también en el educativo y más, si cabe, en el cultural.

La transmisión instantánea de datos, la digitalización de textos, imágenes y sonidos, el recurso al cable y a los satélites, la generación de la informática en los sectores de producción y de servicios, la conexión a redes de escala global... ha alterado seriamente el orden de la cultura. Dicha transformación responde no sólo a los intentos (exitosos) de controlar el modelo cultural por parte de los comerciantes, tampoco (sólo) por el deslizamiento hacia esa especie de supraidología en la que se convierte lo vulgar, lo entretenedor y lo sensacional, sino, sobre todo, a que cambia la naturaleza moral del poder con riesgo de quedar absorbido por los grandes consorcios internacionales que copan los sistemas de transmisión, de acceso y de desplazamiento por las redes. Con el consiguiente corolario: la posible suplantación de los intereses generales por modelos de exclusivo beneficio privado. Porque si tal suplantación se diera, la comunicación devendría el dominio de un segmento culto («educados» y ricos) de los países desarrollados, y la forma de cultura futura contaría ya, en sus primeros estadios, con la ventaja estructural de una élite que determinaría el formato de la sociedad emergente.

Por otra parte, junto a la concepción planetaria de la existencia y ante la estandarización que los new media promueven de forma descarada, hay quienes afrontan la crisis cultural en condiciones de una desorientación y de una falta de identidad francamente preocupantes; provocando, a menudo, reacciones impregnadas de un cierto tufo tribal del que los adolescentes son las primeras víctimas. Edgar Morin ha llamado la atención sobre la crisis cultural que en ese y otros sentidos sufre Europa; también sobre la necesidad de mantener la pluralidad cultural como forma de superarla¹⁷.

¹⁷ *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris 1987.

Ib] El multimedia y la lógica neoliberal.

La idea de que la comunicación provocará automáticamente la armonía entre sujetos que por estar conectados serán más libres, autónomos y pacíficos, encaja de perlas con la narrativa neoliberal y con los principios de los que se nutre. Según tales principios, el individuo, sujeto activo entronizado por el uso de las nuevas tecnologías (NNTT), ensanchará su *libertad de acción* en proporción directa con la *libertad de opción* que ellas le facilitan. Cada sujeto podrá ejercitar sus potencialidades en un tráfico de transmisión horizontal (todos a la vez emisores y receptores) modelado por intermediarios (operadores que tratan de controlar no sólo los contenidos), servidores (que permiten el acceso a los mismos) y poseedores de los métodos de búsqueda garantes de la navegación. La libertad de opción, por su parte, resultará acrecentada gracias a la posibilidad de elegir entre millones de alternativas informativas. Ahora bien, a pesar de tanto optimismo, habida cuenta de que la disposición humana y la voluntad no son infinitas, y dado que no existe garantía de que la abundancia informativa genere automáticamente personas mejores y mejor avisadas, no es ocioso preguntarse cómo hacer un uso constructivo de la libertad ante semejante tsunami cibercultural.

La confusión entre libertad de expresión y el principio del libre flujo de informaciones confiado al buen sentido de la gente que libremente valora o elige lo que quiere dentro de la libre competencia, y que, por ende, la única penalización a un producto cultural es su éxito o su fracaso en el mercado, ha abierto una fuerte discusión entre ideólogos de la mercancía e ideólogos de la identidad cultural. Esta disputa tiene visos de no resolverse fácilmente¹⁸. Mientras tanto, una vez

¹⁸ A su resolución contribuiría tal vez una demanda más compleja sobre asuntos de participación política, educación, materiales de consulta, etc., emparejada a una elección real en cuanto al contenido y una mayor capacidad de emisión...

sentado que los rasgos críticos del estilo de vida de la cultura emergente los constituyen la concentración en el hogar (el hogar electrónico) y el individualismo, el multimedia fundamenta un modelo sociocultural con estos caracteres:

- i) una extendida diferenciación social y cultural que lleva a la segmentación de los usuarios/espectadores/ lectores oyentes;
- ii) una creciente estratificación social entre los usuarios (dos poblaciones: los interactuantes y los interactuados);
- iii) la integración de todos los mensajes en un modelo cognitivo común (los programas educativos parecen videojuegos; las noticias, espectáculos audiovisuales; los juicios, culebrones, etc.), y
- iv) la captura por parte del multimedia de la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad (Castell, M.:1997 : 403-405).

Ic] La conversación del nauta.

Un cable, una parabólica y un par de terminales audiovisuales complementarias, sostienen los apologistas de la red, bastarán para que nos desempeñemos como ciudadanas y ciudadanos activos de una extensa comunidad con límites geográficos difusos, jerarquía social sin establecer y normas por estatuir. Sólo hace falta una cierta economía y un aprendizaje adecuado.

La sociedad de la información incorpora la interactividad como uno de sus esquemas básicos, y gracias a la tecnología digital, la comunicación adquiere un sesgo hipertextual que transforma la red en el espacio más sociable (correo, chats, debates, consultas, foros, etc., y todo ello de forma fácil, rápida y no muy costosa). El cibernauta, por su parte, debe creer en el ciberespacio (flujo constante de

«lugares»). Debe comportarse como él. Tiene que participar en la propia realidad virtual: algo está ahí porque lo estamos descubriendo o lo creamos. De este modo, su conducta general y su lenguaje cambian bajo la figuración de que sus amistades, sus intereses, sus preferencias, incluso sus amores y sus odios están empaquetados en la pantalla. Lo virtual y lo distal compensan lo material y lo presencial¹⁹. Hecho éste que resulta de especial importancia por lo que voy a exponer a continuación.

Los humanos, por medio de un proceso de abstracción en el que intervienen los sistemas neurológicos, fisiológicos, perceptivo y verbal, interactuamos con el mundo: seleccionamos, organizamos y generalizamos los datos. Fruto de ese proceso son, entre otras cosas, las normas, los estatutos, las leyes y los criterios. Cuando componemos una frase construimos un mundo. Lo tornamos comprensible, manejable, social y moral. Las formas expresivas, a su vez, transforman a quienes las usamos. Cabe, por tanto, preguntarse cómo reorganiza el multimedia nuestros hábitos psíquicos, nuestras relaciones sociales, las ideas políticas y la sensibilidad moral o estética. Pues bien, la comparación de tres de los sistemas comunicativos que más han influido en el comportamiento humano, cada uno de los cuales ha sido superado e integrado por el siguiente, nos ayudará a esbozar una respuesta:

La Galaxia de *Guttemberg* propició una **mente** (forma de pensar, imaginar, formación de criterios y de valores) **tipográfica**:

¹⁹ Aunque Augé, M. (1996 : 103-4) se refiere a lo que él denomina no-lugares, considero oportuno denominar con su término 'sobremodernidad' al fenómeno que aquí se está analizando. "La sobremodernidad aparece cuando la historia deviene actualidad, el espacio imagen y el individuo mirada. Por oposición a una posmodernidad concebida como suma arbitraria de rasgos aleatorios, la sobremodernidad procedería de tres figuras del exceso: exceso de tiempo, exceso de espacio y exceso de individualismo. Esas figuras, paradójicamente, abren al individuo a los demás, corresponden a una circulación más fácil de los seres, de las cosas y de las imágenes, pero en otro sentido repliegan al individuo sobre sí mismo, haciendo de él más un testigo que un actor de la vida contemporánea".

“La tipografía presenta el mayor sesgo posible hacia la exposición: una capacidad sofisticada de pensar conceptual, deductiva y secuencialmente; elevada valoración de la razón y el orden; una aversión hacia la contradicción; una gran capacidad de distanciamiento y objetividad, y tolerancia hacia una respuesta postergada”²⁰.

La implantación de la *Galaxia McLuhan* y su capacidad para almacenar, emitir y retransmitir múltiples informaciones y mensajes iguales/simultáneos para millones de personas, se ha erigido, en los últimos cien años en el sistema neural de la **mente mediática**. Los ‘mass media’ son un componente indispensable de la estructuración social y política de los pueblos mediante el establecimiento de un orden moral reconocido (conciencia colectiva) y la extensión de las propias facultades sensoriales del ser humano. Y si ello es así, no se debe exclusivamente a la pereza mental de los receptores, puesto que el inicial sentido único de la comunicación terminó interactuando con ellos (vg. grabaciones propias) hasta producirse una retroalimentación entre mass media y cultura que provocó la evolución de una sociedad de masas hacia otra mucho más fragmentada.

Los *Galaxia digital* (fundamento objetivo de las infovías por las que circulan textos, imágenes y sonidos) multiplica y mejora la cantidad de información transmitida por métodos analógicos, a la vez que impone una nueva forma de trabajar, de hacer negocios, de jugar e incluso de pensar. El impacto sociocultural de esta galaxia radica no tanto en la

²⁰ Postman, N., en *Divertirse hasta morir*, Tempestad, Barcelona, 1999. La imprenta permitió almacenar la memoria histórica, abstraer sus conceptos, jerarquizar el funcionamiento intelectual, jerarquizar los saberes para diferenciarlos de las informaciones, elaborar el pensamiento abstracto, difundir y comunicar la intuición creadora a los demás, definir categorías no sólo cognoscitivas sino también relacionadas con los comportamientos, los sentimientos o el carácter. En suma, facilitó el aprendizaje. Y si atendiéramos a la revolución que su presencia produjo en el campo de la ciencia, de la religión, de las organizaciones sociales, etc., se escribiría la historia de varios siglos. Sobre la influencia de las nuevas tecnologías el mismo Postman ofrece observaciones suculentas en *El fin de la educación*, Ed. Octaedro, Barcelona (1999 : 58ss).

cantidad de datos en circulación (sorprendente, bien es cierto) cuanto en su potencialidad interactiva. La **mente interactiva** emite y recibe, establece células informales de diálogo, conferencia sin fronteras y sin control, navega en busca de interlocutores remotos e ignotos que pueden proponerle de todo. Millones de gentes cuya composición étnica, nacional, social o cultural puede brindar infinitas variantes. Un sistema de diálogo universal y multiforme en el que la ordenación puede ser sustituida por el caos, y en el que las normas, las instituciones, las leyes y las costumbres anteriores empiezan a ser inadecuadas para los que viven sumergidos en él. Destaquemos otra particularidad: la Galaxia digital se asienta sobre la cultura de la imagen. Estamos en el reino de la pantalla, ante cuyo haz luminoso los mamíferos superiores respondemos como si se nos tocara²¹. El zapping, por su parte, incorpora a la propia naturaleza virtual una fragmentación de la percepción que destruye cualquier método conocido de aprendizaje, una descomposición perceptiva sobre la que, sin excesivo discernimiento, pasamos del directo a la figuración, de la moda a la guerra, del entretenimiento a los oficios religiosos, del deporte al documental científico, del porno a la muerte... Al fin y al cabo las cosas existen para que se vean. Es la cultura espectacular y su extraordinaria condición hipnótica²².

IdI Generación Red.

La red (o mejor, una amplia red de redes: WWW) está llamada a ser el sistema nervioso de la nueva economía del conocimiento a través del ordenador y otros terminales. Lo ofrece todo y a todos. No obstante, quien mejor se mueve por esa telaraña son aquellos que se han bañado en bites desde la infancia. Don Tapscott²³ manifestó, al

²¹ Derrick de Kerckhove, *The Skin of Culture*, Toronto, Somerville House, 1995.

²² Sartori, G., *Homo Videns*, Taurus, Madrid, 1998.

²³ En *Promesas y Peligros de la tecnología digital*, prefacio a *La Red*, de Juan Luis Cebrián, Taurus, Madrid 1998.

respecto, que la revolución tecnológica no iba en busca de un problema que solucionar sino de una generación curiosa, motivada, independiente, inteligente, capaz de adaptarse, con gran amor propio y orientación global, preceptora de un mundo más pequeño y complejo, una generación que tendrá sobre el trabajo ideas diferentes a las que tuvieron sus padres, que buscará la inmediatez, que se habrá iniciado en la identidad aprendizaje-juego, que podrá aprender más que ninguna otra, que intentará proteger al planeta del racismo, del sexismo y de otros restos inaceptables, que tratará de compartir la riqueza y que cree y querrá poder en todos los ámbitos de la vida económica y política.

Me apresuro a admitir el generoso pronóstico de Don Tapscott para, acto seguido, analizar algunos de los rasgos que afectan seriamente a la forma de percibir, de asimilar la información y de comportarse de la apodada *Generación Red*:

- i) *El efecto batidora*. El uso generalizado de la informática genera un isomorfismo simbólico que, unido a la independencia en la gestión del tiempo y del espacio, puede hacer que la mente se resienta ante la convergencia en un mismo medio de todos los dominios de la actividad, a la vez que corre el riesgo de confundir los códigos de conducta propios de cada uno de esos dominios.
- ii) *El síndrome espirotuoso*. El cibernauta está inmerso en un torrente de informaciones que desborda las geografías del saber, unifica las ideas y las experiencias, y universaliza la cultura, siendo la velocidad²⁴ lo que convierte en revolucionario al fenómeno digital, con el riesgo que ello comporta para la soberanía del individuo, ya que exige

²⁴ Goodman, D.: *Living at light speed*, Londres, Arrow Books, 1995.

decisiones rayanas a la improvisación, una especie de atolondramiento a todo escape. La velocidad no casa bien con la reflexión, es alérgica a la duda, dificulta el aprendizaje, prima el pensar de prisa sobre el pensar mejor e instaura la voracidad y la instantaneidad en nuestras vidas (aquella deja obsoleta las normas jurídicas, políticas, morales e incluso comerciales; ésta provoca la angustia de no estar al día). Por el contrario, la velocidad empareja bien con la eficacia. El valor del esfuerzo disminuye, y el tiempo, como acumulación de experiencia, cada vez vale menos, hasta el punto de que uno se pregunta si la eficiencia y la rapidez de la respuesta «digital» se convertirán, en breve, en una cualidad definitiva de la inteligencia²⁵. Los datos se vuelven anacrónicos casi al instante. Su continua actualización impone una formación permanente. Así las cosas, la rapidez de los flujos informativos está generando un notable cambio de criterios, una cierta cacofonía que podría subsanarse gracias a la adopción de discernimientos apoyados en criterios y en valores básicos²⁶.

- iii) *El ciberautismo*. La red favorece la autonomía personal del cibernauta. Le ofrece la posibilidad de perfeccionar sus conocimientos individuales y agudizar la inteligencia. Hace renacer el sueño de una comunidad planetaria armónica en contra de la concentración del poder en el sistema. Pero también existe el peligro de que el dialogante universal sucumba a las pulsiones de un ensimismamien-

²⁵ Dery, M., *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*, Ed. Siruela, Madrid 1998.

²⁶ Es en esta formidable concentración de talento y trivialidad que produce la suma de NNTT+Mass, donde adquiere todo su vigor aquella frase de Bertrand Russell: «El verdadero propósito de la educación es ayudar a defenderse contra la seducción de la elocuencia, la propia y la ajena».

to próximo al autismo. El cibernauta pertenece a una tribu universal, a la vez que sufre el síndrome del aislamiento indagador. Navega, juega, descubre, interroga, y la máquina le habla, le acoge en una realidad que no exige grandes responsabilidades. Encelado en la retícula con otros internautas, adicto a la realidad virtual, el autodidacta se sustituye a sí mismo en la soledad multitudinaria, procesa y consume información en condiciones de aislamiento físico y emocional²⁷, no exentas, a menudo, de intercambios tan desinhibidos como pueda imaginarse.

- iv) *La webdisolución*. En un sistema que tiene como cualidades inherentes la ubicuidad y la omnivisión (Edgar Morin), *resulta difícil mantener la identidad*. Cabe preguntarse cuánta y qué tipo de sociabilidad está instaurándose en la red, qué variedad de poblaciones vive y se acomoda en ella, qué clase de existencias se asocian y con qué efectos. Preguntas que han alimentado los análisis de estudiosos como Sherry Turkle, Javier Echeverría, Manuel Castells, Neil Postman, y otros, a cuya sabiduría y conocimientos remito al lector interesado²⁸.

El individuo concreto, acaba de decirse, conecta con la diversidad a través de la WWW, pero lo hace sobre todo en el territorio donde vive: lo local.

²⁷ Enriquecedora en este campo es la aportación de Manuel Martín Serrano: *Las transformaciones sociales en la era audiovisual*, Universidad Complutense, Madrid, 1996.

²⁸ Turkle, S., *Life on the Screen: Identity in the Age of Internet*, Nueva York, Simon & Schuster, 1995; Echeverría, J., *Telópolis*, Ed. Destino, Barcelona 1994; *Los Señores del Aire*, Ed., Destino, Barcelona 1999; Castells, M., *La ciudad informacional*, Alianza, Madrid 1995; Postman, N., *Technopolis. The surrenders of Culture to Technology*, Alfred A. Knopf, Nueva York, 1992.

3.2 Zonas mestizas

La morfología del entorno local cambia con la incesante incorporación de personas que lo convierten en un espacio pluricultural²⁹. ¿Quiénes son esos “diferentes”? ¿Por qué y de dónde vienen? ¿Debería ejercitarse el derecho de admisión para seleccionarlos? ¿Cómo afecta su presencia a la conciencia del “nosotros”? ¿Deberían renunciar a aquellos aspectos de su cultura que no se acompañen con la nuestra? ¿Podemos comprendernos, respetarnos e interactuar hasta conseguir entre todos una identidad de pertenencias múltiples? Esas y otras cuestiones circulan por el distrito etnocultural. Abordemos algunas.

1a) La “nueva inmigración”.

Suele denominarse de ese modo al fenómeno actual de la inmigración exterior para diferenciarlo de las migraciones interiores producidas en España a lo largo del siglo XX. Obviadas ciertas similitudes entre ambas (se trata en muchos casos de una huida de las zonas agrícolas que no pueden garantizar un nivel mínimo de subsistencia o que no ofrecen expectativas de progreso), la nueva inmigración tendría como características propias:

- i) **la heterogeneidad** (por la procedencia geográfica, los rasgos étnicos y por la adscripción cultural),
- ii) **la diversidad de dedicaciones laborales/ocupacionales** que implica a su vez una gran variedad en los lugares de implantación,

²⁹ Las cifras indican que la población de origen extranjero asciende al 10% de cuantos vivimos en España. Porcentaje que en la ciudad de Madrid alcanza el 15% y en ocho de sus barrios supera con creces el 25%.

- iii) **una creciente biologización social o diferencia gradual de aspectos,**
- iv) **una diferenciación cultural** con respecto a los comportamientos públicos, indumentaria, cuidados corporales, costumbres, lengua y religión (que en algún caso condiciona la identidad del colectivo con un comportamiento diferenciado que abarca desde la estructura familiar hasta la elección, preparado y consumo de alimentos).

Más allá de las diferencias de todo tipo, los inmigrantes tienen en común la precedencia del exterior, son e-migrantes. Me permito constatar, a este respecto, que el Diccionario de uso del español, de María Moliner, emparenta semánticamente el verbo "emigrar" con desarraigarse, desterrarse, exiliarse, expatriarse, trasplantarse, ausentarse, trasladarse...

[b] Des-terrarse, ¿por qué?

Una elemental clasificación³⁰ de las **motivaciones que los inmigrantes dicen tener para dejar su tierra** incluiría: a) *razones políticas*: los exiliados, los derrotados de las guerras, aquellos que se ven obligados a huir de su propio país porque sufren persecución y sus derechos son vulnerados a causa de su religión, de sus ideas políticas, por pertenecer a una etnia o nacionalidad. Los datos al respecto del ACNUR son contundentes. b) *motivos académicos*: fuga de cerebros, o la voluntad de estudiar fuera que se previó inicialmente temporal y que, ante las perspectivas de empleo, acabó en definitiva, privando al país de origen de cierto capital humano cualificado y de los recursos intelectuales, artísticos, culturales, etc.; c) *razones económicas*: la

³⁰ Para atender a otras circunstancias, ver el texto que Juan Goytisolo leyó en el Fórum de las Migraciones de Barcelona y que publicó el periódico El País: *Metáforas de la migración* (24/IX/2004).

mayoría de los movimientos migratorios responden a las formas de relación entre capital y trabajo, a las fluctuaciones económicas, a la situación de hambruna endémica, a una necesidad de supervivencia o de un posible cambio percibido como deseable que empuja a una persona o a un colectivo a dejar su tierra y a emigrar hacia donde se suponen mejores y mayores posibilidades de vida y condiciones menos miserables para él/ella o para su familia. En el fondo, los motivos a) y b) hunden sus raíces en el c). Suele ocurrir, no obstante, que quienes nos beneficiamos de la circulación de personas promovida por las diferencias Norte-Sur, tendemos a minusvalorar la gestión de los efectos que ese proceso conlleva y hurtamos un debate que nos abocaría a tener que relacionar la inmigración con los derechos humanos, con la justicia distributiva y con la propia responsabilidad. El nuevo éxodo hacia países desarrollados recuerda, salvando cien matices, a aquel éxodo rural que singularizó el paso de la Edad Media a la Moderna promoviendo el advenimiento de las ciudades como símbolo nuevo de prosperidad.

A este elenco básico de causas por las que se deja la tierra natal, habría que añadir la creciente interdependencia de la sociedad mundial globalizada, las diferencias cruelmente injustas (en gran parte inducidas y consecuencia de una solidaridad en precario), el retraso de ciertas poblaciones agrícolas, sin olvidarnos de la historia de la colonización y del desgarramiento de culturas regionales por la irrupción de la modernización capitalista, el subdesarrollo, la explosión demográfica en el país de origen y la insuficiente mano de obra autóctona en el país de destino. No es que el conjunto de razones apuntadas garanticen un derecho individualmente reivindicable, pero sí la obligación moral de una política migratoria generosa, más habida cuenta de que Europa Occidental, hoy continente receptor/importador, generó la gran emigración intercontinental de europeos que se produjo desde 1800 a 1960.

En España y ahora, el debate se centra en cómo frenar de forma “regulada” la presión del mundo afroárabe. Los posicionamientos en el debate sobre la admisión de inmigrantes van desde aquellos que esgrimen una perspectiva ética (los inmigrantes son seres humanos con unos derechos que hay que satisfacer, incluido el derecho de inmigrar, lo que llevaría a abrir la frontera a todo inmigrante potencial), hasta quienes pregonan las consecuencias negativas de la inmigración en ámbitos como la seguridad ciudadana, la amenaza al nivel de vida, a la cultura autóctona, a la identidad nacional, al estado de bienestar, secuelas todas ellas que incitan conductas xenófobas y apelan a la exigencia de limitar o regular la inmigración a fin de dosificarla a conveniencia. Entre estas dos posturas se encuentra una serie gradual y matizada de opiniones intermedias. Hay quien dice: la inmigración es necesaria para cubrir ciertas funciones y puestos de trabajo. Habría que equilibrar el desarrollo y las relaciones económicas entre países, dicen otros, porque, en definitiva, “la barca ya está llena”.

¡c! La barca, sin embargo, no está llena.

Las conclusiones que propuso M. Pajares (2000:44ss) siguen siendo válidas para matizar un aserto, que algunos exhiben con pretensiones de verdad empírica. La barca europea y española, sostienen, ya está repleta. Paradójicamente, esta conciencia de que somos el principal destino de las migraciones ha sido adquirida por la población europea en las últimas décadas, justo cuando los flujos de migración han descendido. Las actuales tendencias migratorias hacia Europa y los demás países occidentales son importantes, pero sólo muestran una parte del incremento de movimientos migratorios producidos por la globalización de la economía. Los datos desmienten que los desplazamientos de población a escala mundial tengan como principal destino los países ricos occidentales. De los 120 millones de migrantes que en 1990 había en el mundo, según datos de Naciones Unidas, unos 55 millones

estaban en los países desarrollados y otros 65 estaban en los países del Tercer Mundo (Niessen y Mochel, 1999:7); y de los 22 millones de refugiados que en 1998 estaban bajo protección del ACNUR, el 87% se hallaban en países del Tercer Mundo. Los desplazamientos de población, pues, se han incrementado por todo el planeta, pero hay países, como los de la Unión Europea, que se resisten a acoger la cuota de desplazados que les correspondería. Países, por otra parte, que poseen mayor capacidad que otros para controlar sus fronteras, lo que transmite la sensación de una insoportable presión migratoria. No es cierto, sin embargo, que se haya rebasado la capacidad de absorción de inmigrantes. La demografía de las sociedades europeas se ha reducido y éstas dependen económicamente de la inmigración, aunque mostraríamos niveles de un egoísmo sin igual si limitáramos el contingente de inmigrantes en virtud de las necesidades económicas del país de acogida considerándolos como fuerza de trabajo bien vista. Sería deseable que no sólo se utilizaran criterios utilitaristas, sino criterios aceptables desde la perspectiva de todos los participantes en el fenómeno. En resumen, más que cuantitativos (¿cuántos?) o cualitativos (¿quiénes?), los criterios deberían orientarse al cómo se produce la coexistencia de inmigrantes, ciudadanos e instituciones³¹. Hasta hace muy poco y sin que haya desaparecido, el tema de la integración en España se planteaba entre clases sociales³², ahora en cambio, se plantea en relación con ese conjunto de extraños a quienes la pobreza, la explosión demográfica, la erosión de la población agrícola y otras condiciones desfavorables han empujado hasta aquí. Y, una vez entre nosotros, ¿qué?

³¹ La lógica del debate en las políticas de gestión del proceso de admisión (habría que decir selección) suele situarse entre cerrar o abrir las fronteras. Y dentro de la apertura suelen discutirse dos supuestos: quiénes tendrán acceso (medida cualitativa regida por criterios económicos, capacitación profesional, criterios de proximidad lingüística o culturales, de deuda histórica, etc.) y cuántos (criterio cuantitativo).

³² Cfr. Marshall, T.H. y Bottomore, T.: *Ciudadanía y clase social*, Alianza, Madrid, 1998. Cabe resaltar que la primera parte, la que escribe Marshall, es de 1950, y la segunda, de Bottomore, de 1992, pues bien, a pesar de los cuarenta y dos años transcurridos entre ambas, el enfoque, si bien con matices, conserva su vitalidad.

[d] Un antídoto para el fundamentalismo nacional.

La incorporación de inmigrantes puede ser un antídoto eficaz contra las identidades exacerbadas. Es sabido que las formas de comunidad tanto étnicas como nacionales suelen tener su núcleo unificador en **la conciencia de un “nosotros”** construido sobre el imaginario³³ de una sangre/origen común o la pertenencia a un pueblo con un destino natural o histórico del que deriva la identidad del mismo. La idea de nación apunta al supuesto de que el demos ciudadano tiene que estar arraigado en el *ethnos* de un pueblo, de este modo se imbrican el hecho de pertenecer al *demos* (hecho que confiere a los individuos su condición de libres e iguales en la comunidad jurídica) y la lealtad anclada en una pertenencia emocional catalizadora, como si éste y no otro fuera el presupuesto ineludible del proceso democrático. Ahora bien, la progresiva inclusión de la población en el status de ciudadano (fuente de legitimación) genera a un tiempo el nuevo plano de una integración social abstracta mediada por el derecho. Así las cosas, nos encontramos con dos visiones diferentes acerca de cómo debería producirse la incorporación de los inmigrantes: unos localizan el problema en el plano de la cultura y otros en el de los procedimientos e instituciones democráticos. Dejaré para más adelante este segundo asunto y concentraré mi reflexión en el entramado cultural que propicia la presencia de inmigrantes.

E. Morin entiende por cultura

“el conjunto de los hábitos, costumbres, prácticas, saber-hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, ritos, que se perpetúa de generación en generación, se reproduce en cada individuo, genera y regenera la comple-

³³ En este contexto utilizo el concepto “imaginario” como la construcción simbólica por medio de la cual una comunidad se define a sí misma.

alidad social. La cultura acumula en sí lo que es conservado, transmitido, aprendido y comporta principios de adquisición, programas de acción. El capital humano primero es la cultura. El ser humano sería sin ella un primate del más bajo rango (...) (ya que la cultura) llena un vacío dejado por la juvenalización y el inacabamiento biológico”³⁴.

Me interesa subrayar el aspecto “operativo” de esta definición en la que la cultura se comprende como la trama de significaciones donde el hombre conforma, desarrolla y da significado a su conducta ajustándola a los imperativos y a las normas. Se hace hincapié, por lo mismo, no tanto en el conjunto de esquemas o pautas de conducta (hábitos, costumbres, tradiciones...) cuanto en la serie de mecanismos de control (planes, normas, reglas, recetas, instrucciones, programas...) que rigen y modelan el comportamiento. Habida cuenta de que el ser humano es el animal que más depende de mecanismos estratégicos de control para ordenar su conducta, es decir, para actuar conforme a programas que él reproduce y con los que se identifica, ya puede comprenderse el alcance de esta definición. A diferencia de los animales, la dotación innata de los humanos está constituida por capacidades de respuesta muy generales e indeterminadas a estímulos internos y exteriores. Esa vaguedad, imprecisión o falta de regulación estricta, tiene como primera consecuencia la extraordinaria plasticidad y adaptabilidad del animal humano. Ahora bien, si esa capacidad general no estuviera regida por estructuras culturales (sistemas organizados de símbolos), la conducta sería un puro estallido de impulsos y emociones sin orden ni finalidad. Es la cultura la que dispone significativamente los sucesos entre los que los humanos se desenvuelven de forma que puedan orientarse en la experiencia. Ahora bien, las reglas y los códigos no se esta-

³⁴ Morin, E.: (2003 : 35-36) *La identidad humana. El método V. La humanidad de la Humanidad*. Ed. Cátedra, Madrid. El mundo nuevo que crea la mente humana abarca formas de inteligencia en dominios nuevos: praxis (actividad transformadora y productora), la *techen* (actividad productora de artefactos), la teoría (conocimiento contemplativo o especulativo).

blecen en abstracto, tienen que ver con las condiciones materiales y con el entramado social en el que surgen y en el que un individuo va adquiriendo y desplegando su identidad. De ahí que desgajar lo subjetivo y lo objetivo en las dilucidaciones culturales, sobre todo los de indole moral (valores, normas morales, etc.), desvirtúa, mejor sería reconocer que infarta, el corazón mismo del problema. La mente no es un recinto privado, sino un tráfico o intercambio de símbolos, un ensamble de construcción, aprehensión y utilización de formas simbólicas, y, por ende, de hechos sociales, públicos y observables. Cada ser humano, si se me permite la metáfora, constituye un nódulo en esa urdimbre de símbolos y realidad. De ahí que la cultura de quien deja una tierra, y a esto voy, también es inmigrante, y de ahí, a su vez, la importancia y la obligación de que esa riqueza cultural perdure en su destino, puesto que su presencia ampara la identidad del inmigrante y genera nuevas opciones significativas para los autóctonos. Esa sería la doble razón del esfuerzo por mantener y proteger las culturas minoritarias: la identificación que aportan (quien pierde su cultura por diluirse en otra pierde algo muy "suyo") y la riqueza significativa que generan.

Creo no estar equivocado al afirmar que en la frase anterior se señala uno de los nudos gordianos de este tema. Hay quienes cortan ese nudo hablando de fácil y feliz traslación de una cultura a otra, lo cual suele ser tan irreal como fatuo, por otra parte, preconizar una existencia desleída de cada identidad en un calidoscopio de culturas. Incluso se utiliza la expresión "vida cosmopolita" para describir semejante delicuescencia. En clave liberal, autores como Rawls sostiene que abandonar la propia cultura es un acto tan posible como la renuncia a un derecho razonable³⁵. Y no cabe duda de que a medida que una cultura se liberaliza, en el sentido de permitir que sus miembros cuestionen e incluso rechacen sus formas tradicionales, la identidad cultural se hace más difusa, se aleja la concepción

³⁵ Para la comprensión del uso de "razonable" puede consultarse la Conferencia II recogida en Rawls, J. (1996 : 78 ss).

sustantiva de la vida, y se incrementa la probabilidad de compartir los valores básicos con quienes pertenecen a otras culturas. Es más, la liberalización y la modernización, pensaron muchos, acabarían desplazando los sentimientos de identidad, homologando ideas e igualando conductas. Sin embargo, por paradójico que parezca, la liberalización ha ido pareja con un creciente sentimiento de identidad tanto de los autóctonos cuanto de los que llegan de fuera.

¿Cómo afrontar, entonces, la vida cotidiana en un contexto donde proliferan opciones significativas de culturas diferentes? Aventuremos un supuesto: cabría imaginar que los acontecimientos favorecen la aparición de una nueva forma de entender la identidad. Consistiría dicha identidad en una suma de todas las pertenencias, **una identidad de pertenencias múltiples** que no anularía las particularidades, al contrario, éstas saldrían reforzadas e incluso enriquecidas. Estaríamos ante una convivencia de diferentes modos de ser culturales e individuales. Como hipótesis, la interacción dialéctica entre estilos de vida y su razonable armonización, puede resultar atractiva, aunque difícil, muy difícil, su real puesta en práctica. Basta considerar algunos pronunciamientos de instituciones tan significativas como la UNESCO para percibir ciertos tartajeos semánticos al respecto. El Artículo 5.1 de su *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*, (27/11/1981) establecía que:

“La cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y a las mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten afirmar que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que deben despertar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el marco nacional e internacional, en la inteligencia de que corresponde a cada grupo decidir con toda libertad si desea mantener y, llegado el caso, adaptar o enriquecer los valores que considere esenciales para su identidad”

El largo enunciado parecería indicar que existe una cultura universal con relación a la cual cada grupo puede construir y ajustar la suya propia. La confusión me permite plantear con rudeza el asunto: al atacar en este caso el racismo, la UNESCO debe mantener la diversidad cultural (premisa que también compartirían los racistas) sin jerarquizar las diferencias (premisa que no compartirían los racistas); debe, a la vez, proponer una homologación axiológica, siendo las culturas como son formalmente diferentes en función de factores geográficos, étnicos, políticos, económicos, sociales, etc., aunque iguales en el fondo en cuanto que su función consiste en la endoculturación de los seres humanos...

En cualquier caso, valorar la diversidad no equivale a diluir las culturas, tampoco a exigir que los demás conozcan, respeten y asuman progresivamente ciertos elementos considerados identitarios de un determinado país, sin, al menos, provocar un debate previo por si esos constitutivos de la identidad no fueran tan evidentes. Un debate así en España, donde la segunda fuente del pluralismo cultural, tras la multinacionalidad del Estado, lo constituye la inmigración, sería realmente oportuno. Habríamos tomado conciencia de que los cuestionamientos en torno a la diversidad cultural que hace poco surgían principalmente entre sociedades, afloran cada vez más dentro de cada sociedad.

3.3 Juntos, pero no disueltos

Los dos fenómenos expuestos, la cibercultura y los flujos migratorios, tienden a precipitar una amalgama ante la que es necesario elaborar una nueva concepción de la identidad a fin de que millones de personas no se vean obligadas a tener que elegir entre el integrismo (afirmar a ultranza su identidad negando a los otros) o la desintegración (negarse a sí mismos). Esta advertencia de Maalouf se convierte en alarma si se la conecta con el hecho de que la globalización está tenien-

do lugar bajo la ideología neoliberal, un sistema que tiene en la libertad del individuo su valor cardinal, en el que el estado, desde presupuestos laicos, establece el marco general de derechos y deberes para el ejercicio de la misma, y donde las cuestiones derivadas de las NNTT se entreveran con un régimen económico tan apto para competir como inepto para la equidad. Este modelo se ha impuesto sobre cualquier otra doctrina bajo la prueba suministrada a diario de su buen funcionamiento³⁶. Incluye, en el mejor de los casos, no sólo derechos civiles y políticos (mecanismo indispensable para acomodar y proteger las diferencias culturales mediante la garantía de libertad de culto, de asociación, de expresión, de libre circulación, de organización política, etc.), sino también y como condición imperiosa de la libertad, una serie de derechos sociales. Ahora bien, cuando el valor señero es la libertad, no resulta fácil encontrar razones para limitarla en ámbitos como el desarrollo tecnológico y sus múltiples posibilidades a la hora de generar bienes y servicios. De este modo, la expansión mercantilista adquiere rango de invasión dominadora, y, en contrapartida, ejerce un reclamo hipnótico presentando a los países desarrollados como tierra de promisión para quienes habitan las zonas más deprimidas del planeta. Por otra parte, la ideología liberal no se distingue precisamente por exaltar la solidaridad, y las sociedades que pierden la solidaridad tendrán que apechugar con las secuelas que ese déficit produce a largo plazo: tensiones sociales, guetos y desgaste moral. Quienes salen del contexto liquidado de la solidaridad se sienten impelidos a una autoconservación libre de normas y tienen que arreglárselas en situaciones confusas propias de sistemas de autoafirmación.

Una vez destacado el tríptico de la globalización (nuevas tecnologías de la información/comunicación, mercado global e inmigra-

³⁶ Guéhenno, Jean-Marie (1995 : 111) *El fin de la democracia. La crisis política y las nuevas reglas de juego*. Paidós, Barcelona.

ción), indicada también la complejidad del mundo que se avecina, recallemos en una de las grandes paradojas de nuestra sociedad, y que consiste no tanto en que estamos separados cuanto en que estamos unificados de forma desigual. Ante esa coyuntura, la actuación para poder vivir juntos sin que se disuelvan necesariamente las diferentes identidades, debería ser doble: comprender y compartir.

- (i) **Comprender** que a lomos de la globalización de signo comercial y de las NNTT cabalga la denominada *World Culture*: una colosal homogenización de hábitos, de estructuras, de formas de consumir, de distraerse, de promocionar el mismo imaginario, la idea de una civilización única, los mismos telefilmes, informaciones, series, canciones, publicitarios, ropa... Nada menos recomendable que adoptar una actitud sonámbula ante los problemas culturales, éticos, políticos y jurídicos (no sólo los causados por la pornografía o por la instigación de las sectas, etc.) que generan los new media y su impronta igualadora. Es preciso adquirir una mentalidad independiente y un pensamiento crítico que se distancie no sólo de la frivolidad y de lo convencional, sino también del realismo conformista, porque aceptar el mundo tal cual es supone, por poner un ejemplo, que a cuantos viven sin electricidad (cientos y cientos de millones) el acceso a la Sociedad de la información le resultará, como es imaginable, bastante complicado. La brecha digital es un hecho. Y si Internet instaura una sociedad dual (enchufados y desenchufados), si en ella no prima el principio de igualdad de acceso de todos los ciudadanos al conocimiento, si las infopistas se tornan autopistas (de pago), si se favorece la victoria de unas culturas sobre otras, o un burdo sincretismo en vez de una diversidad convergente..., si eso ocurre, la división digital será irrecuperable. Por otra

parte, este surgir de nuevas estructuras de desigualdad y dependencia se mantiene sobre unas tecnologías en las que se desenvuelve como pez en el agua aquella ideología cultural del consumo de productos, ideas y valores que Benjamín Barber calificó como McWorld³⁷, versión de ese nuevo imperialismo que unifica lo cultural y lo económico favoreciendo su clonación invasora. No cabe duda de que los nuevos medios de información y comunicación crean también las condiciones para un sistema global interactivo de intercambio de símbolos. También ofrecen posibilidades para una sociedad civil global, para la formación de una ciudadanía cosmopolita y postnacional, y para establecer mediaciones nuevas como son las ONGs, o los foros en los que se debate el cumplimiento o no de los derechos humanos en tanto que conforman o limitan la acción de esa ciudadanía. No obstante, el antídoto más efectivo contra la tentación homogeneizante es la hibridación cultural y el mestizaje que el distrito etnocultural puede contraponer a semejante uniformación, las zonas de interdependencia que surgen en dicho distrito, las consecuencias de conductas transversales, múltiples y dispersas, las redes sociales...

- (ii) La sociedad de la información, acaba de decirse, es una magnífica oportunidad para **compartir** ciertos temas y principios casi universales (la responsabilidad social, la empatía con los desheredados, los derechos y deberes, el mantenimiento del pluralismo y la diversidad, etc.), un espacio abierto a la reflexión, al debate, al diálogo, al intercambio cultural... Pero más importante aún que el compartir que se genera en el campo mediático, es el que puede produ-

³⁷ Barber, B.: (1995) Jihad versus McWorld, Times Book, Nueva York.

cirse en el distrito etnocultural, donde la convivencia entre personas pertenecientes a culturas diferentes debería ajustarse a esta formulación de la universalidad:

“El postulado básico de la universalidad es considerar que hay derechos que son inherentes a la dignidad del ser humano, y que nadie debería negárselos a sus semejantes por motivos de religión, color, nacionalidad, sexo o cualquier otra condición (...) toda violación de los derechos fundamentales de los hombres y mujeres en nombre de tal o cual tradición particular, religiosa, por ejemplo, es contraria al espíritu de universalidad. No puede haber por un lado una carta universal de los derechos humanos y por otro cartas particulares: una musulmana, otra judía, otra cristiana, africana, asiática, etc”. (Maalouf, A. 1999 : 129)

Un proyecto democrático que pretenda garantizar la cohesión social teniendo como referente el anterior postulado, debe presentarse de tal modo que pueda ser compartido por todos los ciudadanos, cualesquiera sean sus creencias y modos de vida, y debe, por tanto, atender la demanda de reconocimiento y respeto tanto de los individuos como de los diferentes grupos sociales, lo que no equivale a esquivar cualquier discusión acerca de los temas políticos, éticos y morales, y menos, si cabe, acerca de la diversidad cultural. El quid de la cuestión consistirá, pues, en diseñar las condiciones y los presupuestos, neutrales en todo caso respecto a las cosmovisiones particulares, para que los procedimientos de participación, deliberación y la toma de decisión sean lo más equitativos e integradores posible. Lo cual no significa uniformar, ni disolver, puesto que la igualación deforma y empobrece. Asistimos, sin embargo, a una transacción tipo rase-ro bajo la hegemonía mediática, ideológica, política y económica de Occidente que amenaza las lenguas, las expresiones artísticas e intelectuales, las tradiciones, etc., de otras culturas, radicalizando, de paso, a los amenazados.

Combatir la clonación cultural es una tarea ardua. Imaginemos, no obstante, una calle (en el ciberespacio es más factible) o una escuela, en las que la oferta cultural (música, cine, comidas, valores, creencias, formas de pensar, de vestir, lenguas, etc.) fuera lo más amplia posible. Esa calle o esa escuela concentrarían la contrauniformidad. Imaginemos además que la cohesión social atiende a las demandas del mutuo reconocimiento³⁸, del respeto, de la participación y de la deliberación conjuntas... En ese espacio imaginado viviríamos juntos pero no disueltos. Pero no imaginemos demasiado, y atendamos a las formas de valorar y de sentir la alteridad que se producen realmente en nuestro entorno.

³⁸ La reciprocidad que indica "mutuo" disipa el tono de condescendencia que descubre Said, E.W. (2001:21) en el término "reconocimiento": como si los otros tuvieran existencia únicamente en virtud del reconocimiento que nosotros les dispensamos.

La alteridad. Razones y
sensibilidades



4. LA ALTERIDAD. RAZONES Y SENSIBILIDADES

4.1 Lógicas ante la alteridad

La diferencia en sí no debería ser materia de desasosiego salvo cuando se utiliza para justificar la desigualdad (Wieviorka, 2001). Lo cierto es, no obstante, que ante la alteridad se producen enfoques y valoraciones dispares, cada uno con su propia lógica, lo cual tiene la ventaja, como mantiene Augé, de que toda reflexión sobre el otro, los otros y la posibilidad de interpretar sus interpretaciones, no es más que el reverso de una interrogación sobre lo que funda la categoría de lo mismo (propio). La alteridad constituye el complemento necesario de la identidad. He aquí una razón suficiente para no cancelar apresuradamente el etnocentrismo, pues al hacerlo podemos

“correr el riesgo de separar la sustancia de la realidad de los otros, ignorar que sus preguntas son también las nuestras (y a la inversa) y que, en consecuencia, sus respuestas no proceden de un arbitrio o un exotismo que las convertiría para siempre en extrañas e irrisorias”. Augé, M. (1996 : 41)

Aun concientes de esta ‘ventaja’, para evitar la deformación ideológica en la reflexión en torno al otro, es preciso partir de una información rigurosa, exacta, contrastada y actualizada de los hechos científicos relevantes y de los conceptos implicados. Considero, sin embargo, que en las actuaciones orientadas a la pedagogía social es más rentable, didácticamente hablando, situarse en el nivel fenomenológico, ya que también en ese estrato del sentido común y de la percepción espontánea aparecen incertidumbres que exigen el recurso al pensamiento racional. Es por tanto en ese nivel fenomenológico donde ha de situarse el análisis que sigue.

Ante la presencia de los diferentes suelen articularse, hablando en general, dos tipos de lenguaje: [a] el que acentúa la igualdad de la diferencia (lenguaje de los derechos cuya argumentación está enfocada hacia políticas de la igualdad) y [b] aquel que pone el énfasis en la desigualdad de la diferencia (lenguaje de la discriminación que apoya políticas de la diferencia). La energía de [a] radica en la suposición de que un sistema que distribuye derechos proporciona de idéntica manera la oportunidad para beneficiarse de los bienes y servicios que la democracia dispensa. El lenguaje de esta posición se sitúa en la lógica discursiva de la inclusión/exclusión. El hecho de establecer políticas de inclusión o de exclusión de los derechos de ciudadanía por decisión del Estado daría la medida del nivel democrático de la sociedad. El lenguaje de la discriminación [b], por su parte, se sitúa en la desigualdad de oportunidades y de tratamiento. Aparece en él una forma determinada de concebir la diferencia ('indocumentado', 'sin papeles', etc) que se manifiesta en políticas de admisión, de reconocimiento, de cupo, de selección, de concesión de 'visibilidad', y en todas aquellas que vinculan el principio de discriminación con el de nacimiento. La lógica que prima en este tipo de discurso se estructura en torno al eje mayoría/minoría.

Podemos considerar el esquema anterior sobre los tipos de lenguaje como el fondo sobre el que circulan las argumentaciones en torno a los diferentes. A menudo dichos argumentos se solapan, o presentan sólo diferencias de matiz, incluso se exportan de unas formas discursivas a otras, a pesar de lo cual es posible descubrir ciertos rasgos que los identifican y que nos permiten elaborar, si no una tipología pura, al menos una clasificación de lógicas con líneas divisorias suficientemente definidas³⁹. Y esto es lo que pretende el cuadro que presento a continuación donde tras mostrar la identificación de cada lógica se especifican las modulaciones que presenta.

³⁹ El copyright de la síntesis que presento y glosa pertenece al Colectivo IOÉ: *El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración* (2000).

	Lógica 1	Lógica 2	Lógica 3
Identificación	<p>El estado-nación es una realidad esencial/natural (no una construcción social o histórica) que adscribe las poblaciones a un status de ciudadanía condicionado por el lugar de nacimiento, y se encarga de defender ese cuerpo social en el que cada población ocupa un espacio propio. "Los otros", en un concierto así, introducen una anomalía. Al no esgrimir como último soporte argumental la diferencia racial, étnica o cultural, esta lógica es compatible con la postura antirracista a condición de que se mantenga la prioridad para los nacionales en el acceso a los recursos. El grado de receptividad o rechazo, a su vez, está condicionado por la percepción de la situación personal, familiar y del conjunto de los nacionales. En este planteamiento "lo extraño" suele delimitarse al campo de los "otros" pobres, más consumidores de recursos que generadores de riqueza.</p>	<p>Forma de razonar culturalista que descansa en dos supuestos: el esencialista (defendido por una tradición de procedencia alemana: las culturas son universos cerrados, totalidades inconmensurables), y el de rango: existen culturas mutuamente incompatibles (unas más atrasadas y otras superiores). Como corolario, sólo caben dos opciones: la asimilación de unas culturas por otras o la segregación entre ellas. En todo caso, la persistencia en las particularidades culturales son percibidas como resistencia a la integración y foco de conflictos.</p>	<p>Racionalidad igualitaria. Impugna los criterios de discriminación nacional o cultural de las lógicas anteriores y presenta, a su vez, tres modulaciones:</p>

	Lógica 1	Lógica 2	Lógica 3
Modulaciones	<p>El status social de quienes profesan este discurso presenta tres modalidades: la de quienes ven peligrar su situación y proponen acoger al otro y cederle derechos siempre de forma subordinada a la situación económica del país (progresistas); la de aquellos que, al estar en una situación de precariedad, reclaman garantías que excluyen a los inmigrantes y reducen el conjunto de los recursos solidarios (proteccionistas) y, finalmente, el escepticismo de quienes entienden los padecimientos del "otro" ya que sus carencias materiales son, en parte, las suyas propias.</p>	<p>En torno a esta ideología y vinculados a tres tipos de situación social diferente, florecen tres discursos: el de quienes basan su identidad en los vínculos de la tradición, los lazos de sangre y en su relación con la tierra: etnocentrismo localista que percibe como peligroso lo que está fuera del círculo de los propios y exige asimilación, subordinación o abierto rechazo del extraño; el de aquellos que perciben las distancias de clase como menos importantes que las existentes entre la mayoría normalizada y otros grupos: racismo obrero que no concibe legitimidad alguna a la diferencia cultural ya que "la diferencia anómala" debe disolverse o ser aislada; y estaría, finalmente, el discurso del colectivismo etnocéntrico, propio de las clases ilustradas: las diferencias no se establecen entre ciudadanos de uno u otro país, sino entre grupos con distinto grado de civilización.</p>	<p>a) el universalismo individualista: siempre que exista igualdad de oportunidades, el éxito o fracaso depende de los méritos del individuo, sea quien fuere;</p> <p>b) el igualitarismo paternalista, que defiende que antes que las leyes, las fronteras o la competencia debe prevalecer la solidaridad entre todos los miembros de la fraternidad universal, sea en la concepción teológica (todos somos criaturas o hijos de Dios y, por lo mismo, hermanos) o en la versión humanista (también el "otro", normalmente marginado, debe ser objeto de protección y de ayuda... según el criterio de la necesidad social); y</p> <p>c) la solidaridad anticapitalista, crítica con un orden mundial homogeneizado por los intereses de las multinacionales y los gobiernos que secundan la economía neoliberal impulsando la separa-</p>

	Lógica 1	Lógica 2	Lógica 3
Modulaciones		Este discurso enfatiza la cultura individualista a la que atribuye la consideración de "abierto" y superior, y mide a las demás según la escala de modernización-atraso.	ción y el conflicto entre culturas, sobre todo contra aquellas más resistentes a la expansión comercial. Todos los seres humanos, por el hecho de haber nacido deben ser ciudadanos del mundo y como tales sujetos de derechos.

En cualquier caso, la cuestión que subyace a los usos lingüísticos y a las diversas lógicas es cómo pueden ser aceptadas, respetadas o al menos comprendidas unas determinadas prácticas culturales por quienes practican otras. Y ello en los cuatro planos en los que dichas prácticas o valores pueden manifestarse, a saber, (i) en las relaciones de los individuos dentro de una determinada cultura, (ii) en las que mantienen entre sí las diferentes culturas, (iii) en las que se dan entre los grupos que integran una cultura o sociedad y, (iv) en la relación del individuo consigo mismo.

4.2 ¿Etnocentrismo inevitable?

Además de alimentar la reflexión y las creencias privadas, las lógicas tienen la propiedad de ser expansivas, ejercitaciones del propio poder que tratan de imponerse en las prácticas dialogales.

Todos somos de algún lugar y vivimos en un tiempo. No hay puntos de vista "utópicos" ni ahistóricos. Por lo mismo, a la hora de

expresar nuestras razones y pareceres adoptamos perspectivas infiltradas del cariz psicológico individual y posturas mediadas por los intereses etnoculturales y socioeconómicos propios. Existe un grado de etnocentrismo inevitable, aquel que fomenta la autoconciencia del grupo, la adhesión a determinados valores comunitarios y la propia cohesión de la colectividad. Geertz retoma este supuesto cuando recoge (1996:70ss) y comenta los argumentos de Levi-Strauss (*Raza y cultura; El antropólogo y la condición humana*) en los que sostiene que el etnocentrismo no es algo malo en sí mismo, aunque la lealtad a un conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en parcial o totalmente insensible hacia otros valores a los que otra gente es también leal. En este sentido, no es del todo reprochable colocar una manera de vivir o de pensar por encima de todas las demás o sentirse poco atraído por valores distintos a los propios. Produce, es cierto, una relativa incomunicabilidad, a pesar de que las culturas raras veces se ignoran, incluso toman préstamos unas de otras; no obstante, para no perecer, deben exhibir una cierta impermeabilidad. Un etnocentrismo muy debilitado nos dejaría a merced de una suerte de entropía moral:

“una muerte térmica de la mente en la que lo mismo da una cosa que otra: todo vale, a cada cual lo suyo, el que paga decide, sé muy bien lo que quiero, sobre gustos no hay nada escrito, todo es según el color del cristal con que se mira, a cada uno su verdad, todos los gustos son algo natural, *tout comprendre c'est tout pardonner*”. (Geertz, C.: 1996 : 96)

Ahora bien, ¿es el narcisismo (“relájate y disfruta”) la alternativa a la entropía moral? Concedamos que quien no aprecia su cultura difícilmente podrá apreciar la de los otros (Guerraoui, Z., Troadec, B. 2000:60ss). Suscribamos también que no puede ser ciudadano del mundo quien no lo es de la propia ciudad. El peligro radica en las reac-

ciones atávicas de una identificación mal entendida⁴⁰. Y más inaceptable aún sería el etnocentrismo que analiza otras culturas desde la propia tomada como medida para evaluarlas. De este provincianismo se deriva la falta de comprensión y, por contrapartida, la radicalización del sentimiento de cohesión que hace que los miembros de un grupo se sientan superiores desestimando a los “otros” como a alguien que necesita reciclarse y cuya heterogeneidad se percibe como anómala, cuando no conflictiva, amenazante, fuente, en suma, de inestabilidad. De este modo, al tratar de preservar impoluto lo propio, se fomentan actitudes como la xenofobia, el racismo, el chovinismo y el desprecio del pobre, y la diversidad cultural se entiende más como conflicto que como proceso.

Excluido este etnocentrismo tribal, los proyectos de diálogo no deben encausar el hecho de que alguien pertenezca a un lugar, ni culpabilizar a nadie porque exprese sentimientos localistas. Lo importante es hablar de valores compartibles, coincidentes, comunes, interculturales, y éste es el tacto con el que deben redactarse o formularse los reglamentos, las cartas de derechos o cualquier tipo de normativa ética o jurídica. El impedimento, en consecuencia, no lo constituye tanto el etnocentrismo cuanto el monoculturalismo que porta, defiende y promociona una axiología monista. Cabe pensar, según la orientación monoculturalista, que la variedad de culturas y los modos de cada una de ellas tienen sólo carácter aparente, ya que

⁴⁰ “Todas las culturas practican la autodefinición: se trata de una retórica, un juego de ocasiones y autoridades – fiestas nacionales, por ejemplo, o tiempos de crisis, padres fundadores, textos básicos, etc. – y un tipo de vínculos familiares que les es del todo propio. No obstante, en este mundo nuestro, ligado por lazos tan estrechos como nunca antes a causa de las exigencias de la comunicación electrónica, el comercio, los viajes, los conflictos de medio ambiente y de regiones capaces de extenderse con tremenda velocidad, la afirmación de la identidad de ninguna manera es únicamente un problema ritual. Lo que me impresiona como especialmente peligroso es que puede movilizar pasiones atávicas, haciendo retroceder a los pueblos a tiempos del primer imperialismo, cuando Occidente y sus enemigos se jactaban de ser la encarnación de virtudes que sólo constituyen virtudes, por así decirlo, en el campo de la guerra” (Geertz, C. : 1996 : 82).

en realidad los valores morales, religiosos y culturales muestran que la cultura es una a pesar de las múltiples expresiones. Todos los valores son, en consecuencia, reducibles a una unidad que suele coincidir con la cultura de quienes piensan de ese modo. La diversidad no es en sí misma divisiva, al contrario, los valores culturales son esenciales e idénticos en todas las partes, aunque con diferentes expresiones.

Esta postura no se plantea el problema de la extensión de los valores sino su reducción en los diversos ámbitos (individual, familiar, social, etc.) asignando a algunos la característica y la calificación de fundamentales, básicos, permanentes, transcendentales, centrales o, como ya se ha dicho, esenciales. Tal esencialidad sobrepasa evidentemente nuestra comprensión histórica y natural, y constituye un fondo cultural originario, incognoscible y único. Los valores, en el fondo, son idénticos. No se requiere proceder a su comparación, y si se confrontan, el mismo cotejo es algo tan aparente como el hecho de su variedad.

Esta concepción axiológica monista segrega un corolario: determinados sistemas de valores son "objetivamente" mejores, y esta conclusión, a su vez, inculca los planteamientos de algunos teóricos de la moral.

4.3. Del relativismo a la comprensión

Un enfoque contrario al monoculturalismo sostiene que la variedad de valores, creencias y comportamientos constituyentes de la diversidad cultural no es aparente, sino real. Las culturas son totalidades complejas y singulares, de modo que no puede esperarse ni promoverse compatibilidad alguna entre ellas (Taguieff, P.-A.: 1988: 29 ss, y 277 ss). Hijo natural de este enfoque sería el relativismo:

creer que las pautas de la conducta humana sólo tienen validez en y por el contexto cultural específico en que se generan. Un juicio remite a algún modelo normativo, las normas derivan de las culturas, luego los grupos de culturas diferentes viven en mundos diferentes, y si todas son diferentes, todas valen lo mismo y no hay posibilidad de compararlas. O dicho de otra forma: no existen valores universales⁴¹.

Con independencia de que en su manifestación más extrema esta concepción remite a una especie de neonaturalismo policéntrico, su defensa puede adoptar dos direcciones: o bien que aunque la diferencia es real, existe, sin embargo, una secuencia aproximativa entre valores y rasgos de la cultura en general (posición que denominaremos Relativismo 1), o bien, que no existe continuidad alguna entre valores y rasgos ya que son relativos a o exclusivos de cada cultura (Relativismo 2). Todo valor o práctica vital, según R2, posee significado y validez sólo en el interior de su contexto de uso, con lo cual su noción es incompatible con la suposición de que hay o puede haber valores culturales comunes de hecho que nos permiten evaluar las distintas formas de vida y ponerlas en relación. Este **pluralismo radical** (los nexos entre valores ni son esenciales ni cognoscibles y por ende toda comparación o priorización es imposible) lleva aparejado un escepticismo de signo similar ante cualquier norma o referente ideal que pudiera proponerse como medida común con respecto a la cual sería posible contrastar las diferentes pautas culturales. Estaríamos ante un "multiculturalismo distintivo" en el que la diferencia cultural no

⁴¹ Montaigne podría ser considerado el representante del principio de la tolerancia y del relativismo radical. Todorov et alii, (1988 : 18-19) recoge algunos pronunciamientos, con rango de aforismo, que el autor francés emite en sus Ensayos: "No tenemos más punto de vista sobre la verdad y la razón que el modelo de las opiniones y usos del país en el que estamos" (Essais I, 31); "Cada uso tiene su explicación" (III,9); "Cada cual llama bárbaro a lo que no forma parte de su costumbre" (I,31).

tiene "solución"⁴². La versión del *pluralismo moderado* comparte con el anterior el reconocimiento de las diferencias, pero considera que éstas son conmensurables entre sí, comparables, por tanto, e incluso compatibles, sobre todo desde el punto de vista práctico, por lo que la confrontación es tan posible como la convergencia y no se descarta la interacción y el intercambio entre los miembros y los grupos de las diferentes culturas. Hay que decir que la conmensurabilidad a la que se alude podría tener lugar no sólo, evidentemente, entre aquellos rasgos culturales ponderables, los que, por referirse a la estructura física de la realidad, no tienen que ver con las convenciones ni con las tradiciones (un cuchillo de acero corta mejor que uno de piedra o de madera, por ejemplo), sino también entre algunos rasgos de los llamados "imponderables"⁴³ (formas de saludo, de fiesta, de organización familiar, de culto, de autoridad, etc.). Quienes alertan contra esta orientación suelen esgrimir como argumento que el mestizaje y las transfusiones en asuntos culturales producen sociedades decadentes, ya que las obras meritorias, los grandes valores y las invenciones son fruto de sociedades puras. En realidad, quienes defienden la inexistencia de alguna secuencia cultural entre valores, niegan que pueda haber estándares transculturales de evaluación, para, de paso, concluir que "todo vale", un dictamen próximo al nihilismo moral y al pirronismo narcisista. Clifford Geertz sostiene que, con diferencias de grado en la penetrabilidad e injerencia entre culturas, el mestizaje es

⁴² Una práctica, advierte Augé, M. (1996 : 61), no se justifica por el hecho de que tome sentido en el seno de una cultura dada desde el momento en que atenta contra la integridad de la persona humana. He ahí un punto de "solución" en la diferencia cultural. Es preciso, ciertamente, "salirse del estricto marco de las culturas, en cuanto conjuntos autónomos condenados a la coexistencia, si se quiere hablar en nombre de un ideal normativo más amplio, cuyo objeto será entonces necesariamente el hombre, en el sentido de los derechos del hombre, es decir, el individuo en cuanto ser de derecho. Si no se quiere reducir esta exigencia a una particularidad cultural, admitiendo que no hay otro tipo de desviación que no sea intracultural, es preciso poder franquearse de respeto en relación a las 'culturas' en su variedad y su relatividad o relativizar esa misma relatividad". "El sentido intracultural no debe constituir la palabra final ..., pero tampoco se puede hacer abstracción del sentido así concebido, ni decretar que no existe. Existe completa, histórica y sociológicamente..."

⁴³ Cfr. Mosterín, J.: (2006), *La naturaleza humana*, Austral, Madrid, 246-8.

un proceso imparable, mientras que el relativismo axiológico no es, punto a punto, el equivalente del pirronismo moral⁴⁴. La sutileza argumentativa con la que este autor trata de mostrar que el relativismo cultural no tiene por qué concluir en pirronismo, es decir, en un relativismo extremo que concluya en un escepticismo radical respecto a la posibilidad de juzgar, desde otro contexto cultural, lo relativizado, esa sutileza, digo, va a servirme para defender que el diálogo transcultural es posible y deseable a fin de ampliar el universo de discurso humano mediante la comprensión, y ensanchar así el papel que la razón desempeña en la historia.

El objetivo a perseguir es hacer inteligibles las culturas que parecen extrañas, de forma que podamos volver sobre nosotros mismos y dejar de juzgar que lo "nuestro" es "lo natural", "lo de sentido común", para emplazarlo oportunamente en el proceso historiable que le corresponde. El mismo hecho de pensar, afirma Geertz, es un acto moral, ya que juzgar sin comprensión constituye una ofensa contra la moralidad⁴⁵. Ahora bien, si uno desea ser capaz de juzgar competentemente antes ser capaz de ver con nitidez. La visión es el preámbulo de la comprensión, y ésta, por su parte, exige conferir toda la densidad a lo local, a lo particular, sin por ello abandonar precipitadamente la complejidad de las diferencias para llegar cuanto antes a las invariantes culturales, a las realidades subyacentes fijas o a universa-

⁴⁴ En realidad la posición de Geertz presenta matices muy sutiles: en el apartado Anti-anti-relativismo (1996 : 95-124) intenta destruir el miedo que genera el concepto relativismo, un miedo, defiende este autor, injustificado "porque las consecuencias morales e intelectuales que generalmente se supone derivan del relativismo – subjetivismo, nihilismo, incoherencia, maquiavelismo, irresponsabilidad ética, insensibilidad estética, y tantas cosas más, en realidad nada tienen que ver con él, mientras que las recompensas prometidas a quienes logran escapar de sus garras, recompensas que en gran medida tienen que ver con un tipo de conocimiento pasteurizado, resultan ilusorias" (1996: 95).

⁴⁵ Esta idea que en "El pensar en cuanto acto moral" Geertz, C. (1996 : 39-63) aplica a la investigación científica considerándola como una variedad de la experiencia moral, es perfectamente exportable al diálogo intercultural en el que la comprensión debe jugar un papel preponderante.

les lógicos o empíricos que en el mejor de los casos son abstracciones vacías carentes de potencia heurística para comprender lo ajeno y, en el peor, sólo particularidades culturales nuestras que de forma injustificada pretenden generalizarse. "Nosotros" no poseemos un conocimiento que está más allá de la cultura y de la moralidad⁴⁶. El conocimiento es local. La oposición al relativismo no debe llevarse a cabo esgrimiendo pruebas de que existe una "naturaleza" o una "mente" compartidas por todos. Lo cual no implica necesariamente un pirronismo que sostuviera que las diferencias son incomprensibles (por incomparables) desde la cultura de referencia de la que se parte, pero tampoco implica derivar hacia un relativismo extremo o nihilismo incapaz de hacerse cargo de los matices que encierra el término "comprender", tales como "captar algo", "estar de acuerdo con", "compromiso moral común". Deberíamos, como mínimo, aprender a captar (percibir, comprender, intuir) aquello a lo que no podemos sumarnos. Pero es preciso avanzar un paso más: si la cultura es el contexto simbólico significativo en el que se inscriben los acontecimientos humanos, habrá que interpretar el sentido y el valor de las acciones simbólicas teniendo en cuenta que las conductas modeladas por las diferencias culturales son como un texto que hay que leer e interpretar. Comprender, por consiguiente,

"no consiste en una simple refundición de los modos que otros tienen de disponer las cosas en nuestro propio modo de situarlas (que es el modo en que las cosas se pierden), sino en la exposición, mediante nuestras locuciones, de la lógica de sus modos de disposición; una concepción que de nuevo se halla más próxima a lo que hace un crítico para arrojar luz sobre un poema que a lo que hace un astrónomo para tomar nota de una nueva estrella". (Geertz, C.: 1994 : 20).

⁴⁶ Algo así como el exilio cósmico al que hace referencia Quine en "Palabra y Objeto" o el ojo divino de Putmann en "Razón, Verdad e Historia" tal como sugiere Nicolás Sánchez Durá en la introducción a Geertz, C. (1996).

Si entiendo bien a Geertz, la comprensión interpretativa de la conducta pautada culturalmente debe proceder desvelando la jerarquía estratificada de las estructuras significativas en las que se producen, se perciben e interpretan las acciones simbólicas de los seres humanos. No es cuestión, pues, de convertirse en el otro, sino de conversar con él a fin de ampliar el universo de nuestro propio discurso. El significado es una construcción social. Las redes simbólicas definen cognitiva y moralmente el mundo en el que vivimos, y dado que no estamos reclusos en una cápsula incomunicada, tales redes pueden alterarse y ampliarse. Los límites reales de una persona vienen determinados por los hiatos entre lo que esa persona cree o siente y los que piensan y sienten de forma diferente, del mismo modo que las asimetrías nos hacen posible localizar dónde nos situamos en el mundo, qué es lo que se siente estando allí y dónde querríamos o no ir. Oscurecer esos hiatos y esas asimetrías es apartarse del conocimiento y de la posibilidad de cambiar nuestra mentalidad de forma amplia y genuina. El intento de comprender las formas según las cuales se autoentienden los otros obliga a moverse intelectualmente desde lo más local a lo más global de las estructuras, de forma que ambos aspectos puedan ser tenidos a la vista simultáneamente. En este vaivén las categorías se reorganizan (las propias y las de los otros) de modo que pueden divulgarse allende los contextos en los que se gestaron y en los que adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias (Geertz, C.: 1994:22). Habría que empezar por situar algunos significantes dentro de un marco de inteligibilidad. Así, frente al relativismo que defiende la intraducibilidad entre culturas, este tipo de relativismo al que denominamos normativo postula que a pesar de que no existen nexos entre pautas culturales, algunas diferencias son, por lo menos, conmensurables, lo que significa que aunque no están sujetas a una norma, ni son pensadas con arreglo a ella, pueden ser puestas en relación entre sí por referencia a una norma (algo parecido a apostar por un cierto “sentido común racional” de la humanidad).

La mente humana, por medio del conocimiento, de la reflexión, del esfuerzo y de las reacciones emocionales que tienen lugar en la interacción y en el intercambio, puede dar mucho de sí, más allá de las diferencias culturales. Esa es la condición para el proyecto de una sociedad en la que la diversidad cultural constituya uno de los activos más valiosos y para diseñar su puesta en práctica haciéndola visible. Este pluralismo pretende superar las pertenencias absolutamente necesarias como son la de sangre o la de religión, para establecerse sobre líneas de división social y cultural que se entrecruzan⁴⁷. No refuerza identidades, abre, por el contrario, la sociedad a una interacción enriquecida por pertenencias múltiples y por espacios secantes. Dicho de otro modo: en la puesta en común de las diferencias germina la posible y deseable relación. Hablamos, por tanto, de un espacio medial que se aleja, por una parte, de la homogeneización, de la incorporación, de la asimilación y de la aculturación (imponer a otros, en definitiva, los modelos de comportamiento de una cultura⁴⁸), pero que también se aleja, por otra, de la diversificación, de la segmentación y de la separación (se conservan las identidades culturales pero no existen relaciones positivas entre ellas). El pluralismo intercultural por el que aquí se aboga no cree en la balcanización, sino en la fertilización recíproca, y apuesta, si se me permite el retruécano, por la riqueza que aportan el equilibrio de los desequilibrios, la tensión continua y el diálogo constante.

⁴⁷ Un hombre de madre tutsi y padre hutu no participará fácilmente en matanzas ni genocidios si se siente capaz de asumir los elementos confluyentes que lo han traído al mundo, dice Maalouf, A., (1999).

⁴⁸ Para lograr el ideal de una polis en la que los ciudadanos comparten ancestros, lenguaje y culturas comunes a lo largo de la historia se han utilizado políticas con respecto a las minorías culturales que van desde la eliminación (por expulsión o mediante el genocidio), la asimilación de los "otros" mediante la forzosa adopción de la religión, el lenguaje y las costumbres dominantes, y el tratarlos como extranjeros residentes que no merecen derechos políticos, sufren la segregación física y la discriminación económica.

4.4 Materias culturalmente sensibles

Tomar la alteridad en serio significa tratar al diferente como un *alter*, no como un *alius* (Habermas, J.: 1999:189ss). El otro no es una construcción nuestra, tampoco hay que identificarse con él y menos sustituirle. Ahora bien, en la diferencia cultural que concreta el “plus” de alteridad existen materias “superables” (costumbres y lengua), y otras más categóricas (religión y etnia). Dedicemos unas líneas a la lengua y al estatuto de la religión.

a) La lengua

La diversidad lingüística es el eje central de la diversidad. A diferencia de la religión, la lengua, factor de identidad e instrumento de comunicación, no tiene voluntad de exclusividad. Uno puede hablar catalán, castellano, inglés, árabe y chino con soltura pero no puede ser católico, musulmán, judío y adventista a la vez. La religión, por otra parte, puede extraerse del ámbito de la identidad (por conversión a otra, o por pérdida de fe), pero con la lengua no sucede lo mismo. Uno puede, por ejemplo, dejar de creer en la Santísima Trinidad pero no puede desaprender la lengua madre, de ahí que cortar el vínculo de un ser humano con dicha lengua es perturbar su personalidad, una suerte de expatriación mental. La cuestión es cómo articular la relación entre las lenguas habladas por los inmigrantes y la lengua del país receptor. Y ello en dos ámbitos, el de las relaciones condicionadas por la política lingüística y el del ámbito escolar.

Por lo que a la política lingüística se refiere, debería tenderse, al menos, al bilingüismo, aunque sólo fuera por interés económico: un bilingüe es un activo, y su nivel de integración mejora. Ahora bien, el manejo de la multiplicidad lingüística exige tacto, traducción y una estrategia de normalización semejante a la llevada a cabo con asuntos

tales como la introducción de monedas nuevas o la puesta en marcha de ciertos cambios en la legislación. En España se necesita una buena dosis de voluntad y sentido común que conserve la diversidad lingüística y la incorpore a las costumbres. El hecho de que los inmigrantes aprendan el castellano, el bable, el gallego, el euskera o el catalán, no obliga a que renuncien a su lengua materna, al contrario, en este caso se trata de reforzar los derechos comunes de ciudadanía más que en conceder derechos diferenciados en función del grupo.

Es sabido que el lenguaje es la principal herramienta del género humano para regular y controlar los intercambios sociales, la comunicación. En este sentido, la integración lingüística debería equilibrarse con otros procesos de entendimiento no verbal (prácticas festivas, deporte, folklore, cocina, etc) y su importancia se deriva del hecho de ser un factor determinante a la hora de desempeñar funciones en diferentes campos, sobre todo en el laboral. Se trata, pues, de un instrumento y un derecho. El imperativo de compartir un mismo sistema lingüístico no responde, por tanto, a la integración cultural, sino al deseo de facilitar un vehículo de integración social, entendiendo por social los aspectos laborales, políticos y convencionales, teniendo en cuenta, por otra parte, que la incorporación a un lenguaje diferente de la lengua materna no es únicamente fruto de técnicas de estudio o didácticas específicas, sino, más que nada, del deseo de participar en el intercambio relacional con quienes viven en el país de acogida⁴⁹. Ahora bien, si alguien se siente rechazado, si percibe que sus ideas y sus comportamientos no son bien vistos..., entonces desarrollará un lenguaje de supervivencia cuya única motivación será garantizar las funciones comunicativas elementales.

⁴⁹ Llama la atención que uno de los indicadores que dan el visto bueno a un inmigrante es cuando se dice: ¡ya habla como nosotros!

Capítulo aparte merece la cuestión de la lengua materna en la escuela. Los pedagogos consideran que su enseñanza a) genera autoestima, b) favorece la identidad del núcleo familiar, c) reporta ventajas profesionales para el futuro, y d) su dominio facilita el manejo de una segunda lengua. En principio, pues, la mejor forma de valorar socialmente una lengua es reconocer que las personas que la utilizan tienen derecho a hacerlo en todos los ámbitos de la vida pública, y por ende, a escolarizarse en ella, lo que generaría actitudes positivas hacia la inmersión en la lengua común del país. Sería el propio escolar quien pudiera crear o elegir los contextos de uso.

Los psicólogos denominan **submersión lingüística** a la actuación que no tiene en cuenta la lengua materna de los escolares ni en el currículum ni en la práctica educativa. En esas condiciones de olvido, la motivación del alumnado disminuye, los educadores desconocen la lengua materna de los estudiantes, y los que ya han nacido en el país de acogida cursan sus estudios bajo el supuesto equivocado de que su competencia lingüística les homologa totalmente a los autóctonos. La **inmersión lingüística**, por su parte, (también conocida por normalización), suele producirse por motivos tales como el que no haya profesorado bilingüe, o que las familias manifiestan su voluntad para que sus hijos sean educados en la lengua común en condiciones mejorables. De todos modos, el hecho de que no puedan cumplirse todas las condiciones de una inmersión lingüística óptima no significa que no haya que favorecer, para la mutua integración social, algunas como i) valorar la lengua materna del aprendiz y propiciar su uso en ciertas circunstancias; ii) crear espacios de interacción social en los que el inmigrante pueda mostrar sus capacidades lingüísticas con el consiguiente y posible reconocimiento y admiración públicos⁵⁰;

⁵⁰ "La interacción constituye una variedad especialmente interesante de producción cultural híbrida". Said, E. W. (2001 : 378).

iii) pronunciar correctamente los nombres y los apellidos; iv) atreverse con formas de saludo y despedida; v) animar a la familia a que continúe usando su lengua vernácula; vi) incorporar oportunas modificaciones al currículo; vii) buscar recursos metodológicos que permitan, dentro de lo posible, individualizar los procesos de aprendizaje para disminuir la diferencia entre el alumnado autóctono y aquél que aun habiendo nacido aquí, se ha criado en un contexto familiar que utiliza otra lengua o que la simultanea con la lengua común⁵¹.

b) La religión

Las alteridades culturales categóricas se integran con más dificultad, sobre todo por lo que respecta a los valores, las normas y los comportamientos derivados de la creencia religiosa. Este impedimento se incrementa cuando “el otro” profesa una creencia que no concibe la separación entre el Estado y la religión, lo que supone que la plena ciudadanía correlaciona con la fidelidad del creyente⁵². Cuando la religión empapa el sistema político, jurídico, social y cultural, como

⁵¹ El fenómeno educativo lingüístico puede enfocarse desde la normativa existente. Sólo de pasada cabe citar La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante (Consejo de Europa, 1997); la Directiva del Consejo Europeo 77/486; el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos de 14/10/1980, art. 4.

⁵² En España el problema no es tanto un conflicto entre religiones, cuanto el que se suscita entre una sociedad secularizada y la comprensión religiosa de la sociedad. La religión musulmana, que es el caso, no es mera trascendencia o simple cumplimiento de obligaciones morales; tampoco niega la separación entre el espacio religioso y el político. Es una religión que afecta íntegramente a la forma de vida. Algunos de los supuestos derivados de su concepción patriarcal chocan con las costumbres de las sociedades occidentales actuales y no son fáciles de acomodar, como es el caso de los problemas que plantea la desigualdad entre sexos. Ser musulmán o tener proyecto de serlo, son marcas de identidad extendidas con independencia de que la persona se considere poco o muy religiosa. En los planes de educación de sus hijos, muchos padres pretenden perpetuar esa pertenencia, y los estudios sociológicos de expertos como los del Colectivo Ioé, indican que las ambiciones educativas de la nueva generación mantienen como expectativa deseable el obtener una educación formal en los centros educativos (conocimientos, idiomas, etc.) combinada con una educación doméstica para hacer de los hijos unos buenos musulmanes, al menos en los comportamientos habituales, a la espera de que cuando ellos sean mayores decidan el grado de compromiso religioso. Más que en el apego nacional, la identidad social de estos inmigrantes parece centrarse en el Islam y en su lengua de origen.

es el caso de ciertas concepciones islámicas, la dificultad es máxima. El Islam es la religión actual con más capacidad de penetración y su resurgimiento se manifiesta como uno de los signos de los tiempos: en ciertos estados la shari'a lo penetra todo, la mezquita es el centro y la khutba instruye los viernes al creyente en lo que debe hacer. Es compleja la etiología de semejante revitalización. Ciertamente cabe distinguir entre Estados islámicos y musulmanes. Un estado musulmán (población de religión musulmana) puede ser laico, como es el caso de Turquía, pero salvada esta excepción, aunque con distinta intensidad y matiz, todos los estados de población musulmana son de naturaleza islámica. Por lo que respecta a las sociedades de acogida, ser tolerante en este caso no significa permanecer indiferente ante las manifestaciones de religiosidad, sino estar en vigilante alerta para que no deriven hacia la creación de comunidades hostiles, resentidas y destructivas, lo cual incluye exigir el respeto a las libertades individuales y los derechos civiles, que son los pilares de la sociedad civil.

Al inmigrante que conciba la vida como shari'a, es muy probable que la libertad y el laicismo de Occidente no le cautiven, y tal vez tampoco el derecho a voto, ni siquiera una boyante situación. El reto, en todo caso, empieza realmente con la segunda generación: los hijos de los inmigrantes islámicos se juegan en la escuela la incorporación o no a ciertos valores político-sociales como son [a] la libertad individual, [b] el respeto a las instituciones democráticas en donde los conflictos se resuelven por métodos pacíficos y sin violencia, [c] la no confesionalidad o laicidad con la consiguiente separación Estado-Religión, y [d] la protección jurídica de la libertad religiosa como una de las libertades-igualdades que transforman a los súbditos en ciudadanos. Es en este tipo de libertad donde se ventila aquel supuesto según el cual las creencias acerca de la vida buena son falibles, revisables y susceptibles de modificación, siempre y cuando los individuos sean capaces de evaluar y revisar racionalmente sus fines actua-

les, y de este modo no se vean inevitablemente constreñidos a tener que seguir una concepción particular del bien y de los fines últimos a los que en un determinado momento se adhirieron. La buena vida se sostiene sobre la propia convicción de qué es lo que le da valor, y sobre la libertad para cuestionar esa misma creencia. De ahí la preocupación por una educación crítica y por la libertad de expresión. Ello supone, en el caso de la religión, que alguien pueda actuar de acuerdo con su fe, promocionarla (hacer prosélitos), renunciar a ella para convertirse a otra religión o no tener ninguna. En ese sentido, una elección individual significativa requiere, además del acceso a la información, la capacidad para evaluarla reflexivamente y la libertad de expresión y de asociación para ponerla en práctica o confrontarla⁵³.

⁵³ Esta cuestión pivota en el ordenamiento jurídico español sobre el artículo 27.3 de la Constitución que remite al artículo 16. Hay que tener en cuenta que el art. 27.3 no es un derecho absoluto. Una sentencia del tribunal superior de 24/6/1994 lo certifica. También es preciso aludir a los Acuerdos firmados con la Santa Sede (3/1/1979) a la Ley Orgánica de Libertad Religiosa (1980). La LODE y la LOGSE eran muy explícitas al respecto, también el Real Decreto 2438/1994. Se ha firmado un Acuerdo de Cooperación entre el Estado Español y la Comisión Islámica de España (28/4/1992) que aborda una gama amplia de cuestiones referidas a mezquitas y lugares de culto, a cementerios y enterramientos, al secreto profesional de los imanes, al matrimonio contraído según la ley islámica, a las medidas a tomar en los centros de trabajo sobre interrumpir el trabajo los viernes para poder acudir al rezo colectivo, y horarios y medidas a tomar durante el Ramadán, a la posible sustitución de las festividades establecidas en el Estatuto de los Trabajadores; al reconocimiento por parte de los centros públicos de la especificidad de la práctica religiosa islámica (en las fuerzas armadas, en los centros penitenciarios, hospitalarios u otros asistenciales públicos), a ciertas cuestiones sobre los alimentos, etc. Nos interesa subrayar que, según los Acuerdos, podrán crearse en España centros educativos musulmanes de todos los niveles docentes, y se garantiza al alumnado musulmán de educación infantil, primaria o secundaria el derecho a recibir enseñanza religiosa islámica en centros públicos y privados concertados si lo solicitan ellos, sus padres o el colegio y siempre que no choque con el carácter propio del centro escolar en el caso de los concertados.

Segunda parte

ENFOQUES Y PROPUESTAS

“Si creemos en algo, si tenemos en nuestro interior suficiente energía, pasión y ganas de vivir, podremos encontrar en los recursos que nos ofrece el mundo actual los medios necesarios para hacer realidad algunos de nuestros sueños”

(Amin Maalouf)

Conecto,
luego existo



1. CONECTO, LUEGO EXISTO

1.1. Diversidad genética e igualdad humana⁵⁴

La tarea más urgente y delicada a la hora de plantear la diversidad cultural es expurgar esta expresión de cualquier tinte racista. Partamos del acuerdo que existe entre los genetistas acerca de que los miles de millones de seres humanos que pueblan la tierra tienen un origen común y reciente. Constatemos asimismo que lo concerniente a las “razas”, siendo la diversidad racial una forma de diversidad genética, encierra una serie de enigmas científicos que pueden usarse para justificar o para desautorizar el racismo, confiriendo a esta cuestión ciertas implicaciones sociopolíticas y éticas que se entreveran con fanatismos y prejuicios de toda laya. Estamos, sin duda, ante una problemática de hondo calado, y nada más ventajoso para explorarla que la sonda argumental que Hidalgo Tuñón diseña en *Perspectivas científicas actuales ante el racismo y la xenofobia: Diversidad genética e igualdad humana* (1993).

No comentaré la finura y los matices con los que este autor analiza el concepto de “raza” en su doble acepción de raza social y raza biológica, aunque quisiera refrendarla con esta advertencia de E. W. Said (2001: 356):

“Nacionalidad, nacionalismo, nativismo: creo que la progresión es cada vez más empobrecedora”

Tampoco voy a enredarme en la hermenéutica de las tesis que reproduzco a continuación con la finalidad que puede suponerse:

⁵⁴ Tomo este título y no sólo el título de la obra de Th. Dobzhansky, *Diversidad genética e igualdad humana*, Labor, Barcelona, 1978.

- (i) "la unidad de la especie significa inequívocamente la unidad de la ética"
- (ii) "la clasificación de los hombres en razas es de suyo una tarea científicamente vidriosa y controvertida",
- (iii) "jamás la especie humana ha practicado ni una endogamia estricta, ni una selección artificial tan severa que eludiese el mestizaje". (1993 : 28 ss),

A cambio de esa doble omisión, desglosaré en cinco puntos la secuencia argumental sobre la que se sostienen las afirmaciones anteriores:

- 1º La genética de poblaciones ha tenido el mérito de destruir el sueño que albergaron algunos antropólogos físicos y biólogos clásicos de describir las razas humanas como tipos puros, respecto a los cuales cada individuo humano podía ser catalogado como una copia.
- 2º. Dobzhansky, defensor incondicional de la igualdad ética y política de todos los seres humanos y encarnizado crítico de la concepciones tipológicas, cree operativo explicar las diferencias raciales en términos de gradientes genéticos o clinas. Las razas son sistemas genéticamente abiertos, existiendo poblaciones intermedias geográficamente diferenciadas, que no se explican por las mezclas de las razas puras, y que prueban la existencia de un flujo genético real entre las razas y un intercambio genético entre poblaciones locales como factor genético nivelador. En esta misma dirección empujan Lewontin, R.C. Rose, S y Kamin, L.J. cuando afirman que "la relación entre el gen, el medio ambiente, el organismo y la sociedad es de tal modo compleja que el simple argumento reduccionista no ha logrado abarcarla (...) Deseamos proponer una visión alternativa del mundo. Esta visión proporciona un marco para un análisis de sistemas complejos que no mata para disec-

cionar, sino que mantiene toda la riqueza de la interacción inherente al sistema de relaciones". (1987 : 325).

- 3°. La variación genética entre las poblaciones raciales es pequeña comparada con la variación genética intraracial que puede observarse entre dos individuos cualesquiera de la misma población (la primera apenas afecta al 15% del total, mientras que la segunda alcanza el 85% restante). La diferenciación racial es, por tanto, una variación genética secundaria en nuestra especie.
- 4°. Tampoco puede demostrarse científicamente la extendida y casi inextirpable creencia acerca de la superioridad del cerebro, de las cualidades mentales y morales o de la inteligencia de unas razas respecto a otras.
- 5°. Los genes y la cultura son interdependientes; no obstante, la única característica básica y específica de la evolución humana es que depende más de su patrimonio cultural que de su patrimonio genético. La evolución cultural es una potencialidad genética única en la especie humana ligada a su capacidad de hablar y pensar en símbolos, abstracciones y generalizaciones. Mediante el lenguaje simbólico la especie humana ha logrado una maleabilidad de comportamiento y una educabilidad tan espectacular que no tiene parangón en el fondo genético de ninguna otra especie. Y esta capacidad de hablar y de pensar es común a todos los individuos de todas las razas no afectados por patologías.

Así las cosas, cualquier aportación analítica o crítica respecto a aquellas actitudes que defienden los sistemas simples, puros y cerrados (el racismo⁵⁵, la xenofobia y los fun-

⁵⁵ De lo más oportuno considero, al respecto, las aportaciones de Aníbal Quijano. Para muestra el apartado *Raza, una categoría mental de la modernidad* de su escrito "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" (Lander, E. (comp) (2000 : 201 y ss).

damentos ideológicos que los sustentan) será bien recibida como lo son aquellos bomberos de la metáfora de R.C. Lewontin, Steven Rose y Leon J. Kamin (1987:324ss) que acuden a situaciones de emergencia para extinguir el último incendio. Unas veces la chispa provocadora de la desigualdad es el Cociente Intelectual, otras la raza, o los genes criminales.

1.2. La coevolución genes/cultura

Acabo de recurrir al “bombero” Dobzhansky para sofocar algunas de las más fogosas argumentaciones del racismo. Recabaré a continuación la ayuda de la sociobiología⁵⁶ para sondear las condiciones que hacen posible la empatía entre los seres humanos. A tal efecto, tomaré prestadas de esta ciencia dos hipótesis complementarias: [a] la interacción entre los genes y la cultura en la evolución humana y [b] las raíces emocionales de los procesos racionales.

[a] El interaccionismo es el principio.

Es sabido que la mayor parte del comportamiento humano se transmite a través de la cultura. Se conoce también que la biología tiene un efecto importante sobre el origen y la transmisión de la misma. En la conducta humana, pues, la trama genética hereditaria está entrelazada con la urdimbre cultural del aprendizaje, lo que significa que a la evolución genética el linaje humano ha añadido la ruta paralela de la evolución cultural, conectadas ambas de una forma inseparable, flexible y tortuosa. Esa es la hipótesis a la que los sociobiólogos denominan *coevolución entre los genes y la cultura*.

⁵⁶ Edward O. Wilson define *Sociobiología: la sueva síntesis* (1975) como el estudio sistemático de la conducta social y de la organización de las sociedades complejas.

En las líneas que siguen me propongo abordar, en primer término, la forma de tal coevolución, y, en particular, cómo interactúan los genes y la cultura a través de las distintas sociedades para crear los rasgos comunes de la naturaleza humana. Trataré también de plantear cómo los seres humanos, al estar orientados por los genes y compartir las mismas necesidades, impulsos e intereses, podemos entenderlos y sentir empatía por encima de las diferencias culturales.

Si he entendido bien a Edward O. Wilson la hipótesis sería como sigue⁵⁷:

- i. Los genes prescriben reglas que ordenan la percepción sensorial y el desarrollo mental, siendo dichas regularidades o reglas epigenéticas las que canalizan y sesgan la forma de relacionarse el organismo con el entorno, y las que encauzan, por tanto, la adquisición de la cultura.
- ii. Al trabajar en un torrente creciente de estímulos ambientales, el cerebro, producto de los niveles biológicos más altos y ajustado a las reglas epigenéticas implícitas en la anatomía y en la fisiología del organismo, ve y oye, aprende y planea su propio futuro. De este modo, la información abordada por este prodigioso procesador permite a los humanos ejecutar todo tipo de programas en los diferentes entornos (llamémosles culturas), determinando así la suerte de los genes que lo prescribieron.
- iii. Los cerebros que eligen sabiamente poseen, en términos darwinianos, una eficacia superior, lo que significa que estadísticamente sobreviven y dejan más descendientes que los cerebros que eligen mal. De esta forma, la cultura

⁵⁷ (1999 : 187-211). Con ella propone una enmienda radical tanto para las explicaciones ambientalistas del conductismo (B.F. Skinner, por ejemplo) como para ciertas antropologías de marcado cariz relativista que, a partir de Franz Boas, consideran que la cultura es un ámbito sobre el que las leyes de la biología no tienen influencia (citemos el caso de A. L. Kroeber, M.J Herkovits, e incluso de Margaret Mead) .

ayuda a determinar cuáles de los genes prescriptores (genes mutantes y recombinantes que subyacen a la naturaleza humana) sobreviven y se multiplican de una generación a la siguiente. Los nuevos genes exitosos alteran las reglas epigenéticas de las poblaciones⁵⁸. Y las reglas epigenéticas alteradas cambian la dirección y la efectividad de los canales de adquisición cultural.

- iv. Finalmente, para cerrar el “bucle interactivo”, la construcción de un ambiente especial es la nueva oferta que la cultura hace a los genes del comportamiento.

Obviando el problema crucial de cuán tirante estaba la trailla genética⁵⁹, el quid de esta hipótesis reside en explicar cómo estamos atrapados no sólo por nuestros genes sino también por nuestra cultura y por la conexión entre ambos. Indaguemos y analicemos algunos de los pormenores de dicha explicación. La cultura es creada por la mente común, y cada mente es a su vez el producto de un cerebro estructurado genéticamente por normas o reglas (rutas neurales y regularidades) que establecen el desarrollo cognitivo y el ensamblaje de dicha mente individual. Desde el nacimiento, la mente -guiada por las reglas epigenéticas del cerebro- selecciona y absorbe partes de la cultura que tiene a su disposición, de este modo la cultura se recons-

⁵⁸ Partiendo del hecho de que las reglas epigenéticas se conocen aún de forma rudimentaria, las estudiadas, no obstante, ofrecen un testimonio persuasivo de la existencia de una naturaleza humana de base genética. Considérense estos ejemplos de epigénesis: las propiedades alucinatorias de los sueños, el miedo a las serpientes, la construcción de fonemas, las preferencias alimentarias en el sentido del gusto, los detalles de los vínculos entre madre y niño, las expresiones faciales básicas, la reificación de conceptos, la personalización de los objetos inanimados, y la tendencia a dividir continuamente objetos y procesos diversos en dos clases discretas. (Wilson, E.O.: 1999 : 243)

⁵⁹ A lo largo de la prehistoria, en particular hasta hace unos cien mil años, tiempo para el cual el cerebro del *Homo sapiens* moderno había evolucionado, la evolución cultural y la genética estaban estrechamente acopladas. Con la llegada de las sociedades del Neolítico, y en especial con el surgimiento de las civilizaciones, la evolución cultural salió a la carrera, a un ritmo que, en comparación, dejó a la evolución genética inmóvil. Ahora bien, ¿cuánto permitieron las reglas epigenéticas que divergieran las diferentes culturas?

truye colectivamente con cada generación en la mente de los individuos. De la misma forma que, por selección natural, la especie humana ha evolucionado genéticamente en la anatomía y en la fisiología del cerebro, así lo ha hecho en el campo del comportamiento. Determinadas normas culturales sobreviven y se reproducen mejor que otras que compiten con ellas, lo que hace que la cultura evolucione por una senda paralela a la de la evolución genética, y por lo general mucho más veloz, de forma que cuanto más rápido es el ritmo de la evolución cultural, más laxa resulta la conexión entre los genes y la cultura, aunque dicha conexión no se rompe nunca de forma completa. La cultura, por su parte, permite un rápido ajuste a los cambios en el ambiente a través de adaptaciones muy afinadas que se inventan y se transmiten sin la correspondiente prescripción genética, y este “plus sin correspondencia genética” es la diferencia principal entre la especie humana y las demás especies animales.

Cada sociedad crea cultura y es a su vez creada por ella, siendo el lenguaje productivo (palabras y símbolos) el arquitecto central de esta recreación. Denominemos unidad de cultura al elemento más básico de los contenidos de la misma y bauticémoslo como *meme*⁶⁰, para a continuación identificar dicha unidad con el nodo de memoria semántica en la actividad cerebral. El nodo, ya sea un concepto (unidad mínima reconocible), una proposición o un esquema, determina respectivamente la complejidad de la idea, del comportamiento o del artefacto, ayuda a su permanencia en la cultura general, y al tener lugar en la actividad cerebral está sujeto a la determinación del cerebro por parte de los genes, lo mismo que determinan el sistema sensorial y todos los demás procesos fisiológicos que interactúan con el ambiente físico y social para producir las propiedades holísticas de la

⁶⁰ Nombre que hizo fortuna y prevaleció sobre otros muchos de la mano de Richard Dawkin (*El gen egoísta*: 1976) y que ha sido desarrollado por psicólogos, biólogos, antropólogos culturales como Susan Blockstone, John Bonner, William Durham.

mente y la cultura. Ciertamente necesitamos más información acerca de cómo se produce la interacción entre herencia (genes) y ambiente (cultura), no obstante, los biólogos ya han propuesto que el concepto fundamental del interaccionismo es la *norma de reacción*. La idea es como sigue: Elija usted un organismo; seleccione un gen o grupo de genes que actúan conjuntamente para afectar un rasgo particular; lístense todos los ambientes en los que la especie puede sobrevivir; los ambientes pueden o no causar variación en el rasgo prescrito por el gen o grupo de genes seleccionados; la variación total en el rasgo en todos los ambientes en los que la especie puede sobrevivir es la norma de reacción de aquel gen o grupo de genes en aquella especie. A escala geológica, cuando estaban evolucionando las características verdaderamente universales de la especie, probablemente había variación en los genes determinantes (Wilson, recordemos, los llama prescriptores), pero la selección natural ha reducido desde entonces la variación casi hasta cero.

Más adelante se abordará el alcance que tiene la interacción entre herencia y ambiente⁶¹ para los posibles universales culturales⁶², limitémonos ahora a recalcar el hecho de que las reglas epigenéticas engloban la gama de regularidades del desarrollo anatómico, fisiológico-

⁶¹ No me resisto a traer la siguiente reflexión de E.O. Wilson sobre este particular: "Los criancistas han pensado tradicionalmente que la heredabilidad de la inteligencia y de los rasgos de la personalidad es baja, mientras que los hereditaristas han considerado que es alta. (...) Los criancistas creen que la cultura es retenida con una trailla genética muy larga, si es que es realmente retenida, de manera que las culturas de sociedades diferentes pueden divergir unas de otras de manera indefinida. Los hereditaristas creen que la trailla es corta, lo que hace que las culturas desarrollen características principales que son comunes. (...) Criaturistas y hereditaristas suelen, por lo general, estar de acuerdo en que es probable que casi todas las diferencias entre culturas sean el producto de la historia y del ambiente. Mientras que dentro de una sociedad determinada en los individuos varían mucho los genes de comportamiento, las diferencias se desdibujan casi por completo estadísticamente *entre* sociedades" (1999 : 211).

⁶² Algunos biólogos, es el caso de Irenäus Eibl-Eibesfeldt (1993:171-2), tras diferenciar las homologías filéticas (transmisión genética de rasgo) de las homologías tradicionales (el rasgo se transmite por aprendizaje) afirma que hay universales en el comportamiento humano que se pueden calificar de homologías filéticas (el rostro distendido de boca abierta – rostro de juego, por ejemplo).

co, de la cognición y del comportamiento. Heredamos, pues, los rasgos neurobiológicos que nos hacen ver el mundo de una determinada manera y aprender unos comportamientos con preferencia a otros. Ahora bien, tales rasgos heredados no son memes o unidades de cultura, sino la propensión a inventar y transmitir determinados tipos de estos elementos de memoria con preferencia a otros. Algunos psicólogos han denominado "aprendizaje preparado" a esa propensión innata a aprender unos comportamientos y rechazar otros. En el comportamiento social, en concreto, el aprendizaje preparado, como las demás clases de epigénesis, suele ser adaptativo: confiere eficacia darwiniana a los organismos. Con independencia de que R. Dawkins atribuya a los humanos la específica cualidad de asociarse y de cooperar con otras máquinas de supervivencia a fin de compartir cargas y beneficios desobedeciendo incluso a esos inquietantes replicantes que son los genes egoístas y los memes interesados (elementos culturales susceptibles de ser imitados), lo importante es que dicha adaptabilidad no es el resultado exclusivo o de la biología o de la cultura; las reglas epigenéticas sitúan la conexión genes/cultura en los órganos de los sentidos y en los programas del cerebro, operan, por tanto, a dos niveles. Existen en primer lugar los procesos automáticos que van desde la filtración y la codificación de estímulos en los órganos sensoriales hasta la percepción de dichos estímulos por parte del cerebro. Estas reglas primarias disponen el sistema sensorial para que procese principalmente información audiovisual, y su importancia se refleja en el peso desproporcionado que adquiere el vocabulario referido a dicha información, de modo que marca las reglas que establecen los rasgos sociales de la infancia. Las reglas secundarias, por su parte, son regularidades en la integración de grandes cantidades de información. Sirviéndose de fragmentos selectos de percepción, memoria y colorido emocional, las reglas secundarias conducen la mente a decisiones predispuestas a través de la elección de determinados memes y de respuestas que resultan preferibles a otras.

Si buscáramos ejemplos acerca de lo que acabamos de decir, la cara humana sería uno de los más indicados. El rostro es la palestra de comunicación visual no lingüística y de las reglas epigenéticas que sesgan el desarrollo psicológico. Existen expresiones faciales que tienen un significado invariante en toda la especie humana, aunque en las diferentes culturas son modificadas para indicar matices. Y dentro de la cara, la boca es el principal instrumento de comunicación visual. La sonrisa, en particular, es rica en reglas secundarias, y aunque cada cultura moldea su significado según forma y uso contextual, se han descubierto grados sustanciales de desarrollo programado similar en muchas. También en los niveles más altos de la actividad mental se siguen reglas secundarias y complejas. Suele citarse el proceso de reificación o cosificación: la comprensión de ideas y fenómenos complejos en conceptos más simples que nos permiten compararlos con objetos y actividades familiares. Una de sus manifestaciones (para crear orden en el flujo abrumador del mundo) es el instinto diádico, la propensión a clasificar la realidad en dos partes.

Aun aceptando que el estudio de la base genética de las reglas está en mantillas⁶³, la sociobiología establece que los principios evolutivos fundamentales en el caso de los humanos se plasman en categorías tales como la selección de parentesco, la inversión de los progenitores, la estrategia de formación de pareja, la clase social, la expansión territorial y la defensa, el acuerdo contractual. Por lo que se

⁶³ "Con técnicas estadísticas refinadas, los genetistas han calculado la contribución proporcional de los genes en un gran conjunto de rasgos de la fisiología sensorial, la función cerebral, la personalidad y la inteligencia. Han llegado a esta conclusión importante: la variación en prácticamente todos los aspectos del comportamiento humano es heredable en algún grado, y así de alguna manera está influida por diferencias en los genes entre las personas"... Pero la medida de la heredabilidad no identifica genes *concretos*. Sólo se han identificado un reducido número de genes y de las reglas epigenéticas relevantes (dislexia, inteligencia espacial, búsqueda de novedad...). La mayoría de los rasgos, incluso los elementos más sencillos de la inteligencia y la cognición, se ven influidos por poligenes, que son genes múltiples extendidos por diferentes lugares cromosómicos y que actúan al unísono" (1999 : 229-30).

refiere a este último aspecto, se trataría de una manifestación cultural universal, un rasgo tan característico de la especie humana como el lenguaje y el pensamiento abstracto, habiéndose construido a la vez desde el instinto y desde la inteligencia superior. Tratar de comprender cómo, bajo la guía de reglas epigenéticas, surgen estos comportamientos a partir de la suma de la emoción y de la intención, o cómo el comportamiento individual se origina a partir de la intersección de la biología y el ambiente hasta originar pautas universales, es una cuestión que instiga y enfrenta a los científicos. Lewontin, Rose y Kamin, por ejemplo, sostienen la imposibilidad de hallar algún comportamiento social significativo estructurado en nuestros genes de tal manera que no pueda ser modificado y moldeado por el condicionamiento social; incluso necesidades biológicas como comer, dormir y el sexo son ampliamente modificadas por el control de la conciencia y el entorno social⁶⁴. Critican de este modo las fórmulas reduccionistas, como lo hacen también con aquella falacia aritmética según la cual las causas de los acontecimientos vitales de un organismo pueden distribuirse en una proporción biológica y otra cultural, de modo que una y otra sumarían el 100 por 100.

El interaccionismo es el principio de la sabiduría, un avance como explicación de la vida social humana. Al afirmar que los organismos (que no heredan rasgos, sino moléculas de ADN), no son únicamente producto de sus ambientes, sino también creadores de los mismos, se está negando la prioridad del individuo o de la colectividad a

⁶⁴ Nos hallaríamos ante un planteamiento próximo al que ofrece Irenäus Eibl-Eibesfeldt en *Adaptación filogenética y cultural* (1993 : 22-32). Tres de sus proposiciones nos lo hacen suponer: a) La evolución filogenética no está orientada hacia metas concretas. La dirección está dictada más bien por las condiciones de la selección. b) Con la evolución cultural el hombre desarrolló un mecanismo de adaptación que en tiempos históricos fue de mayor importancia que el mecanismo biológico. c) Junto a la adaptación filogenética aparece la adaptación basada en el aprendizaje de la experiencia individual y, en el hombre, también el conocimiento transmitido (transferencia de información). La evolución cultural reproduce fenotípicamente en muchos aspectos la evolución filogenética, pues también en ella es, en definitiva, la selección la que decide sobre el destino de una característica.

la hora de explicar los procesos de la vida social. Ni el uno ni la otra tienen, por separado, suficiencia epistemológica. El desarrollo, y ciertamente el desarrollo psíquico humano, debe considerarse como un proceso interactivo del organismo y su medio, ya que los estados mentales afectan al mundo exterior a través de la acción consciente. El hombre subsiste, pues, en la dialéctica entre factores internos y externos. Su mente, que es una consecuencia de las experiencias pasadas y de las condiciones biológicas internas, se ve comprometida en una recreación del mundo con el que interactúa. Hay un mundo mental, el mundo de las percepciones, ante el que la mente reacciona y que es, al mismo tiempo, un mundo creado por ella. Posteriormente, nuestro comportamiento, en respuesta a ese mundo mental creado, reelabora el mundo objetivo que nos rodea. Este es nuestro sino biológico: ser criaturas que recrean constantemente sus entornos psíquicos y materiales, de modo que las vidas individuales son el producto de una extraordinaria pluralidad de vías causales que se entrecruzan. Lo biológico y lo social no son ni separables, ni antitéticos, ni alternativos, sino complementarios, lo que equivale a sostener que todos los fenómenos humanos son simultáneamente sociales y biológicos, del mismo modo que son al mismo tiempo químicos y físicos, aunque pueden ser analizados a distintos niveles⁶⁵.

Esta forma de acometer las cosas pone especialmente nerviosos a aquellos sociobiólogos como Wilson⁶⁶ y Dawkins⁶⁷, que además de ser científicos son liberales confesos. Si se acepta el carácter

⁶⁵ Un sistema de interpretación de los fenómenos humanos tendría que explicar simultáneamente los aspectos físico, fisiológico, psíquico y sociológico de todas las conductas. (Cf. los comentarios de Augé, M. a la obra de Marcel Mauss *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos, 1971 precedida por la "Introducción a la obra de Marcel Mauss" de Claude Lévi-Strauss).

⁶⁶ Autor, además de la obra citada en la bibliografía (1999), de *On Human Nature*, y junto con Lumsden, de *Genes, Mind and Culture*.

⁶⁷ *El gen egoísta*, Labor, Barcelona, 1979.

innato⁶⁸ de parte del comportamiento humano, ¿qué pasa con la responsabilidad individual fruto de la libertad ejercida? Para eludir este problema, ambos recurren a una libre voluntad que nos permite actuar contra los dictados de nuestros genes si así lo deseamos. Ambos estarían atrapados, en opinión de Lewontin y compañía, en el cartesianismo. Afirmar, por el contrario, que poseemos simultáneamente mente y cerebro y que son al mismo tiempo sociales y biológicos, es superar falsas dicotomías y señalar el camino hacia una comprensión integradora de la relación entre nuestro yo consciente y nuestro yo biológico⁶⁹.

[b] La razón hunde sus raíces en la emoción.

Jamás habían existido tantas posibilidades de unificar las diversas disciplinas científicas a fin de buscar una explicación común. En general, la síntesis o conectividad entre las ciencias, lo que Wilson denomina *consilience*, ha de llevarse a cabo entre las ciencias naturales y las humanidades, si bien los esfuerzos deberían concentrarse en la franja limítrofe entre la biología y la filosofía⁷⁰ o la psicología. De hacerlo así,

⁶⁸ De todos modos, los biólogos no suelen definir el concepto innato de forma negativa, como lo "no aprendido", sino según el origen de la adaptabilidad: disposiciones, patrones de comportamiento y capacidades de percepción adaptadas filogenéticamente para un organismo. Ya que la modificabilidad adaptativa del comportamiento a través del aprendizaje requiere sistemas neurales muy complejos que establecen qué se asocia con qué en las condiciones de un medio cambiante (cfr. Eibl-Eibesfeldt, I . 1993 : 38 ss).

⁶⁹ Ciertamente la sociedad no piensa; sólo piensan los individuos. Por lo tanto, la relación entre el individuo y la sociedad, como la existente entre el organismo y el medio ambiente, es una relación dialéctica en la que "el otro cultural y el otro individual no forman más que uno". No se trata simplemente de que el todo sea más que la suma de las partes, sino también de que las partes se hacen cualitativamente nuevas al integrarse en el todo. En suma, los actos humanos no son fortuitos ni independientes respecto a la totalidad de esas causas que conforman un sistema intersecante, somos, en definitiva, seres materiales en un mundo causal. Pero en la medida en que son libres, nuestros actos son independientes de cualquiera de las múltiples vías causales, o incluso de un pequeño conjunto de ellas: ése es el significado de la libertad en un mundo causal.

⁷⁰ Cuatro son los puentes que atraviesan ya la brecha entre ciencias naturales y sociales: la neurociencia cognitiva, la genética del comportamiento humano, la biología evolutiva y las ciencias ambientales.

“todo el significado que el cerebro puede conocer a fondo, todas las emociones que puede soportar y toda la **aventura compartida** que pudiéramos desear gozar, pueden encontrarse descifrando el sentido del orden hereditario que ha llevado a nuestra especie a través del tiempo geológico y la ha troquelado con los residuos de la historia profunda. La razón avanzará hasta nuevos niveles, y las emociones se representarán de maneras casi infinitas. Se separará lo verdadero de lo falso y **nos comprenderemos muy bien**, tanto más rápidamente porque somos de la misma especie y poseemos **cerebros** que son similares desde el punto de vista biológico”. (Wilson, E.O.: 1999 : 65-6)

El cerebro. He ahí la clave para la aventura compartida entre los humanos y para la mutua comprensión. Gran parte de la historia de la filosofía moderna, desde Descartes a Kant y en adelante, gravita sobre modelos de cerebro que fracasaron. En la actualidad, prácticamente todos los expertos en el tema están de acuerdo en que la mente, que comprende la consciencia y los procesos racionales, no es otra cosa que el cerebro en acción. Con la ayuda de nuevas y potentes técnicas, los investigadores de la neurociencia cognitiva⁷¹ proponen un nuevo modelo expresado en el lenguaje de las neuronas, neurotransmisores, oleadas de hormonas y redes neurales recurrentes. Para este nuevo enfoque el cerebro está compuesto [a] por el viejo cerebro, ensamblado como vehículo para el instinto, que siguió siendo vital desde un latido cardíaco al siguiente a medida que se añadían nuevas partes, y [b] por el cerebro nuevo que se fue montando provisionalmente en fases dentro y alrededor del viejo. El resultado fue la naturaleza humana: el genio animado por la astucia y la emoción animal, un combinado de pasión y razón como instrumento de supervivencia (Wilson, O.E.: 1999:146 ss).

⁷¹ Una alianza formada por neurobiólogos, psicólogos cognitivos y una nueva escuela de filósofos partidarios de conocimiento empírico a los que se suele denominar neurofilósofos.

La emoción no es, pues, una perturbación de la razón, sino una parte vital de la misma. Incapaces de deducir a partir de primeros principios el equilibrio óptimo de instinto y razón, los científicos del cerebro han de averiguar de uno en uno la localización y la función de los circuitos que lo gobiernan. Estamos ante un progreso lento que se mide mediante descubrimientos fragmentarios e inferencias cautelosas. Lo que sí se sabe es que nada ni nadie supervisa la actividad cerebral. No existe un piloto, ni un guía, sólo pautas entrelazadas de actividad neural dentro-y-entre lugares concretos del prosencéfalo, desde la corteza cerebral a otros centros especializados de cognición, tales como el tálamo, la amígdala y el hipocampo. No hay, por tanto, un único torrente de consciencia en el que toda la información es agrupada por un ego ejecutivo. En lugar de ello existen múltiples corrientes de actividad, algunas de las cuales contribuyen momentáneamente al pensamiento consciente y después se van eliminando por etapas. La consciencia es el gran conjunto acoplado de tales circuitos implicados. La mente es una república autoorganizativa de argumentos que, de manera individual, germinan, crecen, evolucionan, desaparecen y ocasionalmente se demoran para generar pensamiento y actividad física adicionales. El biólogo S. J. Singer ha expresado la idea con rigor axiomático: "conecto, luego existo"⁷²

A medida que los escenarios de la consciencia transcurren, impulsados por estímulos y evocando memorias de argumentos anteriores⁷³, van siendo sopesados y modificados por la actividad neural (emoción) que anima y que focaliza la actividad mental. La emoción es

⁷² Wilson, E.O.: (1999 : 162-3) Aunque más adelante se retomará esta temática desde otra perspectiva, es necesario recordar aquí que las respuestas automáticas son relativamente impermeables a la voluntad consciente. Este principio de arcaísmo se extiende incluso a las expresiones faciales que comunican emoción. (...) En el uso ordinario esa expresión se modifica deliberadamente de acuerdo con la cultura local para transmitir contenidos diversos (ironía, cortesía contenida, amenaza ...) y otras presentaciones refinadas del yo.

⁷³ "La capacidad de remembranza mediante la manipulación de símbolos es un logro trascendente para una máquina orgánica" (1999 : 165).

creada, pues, por la actividad fisiológica que selecciona determinados torrentes de información frente a otros, haciendo pasar el cuerpo y la mente a niveles superiores o inferiores de actividad, agitando los circuitos que crean los argumentos, y seleccionando unos sobre otros. Los escenarios vencedores son los que mejor encajan con fines pre-programados por el instinto y las satisfacciones de la experiencia previa. El dinamismo de este proceso se identifica mediante palabras que expresan las categorías básicas de la emoción: ira, disgusto, miedo, placer, sorpresa... Dichas categorías adoptan una variada gradación y el proceso las mezcla para crear múltiples compuestos sutiles. De este modo se experimentan diversas sensaciones que son a la vez débiles, fuertes, contradictorias y nuevas. Ahora bien, sin el estímulo y la guía de la emoción, el pensamiento racional se reduce y se desintegra. La mente racional no flota sobre lo irracional; tampoco puede liberarse de lo emocional para dedicarse a funciones de razón pura. En medio de una sensación turbulenta, la consciencia satisface a la emoción a través de acciones físicas que selecciona a fin de lograr una situación estacionaria o dinámica. Su especialidad es crear y clasificar argumentos a través de los cuales se adivina el futuro y se eligen planes de acción. La consciencia no es un centro de mando, sino parte del sistema íntimamente conectado a todos los circuitos neurales y hormonales que regulan la fisiología. Con cada cambio circunstancial, actúa y reacciona, altera el cuerpo para la obtención oportuna de aquello que le devuelva a la condición original una vez enfrentada al desafío. El pensamiento racional surge de los intercambios continuos entre el cuerpo y el cerebro a través de las descargas de los nervios y del flujo de hormonas que transporta la sangre, influidos a su vez por controles emocionales que regulan el juego mental, la atención y la selección de objetivos.

Tras clasificar las emociones en primarias (miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza) y sociales (simpatía, turbación, vergüenza, cul-

pabilidad, orgullo, celos, envidia, gratitud, admiración, indignación y desdén), Antonio Damasio (2002: 55-56) comprime lo que estamos diciendo en la siguiente “Hipótesis en forma de definición” :

1. Una emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.
2. Las respuestas producidas por el cerebro normal cuando detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC), esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción, son respuestas automáticas.
3. El cerebro está preparado por la evolución para responder a determinados EEC como repertorios específicos de acción. Sin embargo la lista de EEC no se halla confinada a los repertorios que prescribe la evolución. Incluye muchos otros aprendidos en toda una vida de experiencia.
4. El resultado inmediato de estas respuestas es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento.
5. El resultado último de las respuestas, directa o indirectamente, es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar.

Sorteemos lo que Wilson denomina el “problema difícil”: la subjetividad individual y el libre albedrío⁷⁴; resaltemos el obstáculo funcional de esta hipótesis: la abrumadora complejidad de las entradas de

⁷⁴“En el sentido más profundo, para un naturalista el libre albedrío es el resultado de la competencia entre los escenarios que componen la mente consciente y sobre los cuales se ejerce la toma de decisiones. Los argumentos dominantes son los que despiertan los circuitos de las emociones y los implican para el mayor efecto, los que vigorizan y focalizan la mente en su conjunto y dirigen el cuerpo en determinadas direcciones de acción. La entidad que parece hacer tales elecciones es el yo, pero ¿qué es el yo? No un ser inefable que

información que penetran en la mente humana y la atraviesan; y resaltemos lo que nos interesa: existen condiciones reales para la comprensión y para la empatía entre quienes somos de la misma especie, poseemos cerebros similares y, por muy diversa que sea la "circunstancia cultural", compartimos necesidades, impulsos e intereses.

1.3. Culturas e identidad personal

La diversidad se halla en la misma raíz de la evolución biológica de nuestra especie, y, en cuanto tal, es un hecho progresivamente consciente. Genéticamente cada individuo es diferente del resto. No existe, por tanto, igualdad, es más, en la evolución de la especie humana la diversidad biológica y la diversidad cultural han jugado un papel constituyente y, en cuanto tal, favorable, provechoso y bueno para el conjunto de sus componentes.

Dos de las capacidades de la especie, el uso de herramientas y el lenguaje, contribuyen a su "humanización" a la vez que la "socializan". La articulación de esas facultades ha ido incrementando de forma exponencial el desarrollo de la inteligencia y de la comunicación. La trayectoria extraordinariamente larga que va desde el chopper, pasando por la industria de lascas, la hoja de laurel solutrense y el microchip azilense, hasta la actual revolución informática y digital, da

vive aparte dentro del cerebro, sino el personaje clave de la pieza teatral que se desarrolla en los escenarios... El yo y el cuerpo están fusionados de manera inseparable... El yo, actor en un drama perpetuamente cambiante, carece del dominio completo de sus propias acciones, no toma decisiones únicamente por elección consciente, puramente racional. Gran parte del cómputo en la toma de decisiones es inconsciente: hilos que mueven la marioneta del yo. Fuera del pensamiento consciente existen circuitos y procesos moleculares determinantes que consolidan determinadas memorias y borran otras, prejuzgan conexiones y analogías, y refuerzan los bucles neurohormonales que regulan la respuesta emocional subsiguiente. La mente individual no puede conocerse ni predecirse por completo, es por eso por lo que el yo puede seguir creyendo apasionadamente en su propio libre albedrío. Circunstancia ésta feliz y afortunada ya que la confianza en el libre albedrío es biológicamente adaptativa" Wilson, E.O.: (1999 : 172-8).

buena muestra de lo que estamos diciendo. Ahora bien, esta onda expansiva socializadora lleva aparejada una creciente disminución de la diversidad cultural, de modo que la pérdida de la misma a lo largo de la historia podría compararse a un cauce que engorda absorbiendo afluentes, y dado que en ninguna época la cultura ha sido más universal que en la nuestra, no es arriesgado pronosticar que cada día resultará más difícil descubrir y apreciar las identidades.

Esta es, pues, la circunstancia: insistir obsesivamente en las diferencias puede conducir a la incultración, al nicho cultural; hacerlo en la uniformidad propende a la igualación indiscriminada. Tendremos, por tanto, que ingeniárnoslas para garantizar el supuesto de la unidad y el de la diferencia, ya que la coexistencia de los mismos constituye su bondad por separado. Sería deseable, a tal efecto, que la reiterada expresión “diversidad cultural” se entendiera como “**diversidad etno-cultural**” en tanto que el concepto etnicidad es central en casi todos los procesos de diferenciación de grupos. Desde un punto de vista biológico los seres humanos somos genéticamente híbridos. También es cierto que la mayoría de las características diferenciales son étnicas y se deben, por tanto, a la diversidad cultural. Las pautas referentes a las costumbres, a las normas, a los valores y a los comportamientos que de ellas se derivan deben considerarse como un desarrollo peculiar de cada cultura entendida como la urdimbre de significaciones que el hombre construye y en la que conforma y desarrolla su conducta⁷⁵.

Entendida así, operativamente, la cultura no es un complemento a la conducta predeterminada biológicamente, sino la resultante del ajuste, de la orientación, de la especificación y de la restricción que los sistemas organizados de símbolos significativos practican en el seno de las

⁷⁵ Aceptemos como complemento explicativo que una cultura o subcultura consiste en modelos de pensamiento, representación, creencias, lengua y acción asociados a una comunidad superior a unas pocas familias.

capacidades generales de respuesta debidas a la dotación genética. Y se entiende por símbolo todo aquello (objeto, hecho, cualidad, palabra, gesto...) que, desprovisto de su mera facticidad o actualidad, sirve como transporte de una concepción, y, como tal, es usado para disponer significativamente los sucesos entre los que los hombres se desenvuelven de forma que puedan orientarse en la experiencia. El pensamiento humano no es más que un tráfico o intercambio de símbolos. En cuanto tal, los sistemas de símbolos no son algo meramente interno a la mente del sujeto, sino tramas culturales (construcción, aprehensión y utilización de formas simbólicas), y, por ende, hechos sociales y públicos conformados según un determinado modelo, están fuera del organismo individual y se encuentran en el ámbito intersubjetivo, ámbito, por cierto, que preexiste y sobrevive a los individuos⁷⁶, a la vez que constituye su identidad.

"La formación de la identidad – afirma Eric H. Erikson desde un punto de vista psicológico – emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas, un proceso que tiene lugar en todos los niveles de funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, en comparación consigo mismos y con respecto a una tipología significativa para ellos; mientras que él juzga su modo de juzgarle a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y a los tipos que han llegado a tener importancia para él. Este proceso es, por fortuna y necesariamente, inconsciente en su mayor parte, excepto allí donde las circunstancias exteriores se combinan entre sí para agravar una dolorosa o exaltada conciencia de identidad"⁷⁷

⁷⁶ No voy a demorarme ahora en comentar la diferencia, fácilmente comprensible, entre "modelo de" y "modelo para" que propone C. Geertz. Sólo insistir en que es precisamente ese doble aspecto de ser modelo de/para lo que distingue a los verdaderos símbolos de otras formas significativas. "La percepción de la congruencia estructural entre una serie de procesos, actividades, relaciones, entidades, etc... y otra serie que obra como un programa de la primera, de suerte que el programa pueda tomarse como una representación o concepción de lo programado – un símbolo – es la esencia del pensamiento humano" (Geertz, C. 1997, pag. 92). Así pues, la posibilidad de esa trasposición recíproca de modelos para y modelos de que posibilita la formulación simbólica es la característica fundamental de nuestra mentalidad.

⁷⁷ Erikson, E. H.: (1980 : 19-20) *Identidad: Juventud y crisis*. Taurus, Madrid.

Nos encontramos con un proceso "localizado" *en el núcleo del individuo y, asimismo, en el núcleo de la cultura comunitaria*. Las culturas no son un añadido ornamental a la identidad de las personas, sino una parte constitutiva de la misma. La vitalidad o no de una cultura no es la de un ente abstracto que se mueve o se estanca; en realidad, quienes se mueven o no son las personas que la viven, la producen, la reproducen, la sienten y la transforman. Cultura e identidad son nociones indisolubles que se aplican simultáneamente a la realidad individual y a la realidad colectiva (Augé, M.: 1996:50). Por eso, la serie de sistemas simbólicos o estructuras culturales según las cuales convertimos los planes generales y laxos que establecen nuestros genes (capacidad de hablar, de reír, etc.) en conductas concretas (hablar ucranio, castellano o euskera, una sonrisa pícaro, cómplice o sardónica), imposibilita separar lo que es natural, universal y constante en todos los seres humanos de lo convencional, local y variable en la conducta de los mismos. No existe una naturaleza humana "fuera de contexto": somos seres incompletos acabados por una determinada forma de cultura.

La cultura tiene, pues, un carácter englobante en la doble acepción de inscribir a los individuos en las normas generales y de marcar los límites a dicho cerco, manifestando en este caso una gran plasticidad y capacidad receptiva para las influencias, lo que indica su carácter activo e histórico⁷⁸. La cultura tiene, también, un carácter abierto y problemático dada la tensión que existe entre las demandas singulares y los esquemas culturales. Por una parte, estos esquemas permiten responder, pero ellos son también los que constriñen y confieren su razón de ser a las respuestas. En este sentido la cultura es

⁷⁸ "No estoy hablando - dice líneas más adelante Augé (1996 : 51) - de grandes transformaciones económicas y técnicas, sino de la vida cotidiana: los hábitos, el ocio, las relaciones entre generaciones, la sexualidad, el matrimonio y la procreación y, más en general, la relación con la sociedad global francesa, con los medios y con la vida política". "Ni la permanencia de lo cultural (en el sentido de leyendas, ritos, costumbres), ni la posibilidad de abstraer los fenómenos individuales se pueden dar por descontado" (p. 52).

normal (está en el orden de las cosas) y normativa (se impone como una especie de fuerza inmanente al individuo que a su vez la produce). La cultura define, por tanto, una singularidad colectiva: entendiendo por "colectiva" lo compartido por un cierto número de personas, y por "singularidad" lo que distingue a tales personas de otras.

Cualquier existencia comienza con y a través de los referentes maternos, paternos, familiares, locales, provinciales... hasta llegar al descubrimiento de la alteridad más extensa, el mundo humano. El descubrimiento de la alteridad y el reconocimiento propio⁷⁹ van así de la mano, de forma que el sentimiento de identidad, lo que se cree ser (autoconcepto), se cumple en la exploración de un mundo humano cada vez más amplio. La identidad de cada uno se establece mediante comunidades de referencia en relación a las cuales el individuo se incluye o se excluye. En esa identidad-por-relación pueden detectarse varios niveles. a) el estrato de la experiencia personal, un núcleo único e irrepetible; (b) el sistema de valores y de creencias comunes a los miembros de los grupos de referencia, que constituye una base prácticamente incuestionable; y (c) la atmósfera o marco genérico de referencia, un entorno cultural compartido por quienes pertenecen a nuestra cultura y que proporciona un conjunto de signos y marcas susceptibles de ser percibidos.

Para la identidad de una persona no toda pertenencia (a una familia, a un grupo étnico, a un equipo de béisbol) comporta el mismo valor pero ninguna de ellas carece de él. Son, en suma, "los elementos constitutivos de la personalidad, casi diríamos que los "genes del alma", siempre que precisemos que en su mayoría no son innatos" (Maalouf, A. (1999:21). Algunos de tales elementos, como la religión, la lengua, etc. adquieren una relevancia especial, pero no por ello nos

⁷⁹ Lo que la psicología entiende por autoconcepto: la idea respecto a sí mismo que un individuo desarrolla o puede llegar a desarrollar en el espacio y en el tiempo.

enclaustran en departamentos estancos, monádicos e impermeables, ni siquiera puede decirse que sean valedores de algún patrocinio ante los que pertenecen a la misma lengua o religión⁸⁰. Ni el color ni el sexo, por su parte, son elementos absolutos de identidad, no obstante, la pertenencia a una cultura es básica para el bienestar de las personas, no sólo por establecer el marco de las opciones significativas, sino porque, en realidad, son los ojos de los otros los que nos definen. Es la mirada, dice Maalouf, la que encierra a los demás en sus limitadas pertenencias, y es también la mirada la que puede liberarlos. M. Augé lo expresa así:

“El sentido es la relación y, en este caso, lo esencial de las relaciones simbólicas y efectivas entre seres humanos y pertenecientes a una colectividad particular. Hablar de sentido, en este contexto, es hablar del sentido social (...) Si se mira de cerca, se observa que el sentido social se define, de hecho, mediante dos tipos de relaciones. Todo individuo se relaciona con diversas colectividades, en referencia a las cuales se define su identidad de clase en el sentido lógico del término – su pertenencia a una fraternidad, a un segmento de linaje, a un grupo de edad, a un pueblo, a una nación, etc. Pero todo individuo singular se define también mediante sus relaciones simbólicas e instituidas (“normales”) con un cierto número de otros individuos, pertenezcan o no a las mismas colectividades que él. Dentro de una misma raza, de un mismo linaje, de un grupo de edad, de una misma nación..., hay alteridad, relación, sentido. Puede haber alteridad, relación, sentido entre individuos que pertenecen a colectividades diferentes, hasta el momento en que la distancia entre dichas colectividades o universos de referencia se engrandezca tanto que absorba las diferencias individuales, que dejan de existir o que ya no

⁸⁰ Los kurdos y los turcos tienen la misma religión pero diversa lengua, sin que los conflictos mengüen por tal motivo. Los hutus y los tutsis son ambos católicos y hablan la misma lengua, lo cual no ha impedido la brutalidad de los enfrentamientos.

aparecen simbolizadas más que con dificultad. (...) El sentido social se ordena, pues, alrededor de dos ejes. En el primero (que se podría llamar eje de la pertenencia o de la identidad) se miden los sucesivos tipos de pertenencia que definen las distintas identidades de clase de un individuo. El sentido social va de lo más individual a lo más colectivo y de lo menos a lo más englobante. El segundo (que se podría llamar eje de la relación o de la alteridad) pone en juego las categorías más abstractas y más relativas del sí mismo y del otro, que pueden ser individuales o colectivas". Augé, M.,(1996 : 35-43).

Somos un moldeado. La casa, la calle, la escuela van trazando los contornos de cada personalidad, forjan los comportamientos, las creencias, las actitudes, los ritos, el lenguaje,... y a la vez que esto ocurre, se establece una relación (exterioridad-interioridad) entre el individuo y la cultura, una interpenetración entre cada uno de los elementos de una cultura y quienes la viven, dependen de ella y la utilizan⁸¹. La identidad no es un mosaico, una yuxtaposición de pertenencias autónomas, "es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera" (Maalouf, A. 1999: 38). También es una construcción subjetiva a cuya generación contribuyen básicamente las distintas relaciones y los reconocimientos que en ellos se instauran. Aun manteniendo la identidad personal (la coherencia interna necesaria para funcionar como sujeto) estamos convocados a la comunicación, experimentamos el imperativo de compartir con otros un espacio moral. De este modo las identidades cam-

⁸¹ Esta orientación se sitúa en la estela antifuncionalista a la que se refiere Augé, M. cuando escribe: "Castoriadis se encuentra muy cerca de las definiciones de Levi-Strauss cuando escribe que una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión 'existen socialmente en cuanto sistemas simbólicos sancionados' (Castoriadis, C. *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Ed du Seuil, 1975; hay traducción castellana en Tusquets, Barcelona, 1983). Lógicamente, utiliza el mismo término 'alienación' para hablar de la relación del individuo con la institución y con la vida social. Se sitúa expresamente en una perspectiva antifuncionalista y antimecanicista cuando afirma que la institución no se reduce sólo a su aspecto económico o funcional, que no hay nunca una pura relación de exterioridad entre la institución y los que dependen de ella o la utilizan" (1996 : 16).

bian, se mueven, se amplían, unos valores pueden desactivarse, al menos parcialmente, ante el empuje de otros percibidos en el contacto con grupos diferentes de aquél del que se forma o se formaba parte. Las culturas se rozan a través de sus miembros y en la multiplicidad de pertenencias y afiliaciones también se reforman, varían en el espacio y en el tiempo, y ninguna, como demuestra la historia, tiene garantías de futuro, salvo el ser continuadas o no.

1.4. ¿Algo en común?

En el mundo hay más de 600 lenguas vivas y unos 5.000 grupos étnicos. ¿Cabe alguna compatibilidad entre ellos, o están destinados al aislamiento, cuando no a una irremediable colisión?

Antropólogos como Clifford Geertz niegan la existencia de formas y contenidos culturales universales, sea porque pretendan estar basados en una supuesta naturaleza humana o en ciertas actividades de la mente que permitirían suponerlos (Geertz, C. 2000: 203 ss; 1996: 93 ss.). En el mejor de los casos, parecería haber un bien universal, pero a renglón seguido descubrimos que la diversidad de sus contenidos lo desmiente. Hay culturas de orientación individualista, otras más comunitarias; algunas se fundan en contratos establecidos, otras en lazos o vínculos familiares. No faltan tampoco estudiosos de la sociedad reacios a admitir formas y contenidos universales contra aquella opinión de Malinowski⁸² acerca de que sin la confianza común en la facultad de la razón aplicada a los procesos naturales y su regularidad no podría haberse llevado a cabo una forma organizada de actividad humana.

⁸² Me estoy refiriendo básicamente al apartado II de su obra de 1994 : 17-31, titulado "El dominio racional que el hombre logra de su entorno", en cuya página 19 afirma: "toda comunidad primitiva está en posesión de una considerable cuantía de saber, basado en la experiencia y conformado por la razón".

Ahora bien, sin nada en común entre las culturas, la propia noción de diversidad se desinflaría. Sólo la relación dialéctica entre unidad y diversidad hace posible la sintonía entre lo común y lo diverso, entre lo universal y lo particular. Las diferencias culturales existentes no sólo son efecto de la evolución, también son causa de nuestra especie, incluso, por paradójico que parezca, en aquello que tiene de igualdad⁸³. Éste es el punto de vista que me propongo ahora esclarecer sirviéndome de planteamientos traídos de distintas áreas de investigación.

Desde un punto de vista histórico, resulta difícil aceptar que en los contactos multilaterales a través del comercio, de los matrimonios interétnicos, de la emigración o de la guerra no se revelaran ciertas afinidades o concordancias en la forma de valorar al individuo, al grupo y al mundo. Algunas actividades se encuentran presentes desde muy pronto en todas las culturas. Teóricos del empaque de Donald E. Brown (1991: capítulos 1 y 6) admiten la universalidad de conductas tales como la cocina, el tatuaje, el juego, la narración, una tecnología elemental, el calendario, la comunicación oral y gestual, la danza, la música, la transacción y el comercio, el regalo, el cortejo, los rituales funerarios, la vida en grupo, el gobierno, la crianza, la clasificación de las cosas, la existencia de tabúes, la religión y la magia, el pensamiento lógico... la adopción de roles, el altruismo, la institución del prometer, la reciprocidad, el honor, la dualidad nosotros/ellos, la prohibición del incesto, la sanción, el rechazo del asesinato y la dicotomía entre el bien y el mal..., por no hablar de la universalidad del lenguaje (Chomsky, N., Jakobson, Jespersen) y las reglas de parentesco (Harris, Lévi-Strauss, Murdock).

⁸³ Todorov, T.: Apartado Notas sobre el cruce de culturas de su obra de 1993 : 103-116.

El antropólogo Edward B. Tylor (1832-1917), defiende un concepto de cultura que abarca todo lo que los seres humanos han producido para adaptarse al entorno físico y social, lo cual incluye tanto las técnicas de supervivencia como los principios acordados para convivir, actividades que trascienden lo biológico y se concretan en el lenguaje, la técnica, la moral, el derecho, la economía, el arte y la religión, incluso llega a defender una unidad psíquica (misma estructura psicológica e intelectual) de la humanidad⁸⁴. Es, no obstante, George P. Murdock, quien formaliza un inventario de proposiciones universales de la cultura (*"The common denominator of cultures"*), que él definió como las conductas y las instituciones sociales registradas en los archivos del área de relaciones humanas de cada una de las sociedades estudiadas hasta entonces. La lista contiene sesenta y siete "universalidades"⁸⁵. Donald E. Brown ha puesto la lista al día y la ha evaluado mediante principios antropológicos y de sociobiología. Y al aludir una vez más a la sociobiología no podemos obviar que Edward O. Wilson, su patrocinador, exploró la existencia de una naturaleza humana en la obra con la que obtuvo el premio Pulitzer en 1978 y cuyo título ya parece presuponer dicha existencia: *On Human Nature*.

⁸⁴ Cfr. Los dos primeros capítulos de Tylor E.B. (1977) *Cultura primitiva, vol. I: Los orígenes de la cultura. Introducción*. Ayuso, Madrid.

⁸⁵ En Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the World Crisis*, Nueva York, Columbia University Press, 1945. Por orden alfabético, tales "universalidades" son: adiestramiento de limpieza, adivinación, adornos corporales, alojamiento, artes decorativas, atención postnatal, baile, bromas, calendario, cirugía, cocina, comercio, conceptos del alma, control meteorológico, cortejo, cosmología, costumbres de la pubertad, costumbres del embarazo, curación por la fe, deportes atléticos, derechos de propiedad, diferenciación de clases, división del trabajo, donación de obsequios, educación, elaboración de utensilios, escatología, estilos de peinado, ética, etiqueta etnobotánica, fiestas familiares, folklore, gestos gobierno, gradación por edades, grupos familiares, higiene, horas de comida, hospitalidad, interpretación de los sueños, juegos, lenguaje, ley, magia, matrimonio, medicina, nombres personales, nomenclatura de parentesco, normas de residencia, obstetricia, organización de la comunidad, política demográfica, producción de fuego, propiciación de seres supernaturales, reglas de herencia, restricciones sexuales, ritos funerarios, ritual religioso, saluciones, sanciones penales, supersticiones de suerte, tabúes alimentarios, tabúes de incesto, tejeduría, trabajo cooperativo y visitas.

Hasta la fecha, la categoría del comportamiento humano que proporciona la prueba más acabada de la hipótesis que basa la universalidad en la epigénesis es la evitación del incesto. Pero no sólo evitamos aparearnos con padres, hijos o hermanos, también hablamos en frases gramaticalmente correctas, sonreímos a los amigos, y cuando estamos solos tenemos miedo de los extraños. Bajo el impulso de la emoción, las reglas epigenéticas⁸⁶ dirigen al individuo en todas las categorías del comportamiento hacia aquellas respuestas relativamente rápidas y precisas que es más probable que aseguren la supervivencia y la reproducción, aunque dejan abierta la generación potencial de una inmensa gama de variaciones y combinaciones culturales. La cooperación y el conflicto, por ejemplo, se han desarrollado como instintos de supervivencia o de reproducción. Las categorías de elección, y las principales actividades del pensamiento y del comportamiento son epistáticas, lo que significa que las necesidades y las oportunidades en una categoría alteran la fuerza de otras. Algunas necesidades y oportunidades, sin embargo, no son sólo epistáticas, sino prioritarias: el cálculo racional se basa en oleadas de emociones encontradas cuya influencia recíproca se resuelve mediante la interacción de factores hereditarios y ambientales. El cálculo racional suele ser generoso y las elecciones (formas de priorizar) dependen del grupo, aunque el poder de la influencia de los iguales varía de una a otra categoría de comportamiento. El estilo de vestir, por ejemplo, es casi completamente dependiente, la evitación del incesto, sin embargo, es en gran parte independiente de la influencia de los iguales. Lo primordial es que la toma de decisiones está modelada por reglas epigenéticas, que son propensiones innatas a aprender determinadas opciones primero, y después a seleccionar

⁸⁶ "Las reglas epigenéticas son operaciones innatas del sistema sensorial y del cerebro. Son reglas básicas que permiten a los organismos encontrar soluciones rápidas a problemas que se plantean en el ambiente" (E. O. Wilson (1999: 284).

de entre ellas algunas concretas (Wilson E. O.: 1999:301-2), a evaluarlas, a preferirlas. El modelado de los instintos durante la evolución genética correlaciona con la capacidad para juzgar y manipular la tensión generada por el dinamismo de “optimizar la preferencia”. Este nivel de inteligencia permite, además, la “concepción diferida”: optimizar las preferencias y proyectarlas a escenarios mentales futuros, lo cual constituye un cierto fundamento de la moralidad o del deber. De este modo, *debe* no es la traducción de la naturaleza humana, sino de la voluntad pública, que puede hacerse cada vez más sabia y estable; *debe* es sólo la taquigrafía de un tipo de afirmación objetiva, una palabra que denota lo que la sociedad eligió hacer (o fue obligada) y que después se codificó, por lo que los códigos han surgido por evolución a través de la interacción de la biología y la cultura. El proceso de “preferibilidad”, repetido a través de miles de generaciones, dio forma a sentimientos morales⁸⁷, y estos instintos son experimentados intensamente por cada persona de varias maneras: como consciencia, autorespeto, remordimiento, empatía, vergüenza, humildad, afrenta moral, etc. Llegados a este punto, los sociobiólogos se topan con el lado oscuro de la propensión innata al comportamiento: la xenofobia. Si la familiaridad personal y el interés común son vitales en las transacciones sociales, y si los sentimientos morales evolucionaron para ser selectivos, ¿por qué las personas recelan ante los extraños? A ello hay que añadir que la verdadera compasión es un artículo del que suele haber escasas existencias. Entonces, ¿qué nos cabe esperar? A lo largo de la historia las pobla-

⁸⁷ El mayor vacío en el conocimiento en tal empresa, es decir, en la cimentación de la ética (y de la política) mediante conocimiento verificable es, pues, la biología de los sentimientos morales: su definición, la genética de los mismos, su desarrollo como producto de las interacciones entre los genes y el ambiente, su historia profunda. Y cómo pueden jerarquizarse los principios morales, cuáles y en qué grado están mejor dominados, cuáles están validados por leyes y símbolos, cómo pueden dejarse abiertos ciertos preceptos para recurrir a ellos en circunstancias extraordinarias, etc. (Wilson E. O., 1999 : 374)

ciones han estado en cambio continuo, una permuta que se aceleró cuando los europeos conquistaron el Nuevo Mundo⁸⁸, y que escaló un peldaño más cuando se produjo la colonización europea de Australia y de África en el XIX. La homogeneización cambia las poblaciones locales, con la consiguiente reducción gradual de las diferencias raciales previas. También aumenta la gama de variaciones individuales dentro de las poblaciones y en toda la especie. Hoy, la gran noticia es la homogeneización a través de la inmigración y el entrecruzamiento. La diferencia *promedio* entre las personas de diferentes localidades de todo el mundo, que ya no era muy grande, se está reduciendo (Wilson E. O. 1999:398). Tal vez ahí puedan apoyarse nuestras esperanzas contra la xenofobia.

En un concierto argumental en torno a “lo común”, Irenäus Eibl-Eibesfeldt sería Rostropóvick. No es difícil justificar por qué. Para resaltar la transculturalidad de ciertos valores suele aducirse un argumento próximo a la falacia naturalista: si existe una naturaleza humana universal, se afirma, debe presuponerse a la vez la universalidad cultural, como si los intereses y las necesidades de los seres humanos coincidieran con la justificación de los mismos y el orden de importancia que se les supone. Es en esta atmósfera donde adquieren mayor resonancia las reflexiones de Eibl-Eibesfeldt (1993:712; 769-786; 1977) dado su interés por dilucidar cuál es la aportación de la biología a la axiología, desglosando, al hacerlo, el ámbito de la moral en “moral primaria” y “moral basada en la razón”. El mero encadenado de “acordes” extraído de las partituras del biólogo realza de tal modo esta exposición que esa misma riqueza exculpará lo prolijo del mismo:

⁸⁸ Deberíamos recalcar por un momento en el apartado que Morín, E. (2003): *La identidad humana*. El Método V. *La humanidad de la humanidad*, Cátedra, Madrid, dedica a la “primera hélice”, la de la conquista.

- i. Partiendo de que el ser humano actúa moralmente por sentimiento, por costumbre y, finalmente, por reflexión, el objetivo primero y fundamental de la ética sólo puede ser el valor de la supervivencia. Hacia ella se orienta no sólo la "moral primaria" (fundada en adaptaciones filogenéticas, irreflexiva, espontánea y producto de la inclinación), sino también la moral racional que se basa en esa misma lealtad sentida y presupone la llamada de una disposición filogenéticamente programada.
- ii. Pero no sólo a la supervivencia, también estamos predispuestos por múltiples adaptaciones filogenéticas a acomodarnos a normas sociales transmitidas culturalmente (imitación social, identificación voluntaria con el miembro de la pareja parental del mismo sexo, obedecer a una autoridad y aprender de ella, comportamiento de acuerdo con el grupo y reacción a las agresiones dirigidas a mantener la norma grupal cuando percibimos desviaciones por parte de otros, etc.).
- iii. En los procesos biológicos rigen por lo general los valores medios de ajuste de tal modo que la adaptación merma cuando éstos se alejan hacia los extremos en cualquiera de las dos direcciones. Cualquier virtud (tanto la capacidad de sacrificio como el amor al prójimo) puede convertirse en vicio por su polarización extrema. No hay pueblo, por ejemplo, que no practique una ética del reparto y la donación, pero el obsequio exagerado avergüenza al receptor, de modo que las alianzas por medio del don encuentran su fiel en la reciprocidad.
- iv. También la moral fundada en la razón, propia de la personalidad madura y autónoma, sopesa los valores internalizados y toma así las decisiones. Esta moral es con seguridad un producto tardío de la evolución cultural y puede considerarse un logro "superior".

- v. Con la evolución cultural el ser humano supera hasta cierto grado la biología; de ahí que a veces las normas biológicas entran en conflicto con algunas normas culturales nuevas: así, por ejemplo, la moral de la guerra, con la inhibición del homicidio. Pues bien, preguntarse por las consecuencias no sólo es un rasgo de una ética primaria y emocional. A menudo, bajo la presión de los sentimientos de lealtad, seguimos también a ciegas actitudes de carácter cultural. Muchos de nuestros usos y costumbres culturales surgieron sin conocimiento de causa, simplemente porque resultaron válidos, no son productos de la inteligencia sino que están ahí porque han llegado a imponerse selectivamente en competencia con otras. Sin embargo, al argumentar genéticamente hay que evitar el relativismo ético que proponen algunos sociobiólogos. Hay que considerar una suerte el hecho de que no todas las normas sean culturalmente relativas: la resistencia a matar es innata, así como otras normas biológicas como la propiedad, la posesión de la pareja, la honradez, la lealtad, la obediencia...
- vi. Las normas primarias pueden ser un buen regulador contra planteamientos intelectuales de excesiva frialdad sentimental (sentimos simpatía hacia nuestros prójimos y mala conciencia si les negamos asistencia), pero el aprendizaje social desempeña un papel importante ya que a través de él el niño asume los valores de la cultura. Las normas primarias necesitan la confirmación educativa por recompensa y castigo menos que las secundarias. De todos modos, la falta de integración cultural produce inseguridad, aunque el exceso de ella nos hace tan poco libres como un insecto obligado a seguir en lo esencial la compulsión de sus instintos.

- vii. Los humanos compartimos una herencia biológica común que nos hace sentirnos vinculados en nuestro trato con hombres de otras culturas. En cuanto ser sociable, el hombre no deberá perder de vista el bien general del grupo. El "propio interés" fue un principio válido durante largos períodos de evolución, pero desde el momento en que el grupo se convierte en unidad de selección, sólo será aplicable con limitaciones. Lo que perjudique la idoneidad del grupo, terminará provocando la extinción de la minoría de leales a él. En sociedades pequeñas, se ayuda a los demás miembros del grupo por una inclinación sentida e innata. Esta tendencia disminuye cuando se trata de integrantes de grupos a los que se desconoce, no obstante la ética grupal se injerta en la ética familiar primaria como una extensión de la misma fruto de un proceso cultural. El "sentimiento cívico", por su parte, condición para la actuación responsable en una agrupación impersonal, ha de ser objeto de una laboriosa educación, ya que en los individuos prevalece el interés propio o el del pequeño grupo, y se requieren especiales técnicas de adoctrinamiento para el compromiso social a fin de transferir la ética familiar al macrogrupo.
- viii. En suma: nuestras mejores posibilidades residen en un contrato social que aúne el interés sopesado del grupo con un humanitarismo fundado en la reciprocidad (guardar pactos, no quebrantar la palabra dada, ser amable, se consideran "naturales"), contrato que contendrá ciertas disposiciones para regular los casos de incumplimiento. Es preciso, a su vez, que este contrato universal incluya símbolos que afiancen el compromiso emocional de cada individuo con la comunidad, Estado o pueblo. Finalmente, la condición para una ética de la supervivencia es poseer una conciencia de responsabilidad que abarque a generaciones futuras, sólo

así el ser humano estará dispuesto a administrar con cuidado sus recursos y aspirar a una comunidad mundial de cooperación entre los pueblos.

Pido disculpas por una referencia tan extensa, fruto del respeto que me merecen las reflexiones de Eibl-Eibesfeldt. Hay quienes, es el caso de Sissela Bok (1995:cap.4), sin exhibir tanta minuciosidad, han ordenado el conjunto de valores comunes a las culturas atendiendo a tres factores: aquellos que se refieren al cuidado mutuo y a la reciprocidad; aquellos que condenan la violencia, el conflicto y la deslealtad; y, finalmente, los valores que tienen que ver con la justicia.

También desde la religión y desde la teología se intenta defender una amplia coincidencia al enumerar como valores comunes la igual dignidad en la familia humana, el carácter sagrado de la persona, el valor de la comunidad, el valor secundario de los poderes terrenales imperfectos, el valor superior de los pobres y de los oprimidos⁸⁹, la vinculación entre la causa de los humanos y la del medio ambiente⁹⁰. Basta, no obstante, abrir los ojos para comprobar que la religión ha sido y es uno de los más señalados factores de discordia. Sea como fuere, se exagera la influencia de la religión sobre los pueblos, mientras que tal vez se subestime la influencia de los pueblos sobre la religión.

⁸⁹ Esta ha sido la tónica dominante de las varias conferencias (World Conference on Religion and Peace) celebradas desde la inicial de Kyoto (1971): *Religión for peace. Proceeding of the Kyoto Conference on Religion and Peace*, Nueva Delhi, bajo la batuta de Jack H.A. Kung, H., por su parte, en otra perspectiva, intenta justificar las religiones como posible fundamento de la moral (1991, pag. 73-76, y 115-119) estableciendo: a) Lo verdaderamente humano como criterio universal (la dignidad: moralmente bueno sería lo que tanto en su dimensión individual como social, permite y posibilita un desarrollo óptimo del hombre en todos los aspectos y dimensiones), b) La dialéctica entre religión y humanidad: La verdadera humanidad es presupuesto de la verdadera religión (criterio minimal) y la verdadera religión es consumación de una verdadera humanidad (criterio maximal), y c) Un posible consenso.

⁹⁰ Boff, L.: (1996) *Ecología: grito de la tierra, grito de los hombres*, Trotta, Madrid.

“Todas las sociedades humanas han sabido encontrar, en el transcurso de los siglos, las citas sagradas que aparentemente justificaban sus prácticas del momento (...) No cambian los textos, lo que cambia es nuestra mirada a través de la cual actúan los textos en el mundo, unas frases se fijan y otras pasan a segundo plano”⁹¹.

Una alternativa a las propuestas de impronta religiosa podría consistir en partir de presupuestos laicos. La Ilustración tentó este itinerario que prosigue en la actualidad con la proclama de los Derechos Humanos y otras propuestas globalistas⁹² que insisten en la convergencia de ideales (paz, responsabilidad, etc.). Existen además instituciones como el *Institute for Global Ethics* que preconizan *cross-cultural core values* tales como el amor, la veracidad, la equidad, la libertad, la unidad, la tolerancia, la responsabilidad y el respeto por la vida⁹³. La *Comision of Global Governance*, por su parte, plantea su propio catálogo⁹⁴. En fin, que se toma por valores comunes reales los que se han materializado en el cuerpo de doctrina propio de las demandas del humanismo moderno o de la religión, olvidando, en parte, que en los planteamientos homogeneizadores no suele faltar un perfil etnocentrista y, en ocasiones, también “interesado”⁹⁵.

Finalmente, a la hora de señalar los posibles valores universales y su ordenación, cabe distinguir aquellos que son de naturaleza

⁹¹ Maalouf, A. (1999 : 63). Y ya que estamos con este autor, me permito sugerir que su libro “*Las Cruzadas vistas por los árabes*” tendría que estar en todas las bibliotecas de los centros de enseñanza secundaria.

⁹² Como la ya citada de Sissela Bok, (1995 : 16 ss y 57 ss).

⁹³ Así lo recoge Kidder, R.M.: en *Shared Values for a Troubled World* (1994) y *An Agenda for the 21st Century*, (1988) Cambridge University Press, Cambridge.

⁹⁴ El respeto a la vida, la libertad, la equidad y la justicia, el respeto mutuo, el cuidado y la integridad. Un catálogo ampliable: amistad, salud, paz, claridad mental, compasión, dignidad humana, comunidad, veracidad mutua y confianza, rectitud, felicidad y justicia.

⁹⁵ Decía John Kenneth Galbraith que las creencias de los privilegiados se ponen al servicio de la causa de la satisfacción continua y se acomodan de forma similar las ideas económicas y políticas del momento, de tal modo que “La constante más inmediata es que las personas y comunidades favorecidas por su posición económica, social y política, atribuyen virtudes sociales y permanencia política a aquello de lo que disfrutaban” (*La cultura de la satisfacción*, Ariel, Barcelona, 1992, pag.13).

empírica de aquellos otros que son un a priori (condiciones-de-posibilidad-para). Entre los primeros los hay de carácter estructural: estimaciones y creencias que presentan una constante coincidencia de contenido o similitudes entre culturas y que se refieren a la familia, a la integridad de quienes gobiernan, a la unión social frente a la adversidad⁹⁶, estos valores tienen la propiedad de ser básicos, de nula o mínima invariancia, y se les denomina "implicational universals". Existen, además, dentro de los empíricos, valores que presentan una frecuencia estadística (statistical universals) y pueden variar en la geografía y la historia (valor de la vida humana o de la justicia).

Por lo que respecta a los valores "a priori", tienen que ver con rasgos ideales de comportamiento, no se apoyan en la realidad, aunque ésta no logra desmentirlos. Unos son trascendentales, indicarían una posible "convergencia" o afinidad entre las culturas (fines como la libertad, el amor, etc.). Otros, al no identificárseles con esencias ajenas al cambio y a la adaptación (Galton, J. 1996 : 13), no son considerados trascendentales, sino *formales* y tienen que ver con procesos (como la disposición a escuchar, el diálogo, etc.) que no están ligados con hábitos concretos o con creencias de una determinada cultura, sino con capacidades supuestamente comunes. Se trata, pues, de prácticas funcionales y simbólicas que al tener que ver con intereses de la humanidad, pueden llamarse bienes y permiten pensar en la construcción común de valores interculturales (Wilson, E. O., (1999 : capítulo 11). Estos bienes/intereses serían la vida, la amistad, la salud, la paz, la claridad mental, la compasión, la dignidad humana, la comunidad, la veracidad mutua y la confianza, la rectitud, la felicidad y la justicia. Con tales valores pueden hacerse tandems según refieran al interior/exterior del individuo, a la coherencia/acuerdo del individuo consigo mismo, o a la reciprocidad para con los

⁹⁶ Esa especie de axioma sociológico que afirma que la cohesión de los grupos es proporcional a la amenaza exterior.

demás. Algunos, como la vida (individuo) y la amistad (su relación con los demás) son la condición para las prácticas humanas. Otros remiten a las condiciones necesarias para el ejercicio de las mismas [salud (individuo), paz (los otros)]. Los hay que favorecen el despliegue de tales ejercicios [conocimiento (individuo), compasión (los otros); la dignidad (individuo), respeto mutuo (los otros)]. Existen valores, como la felicidad y la justicia, que justifican la finalidad de las prácticas, y son las ideas morales más compartidas por las culturas y los ideales que expanden el horizonte de civilización. Estaría, por fin, el valor de humanidad: no tanto como idea filantrópica, cuanto como consideración del ser humano como un valor en sí mismo y aun como ideal de acción pública.

1.5. Posibilidad de acuerdos y conflictos

Los grupos humanos son sociedades limitadas por discriminación.

“Los griegos llamaban bárbaros, o sea, balbucientes, tartamudos, a los extranjeros. Los nahuas se referían a sus vecinos como popolocas (tartamudos) y mazahuas (los que braman como ciervos)”. (García Canclini, N. 1999 : 107).

La discriminación no tiene, sin embargo, por qué ser necesariamente negativa, aunque los grupos se dotan a sí mismos de una cierta representación de “los otros”. La imagen del extraño así generada no es garantía de conocimiento verdadero, sino fruto muchas veces de estereotipos y de sentimientos surgidos bajo la presión del miedo a perder los rasgos definitorios, las propias credenciales y los sistemas de valoración en los que se apoya la propia identidad. Desde esta perspectiva, las culturas son incompatibles, parecen estar condenadas a negarse unas a otras. ¿Serán también incompatibles?

En su análisis de la “cultura como praxis”, Bauman entiende por cultura una entidad compuesta de un conjunto de ritos, de costumbres, de prácticas y de normas de los cuales no es fácil encontrar equivalentes funcionales en otras culturas, y menos aún de sus mecanismos usuales de legitimación⁹⁷, tanto más cuanto que el ‘hardware’ de los mismos suele estar infiltrado por el componente religioso. Aunque, por otra parte, las culturas, salvo algún caso excepcional, están en constante mutación a través de la interacción y el intercambio, si bien con un ritmo desigual. Sería precipitado concluir, no obstante, que el choque es tan inevitable como imposible el acuerdo entre ellas. Es cierto que las tesis que auguran lo peor, apoyándose en conflictos evidentes, parecen estar calando como lluvia fina en la opinión pública. La dificultad, no obstante, a la hora de identificar y de definir un conflicto, es delimitar en qué proporción participan en él tres tipos de lógicas diferentes: la de los derechos humanos, la cultural y la socioeconómica. Sea como fuere, y exceptuando los casos en los que resulta forzoso discordar (abandono de niñas, ablación, terrorismo, etc.), podrían establecerse dos premisas con vistas al acuerdo.

Primera: La ausencia de un criterio objetivo para jerarquizar las diferentes culturas y hacerlas compatibles por evaluación con respecto al mismo, no impide que puedan ser comparadas en virtud de algunos rasgos específicos y de criterios que por ser también culturales puedan, a su vez, no ser plenamente aceptados por todos. A este

⁹⁷ La obra de Bauman, Z. de 1999 presenta una estructura ternaria: 1) La cultura como concepto, 2) La cultura como estructura, y 3) La cultura como praxis. De este último enfoque, y como aval para lo que proponemos, cabe recortar dos párrafos: “La cultura es la única faceta de la condición humana y de la vida en la cual el conocimiento de la realidad humana y el interés en el perfeccionamiento y la satisfacción propias se funden en una sola cosa” (pág. 340). “La cultura es exclusiva del hombre en el sentido de que, entre todas las criaturas vivientes, es la única capaz de desafiar la realidad y pedir una significación, justicia, libertad y bondad más profundas, tanto individuales como colectivas. Así, las normas y los ideales no son restos del pensamiento metafísico prerracional que cegaba al hombre ante la realidad de su condición. Por el contrario, ofrecen la única perspectiva que contempla dicha condición en tanto que realidad humana con dimensión humana” (pág. 342).

respecto, es preciso establecer un enfoque pluralista bajo la condición de que quien se sumerge en otros puntos de vista y se esfuerza por comprender su pretendida legitimación, no queda inhabilitado para poder contrastarlos con los referentes propios y formular un juicio de valor en consecuencia. No es preceptivo, por tanto, evitar los juicios de valor, sólo ajustarlos a las condiciones que el diálogo requiere para hacer viable la transferencia cultural, un intercambio fértil que enriquezca a los comunicantes.

Segunda: Una cultura no es una construcción cerrada ni un universo simbólico homogéneo que tiene que ser aceptado o rechazado en bloque. Y en ese mismo sentido, los conflictos tampoco son globales, se producen en contextos y en tiempos determinados, y se originan entre personas, grupos o instituciones concretas. Ciertos conflictos, tal vez los más graves, surgen en torno a las axiologías, pero los valores no son esencias platónicas separadas y eternas, sino productos culturales históricos, susceptibles, por tanto, de transformación, propensos a recreaciones varias y ligados a las contradicciones propias de la praxis humana.

Existe un aspecto epistemológico del fenómeno cultural y por ende de la comunicación intercultural que debe tenerse muy en cuenta. Se trata de la diferenciación entre el punto de vista *etic* (descripción que se hace del otro) y el punto de vista *emic* (explicación que el otro realiza de lo que hace), ya que de estos dos puntos de vista, el más resistente al cambio es la dimensión simbólica a través de la cual dotamos de sentido a lo que hacemos y a lo que ocurre en derredor.

Es posible que, con variaciones y sobre esta distinción *emic-etic*, se eternice la confrontación entre universalistas y relativistas culturales. En cualquier caso esa divergencia no nos impide aseverar que (a) la cultura es un fenómeno abierto y plural reconocido, (b) que tal

reconocimiento tiene que ver con la experiencia histórica de la interrelación, y (c) que los valores universales no son un vellocino de oro a descubrir, habrán de ser creados en el “i(n)ter” de un diálogo sujeto a determinadas condiciones y en el que la posibilidad de acuerdo o discrepancia se centre en ámbitos tales como (i) la relación del hombre con la naturaleza, (ii) el vínculo entre el individuo y la comunidad, (iii) el problema de igualdad y el de la justicia, (iv) la pregunta por el sentido de la existencia y la búsqueda de la felicidad, y (v) la vivencia de lo religioso.

Aplacemos hasta el apartado siguiente las condiciones para dicho diálogo y abordemos ahora **los obstáculos que habría que remover** para que fructifique. Cabe afirmar, en primer término, que en la heterogeneidad y complejidad que están adquiriendo los asuntos públicos aparecen pautas de interacción asimétrica que, azuzadas por la competitividad económica, pueden resultar realmente peligrosas. Existe, en segundo lugar, un conjunto de factores sociales, económicos, geopolíticos e ideológicos susceptibles de generar conflictos. Algunos afectan a los derechos de la inclusión, otros son directamente atentados contra la humanidad. Ahí están la pobreza, la distribución nada equitativa del empleo, los derechos conculcados de las minorías etnoculturales y nacionales, la disociación entre el poder civil y el religioso, el papel de la religión, sin olvidarnos, por supuesto, de la xenofobia, del racismo, del apartheid y del etnocidio (Dower, N.: 1998 : 2ª parte). Existen, además, otros obstáculos de índole individual que sólo se mitigarían con una sensibilización e información adecuadas. ¿Por qué debo aceptar, respetar, tolerar al diferente, e incluso interesarme por él?; ¿por qué debo conocer su realidad sociológica, religiosa y personal, o interesarme por su imaginario y por los elementos fundamentales de su identidad y de sus referencias culturales? Interrogantes éstos que dicen algo de la percepción que se tiene del extraño a la vez que revelan la comprensión que cada uno tiene de sí mismo (Augé, M. 1996:45ss).

La fenomenológica del conflicto social presenta una escala que (a) arranca de la **ignorancia evitable** (da pereza o provoca disgusto saber del otro), (b) asciende a la **indiferencia**, (c) prosigue por el **juicio segregativo** surgido casi siempre de la preconcepción deformada, de estereotipos que sirven para justificar una conducta determinada (Said, E. W.: 2001: 35 ss). El prejuicio, decía Allport, surge de ideas y creencias recibidas que conducen a estar predispuesto a favor o en contra de los demás, antes o a pesar de tener conocimiento actual de ellos.

“Es un grave error adscribir el prejuicio y la discriminación a una sola fuente originaria, ya sea ésta la explotación económica, la estructura social, las costumbres, el miedo, la agresión, los conflictos sexuales, o cualquier otra que se prefiera...” (Allport, G. W.: 1962 10-11)

Su implante social responde a una etiología de amplio espectro (factores históricos, culturales, económicos) que opera en el nexo de la personalidad. Una forma sofisticada de prejuicio es pensar que los otros son gente burda que actúa por hábito o costumbre, mientras que nosotros actuamos por y conforme a la razón. Y si de los pensamientos pasamos a las actitudes, entonces el prejuicio genera una infravaloración del otro, fomenta sentimientos de prevención, cautela y suspicacia, sin que falten los comportamientos a la defensiva y las reacciones de destrucción cuya exhibición más grave es la discriminación amparada legal o fácticamente. La gama de reacciones anteriores podrían corregirse o paliarse mediante una nueva educación emocional marcada por una flexibilidad cognitiva capaz de afrontar la situación poliárquica del mundo, y también con una convivencia más intensa; no así el peldaño siguiente: (d) el **resentimiento**. La acepción figurativa de “resentirse”, según el Diccionario de la Real Academia, es “tener sentimiento, pesar o enojo por una cosa”. El resentimiento resulta inmune a la razón y muestra una fuerte resis-

tencia a ser atenuado por otros sentimientos. Esta actitud aparece en forma de discriminación subrepticia (cuando se planean cuotas de presencia) o sistemática (imposición de leyes y prácticas del grupo dominante), adopta maneras toscas (exclusión por el color y otros rasgos étnicos), otras veces sutiles (desaire por el apellido, por la forma de hablar o por el acento, etc), incluso en ocasiones no pasa por las fases de la indiferencia y el juicio segregativo. (e) El escalón siguiente sería la **agresión de palabra o de obra**, y (f) en la cima de la violencia social estaría el **apartheid**, el genocidio (exterminio de un pueblo por otro grupo étnico), o **la guerra** (Cfr Maalouf, A. 1999 : 103 ss).

1.6. Condiciones para "escuchar los otros ecos que habitan el jardín"⁹⁸

El ser humano siente, percibe e interpreta el mundo a través de una cultura concreta, aquella que le proporciona un horizonte de significado al ofrecerle el marco de referencia genérica desde el que contemplar la realidad. Las culturas cumplen una doble e interrelacionada función: son mecanismos adaptativos en el medio natural y social, y crean comunidades humanas a través de prácticas legitimadas en y por un mismo grupo. Para un individuo el conjunto de aprendizajes conforma el mismo proceso de socialización, una interiorización espontánea (inconsciente) del sistema de valores, creencias, procedimientos y conocimientos compartido, lo cual, a su vez, le confiere el sentimiento de pertenencia y de reconocimiento como miembro con un estatus propio en la organización grupal. En este sentido el rasgo que caracteriza a las culturas es la convencionalidad, y la forma de pertenencia a una cultura suele captarse a través de signos externos (formas de hablar, de vestir, de comer, etc.) o rasgos visibles que

⁹⁸ Frase de Eliot citada por Said, E. W. (2001 : 515-516).

remiten al sistema de valores y creencias que marcan el horizonte de sentido donde esos signos arraigan. Captar ese arraigue constituye el gran reto para la comprensión del hecho cultural. Hay que advertir, no obstante, que la transformación de los signos externos no implica la automática modificación de los sentidos. A todo ello habría que añadir que las culturas no son estáticas, sí porosas, y que no resulta descabellado sumergirse en lo ajeno para mejor comprender lo propio, es más, tratar de comprender otra cultura constituye la mejor forma de penetración reflexiva en la propia.

Hay momentos de mayor absorción cultural en la vida de una persona (los de maduración y de más socialización), pero la capacidad de comprender a los “diferentes” a fin de descubrir afinidades, establecer conexiones fluidas, facilitar una comunicación paritaria que allane los intercambios, escuchar, en suma, los otros ecos que habitan el jardín, no son labores de una determinada época o edad. En ese ‘laborio’ se juega la condición humana y sobre él se constituye la razón mestiza, una razón **práctica** (se sitúa en la esfera de lo preferible), **crítica** con la concepción moderna de la diversidad y **emocional** (empática con los diferentes). Desarrollaré de forma sucinta cada uno de estos rasgos.

1ª La esfera de lo preferible.

La imagen según la cual el ser humano está constituido de forma estratificada por niveles organizados jerárquicamente a los que hay que considerar como puntos de referencia invariantes de necesidades de rango biológico, psicológico o social, es un recurso tentador desde una perspectiva pedagógica, pero inexacto. En una concepción así, los denominados universales culturales serían formas colectivas de remediar tales necesidades, y el elemento cultural (rango social), estaría en función de los otros niveles (el biológico y el psicológico), se hallaría, por tanto, conectado con ellos funcionalmente.

La clave no radica en si los seres humanos somos organismos biológicos dotados de unas características intrínsecas; tampoco en si existen unos rasgos comunes en el funcionamiento de nuestras mentes con independencia del lugar donde vivimos. La cuestión está en cómo podemos utilizar estas realidades a la hora de explicar las diferencias, y si en vez de interconexiones funcionales lo único que puede establecerse son analogías o paralelismos en casos diferentes (Geertz, C. 1996: 106), porque si así fuera, las distintas manifestaciones culturales, en principio y en este sentido, no son ni mejores ni peores, y remitirían, en definitiva, a cosmovisiones inconmensurables. Lo cual tiene sus ventajas: nos alejamos de la interpretación que considera su posible jerarquización atendiendo a la eficacia en la adaptación al medio (culturas de progreso y culturas subdesarrolladas), así como de los planteamientos que identifican cultura con raza o con nacionalidad.

Quizás, no obstante, existan algo más que meras analogías entre las manifestaciones culturales. Al fin y al cabo, la estructura y la función del cerebro humano es la misma en los diferentes pueblos de la tierra, por eso todos tenemos las mismas necesidades básicas para sobrevivir, somos “movidos” por ellas, gran parte de las cuales están reguladas por el hipotálamo⁹⁹. Eibl-Eibesfeldt sostiene que las emociones podrían tener su origen en circuitos neuronales programados y conectados del sistema límbico visceral. Los patrones de conducta programados de esa forma y las percepciones van acompañados de vivencias subjetivas, factores concomitantes de conducta. En todas las partes encontramos, por ejemplo, las mismas categorías de vivencias: ira, odio, amor, celos, envidia, miedo, mala conciencia. Es muy probable que nada de esto pudiéramos enseñármolo unos a otros, ya

⁹⁹ Sólo puedo mencionar aquí el papel de los neurotransmisores en la vida afectiva y la influencia del lóbulo frontal en la vida emocional. A. Damasio (1994) abunda en este sentido en lo que ya A.R. Luria, y Joaquín Fuster habían profundizado. Damasio, A.: (2001) *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, Debate, Barcelona.

que no podemos aprender los correlatos subjetivos para determinados comportamientos o percepciones (Eibl-Eibesfeldt, I.: 1993: 89 ss). Existen asimismo estrategias que favorecen la adaptación del ser humano a las condiciones requeridas por la misma vida. Destrezas, habilidades o tácticas que hunden su raíz en la estructura dinámica natural común a la especie humana y que, por eficaces y beneficiosas, son consideradas preferibles¹⁰⁰ y, en consecuencia, adquieren una consideración positiva, lo que se denomina un valor. En este sentido sólo hay una civilización humana, y las pautas sociales de comportamiento, incluyendo las de tipo moral, forman parte de ella. Los trabajos de Wilson avalan los asertos anteriores, aunque son Boyd, R. y Silk, J.B., quienes proponen una síntesis sobre “evolución y compor-

¹⁰⁰ Wilson, E.O. (1999: 252ss). El capítulo 18 de Boyd, R y Silk J.B. (2004 : 525-558) titulado *Evolución y comportamiento humano* merecería más atención del que aquí le voy a dedicar. Está escrito con epígrafes-resumen. Recojo a continuación algunos que avalan lo que se está exponiendo:

Todos los rasgos fenotípicos, incluidos los conductuales, resultan de la interacción entre los genes y el ambiente.

- La selección natural puede moldear los procesos de desarrollo de manera que distintos organismos desarrollen distintos comportamientos adaptativos en ambientes distintos.
- Incluso las estrategias más flexibles se basan en mecanismos psicológicos especializados.
- Es difícil determinar el tipo de ambiente que ha moldeado la evolución del razonamiento humano.
- Algunos datos recientes sugieren que los humanos son especialmente capaces de resolver problemas que impliquen un intercambio social.
- Mecanismos psicológicos evolucionados hacen que las sociedades humanas compartan numerosas características universales.
- Los patrones interculturales de términos de color resultan del hecho de que los colores focales son más fáciles de recordar y de manipular cognitivamente.
- Los descendientes de padres emparentados genéticamente poseen una menor eficacia biológica que los descendientes de padres no emparentados.
- Los humanos rara vez se aparean con su familia más directa.
- Los adultos no se sienten atraídos sexualmente por las personas con las que se criaron.
- La relación entre la aversión a la consanguinidad y las reglas transmitidas culturalmente contra el incesto no está clara.
- La cultura es frecuente en otros animales, pero el cambio acumulativo es raro.
- Los mecanismos psicológicos que permiten el cambio cultural acumulativo pueden haber sido favorecidos por la selección porque permitieron a los humanos del Pleistoceno explotar un rango de hábitats mucho más amplio que el de cualquier otra especie animal.
- La cultura puede conducir a resultados evolutivos no predichos por la teoría evolutiva convencional.
- Los ecólogos del comportamiento humano consideran a los humanos actores racionales que buscan maximizar su eficacia biológica.

tamiento humano” que a su vez se resume en la consideración de los humanos como actores racionales que buscan maximizar su eficacia biológica. Ya Eibl-Eibesfeldt (1977) había enfatizado algunos fenómenos universales “preprogramados filogenéticamente”: el temor ante el forastero, la inhibición a matar¹⁰¹, la agresión en situaciones típicas y ritualizadas, etc.; la sociabilidad y la cooperación también son innatos, lo mismo que la capacidad de adaptación al medio cambiante, y la de recibir y asimilar información de los congéneres, y la capacitación especial para la comunicación, e incluso el autodomio tendría una base innata.

Esta imagen del sujeto humano parcialmente preprogramado por la adaptabilidad filogenética para maximizar su eficacia, no casa bien con la de un sujeto absolutamente maleable por el ambiente cultural del grupo en el que crece y se desarrolla y del que absorbe sus valores. Nuestra biología nos ha convertido en criaturas que recrean constantemente sus entornos psíquicos y materiales y cuyas vidas individuales son el producto de una extraordinaria pluralidad de vías causales que se entrecruzan, que se interpenetran. Todos los fenómenos humanos (también los comportamientos morales) responden a un esquema de causalidad múltiple y heterogénea en el que convergen causas naturales (físicas, bioquímicas, genéticas, etológicas y psicológicas) y ambientales (geográfico-climáticas, históricas, socioculturales, personales y fenomenológicas). Las costumbres y las estrategias preferibles (“valores”) tienen en buena medida raíz biológica. El ser humano subsiste en esa dialéctica entre factores internos y externos. Tanto el cerebro como la mente son sociales y biológicos, lo que supone superar falsas dicotomías y señalar el camino hacia una comprensión integradora de la relación entre nuestro yo consciente y biológico, y de la dialéctica entre el individuo y la sociedad.

¹⁰¹ El precepto “no matarás” sería la expresión simbólica que refuerza esa inhibición.

El cerebro humano necesita principios químicos para funcionar, pero también emociones y sentimientos. José Antonio Marina presenta los sentimientos como bloques de información integrada que incluye valoraciones¹⁰² y afectos, ideas e ideales. La evaluación y la preferibilidad constituyen la heurística para la solución de los problemas de adaptabilidad o supervivencia ya que al no poder probar todas las posibilidades, el humano tiene que arriesgar, ganando en rapidez, perdiendo en seguridad, conteniendo cada experimento o tentativa, en todo caso, un sistema de valores. Las formas de orientar la resolución de problemas tienen que ver básicamente con las sensaciones de placer o dolor, subsisten con los deseos y se muestran operativas en los sentimientos¹⁰³. Lo que no está garantizado, sin embargo, es la jerarquía de los valores, tampoco la preferencia, de ambos supuestos se ocupa la cultura. De ahí que las discrepancias en los juicios de valor dependerán del aprendizaje y de la elección individual.

Algunos de los valores tienen que ver con las estrategias desplegadas a la hora de resolver los conflictos que se plantean a todos los individuos, estrategias resultantes del proceso evolutivo y que pueden ser interpretadas como reglas de interacción social. Cada una de tales estrategias es susceptible de ser simbolizada, y adoptar una forma prototípica de comportamiento. Dicho de otro modo: la simbolización de una estrategia para resolver los conflictos

¹⁰² Así aparecen definidos los sentimientos en *Teoría de la inteligencia Creadora*. En *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996, J. A. Marina los describe como experiencias conscientes en las que el sujeto se encuentra implicado porque afectan a sus necesidades, estos sentimientos aparecen en el circuito de la acción, en el origen de cada uno de ellos hay una evaluación realizada desde los esquemas afectivos de cada sujeto, y el conjunto de esquemas forma la memoria personal.

¹⁰³ En su libro *The Biological Origin of Human Values*, George Edwin Pugh (Routledge & Kegan Paul, London, 1978), muestra que la evaluación es necesaria para cualquier sistema que precise realizar elecciones complejas. Y lo hace en los términos que acabamos de usar. Con independencia de que toda la obra resulta recomendable, creo imprescindible, por lo que respecta a la temática tratada aquí, la primera y la segunda parte.

de adaptación y supervivencia entre individuos constituye una regla de interacción. Estas reglas/estrategias se ponen en juego de diversa forma y en situaciones diferentes: (i) en la reacción de un individuo ante otro u otros (relaciones entre iguales o asimétricas; de rechazo/intolerancia o de aceptación/tolerancia); (ii) estrategias ante la posible respuesta de la reacción de los otros (egoísmo, usurpación, nepotismo o, por el contrario, altruismo, desinterés, nobleza, heroísmo); (iii) maniobras de ajuste o desacople del individuo con respecto al conjunto (honor o rectitud); (iv) estrategias ante la relación intergrupala (procedimientos conflictivos o mutualistas, formas de aversión o de magnanimidad, de cooperación o de hostilidad, de acuerdo o de competencia). Pues bien, en este elenco, excesivamente escueto, quizás, aparecen formas prototípicas de interacción que favorecen la supervivencia y la adaptación, otras que la entorpecen. A los favorables los consideramos, en principio, preferibles (valores). La cuestión es cómo se ejerce la evaluación, y cómo podrían aproximarse los juicios de valor discrepantes que se emiten en los diversos pueblos y culturas.

2ª Crítica a la evaluación "moderna" de la diversidad.

Para poder conocer, debatir y defender las pautas de comportamiento y las normas/reglas de interacción social, se requieren los procesos intelectuales de la cognición, que son los más influidos por la cultura. Todos los pueblos tienden a sobreestimar la objetividad de su pensamiento. En este sentido, uno de los rasgos característicos de la cultura occidental consiste en otorgar la primacía a la razón fiando al poder argumentativo la capacidad para convencer y para remover de sus posiciones a quienes no piensan lo mismo. Hay otros rasgos como la defensa de la libertad, la tolerancia, el progreso, la igualdad, la autonomía individual, la ciudadanía, la democracia liberal, etc., que los occidentales solemos tomar por formas de pensar y de actuar evidentes y compartibles por todos aquellos que usen correctamente su

razón¹⁰⁴. Se trata de un punto de vista que se retrotrae, por una parte, al idealismo platónico y, por otra, a la pretensión “catolizante” del judeocristianismo. Esta tradición apuesta por que la civilización en cuanto tal se identifica con el racionalismo europeo, ya sea en la versión formalista que se enmarca en la Ilustración francesa sobre la que se funda el estado de derecho kantiano, ya en la versión pragmática de la Ilustración escocesa conducente al contemporáneo liberalismo de los derechos humanos. Sin embargo, frente a esa tradición, y también en Occidente, existe otra, heredera del politeísmo presocrático, del pluralismo de valores en conflicto, de la imposibilidad de unificar la racionalidad humana, del devenir; tradición recuperada por Nietzsche, retomada por Max Weber y por Isaiah Berlin.

Monoteísmo universalista que postula una única civilización occidental (y etnocéntrica) o pluralismo radical que subraya la imposibilidad de alcanzar un consenso universal de valores. He ahí el dilema. Pues bien, una forma de atemperar esta disyuntiva sería, siguiendo la inspiración de Berlin, distinguir entre medios y fines en el mismo concepto de razón. Podría apostarse por el universalismo de los medios tanto materiales (recursos técnicos, científicos, comerciales...) como formales (procedimientos jurídicos, reglas de juego en diversos órdenes...) a fin de solucionar los problemas prácticos, pero se dejaría a salvo el irreductible pluralismo de los fines (lo que identifica a los individuos y a los colectivos, los valores culturales, los objetivos últimos de la acción humana...). Universalizable sería, pues, la civilización material y formal, resultaría imposible, sin embargo, una civilización cultural de alcance mundial.

¹⁰⁴ Resulta útil leer “Universalización y particularización” y “El individuo como especie”, capítulos VI y VII respectivamente de *El pensamiento salvaje*, obra de Lévi-Strauss, C. (1964), FCE, México.

Así las cosas, enaltecer la supremacía monoteística de una sola civilización que, trufada de neoliberalismo, comporta riesgos notables en ámbitos como el consumo, el medio ambiente, el belicismo, etc., resulta tan arriesgado como necesario sería evitar el otro envite, también occidental, aunque no mayoritario, que se recrea en el mero registro de la existencia de una multiplicidad irreducible establecida por el hecho de que cada individuo y cada pueblo forman un mundo aparte con derecho a ser diferentes y disidentes.

¿Cuál sería entonces la postura a cultivar? Lo pertinente de esta pregunta radica en que los futuros disponibles no son sólo los que podemos vaticinar pasivamente, sino aquellos que podemos crear, los “futuribles” (Jouvenel) que ocurren si se adoptan actitudes sensatas. Y una de las actitudes más lúcidas sería analizar el lastre que puede suponer el “problema de la modernidad” en el diálogo con otras culturas.

Dicho problema, en palabras de Stephen Toulmin (2001), surge cuando los filósofos del XVII¹⁰⁵ encausan cuatro de las viejas inquietudes del humanismo renacentista en torno a la complejidad y la diversidad en general y dejan de interesarse por los tipos de saber práctico que en ellas alentaba, a saber, la preocupación por lo oral, lo particular, lo local y lo temporal. El interés se desplaza entonces de lo oral a lo escrito, de lo particular a lo universal, de lo local a lo general y de lo temporal a lo atemporal. Este deslizamiento “de los humanistas a los racionalistas” (Contrarrenacimiento) instala una nueva cosmovisión, un sistema-marco en el que los principales elementos que lo constituyen se organizan en dos grandes grupos: los que tiene que ver

¹⁰⁵ No puede pasarse por alto el hecho de que el concepto cultura, tal como lo entendemos hoy, se remonta al siglo XVIII y conecta con fenómenos que acontecen en el XVI. Para mejor comprender esta vinculación y la posterior forma de entender la cultura en Occidente, ver Mariana Ruiz de Lobera (2004: 26-33).

con los fenómenos naturales y lo concerniente al ser humano, instaurando así la separación entre la naturaleza y la humanidad. Aparquemos las doctrinas sobre la naturaleza, y, de la mano de Toulmin (2001:159) centrémonos en el núcleo de los supuestos que esta cosmovisión comporta respecto a la humanidad:

1. *Lo "humano" es la capacidad para el pensamiento o la acción racionales.*
2. *La racionalidad y la causalidad siguen pautas distintas.*
3. *Puesto que el pensamiento y la acción no se producen de manera causal, las acciones no pueden explicarse mediante ningún tipo de psicología causal.*
4. *Los seres humanos pueden establecer sistemas estables en la sociedad, como los sistemas físicos de la naturaleza¹⁰⁶.*
5. *Los humanos tienen una vida mixta, en parte racional y en parte causal: como criaturas dotadas de razón, sus vidas son intelectuales o espirituales; como criaturas dotadas de emociones, son corporales o carnales.*
6. *La emoción suele dificultar y distorsionar el trabajo de la razón; por tanto, hay que alentar y confiar en la razón humana, mientras que las emociones deben ser objeto de desconfianza y de control.*

La apoteosis de la racionalidad lógica y formal terminó por echar profundas raíces y condicionó el hecho de que durante mucho tiempo las emociones y los sentimientos se tornaran problemáticos, lo que influyó para que, en general, no se les tomara como objeto del estudio científico. Aquel "camino por andar" al que alude Toulmin

¹⁰⁶ Supuesto éste que Rawls encausa en aquel interrogante de su introducción a *El Liberalismo político*: "¿Cómo es posible que pueda existir a lo largo del tiempo una sociedad estable y justa de ciudadanos libres e iguales profundamente divididos entre ellos por doctrinas religiosas, filosóficas y morales razonables?".

(2001:245-279) ha tenido que ser recuperado por la filosofía práctica a fin de humanizar la modernidad, de modo que en la agenda intelectual de nuestros días lo escrito, lo universal, lo general y lo atemporal, están ensanchando su horizonte para volver a incluir lo oral¹⁰⁷, lo particular, lo local¹⁰⁸ y lo temporal¹⁰⁹. Se exige, en consecuencia, prestar menos atención a la estabilidad y al sistema y más a la función y a la adaptabilidad. Y esto no sólo en los ámbitos sociales y políticos en los que es preciso “desaprender” ciertas lecciones impartidas por el “espíritu nacional” (tan dado a exaltar “la razón”), sino también, y en paralelo, para desmarcarse de la orientación moderna de la vida intelectual, infiltrada de formalidad y seducida por los encantos del rigor lógico. Lo racional no puede enajenar lo “razonable”, y ser razonable es estar abierto a razones, aquello que Montaigne y los humanistas preconizaron al reclamar que nuestro pensamiento y nuestra conducta tuvieran como lema la modestia a la hora de valorar la capacidad propia y la autoconciencia a la hora de presentarse ante los demás. Este talante comportaba, paralelamente, una buena dosis de tolerancia ante la diversidad social, cultural e intelectual. Después de 1620, sin embargo, a muchos europeos esa tolerancia intelectual y práctica les pareció estéril, permisiva y abierta a posibles abusos, y optaron por otros ideales más estrictos, intelectualmente perfeccionistas, moralmente vigorosos y humanamente

¹⁰⁷ Es ésta una nueva preocupación de amplio espectro: desde la influencia de las ideas de L.S. Vygotsky y A. R. Luria acerca del papel de la lengua hablada en la configuración de las capacidades del niño para pensar y actuar, un equipamiento mental como herramienta que el niño utiliza para adquirir su cultura nativa, hasta el interés de Gadamer por la conversación y el análisis de de la comunicación realizado por Habermas.

¹⁰⁸ “La pregunta de si la gente de todas las culturas y edades tiene acceso por igual a un mismo ‘marco conceptual básico’ neutral y, en tal caso, en qué medida y en qué aspectos, es una pregunta práctica que sólo podemos formular con suficiente honestidad intelectual si estamos dispuestos a tomar en serio la antropología y la historia” (Toulmin, S.: 2001: 263).

¹⁰⁹ “Aristóteles compartió con Platón la esperanza de descubrir un día una serie de verdades que tuvieran validez universal... para los seres humanos y las cosas de la naturaleza. Pero vio que nuestras posibilidades de actuar prudentemente en un campo práctico dependían de nuestra disposición no sólo para calcular las exigencias temporales de las fórmulas intelectuales, sino también para tomar decisiones pros ton kairon, es decir ‘según el momento’”.

inexorables, todo ello unido, a su tiempo, con la equiparación que llevaron a cabo los economistas entre la racionalidad y la eficacia, aplicando dicha ecuación incluso a las instituciones sociales, con el consiguiente planteamiento objetivo y cuantitativo de los más diversos asuntos, lo que dejaba poco espacio a las idiosincrasias culturales o personales.

Junto a la de humanizar la ciencia y la tecnología, nuestra época tiene pendiente otra tarea: reapropiamos de las metas de la filosofía práctica. Para lograr ese objetivo conviene recuperar dos aspectos de la idea de racionalidad anterior a Descartes: contextualizar los problemas y no reducirlos a su vertiente lógica, procurando rescatar la carga emocional de los mismos. Las palabras clave a tener en cuenta en esta tarea son *influjo* y *sutura*. Influjo, mejor que fuerza, y al moverse en el campo de los influjos, dice Toulmin, S (2001:288), los liliputienses parten con cierta ventaja. La sutura ha de aplicarse a las grandes separaciones que se sistematizan y se multiplican en Occidente a partir de la Ilustración, me refiero a la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, y a la que tiene lugar entre razón y mundo tal como aparece formulada en la obra de Descartes. Tales fisuras dejan al mundo y al cuerpo sin significado, convertidos en mecanismos que pueden ser captados por conceptos y representaciones construidos por la razón, y sobre esas representaciones se erige un tipo particular de conocimiento que pretende ser objetivo (des-subjetivado) y universal. Esta tendencia se va radicalizando con las separaciones que después conceptualizó Weber al considerar la escisión de la razón sustantiva expresada por la religión y la metafísica en tres esferas autónomas (ciencia, moralidad y arte) con sus específicos aspectos de validez (verdad, derecho normativo, autenticidad, belleza) abordados, a su vez, como problemas de conocimiento, de justicia, de moral o de gusto, y que terminan institucionalizándose en las ciencias, en las teorías morales, en la jurisprudencia y en la producción y la crítica del arte.

Ámbitos todos, como es obvio, reservados a los especialistas. De esta forma, el proyecto de modernidad en el XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal¹¹⁰ y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias.

En la autoconciencia europea de la modernidad, esas separaciones se articulan, a partir del proceso colonizador, con otra escisión más, la que se da entre lo moderno (mundo occidental europeo) y lo propio del resto de los pueblos y culturas. Este universalismo excluyente perdura, tras la contribución de Hegel en sus *Lecciones de filosofía de la historia*, en la división del mundo según determinadas diferencias esenciales (Occidente, máxima expresión del espíritu absoluto, frente a Oriente). Así, la construcción eurocéntrica que piensa y organiza la totalidad del tiempo y del espacio a partir de su propia experiencia situando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal, se convierte en una cosmovisión "moderna" que captura en torno a ella las siguientes dimensiones básicas:

- " 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y de sus experiencias históricas);
- 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista;
- 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y

¹¹⁰ Resulta provechoso leer a Voltaire, "El filósofo ignorante", XXXI, pag. 139-140 de la traducción de Carlos R. de Dampierre en *Opúsculos satíricos y Filosóficos*, Alfaguara, Madrid, 1978. El mismo Voltaire creyó, como otros ilustrados, que el conflicto entre creencias culturales se resolvía mediante el argumento deísta de la creencia común a toda la humanidad, (Cartas filosóficas, cartas 1-7), un principio, por cierto, que tenía pensado para sí la minoría intelectual racionalista europea.

- 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber"¹¹¹.

Estos saberes, aplicados y compartimentados de la forma concebida por Weber, terminan siendo los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las deficiencias, los atrasos y los frenos que constituyen "lo primitivo" en todas las "otras" sociedades. Existe, por tanto, un patrón civilizatorio superior y normal, y además, ese patrón es la imagen del futuro hacia el que debería converger naturalmente el resto de la humanidad, una vez superados los obstáculos derivados de la composición racial, de su cultura arcaica, de sus prejuicios mágico-religiosos, etc.

3. El factor emocional y el giro cognitivo.

La tesis de que, a partir de la modernidad y una vez superados otros rasgos de identidad como la lengua, la religión y las costumbres, surge por vez primera en Europa una cultura que entronca con lo universal patrocinado por la razón y la cohorte de conceptos que ella abandera (progreso, innovación, racionalidad-científica, libertad, autonomía individual, laicidad, etc.), esa tesis, digo, requiere una puntualización: ese mismo fenómeno es localizable en otras culturas y en todas las épocas históricas. Con sus particularidades y con sus diferencias todas las llamadas *altas culturas* (China, India, Egipto, Grecia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo) muestran inequívocamente las señales

¹¹¹ Lander, E. (2000 : 22). En la misma obra compilada por este autor, aparece una colaboración de Enrique Dussel titulada *Europa, modernidad y eurocentrismo* en la que después de exponer dos conceptos de "Modernidad" (emancipación por la razón y el hecho de ser "centro" de la historia como determinación fundamental del mundo moderno), el autor desenmascara uno de los mitos más sangrantes de la modernidad: su proceso aniquilador "ad extra". La Modernidad no es inocente. Utilizando el título de Tzetan Todorov *Nosotros y los otros* (1989, Seuil, Paris), E. Dussel mantiene que la "emancipación" con respecto al "nosotros" (europeos) tiene hacia los "otros" un carácter mítico-sacrificial que ya advirtió de alguna manera Montaigne cuando en "Des Canibales" escribió: "podemos llamarlos bárbaros con respecto a nuestras reglas de la razón, pero no con respecto a nosotros, que les rebasamos en toda especie de barbarie".

de esa modernidad, incluido lo racional científico y la secularización del pensamiento¹¹².

Ni siquiera el "ego" individual, buque insignia de la pretensión eurocéntrica, es una categoría original de la modernidad. Tampoco cabe afirmar tajantemente que la modernidad constituya un fenómeno homogéneo. Frente al punto de vista "moderno" (racional, universalista) y valorando asimismo el conocimiento y la libertad, surge otro enfoque, la llamada por Isaiah Berlin *ContraIlustración*, en el que también cotiza el sentimiento y la pertenencia a una comunidad o cultura. De ahí que algunos ilustrados insistan en la brecha entre naturaleza y civilización (Hobbes, Hume, Voltaire o Rousseau) mientras otros intenten conciliar la vida, el sentimiento y la cultura considerando las costumbres como una segunda naturaleza humana (Pascal, Vico, Herder, Burke). No obstante, en honor a la verdad, la fe en la razón se apoderó no sólo de la ciencia y de la filosofía, sino de otros ámbitos, incluso terminó por emparar el principio de subjetividad¹¹³ al que trasplanta la diferenciación entre el "cuerpo" y el "no-cuerpo". Este dualismo no es ajeno a las "culturas" o "civilizaciones" históricamente conocidas, pero, a diferencia de la corriente modernizante europea, también es común a todas la permanente co-presencia de ambos elementos como dimensiones no separables del ser humano, en cualquier aspecto, instancia o comportamiento. El proceso de separación de estos elementos sigue una larga trayectoria que incluye entre otros hitos la cultura cristiana, el impacto (¿error?) cartesiano, etc. Importa recalcar que esa "objetivación" del "cuerpo" como "naturaleza", lo expulsa del ámbito del "espíritu", consagra su separación del "sujeto/razón" y facilita, por extensión, la interiorización

¹¹² Quijano, A., en Lander, E (comp.) (2000 : 212).

¹¹³ En *Der philosophische Diskurs der Moderne* (1988 : 27), Surkamp, Francfort, J. Habermas recapitula ese proceso emancipatorio de la inmadurez que se cumpliría en Europa en el siglo XVIII gracias al esfuerzo de la razón y que termina solidificando en el principio de la subjetividad. "Los acontecimientos históricos claves para la implantación del principio de la subjetividad son la Reforma, la Ilustración y la Revolución francesa".

científica del problema de la raza. Y cuando en el XVIII ese dualismo se amalgama con las ideas del progreso, termina por afectar, o, mejor, infectar, a las relaciones sociales, sexuales y de todo tipo.

Es precisamente en el ámbito de la interacción social donde se ha olvidado con frecuencia que cuando se debaten o se defienden las pautas de conducta, lo emocional desempeña un papel decisivo. En dicha interacción interviene tanto la habilidad deductiva cuanto la capacidad de persuasión y el considerable influjo que al respecto juegan las emociones y los sentimientos, el poder de los gestos a la hora de generar situaciones distendidas o tirantes, la expresión del rostro, la calidez o frialdad que se destila, los signos de compromiso o de disconformidad, etc. La interacción se carga de emotividad.

Wilson mantiene que la **emoción** es la guía y el estímulo básico de la actividad mental¹¹⁴. El miedo y la repugnancia, el placer y la

¹¹⁴ Wilson, E.O. (1999 : 112-113; y en *Genes, Mind and Culture: Coevolutionary Proces*). En páginas anteriores dejábamos pendiente la clasificación de las emociones que propone Damasio al presentar la mente de manera holística. También hacíamos notar que la actividad mental consciente se centra sobre los escenarios para seleccionar los más convenientes de entre ellos (lo que se llama toma de decisiones). En tales episodios, Damasio ha sugerido la existencia de dos grandes categorías de emoción. La primera, la **emoción primaria**, comprende las respuestas que de ordinario se denominan innatas o instintivas (...), requiere poca actividad consciente más allá del reconocimiento de determinados estímulos elementales, del tipo de los que los estudiosos del comportamiento instintivo en los animales denominan disparadores (...), y que para los seres humanos incluyen la incitación sexual, los ruidos fuertes, la aparición súbita de formas grandes, el movimiento culebreante de serpientes u objetos serpentiformes y las configuraciones particulares del dolor asociado a ataque al corazón o huesos rotos. Las emociones primarias han sido transmitidas con pocos cambios desde los vertebrados antepasados de la estirpe humana. Son activadas mediante circuitos del sistema límbico, entre los que la amígdala parece ser el principal centro integrador y de transmisión. **Las emociones secundarias** surgen a partir de acontecimientos personalizados de la vida. Encontrarse con un viejo amigo, enamorarse, obtener un ascenso o sufrir un insulto supone disparar los circuitos límbicos de la emoción primaria, pero sólo después de que se han empleado los procesos integrativos superiores de la corteza cerebral (...) La naturaleza, observa Damasio, 'con su chapucera habilidad para la economía, no seleccionó mecanismos independientes para expresar las emociones primarias y secundarias. Permitted, simplemente, que las emociones secundarias se expresaran por el mismo canal ya preparado para conducir las emociones primarias' En la conexión entre las redes neurales creadas por la excitación en expansión que acrecienta las imágenes e implica emoción, es donde tiene lugar lo que denominamos "significado" (E. O. Wilson (1999 : 160-70).

cólera, son, con sus variantes, las emociones más arraigadas, y todas hunden sus raíces en la fisiología corporal. Ahora bien, las estructuras fisiológicas y perceptivo-emocionales tienen, ya se ha dicho, unas características compartidas por la humanidad, de modo que las opciones de conciencia no se ejercen al margen de la disposición y orientación emocional¹¹⁵. Cuando se trata de la diversidad cultural, ver, oír y razonar son importantes, pero mirar, escuchar y empatizar lo son tanto o más. Descubrir valores y pautas de conducta diferentes de las propias (proceso perceptivo) es tan imprescindible como fundamental impregnarlos de emoción y sentir su importancia para quienes los practican. En consecuencia, percibir, tratar de entender y conmovirse integran la tierra sobre la que puede prosperar la escucha y el diálogo intercultural.

Es preciso superar la oposición entre experiencia y razón, al igual que la antítesis entre el deseo y el deber. Sensibilidad y entendimiento son facultades distintas pero no independientes, sino cooperantes, ambas naturales y educables, de modo que su equilibrio ha de constituir la nota inicial de la razón práctica intercultural, la llamada por mí *razón mestiza*, una suerte de inteligencia emocional aplicada al tratamiento del pluralismo cultural. Esta razón práctica cognitiva puede ser comprendida como un procedimiento, una forma de integrar la información, de compartirla y de revisarla de forma reflexiva y conmovida con vistas a tomar decisiones y llegar a acuerdos. No se trata de una razón "trascendental" de sesgo kantiano (individual), habermasiano (discurso social) o rawlsiano (razón pública)¹¹⁶, planteamientos, los tres, confiados en exceso a la potencialidad de los procesos lógico-verbales y ceñidos a los valores de la cultura occidental, sino más bien

¹¹⁵ "Neutralizad los elementos de la naturaleza humana a favor de la pura racionalidad, y el resultado serán ordenadores mal contruidos, a base de proteínas" (Wilson E. O., 1999 : 405).

¹¹⁶ Ver la Conferencia VI: La idea de una razón pública de Rawls, J., (1996 : 247 ss).

de una "razón formal" y de naturaleza dinámica e interactiva entre las diferentes funciones de la mente y sus nexos con el exterior.

Los acuerdos para la adaptación, la supervivencia y el bienestar son compromisos impregnados de egoísmo y de cálculo racional. Del mismo modo que la especie humana cuenta con el lenguaje y la capacidad intelectual para expresar y tratar de comprender la realidad en términos más o menos abstractos, las emociones especifican una evaluación inicial de los procesos interactivos. En el contacto intercultural ha de tenerse en cuenta que existe una capacidad instintiva para detectar el engaño, para percibir la cobardía, como existe una repulsión al incesto. Las virtudes y los deberes son producto de un proceso material, de ciertas predisposiciones hereditarias a la conducta social. La moralidad es el conjunto de todas ellas y su expresión son los llamados sentimientos morales que nos ayudan a sobrevivir. Sentimientos como vergüenza, humildad, remordimiento, autoestima, desprecio, empatía... y las creencias o valores que les acompañan: altruismo, compasión, honor, justicia, piedad o patriotismo¹¹⁷.

Llegados a este punto, hemos de preguntarnos en qué tipo de psicología podría apoyarse nuestro proyecto acerca de la interacción social. Pues bien, mientras que a la base de teorías como la de Kohlberg, Habermas o Rawls, confiadas en la potencialidad de los procesos lógico-verbales, se halla la psicología cognitiva clásica, el soporte para el enfoque interactivo podría dispensarlo la nueva psicología cognitiva basada en modelos computacionales y la investigación de la inteligencia artificial. Las nociones arquetípicas en este caso serán

¹¹⁷ Recordemos lo que ya se ha repetido: primero, que esta visión naturalista no explica el pluralismo moral, lo describe como un hecho en el que estadísticamente existen coincidencias entre las diversas culturas; segundo: tampoco explica la posible jerarquía de valores, ni las razones que impelen o guían a un individuo a preferir unos determinados y adoptar la consiguiente conducta en una determinada situación; tercera, y consecuencia de las dos anteriores: no puede confundirse el "es" con el "debe".

“conexión” e “integración”, y el núcleo de la acción humana lo constituye la interacción entre la mente y el cerebro: redes neuronales enlazadas entre sí y en el conjunto, conformando una única e integrada unidad neurológica. El sistema nervioso central viene a ser el producto de una implicación constante y dinámica que comprende las instrucciones genéticas, las conexiones neuronales en las que la sinapsis y los neurotransmisores son de vital importancia así como las relaciones que se organizan entre el sistema nervioso y el mundo exterior. La cognición, nos enseña la biología fenomenológica de Valera, Thompson y Rosch (1993), es una experiencia arraigada en un trasfondo histórico. “*Arraigada*” contradice, por una parte, la forma de entender la mente como una entidad prefigurada, y se opone también al hecho de considerar la cognición como un proceso en el que se construyen representaciones de un mundo a su vez prefigurado. Así las cosas, la cognición debe estudiarse en la ininterrumpida coincidencia de nuestro existir, hacer y saber, lo que los citados autores denominan proceso *enactivo*, entendiendo por *enacción* la relación entre la mente y un mundo basado en la historia de su interacción. Las mentes despiertan en un mundo, de ahí nuestra doble corporeidad, la del cuerpo como estructura experimental vivida y como contexto de cognición: la subjetividad es inherente al mundo¹¹⁸, y la cognición (es) corporeizada. Cada acto de conocimiento no sólo no nos separa del mundo, sino que produce un mundo, y la existencia que emerge de la corporeidad presenta esta circularidad constitutiva. La praxis de nuestro vivir está acoplada a un mundo. Al impugnar la separación entre el conocer, el hacer y el existir, se rechaza el cartesianismo, la explicación conductista y las posturas reduccionistas que se hermanan con ellos. La neuropsicología, por su parte, mantiene el ensamblaje mutuo entre lo biológico, lo cognitivo y la conducta en todas las funciones de la mente.

¹¹⁸ Planteamiento que los autores toman de Merleau-Ponty ya en el primer capítulo titulado “la subjetividad como inherente al mundo”. El apartado octavo *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana* se titula *Enacción: la cognición corporeizada*.

No existen hendiduras, por tanto, entre el reino de los “principios” (intelectual) y el mundo de los “hechos” (mundo sensible)¹¹⁹. Tampoco la razón es independiente de la percepción (Lakoff, G. Jonson, M.: (1999: 16 ss), ni ésta prioritaria y autosuficiente frente a aquélla. Lejos de apoyarse en la dicotomía de una mente racional (representacional) y otra perceptiva y emocional, yuxtapuesta a la primera, este planteamiento subraya la intersección y reciprocidad entre las mismas. Intelecto y emoción, abstracción y percepción, forman parte de un mismo proceso de cogeneración evolutiva, tanto en la especie como en el individuo (Damasio, A. 1994 : cap.11). Este nuevo cognitivismo se distingue del clásico, más funcionalista, en que ambas modalidades de la inteligencia humana, la percepción y la racionalidad, son estudiadas en su compartida raíz neurológica y observadas en una continua interacción.

Todavía en el siglo XIX la diferencia jerárquica entre civilizaciones tomaba como patrón a la mente humana en sus exclusivas manifestaciones racionalistas (Levy-Bruhl: *Funciones mentales en las sociedades inferiores*). Hoy, en cambio, se entiende que la cultura humana es un dominio único al serlo el sustrato neurocognitivo donde nacen las fuentes de la diversidad de sus expresiones. Los procesos cognitivos básicos, que abarcan desde lo sensorio-perceptivo a lo abstracto, son comunes a la especie, ya que es en la conexión de los subsistemas cerebrales entre sí y de éstos con la mente, donde interactúan los diferentes procesos cognitivos, todo ello en interdependencia con el medio exterior, natural y cultural¹²⁰. Ahora bien, el hecho de que los fenómenos cerebrales se asienten en una actividad cortical

¹¹⁹ Argumento que puede ampliarse a la escisión entre la naturaleza y la cultura.

¹²⁰ No perdemos, pues, de vista, la alerta de Geertz, cuando escribe que “el retorno de la naturaleza humana como idea regulativa ha sido estimulado sobre todo por los avances experimentados en genética y en teoría de la evolución, mientras que el recurso a la mente humana se relaciona más con los progresos de la lingüística, la informática y la psicología del conocimiento. La primera tendencia se inclina a ver el relativismo moral como fuente

común y que las manifestaciones culturales existan porque todos podemos desplegar una actividad subjetiva basada en esa común disposición neurocognitiva, no implica que todos pensemos igual (una misma estructura psicológica del pensamiento¹²¹) y menos aún que pensemos lo mismo o que valoremos la realidad de forma idéntica.

De todos modos, es en ese sistema de inteligencia global, donde los desarrollos perceptivos, emocionales, simpatéticos y afectivos son los más idóneos para apreciar y respetar la diferencias culturales y para motivar la participación en un diálogo franco entre las diversas culturas. No basta saber dialogar, es preciso querer hacerlo¹²² para evitar las cacafonías egolátricas, ya que

"en nuestro deseo de hacernos oír, tendemos muchas veces a olvidar que el mundo es un sitio pobladísimo, y que si todos se obstinaban en insistir acerca de la pureza radical o el predominio de su propia voz, nos quedaríamos sólo con el desagradable estrépito de una contienda interminable..." . Said, E.W., (2001:24).

de todos nuestros pecados; la segunda tiende a hacer del relativismo conceptual el principal culpable. Y la predilección que una de las partes experimenta por los tropos y las imágenes del discurso terapéutico (salud y enfermedad, normal y anormal, función y disfunción) halla su contrapeso del otro lado en cierta proclividad hacia las figuras del discurso epistemológico (saber y opinión, realidad e ilusión, verdad y fantasía" (1996:116-7). Pero estas diferencias apenas cuentan frente a la existencia ... de una explicación común a ambas posturas: el fundamento, tanto en una común estructura de la razón como en algo denominado constitución humana, aísla las teorías de la historia y de la cultura.

¹²¹ Robin Horton, en *Tradition and Modernity Revisited* (1982) defiende una "base cognoscitiva común", una "teoría primordial" que con variables sólo de detalle, está presente en todas las culturas; según esta teoría el mundo estaría poblado de objetos de tamaño medio, relacionados entre sí según un concepto de causalidad del tipo "empujar/tirar", cinco dicotomías espaciales (izquierda/derecha, encima/debajo...) una tricotomía temporal (antes/al mismo tiempo/después) y dos distinciones de categoría (humano/no humano, yo/otro), cuya existencia garantiza que el relativismo está destinado a fracasar, mientras que el universalismo podría triunfar un día (recogido en Geertz, C. 1996 : 120, que concluye: La resurrección de la mente humana como lo que permanece inmutable dentro de los cambios del mundo combatiría la amenaza del relativismo cultural rebajando la importancia de las diferencias culturales (pág. 121-122).

¹²² Rubert de Ventós, X. (1996 : 142 ss); Mandler, G. (1982 : 65 ss).

Diferencia y
democracia



2. DIFERENCIA Y DEMOCRACIA

“La naissance n’es pas un avantage de la personne, mais du hasard”.
(Pascal, Pensées, párrafo 312)

La presencia creciente de personas inmigrantes en nuestra sociedad no sólo suscita cuestiones de naturaleza económica, sino también de índole social y ético-política, de forma que si todas las épocas, como afirma Zapata Barrero (2004:10) han tenido sus preguntas básicas, la nuestra gira en torno a *cómo gestionar el proceso de multiculturalidad sin vulnerar nuestros valores democráticos y liberales.*

¿Cómo integrarse con quien procede de otra cultura? ¿Corre riesgos una sociedad pluralista al acoger a la población extranjera, sobre todo si rechaza el principio de pluralidad? Preguntas de esta índole conciernen a los propios portadores de la multiculturalidad (autóctonos e inmigrantes), a los gestores de la misma (el conjunto de redes de actores políticos, sociales, económicos y culturales) y a los investigadores (politólogos, sociólogos, juristas, antropólogos, demógrafos, filósofos, economistas...), que tienen ante sí el reto de buscar nuevos paradigmas para tratar de contestarlas con solvencia.

En el nuevo contexto pluricultural cabe figurarse que las relaciones pueden ser pacíficas o conflictivas. Sobre esa ocurrencia de fenómeno histórico (multiculturalidad) y de posibilidad (convivencia pacífica o conflicto) la ética ensaya sus propuestas y la política gestiona sus opciones, sin que sea posible separar netamente los terrenos y las ofertas de ambas. Dedicaré este apartado a la política, reservando a la ética el siguiente.

Son varios los modelos formulados y practicados en política a la hora de gestionar la diversidad cultural. Todos ellos tienen que

habérselas con: (i) la forma de resolver la ecuación Estado-Nación-ciudadanía como marco dentro del cual se define quién está dentro y quién fuera del demos; (ii) los dispositivos legales y socioculturales de los que disponen los países receptores para acoger y gestionar contingentes multiculturales; (iii) la promoción de lógicas discursivas y prácticas diversas entre la población autóctona acerca del desafío de incorporar a la creciente población inmigrante y de cómo hacerlo.

¿Existe en nuestra sociedad alguna forma de discriminación basada en el principio de nacimiento? ¿Primamos la estabilidad o más bien la justicia? ¿La seguridad o la libertad? El quid de éstas y otras cuestiones estriba en los efectos que la coexistencia de tradiciones y prácticas culturales diferentes puede producir sobre la forma de concebir las *estructuras institucionales* (esfera pública, gestión de las tensiones, quién decide, sobre qué, cómo y por qué, hasta dónde llegan sus límites...) y sobre los *marcos normativos* que guían nuestras acciones políticas y nuestras formas de gestionar los conflictos sociales (formas de mediación, de coerción...). Ante estos posibles efectos, caben al menos dos tipos de respuestas: aquellas que aceptan y profundizan el fenómeno propiciando políticas de inclusión, privilegiando la justicia sobre la estabilidad, y aquellas otras que postulan políticas de exclusión o asimilación, fomentan la estabilidad, paralizan las estructuras, o simplemente flexibilizan sus posiciones de acuerdo con el principio utilitarista del beneficio que "los otros" aportan. Equilibrar estas lógicas (justicia-estabilidad-utilidad), gestionar la interacción de inmigrantes y ciudadanos en el espacio público, ahondar en los límites legales, acomodar las estructuras institucionales a la nueva situación, etc., suele provocar zonas de conflicto, cuestiona las reglas de juego democráticas establecidas, puede generar situaciones de desventaja para el más débil y da lugar a todos esos malabarismos lingüísticos que a diario usan los políticos.

En cualquier caso, la cuestión de la cuestión política es esta paradoja: las limitaciones que nuestra sociedad impone a los inmigrantes contradicen el sistema de valores sobre los que dice articularse, ya que escatima o niega a "otros" los valores que proclama para todos. El hecho multicultural en cuanto tal no amenaza la democracia, aunque siembra dudas sobre su capacidad para gestionar el proceso sin negar uno de sus pilares: el valor de la igualdad. La igualdad, por tanto, se ha convertido en el banco de pruebas donde la democracia es examinada por la multiculturalidad.

He utilizado repetidamente los términos "nosotros", "nuestra sociedad" o "sociedad de acogida". Con tales expresiones solemos referirnos a calidad de vida y bienestar, pero también a una sociedad cimentada, acaba de decirse, siguiendo la lógica de la igualdad. El hecho de que un colectivo inmigrante pueda desenvolverse en un plano de igualdad con otros grupos o se vea abocado a la condición de subordinación o marginación dice mucho de las características de la sociedad receptora. Analizar los factores que intervienen en uno u otro caso no es fácil. Ya casi nadie explota hoy de forma explícita las supuestas deficiencias de impronta biológica, cultural, etc. de las minorías, tampoco suele recalcar el análisis de estos temas en los prejuicios de la población mayoritaria; ahora bien, si quiere ser solvente, la explicación debe incidir en la estructura de las mutuas relaciones. Y en dichas relaciones, de igualdad o dominación, la diversidad cultural es sólo una de las incidencias que cruzan la realidad social. Existen otras no menos significativas como son las económicas, las político-jurídicas, las derivadas del género, las ideológicas y las étnicas. De ahí que si una política social, amén de atender a la diversidad cultural, no interviene sobre los factores que impiden, dificultan o limitan el acceso de las minorías a los recursos económicos (empleo, prestaciones en el campo de la salud, vivienda, educación, etc.) y a la plena ciudadanía política, estaría condenada al fracaso. Veamos cómo abordan toda esta problemática algunos de modelos diseñados al efecto.

2.1. El modelo asimilatorio y sus variantes

La más tosca de las variantes asimilatorias es el monoculturalismo, defensor de que la realidad cultural es sustantivamente una, y las diferencias sólo expresiones accidentales de la misma. El monoculturalismo admite, por tanto, la diversidad de expresiones, pero no el pluralismo cultural. En términos culturales esta orientación defiende el carácter homogéneo del demos, y en términos políticos la identidad entre ciudadanía y nacionalidad. Fuera de estas coordenadas, cualquier otro sistema resulta indeseable desde el punto de vista de la seguridad y de la cohesión. Estamos ante un fundamentalismo cuya ortodoxia viene determinada por la ecuación siguiente: $\text{demos}=\text{etnos}=\text{nación}=\text{ciudadanía}$; y la acción política consecuente con dicha ortodoxia debe propender a la igualación, entendiendo por igualdad justo lo contrario de diversidad, y negando ésta mediante un pensamiento de apariencia inocua: la democracia es igual para todos en tanto que la diversidad cultural fracciona la raíz comunitaria.

Existe otro planteamiento limítrofe con la variante anterior en el que los diferentes no son eliminados ni expulsados, sólo excluidos de la participación política y discriminados respecto a los bienes y derechos del conjunto de los ciudadanos.

Un poco más acá, se encuentra aquella otra variante que ambiciona la asimilación de los diferentes y que propone un tipo de solución institucional que aspira a diluir las diferencias entre culturas pasándolas por el tamiz (o el rasero) de la cultura mayoritaria. El proceso asimilatorio, en este caso, (i) comienza por la imposición del lenguaje, de los valores económicos y del marco jurídico político del grupo social dominante, (ii) continúa por el acomodo estructural (progresiva incorporación de “los otros” a las asociaciones y comunidades del grupo hegemónico para luego terminar participando en sus ins-

tuciones) y (iii) concluye en la endogamia o la incorporación a los lazos de sangre (matrimonio).

Este monoculturalismo moderado, próximo a la inclusión e igualdad republicanas, y al que suele conocerse por *creuzet* (francés) o *melting pot*¹²³ (norteamericano), se despliega sobre los siguientes soportes intelectuales: i) una concepción evolucionista que lleva aparejada la valoración de los pueblos y de sus culturas¹²⁴ según parámetros de “progreso”, de “occidentalización”, etc; dicho paradigma ha servido históricamente para clasificar a las culturas según la progresión “salvajes-bárbaras-civilizadas”; ii) el mito de que la cultura dominante en el escenario nacional es estática, homogénea, coherente y fácilmente reconocible; y iii) la ambición de que la unidad de la cultura mayoritaria exige minimizar las diferencias significadas por determinados grupos con la consiguiente asimilación (incluso la exclusión, en ciertos casos) de los mismos a fin de mantener la ortodoxia clásica de la unidad nacional y de la cohesión sociocultural.

Ahora bien, el *melting pot* (licuadora social) no es la variable final de la asimilación, el caso de Gran Bretaña, por ejemplo, presenta variaciones importantes. En él, la ciudadanía y la nacionalidad o condición étnica constituyen dos dimensiones diferenciadas, la primera es viable independientemente de la nacionalidad inglesa (no sólo ante grupos como indios, chinos, paquistaníes, etc, sino también frente a escoceses, galeses, irlandeses). Las minorías étnicas tienen un estatus establecido y se acepta la reproducción de patrones culturales de sus miembros, desde el vestido¹²⁵ y la comida hasta los cultos religio-

¹²³ Amalgama, fusión o mestizaje.

¹²⁴ Este paradigma ideológico (también etnocéntrico) ha servido para legitimar políticas de conversión, de colonización, en su momento, y ahora de asimilación de los “atrasados”, “salvajes” o “bárbaros” a la cultura civilizada occidental. Condición, pues, para que se incorporen al bienestar del progreso humano es que abandonen su cultura y se asimilen.

¹²⁵ Recordar la sentencia del Tribunal de apelación británico favorable a Shabina Begum.

sos y la enseñanza especial ejercida por maestros bilingües, todo ello combinado con un sistema residencial concentrado y sesgado.

Este modelo, con ciertas variaciones, ha sido predominante (“El liberalismo político”, de L. Rawls, y el “patriotismo constitucional”, de J. Habermas¹²⁶, tienen alguna de esas trazas) hasta que en el último cuarto del siglo XX irrumpió el multiculturalismo.

2.2. Reconocimiento, tolerancia y ciudadanía

El *modelo multicultural* trata de gestionar la diversidad abordando la conexión Estado-Nación-ciudadanía desde unos planteamientos cuya diferencia capital con el modelo anterior consiste en desnaturalizar la conexión de ese trinomio a partir del contenido del último de sus términos: el demos ciudadano no se identifica necesariamente con la nacionalidad, y aunque demos y ciudadanía puedan tener carácter homogéneo ello no implica que el demos haya de ser concebido de una forma culturalmente homogénea.

Hay que notificar, antes que nada, que “ciudadanía” no equivale, en principio, a democracia, ni la incluye, es más, históricamente ha sido una noción excluyente. No todos los residentes en un Estado poseen ciudadanía, forman parte sí de la población, pero no tienen los mismos derechos políticos que los ciudadanos, no son demos, y los “filtros” para acceder al demos han sido muy diversos a lo largo de la historia: criterios económicos, criterios de edad, de género, etc. Prácticamente todos esos filtros han sido superados, excepto la nacionalidad. Los “metecos” entre nosotros son los inmigrantes, y es

¹²⁶ Debe tenerse en cuenta que el contexto de la expresión “patriotismo constitucional” propuesta por Habermas señala a la posible base de identificación política de una ciudadanía cuya tradición cultural había sido severamente dañada y pervertida por el nacionalsocialismo.

la política de la nacionalidad la que impide una noción amplia de ciudadanía.

La noción de ciudadanía posee, de todos modos, una semántica borrosa. En la tradición liberal, el ciudadano viene definido por el elemento estatal y por los derechos individuales que dan acceso a tener una posición (status) en el estado. La tradición comunitarista recalca más el elemento de la nacionalidad y de la cultura, y así el ciudadano se define por el sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional y política. La tradición republicana, por su parte, introduce el elemento "efectivo": más que un conjunto de derechos (tradición liberal), más que una identidad (tradición comunitarista), la ciudadanía implica voluntad de adhesión al conjunto de obligaciones, deberes y responsabilidades que se conocen como civismo.

No es preciso enumerar ahora las cláusulas de cada país para la adquisición de los derechos políticos (muchas de índole temporal), tampoco resulta imprescindible hacer un elenco de los criterios de legitimación de la ciudadanía, no obstante, sigue siendo cierto que la mayoría de países europeos vinculan el acceso pleno a los derechos con el acceso a la ciudadanía, y ésta se halla subordinada a la nacionalidad. De este modo, ¡qué curioso!, la ciudadanía, el buque insignia de la época moderna, el sinónimo de la emancipación, la síntesis empírica de aquel principio de igualdad superador de las desigualdades medievales, se convierte ahora en un privilegio, instaura la desigualdad y, junto con la nacionalidad, dispensa la pertenencia social y el derecho o no a beneficiarse de los bienes de la democracia.

2.2.1 La agregación cultural, ese problema

El vocablo "multiculturalidad" tiene, al menos, dos usos: uno descriptivo (dibuja el hecho social de la coexistencia en un mismo

espacio de grupos que se reclaman de diferentes identidades culturales), y otro normativo (como valor, ideal o desideratum). En tanto se refiere a un fenómeno, no es sinónimo de la ideología del multiculturalismo que admite una misma comunidad política, es un espacio donde pueden coexistir y convivir grupos culturales heterogéneos con una identidad protegida, reconocida, deseada, y en ningún caso reducible a la unidad¹²⁷. Estaríamos, en este sentido, ante una comunidad de comunidades expresada con metáforas como la de *mosaico*, *patchwork*, *puzzle*, etc., y en la que la constitución social ya no está basada en la asimilación, sino en la agregación: los diferentes están entre nosotros, pero separados¹²⁸. Ahí, en la articulación institucional de la coexistencia de culturas diferentes (sociedad pluricultural), estaría la capacidad de seducción de este modelo, pero también ahí reside el miedo que produce ya que, como advierte A. Touraine¹²⁹, colisiona con

¹²⁷ Raz, J. (1989). Especialmente la parte IV: *Society and Value* y la V: *Freedom and Politics*. La vinculación entre multiculturalismo y liberalismo, la defensa de aquél, las objeciones que puede suscitar, etc, se hallan en otra de las obras de Raz, J. (2001 : 184-207) cuyo apartado 8 de la primera parte se titula precisamente así: *Multiculturalismo: una concepción liberal*.

¹²⁸ Multiculturalismo no es sinónimo, pues, de pluralidad cultural en el momento de su aparición, significa más bien una forma peculiar de entender la gestión de las diferencias culturales en una determinada sociedad. Estaríamos ante el reconocimiento de las minorías culturales, pero no en cuanto defensa de los derechos de las personas, sino para garantizar la supervivencia de ciertas comunidades y que los individuos pudieran después identificarse con ellas. Kymlicka distingue tres modelos de multiculturalismo: el multinacionalismo (propio de Estados en los que conviven nacionalidades diversas, y en el que las minorías pueden exigir que se les reconozcan sus derechos de autonomía o pretendan construir un Estado distinto), la polietnicidad (Estados resultantes normalmente de la inmigración y que da lugar a diferentes grupos étnicos en un mismo territorio, grupos que desean integrarse en un sistema político común y exigen que se modifiquen las leyes para que sean más acordes con las diferencias culturales) y el conjunto de grupos marginales, que sin pertenecer a los dos anteriores, se sienten marginados en algún aspecto y reclaman reconocimiento y respeto, caso de mujeres, discapacitados, ancianos, homosexuales...

¹²⁹ (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?", en *Claves de Razón Práctica*, n° 56. Según esa ecuación, las normas sociales relacionan con ciertos valores culturales que cristalizan en formas organizativas y en roles sociales, por lo que la legitimidad de dichas normas remite a una cultura asimilada por la mayoría de los ciudadanos. Esa es la fórmula (cultura nacional) en la que radicaría la legitimidad de los Estados, lo cual lleva aparejado el problema de las minorías etnoculturales que no reconocen la cultura que les gobierna, reclaman la posibilidad de poder expresar su idiosincrasia y luchan para que la cultura que se autoproclama universal no les asimile y diluya las diferencias.

la idea tradicional de sociedad basada en la ecuación “una cultura, una sociedad”. El multiculturalismo preserva, pues, la diversidad etnocultural, y su demarcación se dilata o se pliega según la intensidad con la que se acentúen las diferencias con respecto a los nexos entre culturas. No apadrina la aculturación, sino la endoculturación, ahora bien, a poco que se enfatice en exceso lo que separa, de moderado, el multiculturalismo se convierte en diferencialista.

Este modelo de separación voluntaria, funciona con solvencia en países (como Canadá) de inmigración constante donde las oportunidades de trabajo para todos no faltan y en los que las mediaciones (servicios sociales, conciertos educativos, asistencia sanitaria..) son cruciales para favorecer la cohesión social. Fue en los años sesenta del pasado siglo y al rebufo de la política liberal, cuando este enfoque comenzó a expandirse adoptando tres modalidades: (i) la tolerancia tradicional, (ii) los derechos civiles integracionistas y (iii) la crítica del enfoque individualista que supuran (i) y (ii). En todos los casos, el multiculturalismo reposa en dos puntales: la creencia de que los derechos (individuales y colectivos) dependen de la libre y completa inserción en un grupo respetado por el resto de comunidades y capaz de desarrollarse por sí mismo, y, en segundo término, la defensa de una esfera pública participada libremente por grupos con una identidad específica o que se reivindican como tales, y el consiguiente reconocimiento y la preocupación por la igualdad en dicha participación social.

Ciertamente la “línea roja” en estos territorios suele ser muy delgada: Donde un demócrata defiende el derecho a la diferencia y a las políticas de identidad justo para oponerse a la asimilación cultural, un racista (sedicente multicultural) respalda el mismo derecho y políticas semejantes justo para excluir a los diferentes y mitificar la identidad. Hablar del respeto a las diferencias y la propia noción de sociedad pluricultural, pueden equiparnos de un lenguaje noble pero tam-

bién puede soterrar la coartada de una ideología de gueto y segregación. "Politizar" las diferencias sería como volver a un sistema de castas, aunque el liberalismo adolece de falta de instrumentos suficientes para intervenir cuando las diferencias adquieren un significado social¹³⁰.

2.2.2. Del reconocimiento

Con diversas modulaciones, entre los teóricos del multiculturalismo encontramos a Charles Taylor (*recognition*), Michael Walzer (*left liberalism*), Joseph Raz (*liberal multiculturalism*) y Will Kymlicka (*liberal culturalism*).

En la propuesta de Taylor (1992) el concepto reconocimiento está flanqueado por otros (identidad, diferencia y autenticidad) que perfilan su significado. De las posibles conexiones entre ellos, la que se establece entre la identidad y el reconocimiento es la más sugerente, ya que "el no reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión que nos aprisiona en una falsa, torcida y reducida manera de ser" (Gutmann, A. (ed.) 1994: 25), produce efectos tan perniciosos como la frustración y genera ausencia de libertad, lo que, para un liberal, supone una reducción esencial en los propios principios.

La política de reconocimiento exige que todas las culturas merezcan no sólo respeto, sino el mismo respeto. Y es en este punto crucial donde surgen los matices. Para A. Gutmann (1994) el pleno reconocimiento público como ciudadanos iguales puede requerir **dos formas de respeto**, el que está **conectado a la identidad intransferi-**

¹³⁰ Últimamente, algunos liberales defensores del *statu quo* parecen considerar la multiculturalidad como foco de inestabilidad social y de peligro para la democracia, sería como una invasión lenta pero inexorable de valores antidemocráticos, fuente de inseguridad física y desaparición de nuestra identidad.

ble de cada individuo, con independencia de su sexo, raza o pertenencia étnica; y el respeto a **aquellas formas de acción, prácticas y formas de entender el mundo que son objeto de un alto aprecio por los miembros de los grupos en desventaja**, déficit social que requiere una terapia resolutive. Ante esta situación, Taylor adopta de un punto de partida realista: **el hecho de asegurar las identidades colectivas entra a menudo en competencia con el derecho a iguales libertades subjetivas**, de tal manera que en caso de colisión entre ambas hay que tomar partido. Nos hallamos, por tanto, y de ahí su interés, ante el intento de solventar la situación mediante políticas contrapuestas: una que toma en consideración las diferencias culturales y otra que lo hace de la universalización de los derechos subjetivos. Existen programas en que los derechos y los valores del individuo prevalecen sobre la colectividad, mientras que en las propuestas comunitaristas la prevalencia recae sobre los derechos y valores del conjunto. Y esta caracterización (comunales-individualistas) no es ajena a aquella otra que se establece teniendo en cuenta la tipificación "izquierdas/derechas". Los liberales de derechas temen que la compatibilidad o no de esta *concepción-mosaico* con la "identidad nacional" pueda incubar la alteración del equilibrio social y socavar la unidad de la patria, o, por otro lado, que se imponga la comunidad sobre el individuo y sus inalienables derechos (Shlesinger, A.M.: 1992; Bloom, A.: 1987). Los liberales de izquierdas, por su parte, critican que en el análisis del cambio social los conceptos clásicos ("sociedad", "clase social" o "igualdad") hayan sido desplazados por otros como "cultura", "identidad" o "etnia", primando la consideración del otro como alteridad sobre su importancia como prójimo con el que se puede dialogar.

Las modulaciones anteriores llevan implícitas, a su vez, diferentes formas de concebir la persona, su relación con el cuerpo social, la responsabilidad moral, el juicio y la motivación moral, etc. Y sobre

esas alternativas se constituyen, asimismo, corrientes de pensamiento. Están aquéllas que consideran que la civilización occidental es la mejor de cuantas han existido¹³¹. Frente a este liberalismo etnocéntrico se alza Rawls que como otros modernos liberales (Dworkin, Nozick, Scanlon...) instaura la separación entre lo justo y lo bueno, lo público y lo privado, la política y la cultura, la ciudadanía y la etnicidad, siempre a favor de una neutralidad o "imparcialidad" que respete y proteja, teniendo en cuenta los valores comunes, el máximo de valores particulares o aquellos que estén en condiciones de inferioridad¹³². Ch. Taylor, Sandel y otros integran una corriente más comunitarista centrada en los problemas de acceso y participación política, económica y cultural de los diferentes grupos, sobre todo de aquellos que no consiguen paridad en la distribución del poder y de la riqueza precisamente por su diferencia cultural, y, de paso, estos autores critican aquel liberalismo de Rawls. Tendríamos, pues, que algunos como Rawls y Dworkin exigen un ordenamiento jurídico éticamente neutral que pueda asegurar a cada cual el disfrute de oportunidades iguales para seguir su propia concepción de lo bueno, mientras que otros, de tonalidad comunitarista, Taylor y Walzer, por ejemplo, ponen en tela de juicio esa neutralidad del derecho y esperan del Estado que, en caso de necesidad, fomente de manera activa determinadas concepciones de la vida buena. Taylor, en concreto, recurre a los conceptos de lo bueno y de lo justo, y propone un modelo, alternativo al de Rawls, que autoriza, bajo determinadas condiciones, que los derechos fundamentales puedan ser restringidos por garantías de status con el fin de promover la supervivencia de formas de vida culturales amenazadas, subsanar así la desigualdad de base y promover medidas políticas que aspiran a producir miembros de ese grupo. En la defensa de tal postu-

¹³¹ K. Popper participaría de este etnocentrismo, lo mismo que J. S. Mill, otro clásico del pensamiento liberal, que supuso que la coexistencia de lenguas y culturas distintas en una sociedad hace fracasar el gobierno democrático.

¹³² Ver la conferencia V de Rawls, J. (1996 : 206 ss).

ra, Taylor se ve obligado a sortear una serie de problemas para cuya solución invoca ciertos conceptos de la filosofía social de Rousseau o de Kant. Puede considerarse de poca monta, si se quiere, el hecho de que pase de puntillas sobre Hegel, precisamente el filósofo que elaboró toda una teoría sobre la *Anerkennung* en la *Fenomenología del Espíritu*. Más dificultades suscita, creo yo, su forma de entender la cultura, puesto que una cultura no es algo estanco, monolítico y fijo, sino que está sujeta a fases de ascenso, decadencia, contaminación y simbiosis. Es notable, excesivo, tal vez, el forcejeo que el autor mantiene con Foucault y Derrida en su intento de alejar la política de reconocimiento del hecho de que todas las valoraciones se relacionan con estructuras de poder. Finalmente, su crítica contra el etnocentrismo que atribuye los juicios de excelencia a los aspectos de la vida que nos son familiares, no tiene suficiente radicalidad.

Dicho lo cual, y teniendo en cuenta los tipos de liberalismo, a saber, el que se identifica con los derechos individuales y, por ello, con un Estado neutral (L1), y el que admite un Estado comprometido en hacer sobrevivir a un conjunto limitado de naciones, culturas y religiones, con tal de que los derechos fundamentales de los ciudadanos de distinta afiliación estén realmente protegidos (L2), la política de reconocimiento de Taylor hay que situarla, así lo hace Michael Walzer, en L2 (si bien, una vez situado en esa coordenada, Walzer apunta la posibilidad de retorno al L1).

Ahora bien, y aquí viene el problema, si los derechos constitucionales garantizan los derechos civiles y políticos a todos los individuos como ciudadanos libres e iguales, ¿por qué han de protegerse prácticas culturales mediante amparos externos que defiendan a un grupo del impacto desventajoso de las decisiones de la sociedad de la que forma parte? Las discusiones en torno a la fusión de **la ciudadanía diferenciada con los derechos colectivos** divide a los contendien-

tes en individualistas y colectivistas, según cada uno ponga la primacía en el derecho del individuo o del grupo. La mayoría de tales derechos, no obstante, advierte Kymlicka, no tienen que ver con la primacía de las comunidades sobre los individuos, sino que más bien se basan en la idea de que la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes, es decir una ciudadanía diferenciada en función del grupo. Este es, ciertamente, un asunto peliagudo: los diversos intereses pueden entrar en conflicto, y más si cabe en el supuesto de que los recursos sean escasos, por lo cual, ¿qué reivindicaciones concretas pueden justificarse debido al interés legítimo de preservar el vínculo que une a los individuos con la propia cultura? Hay quien afirma: los intereses derivados de la pertenencia cultural se protegen mediante los derechos comunes de ciudadanía, basta, por tanto, un sistema universal de derechos individuales para que garantice a cada persona la libertad de asociarse con otras, etc. Conceder un "plus" a determinadas prácticas culturales o asociaciones resulta innecesario (lo valioso se propaga solo) e injusto (se haría a expensas de los demás). El Estado no debe intervenir ni interferir en el mercado cultural.

Ahora bien, este L1 presenta algunos puntos débiles. Estaríamos ante una orientación paternalista, cuando lo deseable es que la adquisición de la autonomía para los destinatarios del derecho tenga relación directa con la capacidad para que ellos mismos se comprendan como autores de las leyes a las que están sometidos. Este L1 parece ignorar, asimismo, el carácter igualmente originario de la autonomía privada y de la autonomía pública, y la conexión entre ambas, de modo que dicha conexión interna entre Estado de derecho y democracia muestra que el sistema de derechos no sólo no es ciego frente a las desiguales condiciones sociales y económicas de vida, sino que tampoco lo es frente a las diferencias culturales. Por otra parte, el reconocimiento de derechos especiales a un grupo etnocul-

tural (con respecto a su lengua, a los símbolos, a las festividades, etc.) atiende a las necesidades y a las identidades diferentes, lo cual no implica que se cometa necesariamente una injusticia con quienes no las tienen, y tampoco genera automáticamente desigualdades, al contrario, muchas veces las elimina, por el hecho de que dichos grupos están en una desventaja que de no corregirse provocaría graves desigualdades, de modo que el imponer ciertas restricciones o sacrificios a los miembros de la sociedad mayoritaria supone una carga menor de la que tendrían que afrontar los miembros de esos grupos etnoculturales de no existir tales derechos. Una teoría de los derechos correctamente entendida reclama precisamente aquella política del reconocimiento que protege la integridad del individuo incluso en los contextos de vida que configuran su identidad. Una teoría liberal del sistema de derechos que ignore esta conexión (autonomía privada-autonomía pública) malentiende el universalismo ya que estaría planteándolo como nivelación abstracta. El mismo Rawls subraya la importancia de subsanar estas desigualdades en la pertenencia cultural puesto que sus efectos son profundos y están presentes desde el nacimiento. Y otros liberales más izquierdistas han propuesto matizar la concepción de un Estado desatento con las diferencias y piden hacer una excepción temporal con aquellos grupos que se encuentran en situación de desventaja. Kymlicka¹³³, por su parte, afirma que cada vez está más claro que los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos. Las minorías culturales son más vulnerables, y en cuanto tal, susceptibles de padecer injusticias a manos de la mayoría, lo cual exige complementar los principios tradicionales de los derechos humanos universales con una teoría de los derechos de las minorías.

¹³³ Kymlicka (1996: 17ss): el derecho a la libertad de expresión, por ejemplo, no dice cuál es la política lingüística adecuada, el derecho a votar no nos dice cómo deben trazarse las fronteras políticas o cómo deberían distribuirse los poderes entre los distintos niveles del gobierno, etc.

El asunto en cuestión presenta, por tanto, dos caras complementarias: **1ª decidir cuáles son los derechos** que deberían concederse a cada grupo, y **2ª cómo proteger esos derechos** en lo que respecta a los “bienes básicos”, esos que, o bien pueden ser distribuidos individualmente (dinero, tiempo libre, prestaciones de servicios) o bien pueden ser aprovechados individualmente (infraestructuras de transporte, salud y educación).

Por lo que toca al primer aspecto, no es fácil evaluar la vulnerabilidad y los inconvenientes a los que se enfrentan los grupos etno-culturales diferentes puesto que en tal evaluación se ponen en juego principios, intereses y circunstancias históricas para cuyo tratamiento se requiere un diálogo franco, una negociación de buena fe, unas concesiones mutuas propias de la política democrática y ciertos procedimientos de equidad, entre los que cabe considerar medidas encaminadas a corregir la insuficiencia representativa de ciertos grupos etno-culturales, cuestión ésta bastante vidriosa por lo que implica de desviación del sistema de democracia representativa basada en la fórmula “un hombre, un voto”. La representación no supondría una simple trasposición al formato de la denominada “representación especular”, sino que estaría destinada a la creación de una cultura política en la que las personas puedan y estén dispuestas a ponerse en lugar de los otros, a comprender sus intereses y a representar, en consecuencia, sus necesidades¹³⁴. No se trata sólo, pues, de proporcionar los

¹³⁴ Maalouf, A. (1999: 180ss) afirma que democracia no es una palabra unívoca, y considera peligrosos dos caminos, uno es el sistema de cupos (“toda práctica discriminatoria es peligrosa, incluso cuando con ella se pretende favorecer a una comunidad que ha sufrido... mientras que el sitio de una persona en una sociedad continúe dependiendo de su pertenencia a esta comunidad, se seguirá perpetuando un sistema perverso que inevitablemente hará más profundas las divisiones; si se pretende reducir las desigualdades, las injusticias, las tensiones raciales, étnicas, religiosas o de otro tipo, el único objetivo razonable es que cada ciudadano sea tratado como un ciudadano de pleno derecho, cualesquiera sean sus pertenencias”); otro camino arriesgado sería el sistema de la ley de los números (a una minoría oprimida el voto no la libera). Hace falta, pues, un debate ideológico en un clima de relativa serenidad y propiciar votos fundamentados, entendiendo por tales los únicos que pueden considerarse como expresión libre, no el voto étnico, fanático o el emitido por la identidad. En democracia lo sagrado son los valores, no los mecanismos.

medios institucionales requeridos para el reconocimiento y la representación de grupos etnoculturales minoritarios, sino los medios necesarios para crear empatía, superar los prejuicios¹³⁵ y corregir cualquier invisibilidad del otro.

Una cultura política común no puede presentarse sólo con la forma liberal de los derechos de libertad y de participación política, ha de ensancharse además por medio del disfrute (valor de uso) de los derechos sociales (seguridad social, educación...) y culturales (reconocimiento recíproco). La ciudadanía democrática desplegará así una fuerza integradora, cada cual podrá identificar y apreciar el *status* de ciudadano como aquello que le une con los otros miembros de la comunidad política y como lo que al mismo tiempo le hace dependiente y responsable de ella. En este contexto el reconocimiento aparece cumplimentado por la *affirmative action*, un trato preferencial concebido como una política correctora y compensatoria a fin de crear iguales oportunidades para el acceso a la existencia deseada. Tanto en la política de reconocimiento (discriminación para diferenciar) como en la acción afirmativa (discriminación al revés) se producen reacciones en cadena. La dificultad está en discernir qué tipo de diferencia es importante, cuál no, a quiénes aplicar la acción afirmativa, dado que las diferencias que terminan contando "políticamente" suelen ser aquellas que favorecen o dañan intereses económicos, electorales, etc... El argumento de Taylor insiste en que los tratos desiguales que violan el principio de la generalidad de la ley son aceptables sólo dentro de unos límites. No se necesita, sin embargo, que la coexistencia en igualdad de derechos de los distintos grupos culturales se asegure por

¹³⁵ Según Allport (1962) los prejuicios y los conflictos entre grupos heterogéneos que entran en contacto disminuyen cuando se dan estas cuatro circunstancias: gozar de un status similar; persecución de fines comunes; dependencia entre ellos a efectos de cooperación; actuación conjunta y relación entre ellos con el apoyo positivo de las autoridades, la ley o la costumbre.

medio de derechos colectivos, puesto que las tradiciones culturales y las formas de vida se reproducen por convencimiento de aquellos que las abrazan y las incorporan a las estructuras de su personalidad, es decir, porque motivan una apropiación productiva y una prosecución de las mismas. En ese sentido, desde los presupuestos del Estado cabe sólo *posibilitar* ese rendimiento hermeneúutico de la reproducción cultural de los mundos de la vida apropiables por los individuos...; el gobierno no puede ser neutral con respecto, por ejemplo, a una lengua, ya que la supervivencia de una cultura tiene como medidor el hecho de que su lengua sea o no lengua oficial: utilizada en la enseñanza pública o en la provisión de servicios. Ahora bien, no se garantiza la supervivencia de cualquier tradición y forma de vida, sólo la de aquellas que vinculan a sus miembros con tal de que se sometan a un examen crítico y dejen a las generaciones futuras la opción de aprender de otras tradiciones o convertirse a otra cultura.

He aquí otro de los puntos críticos: ¿ha de ser "posibilitada" cualquier "opción" con rendimiento en la reproducción cultural? Y si digo punto crítico es porque esta cuestión mide el alcance y desafía los límites de la tolerancia de las sociedades occidentales. Los movimientos fundamentalistas, por centrar la cuestión, se conciben como el intento de aportar ultraestabilidad al propio mundo de la vida con medios restauradores. Todas las religiones universales han generado su propio fundamentalismo, todas exhiben algún grado de rigidez entrópica en el que anida una cierta y gradual restricción interna. Tales concepciones carecen de conciencia de falibilidad en sus pretensiones de validez y no respetan la "carga de la razón" por la que aboga Rawls. Al ser dogmáticas, no dejan lugar a un "razonable desacuerdo", coartan la reflexión, llevan anexo un programa moral netamente unívoco, privan a los individuos de la libertad para cuestionar, revisar e incluso abandonar las prácticas tradicionales, y no toleran que en la confrontación con otras imágenes del mundo con las que puedan

entrar en competencia su propia validez sólo pueda mantenerse con razones.

La concepción democrática de los derechos y la defensa de culturas diferentes tienen su límite en la propia defensa de los derechos individuales. Kymlicka contempla la posibilidad de que ciertos grupos pudieran anhelar el disfrute de cierto poder para imponer a sus miembros prácticas culturales tradicionales¹³⁶, restricciones internas que representan una amenaza real para los derechos individuales, pero no por ello son la extensión lógica de políticas cuyo objetivo es que “los otros” expresen su identidad étnicocultural bajo determinadas protecciones externas y sin restricciones internas. Muchas formas de ciudadanía diferenciada en función del grupo son, de hecho, ejercidas por los individuos, como es el caso de ciertos derechos lingüísticos. De ahí que Kymlicka aborde esta cuestión desde los postulados de una teoría liberal de los derechos de las minorías que explica cómo coexisten esos derechos con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social (1996: 19).

Aplicar medidas para evitar cualquier injusticia con los grupos minoritarios (derechos poliétnicos) tiene sus límites en dos constricciones: los derechos de las minorías no deben permitir que un grupo domine a los otros (igualdad entre grupos), y tampoco que oprima a sus propios miembros (igualdad dentro de los grupos)¹³⁷.

¹³⁶ Tales como que los hijos abandonen la escuela antes de la edad legal, o la perpetuación de costumbres tradicionales como la clitoridectomía, la discriminación sexual en la educación, el acceso al poder, el voto, o el derecho familiar, los matrimonios concertados y forzosos, la agresión a la esposa, el divorcio talaq u otras prácticas que se contradicen con los derechos humanos básicos y con los principios constitucionales.

¹³⁷ Alain Touraine en un artículo de opinión titulado “*Diferencia y democracia*” (El País 2/11/2004) expresa lo siguiente: “sólo hay que reconocer el derecho a la diferencia a aquellos que reconocen el derecho de cada cual a elegir sus propias pertenencias (...) Las diferencias culturales deben ejercerse en el marco de leyes fundamentales sobre los derechos humanos y estar asociadas a una voluntad de integración social real”.

Ahora bien, ¿se puede forzar a un no liberal a que acepte los principios liberales? La tolerancia, que nació como tolerancia religiosa, ha de extenderse a temas sobre el significado, el valor y los fines de la vida humana (Rawls), a todo lo que tiene que ver con la libertad de conciencia, el derecho individual a la libertad de culto, a la propagación de la propia creencia, a un posible cambio de religión. La dificultad del liberalismo radica en encontrar formas permisivas de tolerancia para con grupos o instituciones que se organizan sin ajustarse a los derechos individuales, restringiendo la libertad religiosa, negando la posibilidad de discrepar, cambiar de fe, o revisar sus propios fines. Las imágenes del mundo no fundamentalistas que Rawls caracteriza como "reasonable comprehensive doctrines"¹³⁸ permiten una disputa civilizada entre las diferentes convicciones. El mismo Rawls admite incluso que ciertos fines sean tan esenciales para la identidad personal que un individuo no pueda distanciarse de ellos ni someterlos a examen o valoración extrínseca. Así, en cuanto ciudadano, uno puede seguir pensando que el interés supremo radica en la capacidad de autonomía, aun cuando como individuo privado no valore tal capacidad. Esta forma de abstenerse de la autonomía en la vida privada no resuelve el hecho de que determinadas restricciones limiten el derecho de los individuos a revisar sus propias concepciones del bien. Esta estrategia de aprobar la autonomía en contextos políticos sin implicarla en otros contextos adolece de coherencia en temas tan sensibles, por ejemplo, como el de la escolaridad obligatoria. ¿Puede privarse a alguien de estar escolarizado hasta la edad que indica la normativa del país? La integración ética de grupos y subculturas con sus propias identidades colectivas estaría, si así fuera, desvinculada del nivel de integración política, que abarca a todos los ciudadanos en igual medida. ¿Defender la libertad de conciencia supone

¹³⁸ Ver el epígrafe 3 de la segunda conferencia, en Rawls, J., (1996 : 89 ss) . Ver asimismo la tolerancia en la obra de Lessing "Natán el sabio", Espasa-Calpe, 1985, sobre todo la "Parábola de los tres anillos".

rechazar la idea según la cual los fines de las personas trascienden la revisión racional? La teoría liberal se fundamenta en el valor de la autonomía, de acuerdo, pero cualquier forma de derechos diferenciados en función del grupo que restrinja las libertades civiles es incoherente con los principios de libertad e igualdad. Esto no significa que se puedan imponer ciertos principios a grupos que no los comparten. Menos aún que esté justificado el uso de la fuerza para hacerlo (imposición coercitiva). Sería preferible fomentar los valores liberales a través de la educación, la formación y los incentivos económicos. Por otra parte la liberalidad de una cultura es cuestión de grado. Todas las culturas tienen aspectos iliberales, y la primera condición de posibilidad para iniciar un diálogo constructivo es evitar el planteamiento de que el mundo está dividido entre sociedades liberales e iliberales.

¿Qué medidas deberán fomentarse para asegurar el derecho común de ciudadanía diferenciada? Aquellas que, en función del grupo, garanticen un mayor reconocimiento y una mayor visibilidad; las concernientes, por ejemplo, al currículum educativo (historia, literatura, geografía, etc.), las formas de organizar las festividades, vestir una determinada indumentaria, o la subvención de prácticas culturales que promuevan asociaciones, revistas, festivales, etc. o tengan que ver con impartir docencia en la lengua vernácula de los inmigrantes, etc. Estas medidas específicas en función del grupo de pertenencia, "derechos poliétnicos" (Kymlicka, W. 1996: 52-53), tienen como objetivo ayudar a que los grupos étnicos y las minorías religiosas expresen su particularidad sin que ello obstaculice su éxito en las instituciones económicas y políticas de la sociedad dominante, aunque su objetivo último es fomentar la integración, desafío que resultará tanto más arduo cuanto más profundas sean las diferencias de religión, de raza o etnia, las cosmovisiones o las diacronías histórico-culturales que deben ser superadas; y el reto alcanzará niveles aún más dolorosos si tales diferencias propenden a una autoafirmación de carácter fundamentalista.

Un ordenamiento jurídico no es sólo el espejo donde se refleja el contenido universal de los derechos humanos (fines colectivos generales), es también la expresión de una forma de vida particular, entendiendo por tal la autocomprensión de la colectividad y su situación socioeconómica (metas colectivas que pueden articularse en el reconocimiento), lo cual tiene que ver directamente con la aceptabilidad de tal regulación jurídica. Por eso, la regulación debe insertarse en discursos de autocomprensión, es decir, en discusiones sobre una concepción común del bien y de la forma de vida deseada y reconocida como auténtica. Teniendo además en cuenta que cada persona, o mejor, sus estructuras de personalidad, conforman puntos nodales que encarnan culturas y tradiciones, ya que cada persona lo es en un contexto de vivencias y experiencias compartidas y entrelazadas con una trama de identidades colectivas que proporcionan el ámbito de la elección inteligible y aseguran el sentimiento de pertenencia al que podemos recurrir para afrontar cuestiones acerca de los valores y los proyectos personales. El individuo, afirma Kymlicka, permanece como el portador de los correspondientes “**derechos de pertenencia cultural**”, y de ahí se derivan, en la dialéctica entre la igualdad jurídica y la igualdad fáctica, amplias garantías de status, servicios de infraestructura, subvenciones, verdaderas oportunidades para la igualdad y otros supuestos de lo que se ha denominado **discriminación positiva**, uno de los pórticos de la integración, con la consiguiente reacción por parte de quienes la consideran una amenaza¹³⁹. Es a este colectivo reticente y resistente al que hay que dirigir la atención socioeducativa. Entre otras, por estas tres razones:

¹³⁹ El enojo del agravio comparativo, el miedo, el desconocimiento o la desconfianza ante los inmigrantes y la cohorte de las actitudes que acompañan a éstas, se basan en un hecho: todas ellas están vinculadas con el hecho de que son pobres. En el caso de los inmigrantes ricos el rechazo desaparece como por ensalmo. Ciertamente, resulta polémico el planteamiento de la discriminación positiva a favor de los grupos culturales minoritarios en dos materias de alto voltaje: la vivienda y las ayudas en educación (becas de comedor, de libros, etc). La respuesta suele ser que a los autóctonos también les cuesta encontrar viviendas de alquiler, o que sus hijos están en desventaja, y no se les ayuda. Asertos que, sin embargo, incuban una falacia: existe más miedo, cautela, resistencia o animosidad hacia el extranjero o minorías cul-

- a) Porque al ser este grupo el que detenta el poder, a él le corresponde decidir y utilizar los recursos públicos, es él quien debe estar dispuesto no sólo a conocer y respetar las costumbres y las tradiciones de “los otros”, sino también a compartir sus privilegios o perder algunos para que así se creen las mínimas condiciones de igualdad social que son la base para el diálogo.
- b) Porque es un error acometer la integración de minorías atendiendo sólo a los aspectos culturales sin tener en cuenta las interacciones múltiples entre las dimensiones cultural, política, económica y social.
- c) Porque lo que el inmigrante busca es hacerse un hueco en el país de acogida, situarse en el proceso de movilidad social, lo cual no equivale a tener la obligación de adaptarse, de ser sumiso, de olvidar su origen; integrar no es, en nuestro caso, españolizar, y menos aún deducir que dado que los “otros” pertenecen a culturas atrasadas, casi despreciables, deben convertirse a nuestros esquemas de conducta y adoptar nuestros valores básicos.

2.2.3 Diferencias e identidades

El multiculturalismo se ve confrontado con dos razonamientos heterogéneos que previenen contra la devaluación de la ciudadanía:

Primero: No es necesario tener un estatus de ciudadanía común e indiferenciado para desarrollar una identidad cívica comparti-

turales que quieren alquilar que ante el autóctono, y el hecho de que no hagan Declaración de Hacienda o no colaboren directamente en ocasiones al sostenimiento del Estado no es óbice para que se beneficien de las ayudas en educación. En ambos casos se podrían ensayar propuestas mixtas de mediación entre organismos autónomos, propietarios e inmigrantes, tal como se hizo en el tema de la vivienda en la Comunidad de Madrid en tiempos de Joaquín Leguina, e instituir un órgano de composición mixta en los centros en el que no falten los servicios sociales municipales, en el caso de las ayudas para la educación.

da, y en el supuesto de que tal ciudadanía común tomara cuerpo legal, lo que sí sería contradictorio es la existencia de una ciudadanía diferenciada promotora de la adopción de derechos poliétnicos. Esta es la argumentación de quienes se oponen al reconocimiento de derechos de minorías en aras de la estabilidad, relegando la libertad y la justicia.

Segundo: El multiculturalismo convierte la igual inclusividad en desigual fragmentación, porque además de los derechos individuales promueve el beneficio de un plus de derechos en función de la pertenencia a una minoría cultural. La ciudadanía diferenciada, planteada en estos términos, exige un arbitrio. Ahora bien, ¿quién hará de árbitro?. Los derechos de ciudadanía, afirma Dahrendorf, son la esencia de la sociedad abierta, de modo que si hablamos de "ciudadanías", la sociedad abierta se descompone en sociedades cerradas.

Estas dos líneas discursivas cristalizan en cuatro tipos de argumento (Zapata-Barrero, R.: 2004: 47-8). Si ejercen su poder político los no-nacionales, ¿no quedarían desprotegidos los derechos de ciudadanía? o, en cualquier caso, ¿no entrarían en competencia con los derechos de los "otros"?, esa sería la inquietud en torno a la que fragua el *argumento político*. El *argumento cultural* ampara la idea de que si la ciudadanía se devalúa, correrían peligro los requisitos mínimos para la estabilidad social. Por su parte el *argumento cívico* insiste en que la democracia es sobre todo un ethos, una forma de comportamiento, una forma de vida como base común. Por último, el *argumento emocional* destaca que una ciudadanía devaluada puede perder la capacidad de unimos unos a otros.

A esta batería argumental cabe responder que el concepto de ciudadanía no es tan homogéneo como se supone. Admitamos que la *ciudadanía diferenciada* podría llevar a la introversión de ciertos grupos y a enfatizar sus diferencias, sin embargo sus promotores parecen tener otro objetivo, y defienden la idea de que

“La salud y la estabilidad de las democracias modernas no sólo depende de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; de su capacidad de tolerar y de trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en el proceso político para promover el bien público y de apoyar a las autoridades políticas responsables; de su voluntad de demostrar comedimiento y de asumir su responsabilidad personal en sus exigencias económicas, así como en las elecciones personales que afecten a su salud y al entorno; y de su sentido de justicia y de su compromiso con una distribución equitativa de los recursos”. Kymlicka, W. (1996 : 241).

La integración de los ciudadanos tiene que ver, en suma, con la lealtad a la cultura política común que echa sus raíces en la interpretación de los principios constitucionales que cada Estado nacional hace desde la perspectiva de su contexto histórico, y ese mismo contexto exige que el Estado no sea éticamente neutral. La neutralidad del derecho frente a las diferencias éticas se explica por el hecho de que en las sociedades complejas el nexo ciudadano no puede basarse en un consenso sustantivo sobre valores, sino en un consenso sobre procedimiento legislativo legítimo y sobre el ejercicio del poder; de este modo el universalismo se refleja en un consenso procedimental que debe insertarse en el contexto de una cultura política, determinada siempre por la experiencia histórica, a la que sus promotores identifican con la etiqueta “patriotismo constitucional”. El contenido ético del patriotismo constitucional no tiene por qué menoscabar la neutralidad del ordenamiento jurídico frente a las comunidades integradas éticamente en el nivel subpolítico; debe más bien afirmar la sensibilidad para la multiplicidad diferencial y la integridad de las diversas formas de vida coexistentes en una sociedad multicultural. Si es cierto que el principio de la ciudadanía produce iguales, también lo es que la igualdad produce ciudada-

nos; y la "ciudadanía diferenciada"¹⁴⁰ no se basa en el hecho de que el ciudadano ya no existe, sino en el rechazo de un Estado considerado injusto que "no ve" y, por tanto, oprime las diferencias étnico-culturales.

Lo deseable no es un proyecto igualador de las culturas sino la constitución de una **ciudadanía democrática** como cauce de participación de los diferentes grupos etnoculturales en un marco social en el que caben el respeto de sus diferencias y el conjunto de obligaciones y responsabilidades mutuas entre los individuos y los grupos. Los derechos, más que colectivos e individuales, lo son de la persona sea como individuo, sea como miembro de un grupo. Como individuo tiene los derechos de la ciudadanía común, y como miembro de un grupo cultural, ciertos derechos comunitarios. Sentadas estas bases, cualquier intento de ir más allá y superar la dicotomía entre derechos de los individuos y derechos comunitarios, será bienvenido.

Si sólo se apostara por la ciudadanía común ello supondría, en realidad, apoyar la cultura dominante y sus expresiones. Rawls considera que esta ciudadanía común favorece las virtudes políticas de razonabilidad y de sentido de la equidad, de espíritu de compromiso y buena disposición para hacer concesiones mutuas, pero, en la práctica, la imposición de esta ciudadanía puede amenazar tales virtudes. ¿Cuál sería la fuente de unidad de un Estado pluricultural? Una posible respuesta consistiría en afirmar que la unidad social depende de un conjunto de valores compartidos¹⁴¹ o una concepción de justicia com-

¹⁴⁰ La expresión es de Iris Marion Young de la que cabe recomendar su obra *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra, Madrid, 2000, sobre todo y para lo que aquí se trata, el planteamiento que en el capítulo IV se hace de *El ideal de imparcialidad y lo cívico público*, algunos apartados del capítulo V, todo el capítulo VI sobre "la acción afirmativa, y el apartado *Privilegiar las relaciones cara a cara* del capítulo VIII: *Vida urbana y diferencia*.

¹⁴¹ Kymlicka refiere los valores que elaboró una comisión gubernamental canadiense. Según esta comisión, los canadienses compartían esta lista de siete valores: la creencia en la igualdad y la equidad; la creencia en las consultas y el diálogo; la importancia de la acomodación y la tolerancia; el apoyo a la diversidad; la compasión y la generosidad; el aprecio por el entorno natural; y, el compromiso con la libertad, la paz y el cambio no violento.

partida (Rawls). No está claro, sin embargo, que los valores compartidos basten para la unidad. Haría falta otro ingrediente: la idea de identidad compartida. En los Estados-nación esa idea deriva de la historia, de la lengua o de la religión. Pero esas son precisamente las cosas que no se comparten en una sociedad multinacional, pluricultural y poliétnica. Taylor apunta que una sociedad basada en la diversidad profunda es improbable que se mantenga unida a menos que los ciudadanos la valoren por sí misma, y quieran vivir en un país con diversas formas de pertenencia etnocultural y política; pero eso requeriría un nivel razonablemente elevado de moderación y de solidaridad, teniendo en cuenta que las reivindicaciones de derechos de los grupos inmigrantes son, más que otra cosa, demandas de inclusión para conseguir la participación plena en el conjunto de la sociedad.

Recapitemos: el conjunto de las teorías aludidas defiende la igualdad de respeto para todas y cada una de las personas o los derechos por igual de los individuos a participar en la vida política y a compartir recursos naturales, aunque en realidad esos derechos se reservan exclusivamente para los denominados ciudadanos. La ciudadanía, por tanto, se convierte así en un concepto diferenciado en función del grupo de referencia, de tal modo que la tan cacareada igualdad de las personas suele traducirse en igualdad de los ciudadanos. ¿Cómo refinar el proceso hasta que ambos supuestos se equiparen? Es en la respuesta a esta pregunta donde se juegan los tres modelos normativos de democracia de los que habla Habermas: el liberal, el republicano y la política deliberativa. El disenso entre los mismos tiene que ver con la comprensión que cada uno de ellos tiene de la naturaleza del proceso democrático y con el papel que en ese proceso asignan a dos conceptos clave: el de ciudadanía y el de derecho.

Del primero de esos modelos, el liberal, y de su vinculación con los derechos individuales inspirados por la libertad de mercado, ya se ha

hecho una amplia descripción. Baste indicar ahora que la mayoría de los liberales creían que la insistencia en los derechos humanos sería suficiente para resolver los conflictos culturales con las minorías, y que la protección de los derechos individuales haría innecesaria cualquier otra atribución de derechos. El individuo, sin embargo, no es una abstracción, ni un átomo independiente de su entorno cultural. Existen otros liberales que defienden una extensa gama de derechos diferenciados en función de la pertenencia al grupo etnocultural, sin sacrificar por ello los compromisos básicos con la libertad individual y la igualdad social. Ahora bien, según estos teóricos, dado que la libertad de elección depende de las prácticas sociales, de los significados culturales y de la lengua compartida, es preciso que las minorías culturales puedan ofrecer este contexto de elección a sus miembros, lo que puede significar en muchos casos la necesidad de protección frente a las decisiones económicas y políticas de la cultura mayoritaria, dado, a su vez, que la justicia, como decía Rawls, exige eliminar o compensar los perjuicios inmerecidos o arbitrarios, sobre todo los que son más profundos por estar extendidos y presentes desde el nacimiento. Los derechos poliétnicos, además, fomentan la igualdad y la diversidad cultural en el conjunto de la sociedad¹⁴².

El segundo paradigma al que hace referencia Jürgen Habermas está representado por la concepción republicana de la política, concebida en el sentido de una práctica de autodeterminación ciudadana. En este caso, las directrices del mercado pasan a un segundo plano, y es la suposición de ciertos valores quien pilota el proceso.

¹⁴² Este es el planteamiento de Kymlicka (1996 : 180), que se esfuerza por sacar el debate acerca de si se debe apoyar el tipo concreto de diferencia cultural de las dicotomías establecidas en el ambiente filosófico entre individualistas y comunitaristas, universalistas y contextualistas, imparcialistas y teóricos de la diferencia, o racionalistas y posmodernos. La cuestión central para muchos de estos teóricos a la hora de valorar los derechos de las minorías, dice este autor, es si se acepta la idea de reconocer políticamente las comunidades o las diferencias de grupos. Individualistas y universalistas se oponen a tal reconocimiento, los comunitaristas y los defensores de las diferencias lo apoyan. Sin embargo toda teoría tiene que reconocer determinadas formas de diferencias de grupo y apoyar determinadas comunidades culturales.

El tercer modelo de democracia se apoya en las condiciones comunicativas bajo las cuales el proceso político tiene la presunción de producir resultados racionales porque se lleva a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo. Al hacer del concepto procedimental de la política deliberativa el núcleo normativo de la teoría de la democracia, este modelo se separa del Estado concebido como una comunidad ética (concepción republicana) o como guardián de la sociedad centrada en el subsistema económico (concepción liberal). Recordemos que en la concepción liberal, la formación democrática de la opinión y de la voluntad común se establece como compromiso entre intereses que, valiéndose de reglas para la constitución de los mismos, aseguren la equidad de los resultados mediante el derecho electoral general, así como por medio de la composición representativa de las cámaras parlamentarias, etc. En el modelo republicano, por su parte, la formación democrática se funda en una autocomprensión ética, propiciando así que la deliberación pueda apoyarse en el consenso cultural entre los ciudadanos, consenso que se renueva en la rememoración ritualizada del acto fundacional de la república. Pues bien, la teoría discursiva asume elementos de ambas comprensiones y los integra en un procedimiento ideal con vistas a la deliberación y a la toma de resoluciones. Este procedimiento democrático genera una interna conexión entre discursos de autocomprensión y discursos referentes a la justicia, y funda la presunción de que bajo tales condiciones se alcanzan resultados racionales o equitativos. Con ello, la razón práctica se repliega desde la noción de los derechos universales del ser humano¹⁴³ o desde la eticidad concreta de una comunidad determinada, para recalcar en aquellas reglas del discurso y formas de

¹⁴³ Por cierto, la moderna sociedad occidental se encuentra dividida y fragmentada entre un sistema de valores universales representados por los derechos humanos, la democracia, la libertad, etc. y un sistema de valores técnicos, económicos, mercantilistas, turísticos, informáticos, etc. que los convierten en difícilmente asequibles para todos y disfrutados por todos. Esta escisión puntualiza la diferencia semántica que en *Power Inferno*, (2003 : 67, Arenas libros, Madrid) J. Baudrillard asigna a los vocablos "universal" y "mundial" respectivamente.

la argumentación que toman su contenido normativo de la base de validez de la acción orientada hacia el entendimiento, y, en definitiva, de la estructura de la comunicación lingüística. En esta concepción, las connotaciones normativas son más fuertes que en el modelo liberal y más débiles que en el republicano. La sociedad civil, como base social de una esfera pública autónoma, se diferencia tanto del sistema económico de acción como de la administración pública. Este planteamiento, por el que apuesta Habermas, tiene consecuencias a la hora de comprender la legitimación y la soberanía popular. Los procedimientos y los presupuestos comunicativos de la formación democrática de la opinión y de la voluntad funcionan como esclusas para la racionalización discursiva de las decisiones de un gobierno y de una administración sujetos al derecho y a la ley. "Racionalización" expresa más que mera legitimación, pero menos que constitución del poder. Significa, sumariamente, que el poder disponible de modo administrativo modifica su propia estructura interna mientras es retroalimentado de continuo mediante una formación democrática de la opinión y de la voluntad común, que no sólo controla a posteriori el ejercicio del poder político, sino que en cierto modo, también lo programa.

Con este proceder se perfila un sistema especializado en la toma de decisiones colectivamente vinculantes. Ante la presión de los problemas que afectan a la sociedad, las estructuras comunicativas del espacio público conforman una red de sensores que reaccionan y estimulan la generación de opiniones. De esta forma, la sociedad se descentraliza y el espacio público se puebla de detectores capaces de percibir los problemas, de identificarlos y de deliberar sobre los mismos. Todo un sistema de interacción movilizad culturalmente por asociaciones que conforman una sociedad civil alejada del estado y de los centros económicos. Sistema y planteamiento que ponen en suerte las propuestas para la interculturalidad que abordaré a continuación.

2.3. Propuestas para la interculturalidad¹⁴⁴ en la *res publica*

a) En la estela del pluralismo.

Al pluralismo político (variedad de partidos), ampliado al pluralismo social (“libertad de los modernos”, en expresión de Benjamin Constant de Rebecque) y al de valores (diferentes concepciones de lo bueno y de lo malo) hay que añadir hoy el pluralismo cultural (cada grupo etnocultural tiene derecho a preservar su identidad, defender sus intereses y ejercer sus prácticas sin tener que asimilarse necesariamente a la cultura del grupo dominante).

Sin abogar por una única verdad, el pluralismo se sustenta sobre dos supuestos: i) de igual modo que la verdad no admite el monopolio, la identidad rechaza el exclusivismo; ii) si reconocerse y respetarse es mejor que lo contrario, el paradigma del pluralismo es preferible a cualquier otro, siempre y cuando el reconocimiento y el respeto a las diferencias culturales se complete con el esfuerzo por buscar vías de relación y de comunicación.

Frente al monismo y al relativismo culturales, este modelo se sitúa en la estela de aquella afirmación de Isaiah Berlin (1999:50): “... todos los seres humanos deben tener ciertos valores comunes, o dejan de ser humanos, y también ciertos valores diferentes, o dejan de diferir entre sí”. El nexo común constituye justamente la condición para detectar las diferencias.

¹⁴⁴ Sin que sea privativo de él, es en el ámbito educativo donde más arraigo tiene el término “intercultural”: escuela intercultural, EI, etc. En la *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, de Malgesini, G. y Giménez, C., La Cueva del Oso, Madrid, 1997, la exposición del término INTERCULTURALIDAD se lleva a cabo en tres movimientos: primero se la sitúa como una nueva variante del pluralismo cultural; a continuación los autores exponen la construcción actual del concepto desde distintos campos, y en tercer lugar abordan los pros y los contras de este término que aún está en formación.

También J. Rawls¹⁴⁵ defiende un reasonable pluralism, J. Raz (1989) se muestra favorable a la compatibilidad de valores y J. Kekes a la intercomunicación entre identidades¹⁴⁶. Todos ellos mantienen que en una sociedad pluricultural, los valores puntales de la democrática (libertad e igualdad) tienen que cumplimentarse.

Considero, no obstante, que para abogar por esa "pluralidad integradora", más adecuado que "pluralismo" resulta el término "interculturalismo". Remite éste a un fenómeno (el reconocimiento de las diferencias culturales) y a un proyecto (la comunicación entre culturas y la participación igualitaria de los grupos culturales en el espacio público, a fin de definir criterios, objetivos y valoraciones comunes indispensables para el mantenimiento de la cohesión social y la articulación institucional). Es posible y deseable armonizar la unidad social con la pluralidad cultural bajo el principio práctico del civismo, sin que ello suponga un problema para la democracia.

No hay culturas metafísicamente superiores, pero esta ausencia de jerarquía no anula la posibilidad de contraste entre ellas y de que puedan reforzar sus lugares comunes, ya porque lo sean de hecho ya por acuerdo. Así pues, al inicial reconocimiento y respeto, se añade ahora la necesaria relación y comunicación intercultural.

"La dificultad con las teorías esencialistas y con la exclusividad, o con las barreras o bandos, es que dan lugar a polarizaciones que absuelven o perdonan la ignorancia y la demagogia en lugar de promover el conocimiento (...). En cambio, si desde el principio reconocemos la

¹⁴⁵ Para el concepto de "pluralismo razonable" como fruto del liberalismo político y la nueva posibilidad social del constitucionalismo liberal, es decir, la posibilidad de una sociedad pluralista razonablemente armoniosa y estable, cfr. la introducción de Rawls, J., a *El Liberalismo político* (1996).

¹⁴⁶ Kekes, J. (1989 : 145-164: *Moral Tradition and Individuality*) y ojea a continuación *The morality of pluralism*, (1993), Princenton U.P., Princenton

existencia de historias masivamente entrecruzadas y complejas pero no por eso menos superpuestas e interconectadas (...) no existiría una razón particular para conferir a cada una de ellas un estatuto ideal y esencialmente separado. No obstante, queremos preservar lo que es único en cada una de ellas si al tiempo podemos guardar el sentido de la comunidad humana y la lucha real que contribuye a su formación: de esa comunidad todas son parte" (Said, E.W. 2001 : 74).

En el modelo intercultural, la sociedad no es un mero agregado, sino un plural inclusivo basado en el imperativo moral de un espacio para la deliberación. Se parte, por tanto, de un doble supuesto: (i) las culturas no son entidades monádicas e impermeables, sino construcciones abiertas, susceptibles al intercambio¹⁴⁷, al diálogo (Ting-Toomey, S.: 1999), y (ii) el hecho fundante de la deliberación previamente aceptada es el que permite discutir las normas y posibilita la comunicación entre ellas en condiciones de paridad, dejando abierta la posibilidad de abandonar la cultura inicialmente defendida¹⁴⁸.

El énfasis se pone ahora en la inclusión y en la comunicación, en lo que une más que en lo que separa. Se reconoce la diversidad tanto en el ámbito de lo privado como de lo público (no lo hacía la asimilación monoculturalista) y se respetan las diferencias sin ser diferencialista (riesgo implícito al multiculturalismo). Estaríamos, en todo caso, ante un multiculturalismo moderado, con un inevitable componente de aculturación libre y recíproca en la que todos ganan nuevos rasgos culturales, y también los pierden. El respeto a la diversidad y el diálogo facilitan un marco de convivencia en el que se descubre la identidad ajena redescubriendo, a la vez, la propia.

¹⁴⁷ "Lejos de constituir entes unitarios, autónomos o monolíticos, las culturas en realidad adoptan más elementos "foráneos", más alteridades o diferencias de las que conscientemente excluyen" Said, E.W. (2001 : 51)

¹⁴⁸ Hannerz, U. (1998 : 161) : Un cosmopolita siempre tiene abierta la puerta de la propia cultura por si quiere salir.

Los grupos culturales no son sólo reconocidos y protegidos (modelo de la agregación), sino respetados y convocados, de ahí su carácter democrático, deliberativo y pluralista. Nos hallamos, pues, ante un pacto de ciudadanía compartida en el que la igualdad trabaja al servicio de la diferencia (respeto a cada identidad) y la libertad promueve la inclusión. Desde esta perspectiva cualquier dignificación cultural ha de ir asociada a un proceso de integración social. Hablaremos, por tanto, de un pacto cívico-moral en el que juegan un papel importante no sólo los principios contractuales sino también los derechos civiles y políticos, el uso de una lengua vehicular común, el acceso a la vivienda y a la sanidad, las oportunidades de trabajo, el derecho a la educación, y la celebración de encuentros (deporte, fiesta, voluntariado social) que facilitan el contacto intercultural y estimulan la sensibilidad. En este marco, uno de los problemas más acuciantes lo constituye la etnografía urbana¹⁴⁹. ¿Cómo puede concebirse el intercambio cultural con quienes viven en guetos urbanos o suburbanos (desintegración habitacional), con quienes no tienen trabajo ni ocupación fijos (desintegración laboral) y con aquellos cuyas relaciones se centran en o se limitan a las redes exclusivas del propio grupo (vinculación endogámica)?

b) La convivencia pluralista como principio práctico de la razón mestiza.

La fragmentación simbólica del mundo, y su aparente contrapeso, la globalización, constituyen una de las señas de identidad de nuestro tiempo. A la hora de formular propuestas normativas, ya sea en el campo político, en el ético o en el educativo, no podemos olvi-

¹⁴⁹ Merecen una lectura detenida las páginas de Augé, M. (1996 : 98 ss) dedicadas a analizar la relación entre los espacios y la alteridad.

dar la emergencia de este pluralismo ideológico, cosmovisional y axiológico. John Rawls acuñó la fórmula “fact of pluralism” para identificar uno de los rasgos de la condición moderna; Hannah Arendt mantiene que tanto la ética como la política se basan en el hecho de la pluralidad de los hombres y las mujeres, y Karl Popper establece que la sociedad abierta se basa en el racionalismo crítico, la libertad individual y la tolerancia¹⁵⁰. Pues bien, si el código genético de una sociedad abierta es **el pluralismo** (Lipovetsky, G.: 1994:23), el de las democracias modernas lo determinan los valores de una ética universalista laica. De ahí mi empeño en plantear, en las líneas que siguen, que **la buena convivencia** se alcanza y se consume en la conjugación real de pluralismo, igualdad y libertad.

Desde el punto de vista histórico, el concepto pluralismo sigue una trayectoria cuyos tramos van desde la intolerancia a la tolerancia, de la tolerancia al respeto del disenso, y a creer, posteriormente, en el valor de la diversidad. Hasta el XVII la fortaleza del estado exigía e imponía unanimidad. La idea del pluralismo, no el término, aparece contenida en el concepto **tolerancia** y su gradual aceptación mediado el siglo XVII una vez padecidas y salvadas las guerras de religión. Como testigos y partidarios de esta nueva orientación encontramos a Milton (*Areopagítica*, 1644), a Locke (*Carta sobre la tolerancia*, 1689), a Voltaire (*Traité sur la tolérance*, 1763) y la lista de autores y corrien-

¹⁵⁰ El talón de Aquiles de la teoría popperiana radica en su forma de entender la racionalidad y la libertad en una sociedad cuyo diseño coincide con las premisas liberales: “lo que exijo del Estado es protección, no sólo para mí sino también para los demás. Exijo la protección de mi propia libertad y la de los demás. No quiero vivir a merced de quien tenga los puños más fuertes o las armas más poderosas. En otras palabras, quiero ser protegido de la agresión de los demás hombres (...). Yo me siento perfectamente dispuesto a aceptar que mi propia libertad sea algo restringido por el estado, siempre que eso suponga la protección de la libertad que me resta, puesto que no ignoro que son necesarias algunas limitaciones a la libertad, por ejemplo, debo renunciar a mi “libertad” de atacar... Pero exijo que no se pierda de vista el principal objetivo del Estado, es decir, la protección de aquella libertad que no perjudica a los demás ciudadanos. Por lo tanto, exijo que el Estado limite la libertad de los ciudadanos en la forma más equitativa posible y no más allá de lo máximo para alcanzar una limitación pareja de la libertad”: La Sociedad abierta y sus enemigos, Orbis, Barcelona, 1985 : 115.

tes que jalonan el trazado de este proyecto hasta nuestros días¹⁵¹. Tolerancia y pluralismo, sin embargo, no son sinónimos, sino complementarios. La tolerancia patrocina el respeto de valores ajenos, mientras que el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y a su ciudad, sosteniendo, por consiguiente, el peso de los valores propios. Es la democracia liberal, no la de los antiguos, la que se funda sobre el disenso y sobre la diversidad aunque tales ideas toman cuerpo social, finalmente, a través de la proliferación de los partidos.

El término *partido* aparece a comienzo del XVIII (*Dissertation upon Parties*, de Boling-broke (1733-34) pero es el tradicionalista liberal Edmund Burke (1729-1797, *Thoughts on the Cause of Present Discontents*) quien considera a los partidos no sólo necesarios sino también respetables, por sentido común sobre todo, pues aunque el cambio y la alternancia no son ideales, resulta insensato resistirse a lo que es ineludible. A diferencia de las facciones (lucha mezquina e interesada por la conquista de puestos y remuneraciones), los partidos son *honorable connections* necesarias para el pleno cumplimiento de nuestro deber público y la mejor gestión de una sociedad civil "convencionada" (*convenanted*) y basada no sobre la libertad absoluta, que no crea sino miseria, sino sobre un sistema de libertades. Es pues mejor un mundo variado y razonablemente múltiple que un mundo monocromático. Otra cosa es que el pluralismo se redujera con posterioridad a una sociedad multigrupo para terminar, por último, en una teoría de los grupos de interés.

Dejando a un lado la riqueza semántica que el concepto pluralismo ha ido adquiriendo históricamente, lo que ahora me interesa subrayar es la idea de que el pluralismo no equivale, tal cual, a ser plurales. Un sis-

¹⁵¹ Cfr King, P.: (1999) *Toleration*, Newbury Park, Essex, Frank Cass; Mendus, S.: (1999) *The politics of toleration: tolerance et intolerance in modern life*, Edinburg U.P, Edinburg.

tema de castas, de tribus o la distribución estamental del medioevo, también lo son. No se entiende, pues, por pluralismo cualquier diferenciación social que remite a la complejidad estructural de un determinado grupo humano; se trata, más bien, de un concepto cuyo significado florece en el terreno de las creencias al favorecer una cultura secularizada que se asienta sobre los valores que emergen con la tolerancia (variedad versus uniformidad, discrepancia versus unanimidad, cambio versus inmovilismo), pasa luego a establecerse como pluralismo político mediante la diversificación del poder (poliarquía abierta, diría Robert Dahl¹⁵², basada en la pluralidad de grupos que son, a la vez, independientes y no exclusivos), hasta postularse como un pluralismo razonable de “puntos de vista” universales que requieren la lealtad y el compromiso de todos.

La ordenación política de Hobbes se basaba en el conflicto, la de Rousseau en el consenso. El elemento central del pluralismo no lo establece ni el consenso ni la discrepancia, sino la dialéctica del disenter, un debate que en parte presupone un acuerdo y que adquiere intensidad en el conflicto pacífico, nada identificable, por tanto, con la unanimidad, sino con un proceso de ajuste entre mentes e intereses discrepantes. De este modo se sortea, en lo posible, la tiranía de la mayoría, a la vez que se ajustan cuentas con el individualismo, al que Tocqueville denominaba “destrucción de las sociedades”. Cuando este Montesquieu-del-XIX hace de la libertad la pasión de su vida, una libertad, afirma en *Souvenirs*, moderada, regular, contenida por las creencias, las costumbres y las leyes, está preconizando tres remedios para moderar el tono de individualismo exacerbado que la libertad puede adoptar: por una parte, el espíritu comunal (descentralización administrativa a favor de libertades locales y provinciales); en segundo término, la creación de

¹⁵² (1990): *La poliarquía: participación y oposición*, Tecnos, Madrid. La definición de poliarquía se encuentra en las páginas 17-18, pero más que la definición interesa atender a las condiciones más o menos favorables a la poliarquía tal como muestra el cuadro de las páginas 181-182.

asociaciones de todo tipo que ayuden a sustituir la aristocracia por personas aristocráticas; y, por último y sobre todo, las cualidades morales, el sentido de las responsabilidades, la pasión por el bien público.

Esta preconización antiindividualista de Tocqueville nos sitúa en la estela de un clima que rebasa el plano puramente político y que recuerda aquella Atenas de Pericles que defendía la libertad individual a la vez que movilizaba con apasionado celo todas las energías y sentimientos en provecho de la ciudad. Al cabo de los siglos y en una situación de mestizaje como la que vive nuestra sociedad globalizada, la construcción de esa afectividad o de ese sentimiento que hace agradable, pacífica y deseable la vida en común sigue siendo el gran reto de la política y de la ética, ampliable a la educación, y entendidas las tres no tanto como un conjunto de normas, sino como una manera de ser que favorezca la buena convivencia pluralista.

¿Es posible semejante convivencia? En su relumbroso libro, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Samuel Huntington sustenta la idea de que el mundo está dividido en ocho culturas: occidental, confuciana, japonesa, islámica, hindú, eslava, ortodoxa, latinoamericana y, quizás, la africana. Sobre ese dato, de perfil incierto, el politólogo teoriza y augura un choque en el que las civilizaciones más peligrosas para occidente son las más homogéneas, es decir el confucionismo (las grandes masas urbanas de Asia) y el Islam¹⁵³. A corto plazo el peligro es islámico, a largo plazo asiático. En su posterior "¿Quiénes somos?", a las dos anteriores añade Huntington una nueva amenaza para la identidad americana, instalada esta vez en el interior de los EE.UU: los católicos hispánicos. La cultura asiática es muy lejana a la occidental y, si bien su fondo es el confucionismo, tiene la condición de laica en el senti-

¹⁵³ La cuarta parte del libro de Ali, Tariq *El choque de los fundamentalismos, Cruzadas, yihad y modernidad*, lleva por título "El choque de los fundamentalismos".

do de que no se caracteriza por estar adscrita a militancia religiosa alguna, mientras que en la visión más divulgada del islamismo destaca su carácter teocrático en cuanto que no admite la separación entre política y religión. Simbiosis, por cierto, en la que la ley coránica no reconocería los derechos de la persona como derechos individuales universales e inviolables, lo que se opondría frontalmente a dos de los valores de la civilización occidental: la no confesionalidad del estado y la libertad individual como piedra angular del sistema de derechos.

Esta "topografía cultural distintiva"¹⁵⁴ bosquejada por Huntington, maquilla y soslaya la dimensión socio-económica de muchos de los problemas, pero en ella puede percibirse el siguiente toque de atención: ¿hasta qué punto se debe ser tolerante y respetar no ya a otras convicciones y expresiones culturales, sino, sobre todo, a quienes discrepan hasta el punto de negar los principios de la comunidad y se proponen permanecer "extraños", suscitando reacciones de rechazo, de miedo y de hostilidad? La diversidad, por el mero hecho de serlo, no supone un enriquecimiento automático para el conjunto de los implicados. Su punto crítico se halla ineludiblemente, por tanto, en otro indicador: la reciprocidad. La buena convivencia se ejerce en la diferencia y con las diferencias a condición de que exista reciprocidad, lo que equivale a establecer una búsqueda común y a concertar ciertas contrapartidas. Entendida de este modo, la reciprocidad encausa aquellas concepciones multiculturalistas que, atendiendo al deseo de autenticidad y de reconocimiento que atraviesa la subjetividad moderna, apuestan por proyectos disyuntivos.

¹⁵⁴ Clarificadora es la reflexión de Said, E.W: "ninguna identidad puede existir en sí misma y sin un juego de términos opuestos, negaciones y oposiciones. Los griegos necesitaban a los bárbaros, y los europeos a los africanos, orientales, etc. ...; se vuelve visible una "topografía cultural distintiva. Y la tengo en cuenta cuando utilizo los términos "estructuras de actitud y referencia" (...) "... existe el peligro inherente de que la voluntad de oposición se institucionalice, la marginalidad se torne separatismo y la resistencia se vuelva dogmática...., siempre es necesario impedir que lo comunitario se vuelva coercitivo, mantener la crítica por encima de la mera solidaridad y guardar una actitud vigilante sobre el mero asentimiento" (2001 : 102,105).

El hecho de que en un determinado espacio social convivan personas identificadas con diversas culturas, ni es reciente, ni ineludiblemente problemático; la complicación surge o se agudiza cuando los inmigrantes, ciertos pueblos y algunos grupos nacionales situados en el contexto del Estado-nación, exigen el reconocimiento y el respeto a su cultura, al no querer asimilarse a la cultura central del país. Algunos, como Arthur Schlesinger, ante tal circunstancia y refiriéndose a una de las sociedades más mixtas, mantienen que América se compone cada vez más de grupos que están más o menos arraigados en sus caracteres étnicos (1992 : 16), a lo que otros, como Smelser y Alexander, contestan que en realidad esa orientación no ha calado en las actitudes, en las preocupaciones y en las interacciones de las personas de la calle (1999:5). El debate, no obstante, debe sacarse fuera del círculo culturalista, ya que ese contexto alienta actitudes a la defensiva que comparten la idea de que el conflicto radica en la identidad cultural, aunque teóricamente apueste por una respuesta democrática que incluya el reconocimiento y la tolerancia. El discurso culturalista se nutre, en el fondo, de un cierto dogmatismo esencialista, que considera a las culturas como entidades individuales, separadas, distintas e impermeables a las influencias externas¹⁵⁵. El pluralismo, por el contrario, aprecia la diversidad, es más, la considera fecunda ya que las culturas aprenden unas de otras y se apropian sus mejores frutos¹⁵⁶.

¹⁵⁵ A esa exacerbación de la identidad se refiere Maalouf, A. (1999) cuando afirma que todas las matanzas que se han producido en los últimos años, así como los conflictos sangrientos, tienen que ver con complejos y antiquísimos "contenciosos" de identidad. (p.46). "Si los hombres de todos los países, de todas las condiciones, de todas las creencias, se transforman con tanta facilidad en asesinos, si es igualmente tan fácil que los fanáticos de toda laya se impongan como defensores de la identidad, es porque la concepción "tribal" de la identidad que sigue dominando en el mundo entero favorece esa desviación" (p. 41). "Nosotros" y "ellos".

¹⁵⁶ John Stuart Mill apostaba más por la asimilación que por la fecundación mutua. En *Consideraciones sobre el gobierno representativo* mantiene que las naciones pequeñas que quieran participar en el mundo deben asimilarse a las mayores, ya que la alternativa que les queda es languidecer ensimismadas... girando alrededor de su propia órbita mental, sin participación ni intereses en el movimiento general del mundo.

Ahora bien, para superar el tribalismo identitario¹⁵⁷ será preciso ejercitar al menos dos actos mentales: una toma de conciencia y la posterior clarificación. Tomar conciencia, en primer lugar, de que

“desde el momento en que concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a una tradición religiosa y otras no, desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluyentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia “tribu”. Ya no se trata simplemente de “nosotros” y “ellos”¹⁵⁸, como dos ejércitos en orden de batalla que se separan para el siguiente enfrentamiento, para la siguiente revancha¹⁵⁹. Ahora bien, en “nuestro” lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de “ellos” hay otras de las que puedo sentirme muy cerca”. (Maalouf, A. 1999 : 44).

¹⁵⁷ Ese al que se refiere Said, E. W. (2001: 13) cuando sostiene que “con el tiempo, la cultura llega a asociarse, a veces de manera agresiva, con la nación o el estado; esto es lo que nos hace diferentes de “ellos”, casi siempre con algún grado de xenofobia”.

¹⁵⁸ “Si el racismo, como sospechamos, es un comportamiento aprendido, fundamentalmente vinculado a la diferenciación etnosemántica y cultural entre un *nosotros* y un *ellos* de carácter colectivo y grupal (...), entonces la pregunta pertinente se refiere a las condiciones, circunstancias o *factores psicosociales y cognitivos* (incluidos los de tipo epistemológico, como la diferenciación entre los puntos de vista emic y los puntos de vista etic, cuando se toman como contrapuestos e irreconciliables) que favorecen las actitudes racistas y xenófobas, así como los mecanismos alternativos para contrarrestarlas o que funcionan como factores inhibidores” (Hidalgo, A (1993, p. 66).

¹⁵⁹ He leído en la obra de Said (2001) una secuencia que plasma como pocas lo que aquí se intenta referir: “... “ellos” entendían mejor el lenguaje de la fuerza o de la violencia; “ellos” no eran como “nosotros”, y por tal razón merecerían ser dominados” (pag.12). “La única idea que apenas ha variado es que existe un “nosotros” y un “ellos”, cada uno asentado, claro, evidente por sí mismo e irrefutable”. “Somos aún los herederos de ese estilo por el cual cada uno se define por la nación, que a su vez extrae su autoridad de una tradición supuestamente continua” (p.30) “La batalla (...) se dirime entre los abogados de una identidad unitaria y aquellos que consideran el conjunto como un complejo, pero no reductivamente unificado. Esta oposición implica dos perspectivas diferentes y dos historiografías: una lineal y jerárquica, la otra un contrapunto muchas veces flexible. En mi opinión sólo la segunda perspectiva muestra una auténtica sensibilidad ante la realidad de la experiencia histórica” (p.31).

El segundo acto mental consiste en aclarar que el pluralismo no apuesta por la multiplicidad en cuanto tal sino por un universalismo cultural que se establezca mediante un consenso democrático no reductivamente unificado. Para que dicho consenso pueda llevarse a cabo, las opciones aportadas por una cultura han de estar disponibles para las demás, han de convertirse en parte del léxico de la vida social, han de, en suma, poder expresarse en las prácticas sociales basadas en una lengua compartida. Las prácticas de otras culturas resultan accesibles mediante traducciones o mediante el influjo de aquellos “otros” que aportan diversas narrativas culturales. Esta deseable realidad del intercambio no significa que las culturas se anulen o desaparezcan como tales unas a manos de otras. Los discursos que auguran un “choque” ineludible propenden a impedir el diálogo para reemplazarlo por un imperialismo cultural global que barra todas las diferencias.

El pluralismo cultural, al ser hermano gemelo de la tolerancia, no ensalza necesariamente al otro, ni es abogado acérrimo de lo heterogéneo; lo respeta y lo acepta, sin renunciar por ello a su orientación comunitaria, tratando de garantizar así ese grado de asimilación necesario para que la integración y la inclusión puedan tener lugar, y para que la comunicación pueda llevarse a cabo. El futuro no está escrito, lo escribiremos entre todos, y tomará la dirección que establezcamos: “choque”, paz global, refriegas interminables, dentelladas dosificadas... Siendo varias las posibilidades, a aquellas que vaticinan o fomentan el choque hay que oponer la educación para la tolerancia que legitima la pluralidad cultural. Lo cual no significa compartir y aprobar toda cultura, sino reconocer su legitimidad en función de la historia del pueblo que la profesa. Cada uno tiene derecho a pensar y a creer en función de sus propios valores. La educación en la diversidad tendrá como objetivo aceptar el encuentro, arriesgarse a la confrontación, aprender el lenguaje, juzgar al otro en relación no a mí, sino a sí mismo. La sociedad pluralista debe compensar y equilibrar la multiplicidad con la cohesión, y los

impulsos disgregadores con el fortalecimiento del conjunto. Habrá que ampliar, pues, el concepto de cultura más allá de la identidad lingüística, religiosa, étnica, sexual o la de una determinada tradición cultural, y fundarla no sólo en el mantenimiento de estas diferencias, sino también en la persecución común de la más amplia gama de valores.

c) El reconocimiento recíproco

Al sostener que el pluralismo se refleja tanto sobre el **consenso** como sobre la **discrepancia**, se están sustentando a la vez tres condiciones claves: i) la deliberación o toma de decisiones constituye el principio regulador; ii) los límites del criterio anterior los establece el respeto al principio pluralista; iii) el impulso primordial del pluralismo es asegurar la paz intercultural, lo que hemos llamado la buena convivencia o principio práctico de la razón mestiza.

El pluralismo postula un **reconocimiento recíproco** en el que las diversas identidades tienen la misma consideración. Fue Hegel¹⁶⁰ quien confirió al término reconocimiento su sentido fuerte al proponer que “la autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia”. El reconocimiento implica la consideración del otro como libre, autónomo, y su cumplimiento sólo es posible como mutualidad (“se reconocen como reconociéndose mutuamente”).

“Aquí está presente ya para nosotros –dice Hegel– el concepto del espíritu. Más tarde vendrá para la conciencia la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que, en la perfecta libertad e independencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, es la unidad de la mismas: el yo es el nosotros y el nosotros el yo”.

¹⁶⁰ *Fenomenología del Espíritu*, FCE, México (1981 :112-115). Utilizo la traducción de Wenceslao Roces.

No es suficiente por tanto la demanda de una sociedad de asociaciones, éstas han de ser voluntarias, no exclusivas, ni excluyentes, abiertas a la afiliación múltiple. El indicador crítico lo determinará, por tanto, la existencia o no de enclaves interactivos, ya que ese criterio por sí solo permite excluir a los grupos cuya articulación se funda en cualquier tipo de corporación tradicionalista como son la tribu, la raza, la casta o la religión. Los enclaves a los que nos referimos tendrán éxito cuando las diferencias culturales se neutralicen en el propio funcionamiento, y fallarán cuando las líneas de fractura económico-sociales coincidan y se refuercen con las que traza la diferencia cultural. Ante tales condiciones, la gestión de la diversidad cultural no sólo deberá respetar los principios de la igualdad, la libertad y la paz, sino favorecer que la ciudadanía y las instituciones asuman las políticas de la diversidad y las repercusiones que de ellas se deriven en el campo socioeconómico.

Para llevar adelante esta gestión, Kymlicka propone unos fundamentos normativos cuyo contenido habrá de identificarse con el hecho de compartir una cultura de la libertad (individual y colectiva) y con los valores inherentes a la propia diferencia cultural; cree también necesario anclar estos principios éticos y cívicos del pluralismo en una "identidad compartida", un interés participado y una cierta cultura. Deberemos suponer, dado lo próximo que este autor está a esa orientación política, que dicha identidad se sintetiza en o se asimila a los "valores liberales-democráticos". Ahora bien, no es indispensable que la gama de valores se circunscriba a un ideario concreto, debería, por el contrario, abrirse al máximo ya que **la democracia pluralista requiere ponerse de acuerdo:**

- i) en ese **modo de entender y practicar la democracia** (*poder del demos*) que incluye tres elementos básicos e interrelacionados: a) la posesión por parte de la persona

del control de los destinos y de los riesgos de la comunidad donde reside (*principio de control popular*); b) el recurso paritario del control de quienes toman las decisiones: (*principio de igualdad de derechos*); y c) el *principio de no-discriminación* en el espacio público, lo que se traduce en igualdad tanto de oportunidades como de tratamiento¹⁶¹. También los "otros", para que tales principios sean efectivos, deberían participar en contextos de elección.

- ii) en **los medios** para alcanzar los valores democráticos de la igualdad y la libertad como garantes de la diversidad y de la identidad compartida;
- iii) en **los requisitos que impulsen los medios** para lograr el fin: no basta proteger la diversidad cultural, hay que **reconocer** las diferencias y **respetarlas**. **Reconocer** supone, en primer término, una relación jurídica establecida mediante un sistema de derechos y deberes compartidos (leyes, reglamentos y modales legislativos). Pero, más allá de ese marco jurídico, reconocer significa ante todo: (a) observar y examinar de cerca, (b) identificar algo por los rasgos que le son propios, (c) recordar y tomar conciencia de lo que ya se sabía, (d) manifestar agradecimiento¹⁶², y (e) aceptar al otro, término éste preferible a "tolerar", más clásico pero con demasiada carga semántica no exenta de un cierto tono paternalista.

¹⁶¹ Tomo este modo de entender democracia de la recapitulación que lleva a cabo Zapata-Barreno, R.: (2004: 124-125). "Uno de los indicadores más rotundos de una sociedad multicultural sería el reconocimiento a los inmigrantes residentes, aun sin ser necesariamente ciudadanos plenos ni nacionales, del derecho democrático que tienen de controlar a quienes gestionan sus impuestos y deciden sobre aspectos que afectan a sus destinos. El derecho a votar no agota las exigencias democráticas, pero forma parte de las condiciones para alcanzar una sociedad multicultural. Votar en este caso tendría efectos simbólicos y emocionales en los inmigrantes y condicionaría el comportamiento de los partidos políticos".

¹⁶² Hasta aquí los atributos del reconocimiento propuestos por Taylor y glosados por Kymlicka (1996: caps 5 y 6).

Además, la identidad compartida entre culturas sólo es posible gracias al **respeto mutuo**, lo cual, contra la ideología etnocéntrica, no significa aislamiento respetuoso, sino el hecho de mantener que al menos ciertas diferencias entre los grupos culturales no son insolubles (Raz, J 1986:321 ss). No basta, por tanto, con tener derechos y ser reconocido, en una sociedad de cultura compartida la prueba del pluralismo la suministra el estatuto de ciudadano y el ejercicio activo del mismo en los ámbitos más variados, máxime en todo aquello que concierne a los asuntos de la diversidad cultural. Ese sí que sería el gran contrato (J. Rawls): un objeto de búsqueda permanente de criterios morales compartidos. De este modo los principios contractuales rebasan el plano político y se establecen en el de la moral y la cultura: la mayoría dominante respeta las identidades etnoculturales del resto de grupos mientras éstos hacen lo propio, y unos y otros respetan la nueva identidad moral. El plano contractual cede, de este modo, al enfoque cognitivo y nos sitúa en el ámbito de (1) la educación, (2) la reflexión personal y (3) el diálogo o confrontación dialéctica de las diversas formas de entender la realidad: el trípode moral sobre el que se fundamentan las bases de la conducta personal y la social¹⁶³.

d) Enclaves interactivos: hay que sumar, siempre sumar.

Las zonas de contacto entre inmigrantes y autóctonos generan dosis de estereotipos y producen prejuicios difíciles de racionalizar sin ayuda de políticas educativas que gestionen no sólo los hechos sino también las interpretaciones de los hechos. Es frecuente escuchar en ciertos ámbitos una expresión que aspira a convertir-

¹⁶³ Sobre este beneficio común "contractual" razonable son clarificadoras las reflexiones de Rawls, J. (1996 : 81 ss) y de Kymlicka, W. (2003 : 291 ss).

se en un axioma: el inmigrante, se afirma, es un invasor, un competidor desleal, y el ciudadano, un colonizado. No resulta fácil fomentar una pedagogía social de conocimiento y de consenso que desmonte ese tipo de lógicas, aunque sea absolutamente necesario hacerlo. Las tensiones y posibles conflictos, en palabras de Juan Goytisolo,

“no se resolverán con decretos ni leyes, sino mediante compromisos tácticos (...) tendremos que reinventar a diario nuevas formas de convivencia, convertirnos en robinsones de unos espacios urbanos en perpetuo movimiento. El tejido social y asociativo de los barrios mestizos acuerda lo dispar y concierta lo opuesto. Hay que sumar, siempre sumar, decía Gaudí”. (Metáforas de la migración. El País 24/IX/2004).

Es en los **enclaves interactivos** donde debe funcionar la tolerancia, pero, sobre todo, donde deben activarse los mecanismos procedimentales del consenso, aquel principio regulador constituido por el criterio de la toma de decisiones al que acabamos de referirnos. Tolerancia no es indiferencia, ni tampoco relativismo. Quien tolera tiene principios propios que considera verdaderos y concede que los demás tengan el derecho a cultivar ideas o convicciones equivocadas. Pero la tolerancia no es un concepto absoluto, su elasticidad requiere ciertos criterios delimitadores que se juegan y se experimentan en los mecanismos procedimentales.

Tras distinguir entre pluralismo razonable y pluralismo como tal, Rawls se adhiere a las condiciones del primero: (i) una sociedad liberal democrática basada en una serie de “puntos de vista” universales que requieren la lealtad de todos (1996:36-39), (ii) no hacer daño a los demás y (iii) ejercer la reciprocidad. En el caso de que la reciprocidad se extienda a todos los individuos y no únicamente a los

ciudadanos, podríamos hablar de cosmopolitismo¹⁶⁴, sinónimo, para algunos, de universalismo moral (el patriotismo lo sería de particularismo moral o provincialismo). Hay, no obstante, cosmopolitas poco recomendables para una perspectiva moral democrática, ya que su punto de vista, por aristocrático, entorpece la construcción de una identidad sociopolítica dinámica, flexible y adaptativa, aquélla que, de acuerdo con principios constitucionales, favorece la evolución de una sociedad abierta, plural y generadora de diversidad. En todo caso, el cosmopolitismo es preferible al patriotismo, siempre que se entienda como cosmopolitismo igualitario, me refiero al cosmopolitismo de quien tiene apego a los seres humanos, donde quiera que vivan, y tiende a conceder igual respeto a todos con independencia de particularidades. Éste y no otro es el cosmopolitismo que conduce a extender mundialmente la reciprocidad. Se nutre por tanto, igual que la política deliberativa, del compromiso de respeto igualitario para las personas y para la visión que ellas tengan acerca de qué es lo que constituye una buena vida. Ahora bien, ¿hasta dónde puede llevarse el compromiso de respeto? Si la tolerancia no debe extenderse a los intolerantes y si ese “deber” exige proporcionar razones de aquello que consideramos intolerable, será precisamente la aportación racional conjunta la que fundamente el consenso. Incluso el consenso pasivo, que también, de alguna manera, hace comunidad.

A partir de la Edad Media, las naciones eran básicamente las lenguas. El romanticismo concibió el Estado-Nación (la Ilustración fue cosmopolita) como una entidad no sólo lingüística, sino también orgánica (Volkgeist, Volkseele) radicada en un pasado mítico y reforzada

¹⁶⁴ Guttman, A.: (2001 : 376-385) . En el campo de la educación, escribe la autora, se debería impulsar a los estudiantes a considerar los derechos y responsabilidades de una ciudadanía compartida y una humanidad compartida. El respeto mutuo conlleva entender a la gente no como una abstracción sobre la que maestros y estudiantes proyectan sus concepciones respecto a qué es la buena vida, sino comprender a la gente en sus particularidades, conduciendo sus propias vidas y su propia visión sobre qué constituye una buena vida.

– con la Revolución Francesa – por la pasión patriótica, y aún más con la identidad de sangre. Ambas concepciones, a pesar de los patriotismos¹⁶⁵, se consideran hoy un tanto alicortas. Es preciso buscar o reencontrar una comunidad, aquella koinonía griega que reaparece en la *Gemeinschaft*, con su impronta de vínculo sentido o de sentimiento que une (Tönnies la contraponía a *Gesellschaft*: sociedad), y que no es exclusiva de los grupos primarios simbióticos. Una comunidad que tiene más de identificador que de cuerpo operativo, y que se apoya en un consenso sobre valores comunes bajo el impulso de un común sentir, con la conciencia clara de que la discrepancia existe, de igual manera que existen las fronteras entre la identidad y la alteridad, entre nosotros y los otros, un límite, sin embargo, móvil, permeable, un lugar de relación para la conexión. Siguiendo esta orientación, se hace necesario diseñar un paradigma de pluralismo interactivo que incluya (sin tratar de afiliar a lo propio) y que integre (que no excluya lo ajeno).

Ahora bien, la pluralidad real interactiva sólo se consigue con años de convivencia positiva, entendiendo por tal aquellas acciones animadas por una actitud de respeto al otro como si fuera uno de nosotros siendo a la vez sensibles a su diferencia. El respeto mutuo entre personas distintas y extrañas debería ejercitarse en una reciprocidad que navega entre (i) la exigencia (deber) de eliminar la discriminación excluyente, y (ii) el derecho a mantener la propia forma de vida cultural y la obligación de aceptar un cierto marco político de convivencia definido por los principios constitucionales y los derechos humanos. El principio clave, en todo caso, sigue siendo la reciprocidad. La adopción de elementos pro-

¹⁶⁵ El patriotismo en principio es un sentimiento cuasiamoroso a la patria, sea nación o Estado. Y el patriota de tipo republicano es una persona que ama a su país porque hace posibles la libertad y la justicia. Se opondrá en consecuencia a la esclavitud, a la injusticia, a la limpieza étnica, el antisemitismo, la segregación racial, la discriminación sexual. El peligro del patriotismo lo constituiría la lealtad incondicional de millones de personas hacia una nación o Estado, cuando estos poseen poderes masivos capaces de matar, torturar, mutilar, degradar, privar a la gente de lo fundamental para una vida decente... El amor a la patria entendido como "mi país, tenga razón o no" es extraordinariamente peligroso. (Guttmann, A. 2001, pag.380).

cedentes de las culturas más fuertes o mayoritarias debe contrapesarse con la comprobación de que también son adoptados algunos elementos de las débiles y minoritarias, ya que todas son patrimonio de la humanidad. Nada de lo novedoso le es ajeno o desechable por principio a una mente intercultural, al contrario, lo novedoso puede llegar a ser asumido con naturalidad y, con el tiempo, terminar siendo “propio”.

Ha de tenerse en cuenta, por otra parte, que la identidad es también una cuestión de símbolos. Necesitamos signos-puente, propuestas prácticas de identificación, de manera que en la vida simbólica (imágenes, sonidos, productos,...) puedan reconocerse todos y se reduzcan las tensiones.

Resumiendo: Merece la pena defender la coexistencia en igualdad de derechos de las diversas culturas en el interior de una comunidad cuya garantía de supervivencia sea la consideración recíproca de sus constituyentes, lo que equivale a apostar por un reconocimiento recíproco que solidifique sobre una identidad inclusiva. Este tipo de comunidad pluralista, en vías de constitución, presupone una disposición tolerante por parte de quienes la integran, exige estructuralmente asociaciones voluntarias y enclaves incluyentes y transversales desde el punto de vista cultural, y requiere una cintura flexible por parte de todos y una sensibilidad muy afinada. Se trata, es cierto, de una novedad (ni Tönnies, ni Durkheim, ni Max Weber la hubieran sospechado) complicada, también, hay que reconocerlo, quebradiza.

“Nos hace falta desarrollar toda una nueva gramática cosmopolita de los bienes comunes, agudizar la sensibilidad hacia los efectos de la interdependencia y pensar en términos de un bien público que no puede gestionarse por cuenta propia, sino que requiere una acción multicultural coordinada”. (Innerarity, Daniel, *El horizonte cosmopolita*. El País 8/9/2005).

Una acción de esta índole tendrá como objetivo la creación de una forma compartida de percibir la diversidad cultural como un proceso que pertenece a la conciencia colectiva, de prever sus efectos y de establecer prioridades mínimas para gestionar convenientemente el proceso. El objetivo es que los protagonistas (inmigrantes y autóctonos) experimenten mutua confianza cuando se relacionan en las diferentes esferas públicas que constituyen el contexto delimitado por las estructuras institucionales. La integración que se genere en esos espacios de interacción o zonas de contacto habrá de ser bidireccional, basada en el consenso sobre aspectos mínimos fundamentales, consecuencia de una política pragmática (conformidad con las necesidades sociales e individuales), no discriminadora, fundada en la autonomía de los actores, establecida sobre argumentaciones imparciales, etc.

e) En la red de redes

Ni el "mosaico étnico" canadiense, ni aquel crisol de orígenes, de razas y de quienes buscaban una nueva patria en el inmenso espacio vacío de los EE.UU (melting pot) sirven de modelo *prêt a porter* para unas sociedades como las europeas cuyos ciudadanos reaccionan de forma desigual ante el fenómeno migratorio. En cualquier caso, los desafíos de la diversidad aportada por los inmigrantes demandan individuos e instituciones responsables que se enfrenten a las nuevas circunstancias, sobre todo a aquéllas que favorecen la formación de identidades negativas. Identificados los sujetos implicados (individuos e instituciones), queda por indicar cómo debe ejercerse la responsabilidad en espacios cada vez más mestizos.

Pues bien, frente a la concepción elitista de la democracia que delega las decisiones en supuestos entendidos, hay que promover, en éste como en otros ámbitos, modelos alternativos de descentralización del poder, fomentar el asociacionismo y avivar la participación ciu-

dadana en espacios interculturales a fin de que el mutuo conocimiento anule o al menos reduzca el *xenomiedo*. Es en este punto donde la 'coexistencia' propuesta por los multiculturalistas se queda corta. No basta con "reconocer" las diferencias para hacerlas "visibles y relevantes", hay que tender hacia una sociedad configurada sobre un proyecto de aprendizaje y de convivencia que, con los momentos de crisis que conlleva todo esfuerzo adaptativo, promocióne lo común. La génesis de la formación de esta voluntad, lo que propiamente se denomina responsabilidad, se encuentra ya en algunos procesos institucionalizados, por ejemplo en la escuela, pero también en las tramas asociativas multiformes que conforman la sociedad civil. Es necesario proseguir en esa dirección y tejer una amplia red de redes, no tanto para hacer más soportable la experiencia migratoria, cuanto por ser constitutivas éstas de una nueva forma de entender la sociedad y la ciudadanía.

"Una ciudadanía que enfrente la apasionante configuración de una realidad humana que contemple los sexos, las razas, los credos y todas aquellas cualidades humanas que nos hacen diversos, que nos hacen sujetos sobre la base inalienable de equidad, libertad y solidaridad". Abenoza, R.: (2004 : 46).

Hacia ese horizonte puede caminarsé de un modo pacífico y justo a poco que exista un cierto grado de buena voluntad¹⁶⁶. La géne-

¹⁶⁶ Hans Kung (1991: 46-7, 58) plantea las condiciones de un consenso básico mínimo sobre determinados valores, normas y actitudes, para que pueda existir una convivencia humana digna. Dentro de un respeto mutuo, parece necesaria una responsabilidad común, dado que una democracia sin consenso prejurídico adolece de falta de legitimación: un Estado democrático libre ha de ser neutral en su cosmovisión, pero no puede prescindir de un consenso básico con respecto a determinados valores, normas y actitudes, pues de otro modo resultaría imposible una convivencia humana digna. Con relación a la paz interna de una sociedad, Kung propone la voluntad común de resolver los conflictos sociales sin emplear la fuerza; por lo que respecta al orden económico y jurídico, la voluntad común de respetar un orden y unas leyes determinadas, y, finalmente, por parte de las instituciones que soportan ese orden, la voluntad renovada de aceptarlo.

sis de esa voluntad y su formación ulterior será, sin duda, lenta y dificultosa. Han pasado doce años desde que Stephen Castles y Mark Miller publicaron *The Age of Migration*¹⁶⁷ tipificando sus características. La inmigración, indicaban, no es un hecho cerrado, sino un fenómeno abierto y móvil que forma parte de ese proceso que se conoce por globalización. Quienes emigran rompen con algo. Por otra parte, su presencia en las sociedades receptoras encausa las normas tradicionales de convivencia y los criterios de vida. Algunos la consideran un peligro para la democracia. Después de todo, suele también argumentarse, los inmigrantes han venido voluntariamente a sabiendas de que lo que se espera de ellos es que se integren. De hecho, no vienen a mantener sus raíces, menos a formar una nación dentro de la nación, y si sienten la añoranza que refleja la película "Las Cartas de Alou", eso es asunto suyo, que apechuguen. La integración, por tanto, tiene su límite en el derecho de una comunidad a mantener intacta la forma de vida político-cultural previa a la llegada de quienes decidieron emigrar. Así las cosas, integrarse no tiene por qué ser un agravio para quienes teniendo la opción de quedarse en su cultura original no lo han hecho.

¿Significa esta voluntariedad, sin embargo, que los inmigrantes no tienen derechos relacionados con la expresión de su identidad? El concepto "cultura societal" puede ayudarnos inicialmente a enfocar de cerca esta cuestión¹⁶⁸. Por "cultura societal" entiende Kymlicka la que (i) proporciona unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educati-

¹⁶⁷ Castles, Stephen y Miller, Mark (1993). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern Age*, Mcmillan, Basingstoke.

¹⁶⁸ Kymlicka (1996 : 112; 2003 : 42-44) defiende la integración en una "societal culture", poniendo más énfasis en lo social que en lo identitario. Las identidades han de ser reconocidas, acomodadas y dotadas de representación, lo que equivale a que han de ser integradas dentro de la cultura societal, a través del fomento y logro de un lenguaje común, una educación igual, ciudadanía compartida y participación política sin restricciones.

va, religiosa, recreativa y económica, (ii) abarca las esferas pública y privada, (iii) con tendencia a concentrarse territorialmente, y (iv) se basa en una lengua compartida. Esta forma de entender la cultura no sólo comprende memoria y valores compartidos, incluye también instituciones y prácticas comunes y cotidianas. Obviando las razones por las que la modernización implica la difusión de una cultura común de características constatables, lo que nos interesa examinar es cómo pueden integrarse las culturas de los inmigrantes en ella, ya que el mismo Kymlicka afirma que para que una cultura sobreviva y se desarrolle en el mundo moderno debe ser una cultura societal, incluir, por lo mismo, la suma (i)+(ii)+(iii)+(iv). La cultura, cada cultura, tiene un alto contenido social. Si se pierde el respeto por ella, la dignidad y el respeto a sí mismos de sus miembros también estarán amenazados. La libertad de los miembros de esa cultura no es libertad de trascenderla, sino de desenvolverse dentro de ella, también de distanciarse de determinados roles, de elegir qué características merecen ser desarrolladas, y cuáles carecen de valor. Ahora bien, aunque revisar los propios fines no resulta agradable, a veces es necesario. Ningún fin es inmune a una potencial revisión. Cabe tomar distancia respecto a él para evaluarlo, para revisarlo, al tiempo que pueden mantenerse ciertas conexiones con quienes se hallen en la misma situación, por lo que se favorecería una asimilación mutua. A este respecto, podemos distinguir, como hace Habermas, dos niveles de asimilación: aquel que significa la aceptación de los principios constitucionales dentro de un espacio interpretativo determinado por la autocomprensión ético-política de los ciudadanos y por la cultura política del país, lo que llamaríamos la institucionalización de la autonomía de los ciudadanos y el ejercicio del "uso público de la razón" (Rawls); y aquel otro que sería entendible como disposición a la aculturación, no sólo a una disposición a la adaptación externa sino a la interiorización de los modos de vida, de las prácticas y de las costumbres propios del país de acogida. Aparcando de momento esta segunda alternativa, el primer nivel

corresponde a la socialización política en la que (a) pueden mantenerse los principios constitucionales anclados en la cultura política y (b) no apoyarse necesariamente en las orientaciones éticas fundamentales de una forma de vida cultural predominante en el país. La integración se basaría en un proceso bidireccional: la sociedad mayoritaria tiene que acomodarse a los inmigrantes y éstos adaptarse a ella. De este modo a los ciudadanos se les amplía el horizonte de interpretación de los principios constitucionales comunes gracias a la composición renovada de la ciudadanía que condiciona la autocomprensión política de la comunidad entera.

Esta propuesta habermasiana, sin embargo, nos devuelve a la cuestión previa de cómo integrar. No basta con dispensar ciudadanía como quien reparte un bálsamo. Como receta única, la concesión de ciudadanía, entendida como posesión de derechos respaldada por el estado, es insuficiente, aunque necesaria. Sólo una ciudadanía fundada en la participación activa, consciente y comprometida con la conservación de la comunidad política y que a cambio recibe ese reconocimiento como miembro de pleno derecho, es capaz de desactivar ciertos conflictos. El inmigrado tiene un plus de alteridad que cabe especificar en cuatro categorías: la lengua y las costumbres (ambas superables), la religión y la etnia (más categóricas). Ser ciudadano no equivale sólo a disfrutar de bienes y derechos subjetivos, implica también el compromiso de contribuir a su producción desde la propia identidad cultural. Reciprocidad, participación y aceptación de reglas de convivencia, esa es la cuestión. En el empeño de propiciar la integración es preciso luchar contra la discriminación y los prejuicios no sólo mediante leyes, sino induciendo una nueva sensibilidad que se apoye en la imagen que se da de los inmigrantes, por ejemplo, en los libros de texto, en los documentos oficiales y en los medios de comunicación. También sería preciso modificar las instituciones de la cultura dominante en forma de derechos poliétnicos en función de los diferen-

tes grupos, como las comidas en los comedores públicos para quienes tienen una determinada catalogación de los alimentos, o la celebración del sábado o el viernes, etc. Está bastante extendida la idea de que la igualdad de derechos y la diversidad de costumbres pueden alcanzarse en la vida privada, pero no en la esfera pública. ¿Puede una niña islámica asistir con velo o con "jilbab" a una escuela?¹⁶⁹, ¿ha de evitarse la distribución de ciertos alimentos en los comedores de las escuelas públicas por consideración al alumnado cuya religión prohíbe su consumo?, ¿pueden establecerse horarios especiales para las comidas en períodos como los del Ramadán?, ¿cómo abordar materias como la circuncisión, la poligamia, la ablación del clítoris y otros distintivos religiosos y culturales? No es fácil combinar cautela y amplitud de miras, ni siquiera en un régimen laico y no confesional. Habrá que ir paso a paso. Pero incluso tolerando una cierta publicidad de las expresiones culturales se corre el riesgo de entender la pedagogía intercultural de forma superficial y estereotipada, favoreciendo, por ejemplo, un intercambio de elementos culturales (música, gastronomía, manifestaciones artísticas, literarias, etc.) descontextualizados y vacíos de referente.

La situación adquiere mayor complejidad en aquellas materias culturalmente sensibles como la lengua oficial¹⁷⁰, el currículo de la educación pública¹⁷¹, el estatuto de las iglesias y las comunidades religiosas, las políticas de inmigración y naturalización, las normas de derecho penal (como el aborto), y en asuntos menos llamativos que afectan al lugar de la familia y de las comunidades de vida semejantes al

¹⁷⁰ El primer problema lo plantea la lengua materna que se suele hablar en casa, ya que la educación normativizada y las exigencias de hablar la lengua dominante en el trabajo, etc., hacen que la lengua que no sea pública se convierta en algo tan marginal que sólo la mantenga una pequeña élite.

¹⁷¹ Las culturas particulares no desaparecerían si el currículo escolar fuese menos discriminatorio, prestando una atención equivalente a las historias, culturas y políticas, al menos, de la variedad de estudiantes que componen el aula.

matrimonio, los símbolos públicos y las festividades oficiales, la aceptación de estándares de seguridad o la separación entre la esfera privada y la esfera pública, amén de otros fenómenos en los que se refleja la autocomprensión ético-política de una cultura mayoritaria dominante por razones históricas. No existen fórmulas mágicas para proponer respuestas moralmente defendibles y políticamente viables. La cuestión ético-política consiste en dilucidar si la coexistencia en igualdad de derechos de grupos de etnias, de lenguas, de confesiones y de formas de vida puede fragmentar la sociedad. Por una parte, deberá corregirse la fusión (¿con-fusión?) entre la cultura dominante-mayoritaria y la cultura política general, y por otra, para no permitir el desmoronamiento de la sociedad, tendrá que seguir siendo suficientemente fuerte la potencia vinculante de la cultura política común.

Contra la entropía moral



3. CONTRA LA ENTROPÍA MORAL

“El adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene no poca importancia sino muchísima, o mejor, total. Así pues, puesto que el presente estudio no es teórico... (pues investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo no sacaríamos ningún beneficio) debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas, pues ellas son las principales causas de la formación de los diversos modos de ser”. (Aristóteles, Ética Nicomaquea, 11, 1103b 26-28, Biblioteca Clásica Gredos, p. 160)

3.1. ¿Una ética intercultural?

Las tecnologías de la comunicación y los flujos migratorios configuran un mundo cada vez más interdependiente y policéntrico. En tales circunstancias, una ética de tono generalista resulta poco eficaz a la hora abordar asuntos como la globalidad, la interactividad, las raíces económicas de buena parte de los problemas y la diversidad cultural, porque lo que ahora está en circulación no es tanto una idea (paz, tolerancia, dignidad humana, justicia, respeto al otro, solidaridad, etc.) cuanto la posibilidad de encontrar patrones morales susceptibles de ser compartidos por individuos procedentes de culturas diversas.

Las disonancias en ética suelen presentar un doble aspecto: está, por una parte, la discrepancia que puede originarse en la confrontación entre los sistemas axiológicos proclamados y profesados por culturas diferentes; y tenemos, por otra, el desacuerdo que se produce entre lo que promulgan esos sistemas y las conductas efectivas de los individuos.

Conscientes de ese doble aspecto, no parece inoportuno empeñarse en acordar ciertos ideales regulativos sobre materias en

torno a las cuales se juega la convivencia en el planeta. Ahí están el deterioro medioambiental, la corrupción, los fundamentalismos religiosos y otros extremismos, la pobreza y el subdesarrollo, el sida, la mortandad infantil, la violación de los derechos humanos, el alejamiento entre gobernantes y ciudadanos, los genocidios, el racismo, la xenofobia. Éstos y otros, son problemas concretos de todos, que hay que intentar resolver entre todos bajo la convicción de que la humanidad debe poder sobrevivir en condiciones de coexistencia pacífica y próspera. Por todo ello, a la reivindicación existente desde hace décadas de que la ética relegue los planteamientos universalistas e intervenga en los desafíos concretos de los que trata el discurso público (y habría que ampliar el anterior abanico a la ética médica, a la bioética, a la ética de la comunicación, a la de los negocios, al conflicto Norte-Sur y a otras variantes sectoriales de ética aplicada), hay que sumar un asunto más: el reto de fundamentar una propuesta que favorezca la convivencia salvaguardando la diversidad cultural en unas sociedades cada vez más complejas, e identificando a la vez, para que se aprecie mejor la urgencia de sus demandas, las condiciones de los más vulnerables en esa situación. A abordar ese asunto dedicaré las páginas que siguen. Al fin y al cabo, la expansión del comercio, la comunicación, la interdependencia y la inmigración promueven el hecho de que la mayoría de las sociedades sean pluriculturales y que también lo seamos la mayoría de los individuos.

Hay muchas culturas. Todas históricas. La identidad de cada uno de nosotros expresa diversidad e interacción entre ellas, ya que los humanos forjamos lo que somos de forma creativa, no a partir de cero. La cuestión es cómo lo hacemos. Pues bien, la ética occidental no siempre ha prestado suficiente atención a esta diversidad y a esta historicidad, a pesar de que el hecho pluricultural plantea problemas morales de envergadura. Sin afán exhaustivo, entre esos proble-

mas cabe enumerar (i) la violencia, cuya gama incluye desde la crispación hasta el asesinato, pasando por una amplia escala de agresiones; (ii) el etnocentrismo presente en los procesos de socialización y de aculturación en los que se proporcionan al niño o a la niña códigos morales diferenciados según hagan referencia al endogrupo o al exogrupo; (iii) las graves desigualdades sociales tanto intra como internacionales y sus secuelas: fenómenos migratorios, explotación de minorías, hacinamientos, guetos, etc.¹⁷²; (iv) la eclosión de fundamentalismos religiosos, políticos y económicos. Todo lo anterior, y otras condiciones que se omiten, impulsa una recesión real en la práctica de los ideales universales de igualdad y hermandad. ¿Puede rescatarse dicha universalidad no en abstracto sino en las situaciones reales? Habría que establecer para ello una regulación global de los derechos y recursos de la población mundial por medio de ese proceso político de gobernación al que se ha dado en denominar ciudadanía transnacional o mundialismo democrático. Se trataría de articular, como primer esfuerzo, una serie de respuestas legislativas, institucionales y políticas que garantizaran los derechos de todos y de su "bienestar". Y en segundo término, sería indispensable un proceso cultural de responsabilidad que estableciera un mínimo común moral, en cuyo caso los concernidos seríamos todos. Pues bien, en este ámbito es donde ha de situarse la ética intercultural, una ética que [a] reconoce el pluralismo de nuestra sociedad, [b] propugna el encuentro entre las diversas culturas en pie de igualdad, [c] tiene en cuenta la complejidad de las relaciones entre las culturas tanto en lo individual como en lo comunitario, [d] promueve el diálogo y [e] colabora en la búsqueda de soluciones a los problemas globales. Lo cual no significa que un determinado rasgo cultural pueda ser considera-

¹⁷² Y alguna otra forma de resistencia cultural que tendría las características de lo que Georges Devereux considera aculturación antagonista, sea el aislamiento defensivo, etc. *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1975.

do condenable o loable sin tener que renunciar por ello a la aspiración a la universalidad del género humano¹⁷³.

Una singladura como la que nos proponemos exige localizar de antemano dónde pueden hallarse los mayores escollos:

[Escollo 1] El primero de esos obstáculos lo constituye el etnocentrismo en tanto que proyecta los valores culturales propios con la finalidad de interpretar los ajenos, estableciendo de este modo un filtro evaluador. De ahí a tratar de imponer el propio esquema axiológico hay un único peldaño, y ese banzo se asciende fácilmente en un mundo globalizado donde la hegemonía de Occidente aspira a que también se universalice la pléyade de valores "occidentales", liberales, modernos, laicos, humanistas, seculares, civiles, racionales, progresistas, etc., devaluando, de paso, a aquellas culturas que no los tienen incorporados.

[Escollo 2] El segundo obstáculo, en conexión con el anterior, reside en la tendencia del pensamiento occidental a categorizar la realidad de forma dicotómica: lo sagrado y lo profano, lo laico-secular y lo religioso-espiritual, el oriente y el occidente, el norte y el sur, el sentimiento y la razón, el individualismo (liberal) y el comunitarismo (socializante)¹⁷⁴. Ahora bien, tanto el esquema *aut/aut* como el *semper idem* son artefactos lógicos extraños a la vida y al desarrollo de culturas que perciben la realidad en términos de devenir. A los anteriores, pueden añadirse otros identificadores de la cosmovisión occidental: i) la noción lineal del tiempo vinculada a la idea de un progreso acumulativo; ii) el sentido teísta y misionario de la religión; iii) la concepción ego-

¹⁷³ "No hay ninguna razón para renunciar a la universalidad del género humano; debe serme posible decir no que tal cultura, tomada como un todo, es superior o inferior a tal otra (...), pero sí que tal rasgo de una cultura, sea de la nuestra o de otra ajena, tal comportamiento cultural, es condenable o loable": Todorov et alii., (1988 : 18).

¹⁷⁴ Cfr. Wright, M. (ed.) 1996: cap. I.

céntrica de la persona unida a una forma de considerar la sociedad como mera agregación de individuos; iv) un concepto de economía basado en el propio interés; v) un yo racionalista y pendiente de sí mismo; vi) una moralidad de impronta cristiana euro-americana y blanca; vii) la forma teórica y abstracta de entender el conocimiento; viii) un tipo de racionalidad reducida a la lógica; ix) una idea de verdad próxima al mero intercambio de información; x) una orientación paternalista de la tolerancia¹⁷⁵; xi) una forma de entender el diálogo más como intercambio argumental que como conversación. La ética moderna, pese a su aspiración al universalismo, transmite valores culturales, tradicionales o renovados, de esa factura¹⁷⁶.

[Escollo 3] En la terna que forman (i) la definición de persona, (ii) el enfoque teleológico de la "naturaleza humana" y (iii) la consideración de la razón como su verdadera propiedad, encontramos otro posible obstáculo, el tercero, sobre el que es preciso recapacitar. Fue Max Weber quien analizó profusamente cómo el ser humano y su razón (o naturaleza) se habían constituido en el cimiento de esa tendencia cultural que en Occidente fraguó en la validez de valores universales, y que dio lugar a la fundamentación racionalista de los Derechos Humanos, siendo así que este fundamento metafísico presupone la existencia de individuos libres, dueños de su ser (autónomos), capaces de un uso aséptico de la razón y con derechos naturales previos a toda acción social y condición política. Se trataría, en suma, del triunfo de un individualismo ético burgués arraigado en una moral cristiana con pretensión de validez universal. La ecuación es simple: el cristianismo de cariz individualista, más el sistema económi-

¹⁷⁵ Aunque habría que recordar aquello que decía Geertz, C. (1996 pag. 85-86): "El paternalismo, la indiferencia, incluso la arrogancia, no siempre son actitudes inútiles de cara a la diferencia de valores (...) el problema es saber cuándo son útiles y cuándo no lo son y se requiere un acceso imaginativo a (y una admisión de) una disposición mental ajena".

¹⁷⁶ Cfr. el estudio crítico de Hatch, E. (1983:103ss) o Brown, D.E. (1991).

co capitalista con aspiración de universalidad con el que está coaligado (no discutiré ahora en qué grado de interpenetración), más la estructura política racional del Estado moderno como Estado democrático, marcan un rumbo cultural en el que todo debe ser reducido a la unidad. Con el consiguiente "síndrome reactivo": cuanto más conocemos otras culturas más nos afianzamos en una teoría universal como mecanismo de autoafirmación e identificación. Ahora bien, si se fija la "naturaleza humana" en los términos expuestos, y se juzga, por tanto, que las circunstancias culturales en las que despliega su actividad son un simple escenario más o menos apropiado para expandir su potencial, entonces la ética habrá de aspirar a lo universal, y sus principios relegarán a un segundo plano la diversidad cultural. Al fin y al cabo la naturaleza humana es la misma en todo lugar y tiempo, y la diversidad cultural será considerada como un conjunto de expresiones coyunturales, algunas saludables y otras no, de una realidad subyacente. Y eso precisamente es lo que ha ocurrido en muchos de los planteamientos tanto de las llamadas éticas materiales como en los modelos de ética formal.

La idea de una moral natural elevada a categoría suprema por los modernos, no es, sin embargo, una invención de éstos. Ya los griegos construyeron sistemas morales en los que la única autoridad que intervenía era la razón o la naturaleza, aunque fueron los modernos quienes inscribieron en la sociedad valores estrictamente laicos, un orden social y político que arranca de principios éticos no confesionales y que eleva al individuo humano y sus derechos como patrón moral y fundamento último de una ética democrática, laica y universalista. La razón es igual y común para todos, y de ella deben emanar los principios que guíen y movilicen el comportamiento de los seres humanos sin que sea necesario el recurso a los hechos. He ahí una convicción que podría remontarse hasta los griegos, aunque fueron Kant y Hegel quienes apuraron lo que en ella se encierra, a pesar de que ambos, en

el ámbito concreto de la ética, intentaron una vía más próxima a lo fáctico al considerarla como filosofía práctica. También es común a los humanos, mantuvieron otros pensadores, la capacidad sentimental, el temperamento, y es en esa capacidad donde reside el motor de los hechos morales. En la 3ª y 4ª partes del *Discurso del Método*, Descartes llegó a clasificar a los hombres en gentes de razón y gentes de costumbres. En realidad, tanto la versión racional (Locke, Leibniz, Kant) como la que realza el sentimiento y la emotividad (Bentham, Hume, Rousseau), coinciden en aceptar un fondo común a la naturaleza humana excesivamente coincidente con el perfil cultural europeo en donde se cocinaban sus diseños. De este modo la pretensión de universalidad de la ética occidental suele encubrir una depuración de la propia cultura para ajustarla a las preocupaciones y puntos de vista actuales¹⁷⁷, y un cierto localismo que al tratar con y enjuiciar a otras culturas, se transforma en apropiación o colonización encubierta de las mismas, ya que en su afán de proyectarse propone un elenco de valores considerados universales cuyo carácter único y homogéneo resulta innegociable¹⁷⁸.

Para la remoción de este tercer escollo es preciso reconocer y fomentar un *éthos* más plural, así como declinar la ética en todos sus radicales. No contar sólo, por tanto, con el razonamiento, sino también con la imaginación, la emoción, la capacidad expresiva del ser humano y la búsqueda de las aplicaciones prácticas (Connolly, W.E.: 1995 cap. 1-2). Una

¹⁷⁷ "Los estudios de *Black Athena* de Martín Bernal o *The Invention of Tradition* de Eric Hobsbawm y Terence Ranger, han enfatizado la extraordinaria influencia de las preocupaciones y puntos de conflicto actuales en las imágenes puras (y hasta purgadas) que nos construimos de un pasado privilegiado, genealógicamente útil, un pasado del que excluimos elementos, relatos o vestigios incómodos. Así, aunque se sabe que la civilización griega hunde sus raíces en varias culturas del sur y del este, semíticas y egipcias, durante el siglo XIX fue calificada como "aria", al tiempo que sus raíces semíticas o africanas era metódicamente purgadas y ocultadas". Said, E.W. (2001:52).

¹⁷⁸ El elenco de estos valores reúne, como se ha visto, la autonomía, la crítica, la individualidad, la racionalidad, la libre elección, el bienestar, la utilidad, el progreso, la laicidad, el republicanismo, la modernidad, la igualdad.

ética que no separe, en aras de una pretendida neutralidad o indiferencia ante las circunstancias, lo fáctico de los principios, la experiencia y la razón, el *ethnos* y el *demos* (Bernal, M. 1987 : 280 ss.). Y sobre todo, hay que tomar en serio el empirismo para dilucidar si, y en qué sentido, los conceptos morales derivan de emociones innatas y no tanto de convenciones cuya obligatoriedad y deber emanan del modo y la costumbre.

"La ética, según la opinión del empirista, es la conducta favorecida de manera suficientemente consistente por toda la sociedad hasta que se expresa como un código de principios. Es impulsada por predisposiciones hereditarias en el desarrollo mental (los 'sentimientos morales' de los filósofos de la ilustración) que producen amplias convergencias en distintas culturas, al tiempo que alcanzan una forma precisa en cada cultura según la circunstancia histórica. Los códigos, ya sean juzgados por los extraños como buenos o malos, desempeñan un importante papel a la hora de determinar qué culturas prosperan y cuáles decaen (...) Puesto que el éxito de un código ético depende de lo sabiamente que interprete los sentimientos morales, los que lo formulan debieran saber cómo funciona el cerebro y cómo se desarrolla la mente (...) El argumento del empirista es, pues, que explorando las raíces biológicas del comportamiento moral y explicando sus orígenes y sesgos materiales, hemos de ser capaces de modelar un consenso ético más sabio y más duradero que lo que hemos tenido hasta ahora"¹⁷⁹.

Los sentimientos morales, habiendo sido generados a partir de reglas epigenéticas que han tenido tiempo más que suficiente para evolucionar, son ahora instintos morales, sesgos hereditarios en el desarrollo mental condicionados en general por la emoción y que influyen sobre las decisiones que se hacen a partir de ellos. El sentimiento innato y la experiencia histórica hace que determinadas acciones experimentadas y

¹⁷⁹ Wilson E. O. (1999 : 351). El autor simula un intercambio de ideas entre "el empirista" y "el trascendentalista". En un determinado punto de la dialéctica el empirista afirma: "La exclusión y el fanatismo religiosos surgen del tribalismo, la creencia en la superioridad innata y la categoría especial de los que pertenecen al grupo". (1999 : 358)

una vez sopesadas sus consecuencias, sean finalmente preferibles y promuevan un acuerdo adaptativo con los códigos que las expresan. Puede decirse que los códigos éticos son preceptos a los que se llega por consenso bajo la guía de reglas innatas de desarrollo mental. Por lo mismo, el punto de vista empirista admite que se diseñen códigos morales para ajustarse a algunos impulsos de la naturaleza humana y para suprimir otros, de acuerdo con sus consecuencias.

[Escollo 4] Un cuarto estorbo tiene que ver con el hecho de valorar la diversidad cultural sólo por el hecho de serlo. Las argumentaciones al respecto son de lo más variopintas. Hay quienes utilizan argumentos semejantes a los que se emplean para la conservación del medio ambiente, para la protección de especies en peligro de extinción o para que no disminuya el acervo potencial de material genético. Pueden encontrarse asimismo razonamientos destinados a la salvaguarda de la variedad de experiencias de la humanidad como posibles modelos alternativos para relacionarse de forma sostenible con el entorno, etc., y no faltan los que hacen alusión a las ventajas de tipo estético, folklórico o educativo. Sobrevalorar la diferencia no sólo se aparta de la constatación de que existe una pérdida continua de diversidad desde el punto de vista evolutivo (Marks, J.: 1995: cap. 3-4), sino que nos recluye en la polémica de tener que decidir en qué consiste la diversidad cultural, si atribuimos la misma a las lenguas, a los grupos etnoculturales, a las religiones o a ciertas formas de vida o de costumbres.

[Escollo 5] Otro impedimento a la hora de diseñar una ética intercultural lo determina la siguiente ecuación: a más educación-formación-capacidad argumentativa, mayor grado de tolerancia-aceptación-respeto para con otras culturas. El valor de la argumentación lógica y de la justificación racional en ética es tan imprescindible como relativo en todo caso a la capacidad imaginativa y emotiva del sujeto; por lo mismo, tan eficaz o más que el discurso “logicista” lo es o

puede serlo el discurso narrativo y otros recursos con los que cuenta el lenguaje no-verbal, así como la función práctica del diálogo conversacional, entendiendo por tal aquel que no está orientado exclusivamente al intercambio de información o a convencer a otros interlocutores.

[Escollo 6] Finalmente, a la hora de determinar la validez de las pautas morales, la ética intercultural debe evitar establecer como punto de partida la descripción de cuál es la genealogía de las mismas en la evolución social y en el aprendizaje individual, y de igual modo ha de evitar partir del conocimiento de los hechos para concluir las pautas del comportamiento (lo normativo no siempre puede ser resuelto a través de lo descriptivo). Poco recomendable sería, asimismo, apelar a determinados valores o ideales para decidir la moralidad de los hechos, o apelar a la fortaleza lógica, objetiva o racional para justificar las pautas morales bajo el señuelo de que esa fortaleza confiere imparcialidad a las mismas. En realidad, una ética intercultural no puede ser imparcial, ha de comprometerse con unos valores básicos que han de valer para todas las culturas sin apoyarse en especial en ninguna de ellas. A la búsqueda de esos valores es a lo que podría denominarse universalidad razonable del cosmopolitismo¹⁸⁰. Ahora bien, ¿es posible formular esos valores básicos o mínimos?

¹⁸⁰ Toulmin, S.: (2001 : cap.5); Höffe, O.: (2000 : 163 ss.) centran este cosmopolitismo en los valores formulados y defendidos en los Derechos Humanos. "La autorrelativización ha de llevar a un respeto del otro y, adicionalmente, a la estabilización social de ese respeto cuyo primer elemento está formado por los derechos humanos. La Ilustración está equipada para ello si inicia un proceso de autorreflexión y, más exactamente, de índole filosófica. Sólo entonces podrá llegar a concepciones que, pese a haber sido desarrolladas en Occidente ya no son occidentales por su esencia; ya no necesitarán atentar contra la autoestima de las otras culturas, sino, por el contrario, podrán hacer posibles las dos dimensiones de la interculturalidad: el discurso intercultural y la misma coexistencia intercultural. Sólo una Ilustración ya no ligada a una región sino genuinamente filosófica, nacida de la autorreflexión de la razón humana general, genera conceptos que encierran en sí la citada diferencia entre universalidad y uniformidad; conceptos abiertos tanto a la diversidad cultural e individual, como a la igualdad de derechos del otro: los conceptos de interés trascendental e intercambio trascendental" (214-215).

3.2. Agendas y mínimos morales

Cuando Niguel Dower publica *World Ethics* en 1998, hace pivotar su propuesta (*New Agenda*) sobre un cosmopolitismo que puede adoptar tres variedades: la "idealista-dogmática", la "libertaria-minimalista" y la "solidaria-pluralista". Componen esta última aquellos cosmopolitas que creen en una solidaridad de alcance mundial como promotora de las condiciones esenciales del bienestar, pero al mismo tiempo renuncian a abrazar ideales culturales específicos. Prefieren, a cambio, limitarse a respetar la diversidad cultural y la pluralidad axiológica¹⁸¹. Tres años después, James Sterba identificó los tres campos de intervención (*Three Challenges*) preferente de la ética: el medio ambiente, la ética feminista y la ética multicultural. Sterba pasa por alto el origen económico de muchos de los problemas multiculturales, olvidando, al parecer, que una cultura no es ajena a las condiciones materiales de su producción; Dower, por su parte, no termina de liberarse del espíritu neoliberal que critica. A pesar de lo cual y al hilo de ambos proyectos, surge la cuestión de cómo y desde dónde pueden fijarse las prioridades para una acción que respete la diversidad cultural y la pluralidad de valores.

Ya en 1994, Fleischaker (*The Ethics of Culture*) había desplegado un abanico de perspectivas teóricas y doctrinales que, sin ser excluyentes entre sí, en modo alguno pueden reducirse unas a otras, teniendo todas como objetivo la oferta de unos mínimos morales, lo que otros han denominado ética global o ética mundial. Tanto en las agendas, a las que antes aludí, orientadas a enfocar el pensamiento y

¹⁸¹ Resulta bastante fantástica la idea de que sobreabunden aquellos que estén tan imbuidos de una mentalidad cosmopolita que no sepan reconocer lo verdadero, lo bueno y lo bello (Cfr. Geertz, C. (1996:100). Es tan improbable esa superabundancia de "ciegos" como lo sería el que estén dispuestos a admitir que los tabúes alimenticios, la infibulación o la clitoridectomía representan simplemente aspectos funcionales en una cultura.

concentrar la acción en la búsqueda de espacios sociales comunes, como, sobre todo, en el repertorio de Fleischaker, aparecen teorías formuladas sobre premisas muy heterogéneas (religioso-teológicas, morales, psicológicas, políticas, metafísicas, de derecho de gentes). Estarían, por un lado, las grandes religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo, islamismo) que se presentan como portadoras de una ética “global”. Muy divulgadas fueron en su día en este ámbito las “Propuestas para una ética mundial” que Hans Küng¹⁸² desarrolló en torno a esta secuencia: no hay supervivencia sin una ética mundial, no hay paz mundial sin paz religiosa y no hay paz religiosa sin diálogo entre las religiones. El teólogo llama “máximas de humanidad elemental” a una serie de normas éticas fundamentales no negociables que se concentrarían en cinco grandes preceptos: 1. no matar; 2. no mentir; 3. no robar; 4. no cometer actos deshonestos; 5. honrar a los padres y amar a los hijos. En otro grupo se concentrarían las ofertas de una ética global asentada en principios morales no religiosos y susceptibles de ser compartidos por todos dado su carácter genérico, su orientación práctica y su trasfondo humanitario. De éstas, unas llaman a la responsabilidad, otras apelan al diálogo, a la solidaridad, a la paz, a la cooperación, o claman por la misma humanidad. Un tercer grupo estaría formado por las teorías que apuestan por una solución trascendental, entre las que se hallan las “éticas del discurso” y las “teorías procedimentales de la justicia”. Hay quienes se inclinan por una ética como disposición inherente a la mente humana, y estaríamos en este caso ante aquellas teorías cognitivas basadas en el potencial de la comunicación y el conocimiento humanos, más que en la “naturaleza” de la especie o en su “herencia” cultural. Tampoco faltan a la cita aquellos planteamientos que abogan por una ética de mínimos

¹⁸² Un mundo único, dice la introducción de su obra de 1991, necesita un talante ético fundamental; no necesita ciertamente una religión o una ideología unitarias, pero sí alguna clase de normas, valores, ideales y fines obligatorios y obligantes.

articulada en torno a conceptos como democracia, libertad, progreso, tolerancia, es decir, la constelación de valores que integran la galaxia liberal.

Para avanzar hacia el objetivo de una ética de mínimos, y dado que no hay procedimientos *ex ovo*, la primera y fundamental tarea que hay que tomar en serio consiste, como exige Ronald Dworkin, en empeñarse en que los derechos humanos lleguen a ser efectivamente universales. Los derechos civiles, políticos y sociales proclamados en la Declaración de 1948, o aún no cuentan en muchos estados con garantías jurídicas suficientes ni desarrollos legislativos que protejan su cumplimiento a fin de que tal garantía sea obligatoria para todos los ciudadanos sin exclusión de ningún tipo, o en el caso de que estén protegidos (estados de derecho) su violación en la práctica es demasiado frecuente. La Carta de derechos emergentes elaborada en el *Forum universal de las culturas*, celebrado en Barcelona, puso de manifiesto tres cosas: 1) en algunas cartas de derechos vigentes a lo largo del mundo no se reconocen ciertos derechos; 2) existe una serie de “nuevos derechos”, como los reclamados por la realidad pluricultural o por la aún escasa participación de las mujeres en órganos de poder y de toma de decisiones; y 3) se proclama la imperiosa necesidad de reclamar derechos que cubren necesidades tan elementales para todo ser humano como disponer de agua potable, de una alimentación básica y de la energía suficiente. La positivización del derecho compete básicamente a los estados; su respeto y defensa, sin embargo, es tarea común, lo que implica que todos somos sujetos de derechos y también de deberes. Y a más derechos y deberes, mayor responsabilidad.

Por otra parte, la síntesis del único sistema universal de Derechos Humanos presenta ciertas dificultades a la hora de abordar la pluralidad de sistemas culturales existentes. Estaría, en primer tér-

mino, la trampa ideológica subrepticia a la que ya se ha hecho referencia, y que consiste en entender la tolerancia como un soportar la pluralidad sin que ello suponga tomar en serio las pretensiones de otras religiones, otras éticas u otras culturas. Dicho sistema, en segundo lugar, no está exento de la falacia esencialista que interpreta los derechos como ideales dados de antemano, previos a la acción social y política y al margen de los conflictos reales, lo que supone aceptar que en ellos reside una realidad metafísica inmodificable y sin alternativa posible. Y existe una tercera dificultad: el sistema universal de derechos aparece vinculado con frecuencia a las reglas universales del mercado, ámbito en el que los derechos defendibles tienen que ver con la seguridad, la libertad contractual y la propiedad privada (derechos de mercado) postergando, en consecuencia, otros derechos como la vivienda, la educación, la cultura, la sanidad, el trabajo, el desarrollo... Debe tenerse en cuenta, por fin, que al invocar los Derechos del 48 como referencia moral y legal a la hora de resolver los conflictos y como cimiento para un planteamiento de mínimos obligatorios, topamos con categorías de manifiesta modulación etnocéntrica pertenecientes a la tradición occidental. A buen seguro que otras culturas comparten esa misma modulación, lo que, sin embargo, no es óbice para comprender que algunos supuestos de la nuestra no son universalmente compartidos. Se ha aludido hace poco a la concepción dualista de la realidad plasmada en ciertas dicotomías del pensamiento occidental cuyo catálogo puede ampliarse con otras como naturaleza/cultura; sagrado/secular; cuerpo/alma; individuo/sociedad; sentimiento/razón...

Para que una ética haga ciertas las aspiraciones a la universalidad ha de ser intercultural, lo cual supone incorporar tres tipos de cláusulas: Habrá de ponerse al nivel y al servicio de las culturas con el propósito de ser común y aplicable a todas (cláusulas de encuentro). Tendrá que perfilar requisitos para el diálogo y la mutua comprensión

que permitan cimentar la adhesión universal (cláusulas de consenso). Y habrá de extremar su índole pública (cláusulas de publicidad): el “efecto ético” debería escapar de las aulas y de los espacios reservados a entendidos para invadir los medios de comunicación, alimentar la reflexión jurídica, filosófica y deontológica de los profesionales así como la reflexión de cada uno de los individuos, generar instituciones y prácticas colectivas inéditas, convertirse en el espejo elegido para descifrar el espíritu de nuestra época. Una ética así, ha de ser capaz de unir a los seres humanos no sólo para afirmarse en el sentimiento de unidad ante lo malo (catástrofes, guerras, inseguridad, desastres medioambientales, riesgos tecnológicos, etc.), sino también y sobre todo para poder convivir en paz con mejores frutos que los generados por la política y por la religión. Finalmente, una ética de esta índole ha de ser cívica, no confesional, emotiva y razonable. A tratar de esclarecer tales atributos dedicaré algunos de los apartados siguientes.

3.3 ¿Mínimos y obligatorios?

a) Los mínimos¹⁸³

¿Cómo fundamentar una ética de obligatoriedad general e incondicional que pueda ser puesta en práctica por todos? ¿Es posible concretar unos mínimos cumpliendo la cláusula del respeto mutuo?

Hay quienes, es el caso de MacIntyre, certifican el fracaso de la moderna filosofía moral construida sobre los presupuestos de la ilus-

¹⁸³ Este término no se refiere sólo a los valores estadísticamente compartidos, que las encuestas revelan a través, por ejemplo, de la batería de indicadores de Rokeach en la que los jóvenes dan la máxima puntuación, por este orden, a la tolerancia, la honradez, la responsabilidad, la lealtad y la sencillez, (Cfr. Informe España 2005 : 256 ss) sino al diseño del marco teórico de los valores que pueden ser compartibles.

tración secularista, para luego, una vez constatada la imposibilidad de coincidencia en una sociedad pluralista, apelar al derecho y a la ley a fin de regular los conflictos sociales, y, por lo que a la ética se refiere, invocar el retorno a la doctrina aristotélica de las virtudes de corte individualista¹⁸⁴. E. Tugendhat, que en 1988 había reconocido lo lejana que estaba aún una fundamentación satisfactoria de la moral del mutuo respeto, considera, años después (1997:286ss), que las virtudes aristotélicas son insuficientes y formula algunas características que identifican el respeto mutuo y a las que se aludirá más adelante. Podríamos seguir por la propuesta de R. Rorty, la de J.-F. Lyotard, o por M. Foucault, que eleva a categoría la despreocupación por toda moral universalmente válida a favor de un estilo estético de vida sintetizado en la máxima "ocúpate de ti mismo". La ética discursiva (Apel, Habermas), por su parte, insiste en la importancia del consenso y del discurso racional. A falta de una autoridad universal y reducida la potencialidad de la razón para fundar la incondicionalidad y universalidad de sus normas, se recurre a una comunidad ideal de comunicación, aunque las normas siguen siendo abstractas y su pretendida validez última trascendental no parece mostrar una obligatoriedad de las características que andamos buscando. Las fundamentaciones filosóficas de normas de obligatoriedad incondicional y de validez universal, en suma, no parecen ir más allá de generalizaciones o modelos trascendentales o utilitarios.

Cuando en una propuesta de mínimos aparece la fórmula "ideales éticos universales", el término "universal" no suele referir-

¹⁸⁴ Al final de *Tras la virtud*, MacIntyre invoca una renovación moral de este tono: "Lo que importa ahora es la construcción de formas locales de comunidad, dentro de las cuales la civilidad, la vida moral y la vida intelectual puedan sostenerse a través de las nuevas edades oscuras que caen ya sobre nosotros. Y si la tradición de las virtudes fue capaz de sobrevivir a los horrores de las edades oscuras pasadas, no estamos enteramente faltos de esperanza. Sin embargo, en nuestra época los bárbaros no esperan al otro lado de las fronteras, sino que llevan gobernándonos hace algún tiempo. Y nuestra falta de conciencia de ello constituye parte de nuestra difícil situación. No estamos esperando a Godot, sino a otro, sin duda muy diferente, a San Benito" (1987 : 322).

se a contenidos explícitos. Existe, sin embargo, un pluralismo intercultural de valores. Los cultos, las creencias y los rituales existentes son realmente numerosos, pero también existe la experiencia religiosa; las lenguas se contabilizan por cientos, pero existe el lenguaje; múltiples son los códigos normativos, plurales los valores y las graduaciones y la jerarquías de los mismos, pero no puede negarse el hecho compartido de la evaluación, de la jerarquización y de la codificación; los modos de computar el tiempo y de medir el espacio presentan variedades asombrosas, pero todas las culturas comparten el hecho de medirlos. Hay formas, pues, comunes en ámbitos diversos, lo que no significa pura formalidad. Ese justamente es el esquema operativo en el que cabe situar la ética. Teniendo como fin la convivencia pluralista (objetivo cívico y político), la ética aboga también por un objetivo moral: ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural a fin de que el ser humano llegue a ser feliz, además de ser bueno y justo. Una en lo fundamental (su llamada a la responsabilidad dialogada), la ética hace hincapié en la pluralidad moral y cultural en su conjunto, busca la consonancia, recuerda las disonancias e incluso las valora. Indaga, en suma, lo común para que continúe existiendo lo particular.

Ahora bien, la ética intercultural no es una ética "mundial" o global, tampoco una moral concreta. Se trata más bien de una forma de ser que acompaña a cada moral particular, una forma que termina por convertirse en contenido moral y que consiste en una universalidad razonable que respeta lo particular al máximo y promueve lo mínimo universal. A diferencia del relativismo que defiende que cada cultura es lo que es, que ninguna es superior a otra, que ninguna debe interferir en las demás y que no es muy deseable la comunicación entre ellas, la universalidad de la ética descubre valores compartidos entre culturas que están necesariamente en contacto unas

con otras, postula el respeto a la diferencia, posición ésta que favorece un talante dialogal para poder abordar unos mínimos tan indispensables como el respeto a los derechos humanos, el aprecio de la libertad, la igualdad y la solidaridad y una tolerancia interesada en el entendimiento mutuo. La ética intercultural es forma, pero remite a ciertos contenidos aunque sean mínimos, requiere valores (actitudes, creencias, hábitos de conducta), demanda un fondo moral común, bien porque exista ese fondo común a las culturas, bien porque exista el propósito de buscarlo entre todos. En cualquier caso, el diseño de ese nuevo paradigma debería ser un empeño irrenunciable.

b) La obligatoriedad moral

El nuevo paradigma de ética intercultural tiene que afrontar la resistencia, cuando no la repulsa, que provoca el mero hecho de hablar de obligatoriedad. Hace tiempo que el 'deber' está en rebajas. Gilles Lipovetsky resumió esta depreciación en el título de uno de sus trabajos de 1994: *El crepúsculo del deber*. ¿A qué responde esa caída libre del compromiso fuerte? Entre otras causas, a un esquema ingénito en el pensamiento neoliberal que exalta la armonía natural de los intereses y rehabilita las pasiones egoístas y los vicios privados como instrumentos de la prosperidad. Todo ello, unido al derecho de pensar sólo por uno mismo, se ha convertido en el principio regulador del orden colectivo.

Hasta hace poco la moral moderna funcionaba como una religión de deberes laicos. Las cosas han cambiado, y la sociedad posmoralista de los nuevos tiempos repudia la retórica del deber austero, maximalista, integral y maniqueo y, paralelamente, eleva a la máxima consideración el derecho individual a la autonomía, a la satisfacción de los deseos y a la felicidad, fomentando ámbitos en los que

sólo obtienen crédito algunas normas light, la moral indolora. El asunto, no obstante, puede complicarse aún un poco más. ¿Por qué, se preguntan algunos, debo obedecer normas y perseguir valores en una sociedad cibernética en la que los hábitos cambian de continuo y las maneras de pensar, de sentir y de actuar se dispersan casi al infinito? En todo caso, lo importante es dar con una razón para mí, ya que si tal hallazgo se produce y los comportamientos que ejecuto no suponen responsabilidad penal, con mi autonomía ya tengo suficiente. No me mido, pues, con respecto a lo justo, sino con lo justificado, y la obediencia, de existir, será sólo obediencia al sistema legal vigente.

Dos son las lógicas que pugnan por prevalecer en este estado chocantemente social/individualista (Cfr. Renault, A.: 1998: 51 ss), las mismas que terminan por dualizar las democracias. Una es ligera y dialogada, liberal y pragmática, referida a la construcción gradual de límites; define umbrales, integra criterios múltiples, instituye derogaciones y excepciones, y se adhiere a las reglas morales (establecidas horizontalmente) y a la equidad. La otra lógica reside en disposiciones maniqueas, se plasma en planteamientos binarios, argumentaciones más doctrinales que realistas, más preocupadas por las muestras de rigor que por los progresos humanistas, más interesadas en la represión que en la prevención. La primera evita los extremismos, está atenta a la complejidad tanto de lo social como de lo individual, inventa dispositivos plurales, experimentales y personalizados; la segunda se aleja de las realidades sociales e individuales en nombre de un nuevo dogmatismo ético y jurídico.

En tales circunstancias, la rehabilitación de la ética y su desafío no es otro que hacer retroceder el individualismo y redefinir las condiciones para una propuesta dialogada, basada en la responsabilidad y el respeto mutuo.

3.4. Condiciones procedimentales para una ética intercultural¹⁸⁵

Existen valores que en lugar de remitir a contenidos se refieren a formas, a procesos o a prácticas que presuponen ciertas disposiciones cognitivas. Tales formas no están ligadas con hábitos o creencias de una cultura concreta, sino con capacidades compartidas por los integrantes de todas ellas y tienen que ver con prácticas funcionales y simbólicas que al referirse a lo que interesa a todos, podemos denominar bienes. Se trata, en suma, de valores formales que se enuncian como disposiciones compartidas.

A los fundamentos empíricos expuestos en anteriores apartados como condiciones de posibilidad para una ética intercultural, hay que

¹⁸⁵ El telón de fondo de este apartado es la lectura que Habermas realiza de la propuesta de Kohlberg acerca del desarrollo moral, y el guión que en él utilizo plagia uno de los ejes centrales de la reflexión de Norbert Bilbeny. Resulta provechosa la lectura de dos de los apartados de "Conciencia moral y acción comunicativa", de Habermas, J (1996 : 166ss), me refiero a los que llevan por título *La integración de las perspectivas del participante y del observador y la transformación de los tipos convencionales de acción*, y *La fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales*. En dichos apartados el autor presenta sus conclusiones sobre la secuencia evolutiva de los seres humanos, una secuencia que va desde las perspectivas de acción de Selman (adopción de perspectiva diferenciada y subjetiva: 5 a 9 años; adopción de perspectiva autorrefleja, de segunda persona y recíproca: de 7 a 12 años; adopción de la perspectiva mutua, la de la tercera persona, de 10 a 15 años), hasta los tipos preconvencionales de acción, y la posterior transición a la etapa convencional de la interacción (I): (desde el comportamiento competitivo preconvencional a la acción estratégica), y a la etapa convencional de interacción (II): del comportamiento preconvencional de cooperación a la acción normativamente regulada). Si alguien quisiera examinar la síntesis de tal planteamiento sin pasar por cada uno de los pasos, podría ir directamente al cuadro de las páginas 194-195 donde el autor presenta la correlación entre las etapas de interacción (diferentes tipos de acción: preconvencional, convencional y posconvencional), las perspectivas sociales y las etapas morales, teniendo siempre en cuenta las estructuras cognitivas que acompañan cada uno de los momentos de ese proceso. En la segunda parte de esa misma obra Habermas aborda la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1996 : 46ss). Es sabido que Kohlberg, L. consideró el desarrollo moral como un proceso que va parejo a una secuencia universal en el razonamiento moral y que conduce a formas más equilibradas y estructuradas del mismo. Sobre ese trasfondo es sobre el que trabaja Habermas. En la obra de 1992 Kohlberg estudia los *Estadios morales y moralización: la vía cognitivo-evolutiva*. Si alguien, azuzado de premura, quiere acceder inmediatamente a los niveles (preconvencional, convencional y post-convencional o de principios) y las respectivas parejas de estadios de cada nivel, que abra el libro de Kohlberg por la página 188-189, se perderá reflexiones succulentas sobre las perspectivas sociales de cada uno de los niveles y sobre el desarrollo del juicio moral con respecto a los procesos cognitivos-evolutivos, pero a cambio podrá contemplar toda la síntesis.

unir ahora otro tipo de condiciones que no constituyen un nuevo código de valores concretos o normas específicas; se trata, más bien, de capacidades naturales y reflexivas que posibilitan el establecimiento de códigos y de normas. En realidad, lo que se está proponiendo es que las condiciones empíricas evolutivas y neurocognitivas de la acción humana se completen con la capacidad de reflexionar, es decir, con ciertas condiciones cognitivas y con algunos criterios que regulen su proceder (reglas procedimentales). Al no ser patrimonio ni rasgo privativo de ninguna cultura en concreto, dicha actividad cognitiva puede instituirse como referencia viable en términos interculturales (Stigler J. W., et al.: 1990 : 309 ss; D'Andrade, R., Strauss, C: 1992 : 90 ss). De ahí la máxima pretensión de validez de dichas reglas. Hablamos de patrones básicos de conducta situados en el terreno de las capacidades. Los criterios no aluden, por tanto, a un planteamiento naturalista (como haría un enfoque descriptivista), ni permanecen en la esfera puramente formal de las normas, hacen referencia, más bien, a las condiciones que las posibilitan. Las normas, en consecuencia, no están ausentes, pues aunque no formen parte de los principios, sí forman parte de los móviles.

En resumen: antes de saber sobre qué nos podemos poner de acuerdo en el diálogo intercultural, es preciso ocuparse de cómo ordenar la condición reflexiva que lo hace posible. Las reglas que ordenan ese procedimiento no dicen lo que está bien o mal, aunque su aplicación condiciona lo que debe entenderse por tal; y su sentido, por otro lado, radica en el conjunto, por lo que no debe establecerse preferencia ni jerarquía entre ellas. Abordemos una a una estas reglas, formas o "modales":

1a) El modo autónomo:

Hemos de referirnos, en primer término, a la capacidad de juicio y de deliberación cuya puesta en práctica consiste en pensar por uno mismo (regla de la autonomía). Autonomía, aquí, no equivale a la libertad

(voluntad) de un sujeto para valerse y hacer uso de un criterio moral tal como puede entenderla la teología moral cristiana, el humanismo renacentista o el racionalismo ilustrado; tampoco se ajusta a la independencia de acción en los términos planteados por la filosofía aristotélica, el individualismo económico y el liberalismo político. Pensar por uno mismo compromete dos capacidades básicas: conocer (información en la que se combinan datos de la realidad y experiencia subjetiva) y elegir (por uno mismo o con otros sujetos). Para ejercitar ambas capacidades basta una mente donde interactúen la emoción, la abstracción, y un motivo práctico (el interés) que movilice el comportamiento, disposiciones sobre las que ninguna cultura tiene la exclusiva. En ese ejercicio lo simbólico se combina con lo abstracto y lo emocional con lo argumentativo. Ahora bien, puesto que ninguna cultura margina la palabra, ni la facultad simbólica y la capacidad racional, conocer y elegir por uno mismo y conceder un destacado papel a la razón, podrían constituir una regla intercultural.

Cabría estipular algunas prerrogativas que garanticen la adecuada ejercitación de cada una de esas capacidades. Por lo que a las *capacidades intelectuales* se refiere, el pensar debería ser [a] claro, no contradictorio y expresable; [b] informado y competente a la hora de explicitar los propios criterios de entendimiento; [c] apto para distanciarse de las tradiciones, de los recursos y modos de lenguaje tópicos, e incluso de la cosmovisión personal; [d] consciente de las propias pretensiones; [f] capaz de mantener una actitud crítica o prudencial ante los problemas e incluso ante las soluciones que se adopten; [g] inmune a las distintas formas de coacción exterior o de presión interior; [h] dispuesto a la ampliación y a la renovación de los conocimientos, etc. En cuanto a las *capacidades perceptivas* y emotivas, sería preciso que éstas [i] respondieran a una manera autónoma a la hora de conocer y elegir; [ii] disfrutaran de un potencial que permita afrontar la inspección y reformar si fuera preciso los propios hábitos y creencias, y de una disposición tanto al *insight*, como al *selft* considerado en su existencia personal y concreta.

La autonomía que estamos planteando tiene como condición al sujeto¹⁸⁶. Pues bien, todos los pueblos, a su modo, buscan la intensificación de la presencia de cada uno de sus individuos. Y en este punto merece la pena hacer hincapié en el valor de antecedente que para la autonomía moral tiene el sujeto personal, lo cual no significa un alegato a favor del individualismo, sino a favor de la individualidad como valor inherente de la dignidad humana.

Por otra parte, al encarecer la importancia de la autonomía en la búsqueda de una ética intercultural, se destaca también su valor para el diálogo. Pensar con los otros no es pensar como los otros (contra el temor a la heteronomía absoluta); y pensar por uno mismo no es hacerlo para uno mismo (contra la autonomía absoluta). La autonomía exige la capacidad de tomar una distancia reflexiva respecto de lo que preocupa ahora y aquí, para poder permitirnos la comparación, el intercambio entre valores y hábitos de conducta de otras culturas y una posible elección libre en consecuencia¹⁸⁷.

¹⁸⁶ No nos referimos al sujeto o héroe moral de Kant, ni al epistemológico de Descartes, "self" de la conciencia y los conceptos claros y distintos. Ambos, el sujeto cartesiano y el kantiano, constituirían instancias transcendentales desde las que se definen las reglas universales que deben seguir todos los humanos. Self constitutivo de la identidad moderna.

¹⁸⁷ Todas las teorías que abordan la relación entre culturas entienden de algún modo la autonomía personal. Para Kymlicka la libertad tiene que ver con la habilidad para explorar y revisar las formas de vivir que pone a nuestro alcance y disposición la cultura societal (2003 : 53), pero ni las formas de vida ni la habilidad exploratoria son independientes del vínculo comunitario del sujeto que las ejercita. La comunidad es lo común a todos, al tiempo que los presupone. Otros autores utilizan la fórmula "autonomía interdependiente" (Cuypers, S.E. : (2001 : 131 ss), expresión no exenta de ambigüedad si no se delimita qué se entiende por interdependencia. El liberalismo, por ejemplo, argumenta que la promoción de las libertades individuales es prioritaria sobre la de los derechos colectivos, mientras que desde una orientación más comunitarista se defiende que son éstos precisamente los que deben limitar o matizar las libertades del individuo. Se hace necesario compaginar al máximo los derechos de los individuos y los de la comunidad (Rawls, J.: (2001 : 49 ss): Los principios del derecho de gentes. El propio Kymlicka elucida esta pretendida incompatibilidad ratificando que del mismo modo que un grupo mayoritario o dominante no debe discriminar a un grupo minoritario o más débil, tampoco este grupo ha de discriminar a sus propios miembros (1996 : 20-21, 266).

[b] El modo reflexivo.

Además de pensar por uno mismo es preciso, en segundo lugar, pensar de acuerdo con uno mismo. Si la primera regla atendía a la autonomía, ésta refiere a la **reflexividad**, a la concordancia interna del propio pensar, por lo que el acento recae ahora sólo en el sujeto, en la experiencia de lo más próximo.

El acuerdo consigo mismo reporta beneficios tales como [a] la consistencia entre el juicio, la actitud y la acción; [b] fomenta la auto-observación; [c] favorece el respeto hacia uno mismo y la consiguiente aceptación; [d] apuntala la convicción propia, lo mismo que la confianza en uno mismo, ya que si no estamos convencidos de lo que somos o queremos¹⁸⁸, difícilmente admitiremos que los demás se planteen en serio su identidad.

La operación reflexiva también es dual: incluye la vertiente racional de la clarificación y el cuestionamiento, y también el aspecto emocional que los sentimientos y los afectos despiertan en el sujeto. Y al hablar de sujeto, hay que distanciarse de nuevo de la reflexibilidad individualizada, meramente intelectualista, del pensamiento occidental moderno (un yo “autónomo” en política, “creativo” en arte, “autocrítico” en ética o de “libre conciencia” en lo religioso) para poder descubrir su cometido en la actual cultura de la globalidad y el papel que su servicio puede desempeñar a favor del diálogo.

La reflexividad no es una pauta para el distanciamiento, sino para la aproximación a uno mismo, a su condición de sujeto concreto,

¹⁸⁸ En *Cartas persas* Montesquieu observa su sociedad como si fuera un extranjero que lo hace por primera vez. También Rousseau habla en *Rêveries du promeneur solitaire*, V, 29 de un sentimiento de la existencia desnudo de toda otra afectación que saliendo desde nuestro natural interior precedería a toda otra acción moral.

“in-corporado”; por ello, la implicación del sujeto no puede resolverse únicamente con los medios de la reflexión deliberativa, sino con una reflexión en la que está implicada la persona entera incluyendo sus condiciones espacio-temporales y culturales. Si una cultura es un conjunto de prácticas, y la interpretación de las mismas, algo, en suma, que se experimenta, la disposición a la interculturalidad requiere que el individuo desarrolle habilidades perceptivas y emocionales que le permitan ser consciente, con su bagaje y raíces culturales y con su propia constitución afectiva. Podría decirse que la reflexividad constituye un diálogo interno, la confrontación que se genera en nuestra mente y en nuestra emotividad siempre que nos topamos con algo extraño, sea una persona, una costumbre, una idea, una creencia, una norma, etc., constituyéndose así en la condición de posibilidad dialogante con lo otro y con los otros.

[c] El modo recíproco.

La tercera pauta procedimental en la que puede fundamentarse la ética intercultural es la reciprocidad, entendida como la disposición a ponerse en el lugar del otro a la hora de pensar. Es la aptitud que nos lleva a tener en cuenta a los demás del mismo modo que ellos han de contar con nuestra existencia. Esta asimilación de algún aspecto del otro implica pensar, pero también percibir, intuir e imaginar, toda una combinatoria que incluye decisiones, pensamientos y afectos. La reciprocidad constituye una maniobra envolvente: aparece, por una parte, la mismidad (propensión a identificar a otra persona consigo mismo) y por otra la alteridad (mis ideales quieren ser los del otro, también mis acciones y mis sentimientos, etc). Ambos movimientos (introyección-proyección) no suelen ser proporcionales, por lo que cabe considerar tres tipos de reciprocidad: aquella en la que el yo ofrece algo sin esperar nada (generalizada); aquella en la que predomina la visión egoísta sobre la altruista (negativa), y la reciprocidad equili-

brada: sistema de prestaciones mutualistas acompañadas de expectativas de recompensas similares. Este régimen de prestaciones mutuas y simétricas, además de facilitar beneficios recíprocos, lleva inherente la garantía de su cumplimiento¹⁸⁹. Por otra parte, la mutua prestación libre entre cooperantes iguales suele plantearse y encontrarse por lo general al margen de las condiciones de dinero y precio (Goldman, A.,: 1993 : 132-133), de ahí que la reciprocidad sea más apropiada a sociedades pequeñas y poco estratificadas mientras que en las sociedades industriales modernas esa condición ha sido generalmente sustituida por el intercambio mercantil. De todos modos, más allá de lo económico y de algunas otras reglas sociales, la reciprocidad se complica cuando se trata de las expresiones más simbólicas y ritualizadas de una cultura. El motivo de tal complicación reside en que la identificación de un miembro con la sociedad a la que pertenece y la identificación que se produce entre los individuos de una misma sociedad, son hechos universales, no así su traducción en términos de reciprocidad. La reciprocidad no se encuentra en todos los sistemas de creencias religiosas, morales, jurídicas o políticas. La llamada Regla de Oro de la humanidad podría ser interpretada en clave de mandato moral preservador de valores similares o equiparables a los de la reciprocidad de la que aquí estamos tratando. Dicha Regla de Oro se explicita de múltiples maneras en textos de carácter básicamente religioso, aunque su validez trasciende ese ámbito; incluso el imperativo categórico kantiano podría entenderse como una formulación moderna, racional y secularizada de la misma¹⁹⁰. Sin embargo, ni siquiera esta regla tan generalizada es un imperativo de validez universal, su influjo tiene lugar ante todo en el espacio indoeuro-

¹⁸⁹ Malinowsky, B. (1976 : I, 9): *Los argonautas del Pacífico Occidental*, II,4.

¹⁹⁰ Cfr. Wattles, J.: (1996 : 165 ss). Confucio (ca.551-489 a.C, (*Analectas*) Diálogos, 15,23: "Este es en verdad el amor más grande: Lo que no deseas para ti, no lo hagas a los demás hombres". "Amarás a tu compañero como a ti mismo (Levítico, 19,18). "No hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti", recoge Rabí Hillel, Sabbath, 31 a: "Todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacedlo también vosotros", "Aquellos que tienes por odioso no lo hagas a tu prójimo" (Talmud, Sabbath, 31). "Absteniéndonos de hacer lo que censuramos en los demás", nuestra vida será mejor (Tales de Mileto). "Ninguno de vosotros es creyente si

peo. Las religiones de África y del Extremo Oriente, así como los cultos animistas y chamánicos, tan presentes en países meridionales, no conciben este ideal. La Regla de Oro, por otra parte, tiene la virtud de ser bilateral: enuncia deberes para con otro/s sin descuidar los referentes a uno mismo, aunque es precisamente esta referencia a uno mismo y sus maneras de actuar, pensar, imaginar y de sentir, la que impide que la garantía de la imparcialidad sea total.

La regla de la reciprocidad, y ésta es otra de sus peculiaridades, resulta fácilmente inteligible; tampoco exige extraordinarios dispositivos de carácter para su puesta en práctica. Se trata sencillamente de ejercitar la capacidad de representación y la aptitud emocional a fin de estar dispuestos [a] a renunciar al recinto del propio yo y descubrir la realidad del otro, su manera de percibir y de pensar las cosas, [b] a adquirir información acerca de él, [c] a evitar actitudes prejuiciosas¹⁹¹ y discriminatorias, [d] a practicar un diálogo

no desea para su hermano lo que desea para él" (*Los cuarenta Hadiths* de An-Nawawi, 13, del islamismo. Hinduismo: "Esto es lo sumo del deber: no hagas a los demás lo que a ti no te gustaría" (*Mahabbharata*, 5, 1517); "Nadie debe dirigirse a los otros de la manera que fuera desagradable para él: ésta es la esencia de la moralidad" (*Mahabbharata*, 13, 114); Jainismo: Los seres humanos deben ser indiferentes a las cosas mundanas y tratar a todas las criaturas del mundo como ellos mismos quisieran ser tratados" (*Sutrakritanga*, I, 11, 33). Budismo: "Un estado que no es agradable o gozoso para mí tampoco lo será para él. ¿Y cómo puedo imponer a otro un estado que no es agradable o gozoso para mí?" (*Sumyutta Nikaya*, V, 353, 35-342). Taoísmo: "Considera que tu vecino gana tu pan y que tu vecino pierde lo que tu pierdes" (*Tai shang Kan Ying Pien*). Shintoísmo: "Considerad el cielo como vuestro padre, la tierra como vuestra madre, y todas las cosas como vuestros hermanos y hermanas" (Oráculo de Astuta). Zoroastrismo: "La naturaleza sólo es buena cuando se reprime para no hacer a otro aquello que no sería bueno para ella" (*Dadistan-i-dinik*, 94,5). Cristianismo: Mateo, 7,12; Lucas 6, 31; una de las formulaciones del imperativo kantiano dice: Actúa de tal manera que, tanto en tu persona como en la de los demás, utilices siempre a la humanidad como fin, y nunca como simple medio" (Fundamentación de la metafísica de las costumbres, BA 66ss, Madrid, 1983), En Crítica de la razón práctica, A 54, Madrid, 1984, encontramos esta otra formulación: Actúa de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda servir en todo momento de principio de una legislación general).

¹⁹¹ Gordon W. Allport, (1962 : 10-11) considera que el implante social del prejuicio responde a una etiología de vasto alcance (existirían factores históricos, culturales, económicos) que opera dentro del nexo de la personalidad (enfoque psicológico, pues) y nos avisa de que "es un grave error adscribir el prejuicio y la discriminación a una sola fuente originaria, ya sea esta la explotación económica, la estructura social, las costumbres, el miedo, la agresión, los conflictos sexuales, o cualquier otra que se prefiere..."

razonable que se atenga a la prueba empírica, [e] a anticipar los efectos de lo que hacemos y a corresponder obligatoriamente a las acciones que nos tienen como destinatarios, [f] a leer las expresiones que aparecen en el cuerpo ajeno, sobre todo en el rostro, para captar lo que en ellas se traduce de los estados emocionales de nuestros interlocutores¹⁹², [g] a fomentar la simpatía y la empatía como capacidades educables para mejor comprender la subjetividad ajena, [h] a ser receptivos ante situaciones que implican a personas en general, [i] a huir de la suspicacia, [j] a favorecer en el diálogo más las actitudes conversacionales (perceptivas) que las argumentativas (formales), [k] a patrocinar la alteridad del otro a fin de que no sea un extraño (alius), sino un alter, como lo debo ser yo para él, y en esta continua búsqueda e intercambio, dentro de la simetría, [l] a usar los pronombres personales.

¹⁹² Eibl-Eibesfeldt, I., en su obra de 1993, páginas 485-600 y después de explicar la comunicación olfativa y táctil, ofrece un análisis de la comunicación visual extraordinariamente útil para nuestro propósito: los movimientos expresivos, los comportamientos mediante señales y la ritualización de las mismas, el señalamiento con el dedo, movimientos de las manos que acompañan al habla, el rostro y su mímica como uno de los puntos de referencia más importantes en la comunicación interpersonal, el arqueamiento de cejas, la sonrisa, el movimiento oscilatorio de cabeza, ciertos movimientos expresivos innatos que apoyan la idea de la universalidad de los mismos, una serie de evidencias, en fin, que permiten afirmar que existen categorías universales subordinadas a emociones. Es más, las diferentes expresiones, y junto ellas las emociones, van acompañadas de cambios específicos en la temperatura cutánea y la frecuencia del pulso. Existen por otra parte, según el autor, rituales de encuentro y sus distintas fases (inicial de salutación, consolidación de alianza y fase de despedida), y la documentación comparada manifiesta que aunque el aspecto externo de las formas del trato social varía notablemente entre las diversas culturas, éstas obedecen en todas partes a unas mismas reglas de configuración, estrategias que constituyen categorías universales. Hay una gramática universal del comportamiento social que estructura del mismo modo la interacción verbal (melodía y ritmo del habla; correspondencias emocionales relacionadas con parámetros acústicos) y la no verbal (convertibles casi siempre, ambas, es decir, permutables como equivalentes funcionales). De ello se pueden deducir reglas generales. Un ejemplo sería la reciprocidad en todo tipo de encuentros, hostiles y amistosos, o también el hecho de que en cualquier tipo de interacción en la que se deba asegurar la continuidad de una relación rige la regla de comportarse de modo predecible. Todas estas estructuras universales que se detectan al estudiar diversos rituales son expresión de una actividad programada de manera similar en los cerebros humanos.

3.5. La conversación intercultural

“Consideradas globalmente, las culturas no están hechas para dialogar; al menos por dos razones: si pudiesen hablar, no lo harían en la misma lengua; además, no hablan, salvo en sentido metafórico: son los hombres quienes hablan; mejor dicho, los que hablan sobre ellas, a veces directamente, o indirectamente mediante su práctica, pero ninguno de ellos dice la totalidad” (Augé. M.: (1996:69).

Con cautela, tal como demanda el aviso de Augé, podemos seguir avanzando en la idea de que los criterios expuestos, neutrales por su doble condición de pautas (carácter no fáctico) y de formales (carácter procedimental), podrían constituir las bases para una ética compartida de carácter aconfesional, no laicista, ni secularista y carente de contenidos explícitos (carácter no sustantivo) (Wieviorka, M.:1997:315 ss). Esta ausencia de “materia” dificulta en cierta medida la *comprensión* de la ética pero facilita su *extensión*, por lo mismo que los contenidos incrementan la motivación pero son menos susceptibles de difusión que los procedimientos. Ahora bien, ni un procedimiento es una opción puramente instrumental, ni las reglas implican la supresión de los valores de cada identidad cultural, al contrario, imponen el respeto de aquellos que al menos no se oponen a una coexistencia pacífica. Defender un mínimo moral ya es en sí mismo moral (Williams, B.: 1981:8ss). Por otra parte, existe un cierto contenido en las formas que desplegamos a la hora de actuar, ya que las reglas no son sólo requisitos de la acción (entendiendo requisito en el doble sentido de “hacer posible algo” y “demandar”), incluyen también un cierto propósito, y esa intencionalidad o pretensión, al insertarse en el dinamismo emocional que deriva de lo acaecido en la experiencia del sujeto y en la asimilación y coordinación de la misma a cargo del córtex cerebral (May, L. Et al.:1998:caps.5-6), es esencial para la supervivencia e influye decisivamente en la motivación.

Llegados a este punto, sería conveniente confrontar o complementar este planteamiento con el que propone la ética discursiva (ED), dado que también ella aspira a ser genérica al justificar una moral de igual respeto y de responsabilidad solidaria para con todos. Partamos de un hecho y de un supuesto. La ED se empeña en la reconstrucción de los contenidos de una tradición moral cuyos fundamentos de validez religiosos se encuentran en declive, ese sería el hecho. El supuesto consiste en que los implicados en un discurso no pretenden dirimir sus conflictos mediante la violencia, sino mediante el entendimiento; se trata, por tanto, de una reconstrucción racional. Ahora bien, las deliberaciones orientadas a desarrollar un autoentendimiento ético común sobre una base alternativa profana corren el riesgo de terminar igualmente en fracaso debido a que sus concepciones del bien compiten entre sí. Estamos remitidos, por tanto, a una situación en la que los interlocutores podrían discordar en lo "sustantivo" (en las diversas concepciones del bien), pero todos comparten al menos alguna forma de vida comunicativa estructurada mediante el entendimiento lingüístico.

Cabe entonces preguntarse si entre esos aspectos estructurales comunes no se ocultan contenidos normativos que pueden prestar un fundamento para algunas orientaciones compartidas. Ahora bien, partiendo únicamente de las propiedades de las formas de vida comunicativa no puede justificarse que los miembros de una determinada comunidad deban ir más allá de su valoración particularista y así superar las obligaciones practicadas tradicionalmente dentro de los límites de la familia, del clan, de la ciudad o de la nación. Es más, el respeto recíproco e igual para todos demandado por el universalismo sensible a las diferencias, exige una inclusión no niveladora, una inclusión que no confisque al otro en su alteridad. Otra cosa diferente ocurre con la **forma reflexiva** de la acción comunicativa en donde los argumentos apuntan *per se* más allá de todas las formas de vida particulares y no

excluyen en principio a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción. Dicho de otra manera: en los presupuestos pragmáticos de los discursos o deliberaciones racionales se universaliza, abstrae y desborda el contenido normativo de los supuestos practicados en la acción comunicativa. Los interesados pueden recurrir únicamente a lo que tienen en común, aquello de lo que ya disponen: las propiedades formales de la situación de deliberación compartida, para sumarse todos finalmente a la empresa cooperativa de una deliberación práctica. De este modo, el ausente bien trascendente de la fundamentación sustantiva tradicional puede compensarse ahora de modo inmanente en virtud de una de las condiciones de la práctica deliberativa gracias a la cual se hace posible una fundamentación de las normas morales que puede convencer al conjunto de los interesados porque es imparcial. Tres son, a partir de ahí, los pasos de la propuesta de Habermas (1999: 72ss), hasta llegar a una fundamentación teórica del punto de vista moral:

A/. Sólo pueden pretender ser válidas las normas que podrían suscitar la aprobación de todos los implicados en discursos prácticos, entendiendo por aprobación el asentimiento alcanzado en condiciones discursivas: un acuerdo motivado por razones epistémicas, y no como un pacto logrado por razones instrumentales. Dado que el recurso único para la imparcialidad sobre cuestiones morales lo constituye la práctica deliberativa, la referencia a los contenidos de la moral tiene que ser sustituida por la relación autorreferencial con la forma de esta práctica.

B/. Para hacerse operativo el principio anterior hace falta una regla de argumentación que indique cómo se pueden fundamentar las normas morales. A este respecto, una norma es válida (universalización) únicamente cuando las consecuencias y efectos laterales que previsiblemente se desprenderían de su seguimiento general para las constelaciones de intereses y orientaciones valorativas de cada cual, podrían ser aceptadas sin coacción conjuntamente por todos los interesados.

C/. Supongamos que en el principio anterior pudiera haberse introducido una precomprensión etnocéntrica de lo que es el bien no compartida por otras culturas. La idea de fundamentación de la ED consiste en que el principio de universalización enunciado en B/, junto a la representación de la fundamentación de normas expresada en A/, pueden obtenerse a partir del contenido implícito de los presupuestos universales de la argumentación. Para ello basta con la indicación fenomenológica de que las argumentaciones se llevan a cabo para convencerse recíprocamente de la corrección de las pretensiones de validez que plantean los componentes para sus afirmaciones y que están dispuestos a defender frente a sus oponentes. Una competición cooperativa a la búsqueda de los mejores argumentos que puede conducir a resultados aceptables racionalmente, incluso convincentes y que se apoya en la fuerza de convicción de los argumentos. La aceptabilidad reposa en último término, por tanto, en razones conectadas con ciertas propiedades del mismo proceso argumentativo, propiedades como i) su carácter público: nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación; ii) su carácter inclusivo: a todos se les dan las mismas oportunidades de hacer aportaciones; iii) ausencia de engaño: los participantes tienen que decir lo que opinan; y iv) ausencia de coacción: la comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas de modo que las tomas de posición sean motivadas únicamente por la fuerza de la convicción de los mejores argumentos.

Tenemos, pues, que este **modo reflexivo** garantiza los restos de sustancia normativa que en las sociedades postradicionales han quedado conservados en forma de acción y argumentación orientadas al entendimiento. La ética comunicativa se articula en un diálogo plegado a la reflexión individual y apoyado en la convicción argumental. Suponer, no obstante, que todas las culturas comparten ese mismo esquema lógico-verbal es suponer mucho más que lo sería esperar de ellas aptitudes, comunes a toda especie humana, para la reflexión.

Se apuntó en su momento que las pautas procedimentales entrañan un fondo moral. Así, la autonomía implica el valor de la dignidad; la reflexividad apoya el ejercicio de la responsabilidad de quien asume como propia su conducta y testifica que así es; y la reciprocidad remite al respeto al otro considerado como sujeto digno de ser escuchado. La reciprocidad remite, puede decirse ya, a la responsabilidad hacia fuera. Pues bien, justamente la responsabilidad para con los dignos de ser escuchados despliega y enriquece el modo reflexivo hasta convertirlo en otro de los principios constituyentes de la razón mestiza. Veamos cómo:

3.6 Acerca de la responsabilidad

En el *Método de la ciencia histórico social*, Max Weber clasificó las éticas como *Gesinnungsethik* (ética de la intención) y *Verantwortungsethik* (ética de la responsabilidad). La primera sería típicamente religiosa, más preocupada de los fines que de los medios, proclive a resaltar la dimensión emotiva de los problemas, y propensa, por tanto, a la ternura, a la piedad y a otras sensibilidades inherentes a las decisiones individuales. La ética de las consecuencias, por su parte, exigiría saber, calcular los medios adecuados, de ahí su fundamento racional y su excelencia en el espacio ético-político.

Esta caracterización, a pesar de su esquematismo, ayuda a demarcar nuestra propuesta. En realidad, el asunto no consiste en tomar partido ante la alternativa de si el valor en sí del actuar ético basta para la justificación del mismo, o si debe tomarse en consideración la responsabilidad derivada de las consecuencias previstas como posibles o como probables; la cuestión radica, más bien, en preguntarse si tal escisión entre la emotividad y la razón como origen del comportamiento tiene base científica.

Para elucidar esta cuestión, he de remitirme, por coherencia, a aquellas teorías que consideran la ética como una disposición inherente a la mente, teorías que se basan en el potencial de la comunicación y del conocimiento en el sentido ya explicado con anterioridad. Y el porqué de exponer mi reflexión a la influencia de las teorías cognitivas no es otro que reenfocar desde ellas el tema de la responsabilidad.

Jürgen Habermas afirma que si la moral careciese de contenido cognitivo creíble no se situaría por encima de ciertas formas de coordinación de la acción menos costosas, como pudiera ser la violencia. Habermas plantea, a tal respecto, que toda fundamentación tiene que partir al menos de un contexto de comprensión previamente dado o acuerdo de fondo. De ahí que resulte recomendable una concepción pragmática de la fundamentación como práctica de justificación pública en la que las pretensiones de validez susceptibles de crítica se ventilan con razones. Lo cual no significa necesariamente que a la hora de gestionar asuntos morales no entre en juego todo un universo de acciones, contracciones y reacciones emocionales, así como posturas críticas o de autocrítica que comportan sentimientos negativos (indignación, cólera, desprecio, asco, resentimiento, ofensa, vergüenza, culpa...) y otros tipos de reacciones emotivas afirmativas (consuelo, compasión, agradecimiento, respeto, admiración, lealtad, perdón...). En teorías como el emotivismo (C. L. Stevenson, A. J. Ayer), el prescriptivismo (R.M Hare), el decisionismo y otras, los enunciados éticos y en general los valorativos, tampoco pueden confirmarse al no ser empíricos, pero no por ello tales enunciados dejan de ser manifestaciones del humor personal emitidas ya sea para influir, para guiar, para avisar o para inclinar la balanza de forma transracional; los juicios morales no son, pues, netamente informativos, tienen como trasunto sentimientos, actitudes o decisiones subjetivas.

Pero no perdamos de vista la cuestión que nos guía: ¿desde dónde fijar las prioridades para la acción moral en contextos plurales?

Aristóteles ha dejado su marca en aquellas teorías que aceptan que la forma reflexiva acerca de lo que es bueno para uno mismo (acceso cognitivo a las orientaciones de valor o sistema calculado de preferencias) exige ser puesta en una perspectiva de totalidad. El Estagirita despliega un tacto exquisito para evitar las decisiones rectilíneas y para huir de la pasión sin contrapeso: su tópica medida. En moral, para decidir, es preciso considerar la vida común de los hombres y después elevarse a los juicios que de ella se desprenden para todos, igualmente han de recogerse los sentimientos de los ancianos, de los sabios, y a partir de esos documentos de testificación moral, confrontando dialécticamente los juicios opuestos, se deducirá la verdad moral dentro del horizonte no cuestionado de normas reconocidas. Más allá de este cognitivismo que podríamos considerar metodológico, Kant pretende adjudicar validez categórica de las obligaciones morales mediante la universalización de la forma reflexiva. Pues bien, si socializáramos (!) la posición kantiana, nos hallaríamos en aquella situación deliberativa en la que todos se ven forzados a tener en cuenta la perspectiva de todos los demás para dilucidar si una norma podría ser querida por todos desde el punto de vista de cada cual. De este modo se instaura un principio discursivo dirigido al entendimiento según el cual sólo pueden ser válidas aquellas normas que podrían suscitar la aprobación de todos los interesados en tanto que participan en un discurso práctico. El asentimiento expresaría la razón falible de sujetos deliberantes, y mostraría a su vez la libertad de los mismos entendiéndose como autores de las normas (legisladores) a las que se someten como destinatarios. La pretensión de validez (carga de la explicación) se fundamenta de este modo en la práctica de justificación pública (propiedades procedimentales del proceso de argumentación), y así nos situamos ante la concepción pragmática de la fundamentación a la que hace poco se aludió.

El mundo social de los humanos es intrínsecamente histórico y está constituido en cuanto tal de forma diferente al mundo objetivo

susceptible de ser descrito desde la perspectiva de un observador. En esta situación, la verdad tiene que ver mucho más con el procedimiento (formas o modelos procedimentales) que con la correspondencia (reflejo entre el hecho y su representación ideal). No todas las éticas universalistas, sin embargo, han podido liberarse del concepto de verdad como correspondencia, y aparecen vinculadas a una determinada cultura o a una visión particularista de los asuntos humanos. Al insistir en lo procedimental, cuidamos de ubicar la propuesta de una ética común allí donde debe estar: a nivel de quienes participan, lo cual no significa que se impongan condiciones que trascienden a las culturas como si de una ética metacultural se tratara. Lo procedimental/formal evita, dentro de lo posible, imponer los valores y las ideas de un modelo de cultura, y en aras de esta pretensión de universalidad, la ética dejará de ser civil, laicista y racionalista, sin por ello dejar de ser cívica, no confesional y razonable.

Ahora bien, al ubicar la propuesta de una ética común al nivel de quienes participan, es preciso incorporar a los procedimientos el tono emocional que Hans Jonas atribuye a la responsabilidad entendiéndola como el momento afectivo de la voluntad moral¹⁹³. Y si ahora me aproximo a Jonas, lo hago no sólo por conectar con su convicción

¹⁹³ Jonas, H. (1995): *El principio de responsabilidad*, Herder, Barcelona.; *Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung*, Francfort, 1987. "Lo que importa son principalmente las cosas y no los estados de mi voluntad. Al comprometer a la voluntad, las cosas se convierten en fines para mí. Los fines pueden ser en todo caso sublimes: por lo que son; incluso muchas acciones o vidas enteras pueden ser sublimes: pero no puede serlo la regla de la voluntad, cuyo cumplimiento es para cualquier fin la condición de que sea un fin moral (o más exactamente: de que no sea inmoral). La ley como tal no puede ser ni causa ni objeto de respeto; pero el ser, conocido en su plenitud o en una de sus manifestaciones particulares, encontrándose con una capacidad de visión que no esté estrechada por el egoísmo o enturbiada por el embotamiento, el ser sí puede generar respeto; y afectando así a nuestro sentimiento puede venir en auxilio de la ley moral, carente de fuerza en caso contrario, que ordena dar satisfacción con nuestro propio ser a la inmanente exigencia de lo ente" (1995 : 159-160).

de que para que una sociedad moderna funcione no pueden descuidarse los vínculos individuales libremente elegidos, sino, sobre todo, para adherirme a su tesis de que la clave para orientar las conductas hacia valores, normas, actitudes y contenidos de nivel transnacional y transcultural, no es otra que la responsabilidad del hombre con el planeta en el que habita y con los que lo habitan con él. Me distancio así de aquella *Gesinnungsethik* que orientándose hacia una determinada idea de valores (paz, amor, justicia, etc.) propende a interesarse por la motivación puramente interna que promueve las decisiones o las actuaciones, despreocupándose de las secuelas que ellas pudiesen ocasionar. La ética de la responsabilidad es lo contrario de la ética que bendice los medios en función de los fines y considera bueno todo lo que proporciona poder, rentabilidad, placer y éxito. La *Verantwortungsethik*, por su parte, indaga cuáles son o pueden ser las consecuencias reales de la acción y asume su responsabilidad con relación a ciertas ideas. Se apoya, pues, en ideas (es ideológica), sin dejar de lado sus consecuencias en el tiempo y en el espacio sociales (es histórica y mundana). Aboga por conocer sin desatender el sentimiento. En este sentido, la posibilidad actual de ser 'mundanos' (públicos, si se quiere) y, en consecuencia, compasivos, se acrecienta. Entre otras razones, porque los mass y los new media, a pesar de sus filtros, favorecen el descubrimiento de la condición en la que se hallan nuestros congéneres próximos y distantes, y facilitan (a) nuestra preocupación por la supervivencia (Hans J.: 1995 : 87,173) de todos, lo que Jonas considera el derecho de todos los seres humanos a existir (primer imperativo ético: que haya una humanidad), y (b) el respeto a la naturaleza. Crear, en suma, las bases para una sociedad como comunidad mundial responsable del ámbito común y preocupada por un ecosistema habitable.

Integrar el elemento emocional en el modo reflexivo significa que la sensibilidad se constituye en la sazón de la sabiduría práctica.

La inteligencia no sólo es “consciente”, o argumentativa, ni siquiera sólo sentiente en el sentido zubiriano, la inteligencia es también emocional. El pensar incluye la preocupación, contiene la responsabilidad. Tildar, en palabras de algunos, de retórica de intenciones la creciente sensibilización de las vivencias, o despreciar la dimensión emotiva de los problemas porque conduce inexorablemente a un mundo de almas bellas y dulces pero deshuesadas y sin nervio, parece, más que nada, una forma, ahora sí retórica, de sortear la cuestión, pues no sólo se educa la capacidad racional, también pueden afinarse las formas de sentir y de percibir¹⁹⁴.

El modelo de responsabilidad que necesita la ética intercultural se ejemplifica en la que ejercen los padres con respecto a sus hijos, una responsabilidad que arraiga en el afecto, en la mutua confianza y en el amor. Hans Jonas reivindica ese momento afectivo tras comprobar que está ausente en la mayoría de los ámbitos de una sociedad como la nuestra, marcada por el egoísmo, el anonimato y la falta de reconocimiento mutuo. Si falla la afectividad, nuestras acciones adolecen de motivación moral, la voluntad pierde energía para hacer lo que se debe hacer, y en esa ausencia hunde sus raíces la anomia social. Así entendida, la responsabilidad es la condición para la convivencia porque tiene que ver con la adquisición de las virtudes morales que nos hacen dignos de vivir en la ciudad cada vez más plural.

¹⁹⁴ Un ejemplo de esta sensibilidad lo encontramos en la invitación a la piedad del prólogo de Joseph Martí Gómez al libro de Carme Luque: *Ells truquen a la porta* “¿Cómo no sentir piedad por estas gentes que huyeron de la miseria para acabar por descubrir que el paraíso soñado tenía poco que ver con la realidad? ¿Cómo no tomar partido por esta gente que a la búsqueda de un mejor nivel de vida paga el alto precio de la pérdida de sus raíces? Gente que huye del hambre y gente que huye de la violencia. No hay tanta diferencia entre unos y otros. Las injusticias sociales y las dictaduras tienen mucho en común y la frontera que separa un hombre que sale de su país en busca de trabajo, de otro que huye por motivos políticos es tan sutil que podríamos decir que no existe”, me dijo un día Juan Mari Bandrés”.

3.7. El pluralismo interactivo. Contra relativismos

A las cuestiones de cómo ejercitar un uso positivo de todas las libertades en concurso (lo que implica el consiguiente respeto por la diversidad), y cómo actuar cívicamente tratando a los otros como iguales (lo que garantiza no sólo su reconocimiento sino también su aceptación como personas) hay que añadir, pues, la responsabilidad como ideal regulativo de ese pluralismo cultural.

La ética intercultural aspira a la universalidad, a ser compartida por las culturas y hacerse un rasgo o aspiración común de todas ellas. Ahora bien, una ética así no tiene por qué coincidir con ninguna moral particular existente, y uno de los peligros que la acechan es precisamente que, de forma directa o subrepticia, se imponga el diseño hegemónico de los colectivos culturales dominantes o de las sociedades más ricas, sin someterse a los necesarios procesos de diálogo, a la revisión conjunta de intereses, a la cuestación de propósitos y a la interacción responsable. Tampoco se trata, en el otro extremo, de acomodarse en el relativismo. Ocurre, no obstante, que el modelo hegemónico provoca una reacción casi espontánea tanto entre sus adeptos como entre sus detractores, mientras que el relativismo lleva anexa una ambigüedad paralizante que es preciso desenmascarar. Al plantear que el análisis de las culturas debe realizarse únicamente desde los valores propios de cada cultura y no desde una instancia ajena, el relativismo no promociona el diálogo intercultural; al contrario, aboga porque cada cultura permanezca recluida en sus valores y a ser posible en su país; no promueve la erradicación de ese racismo que alienta en actitudes de integridad, pureza e incontaminación; tampoco rectifica la escisión entre culturas que se toleran sin contactar, o la actitud de quienes exaltan románticamente ciertos aspectos positivos de culturas diferentes a la propia. Por todo ello, el relativismo estimula la 'estática cultural' bajo la consigna de que si lo importante es

mantener la tradición cultural, lo mejor es no arriesgarla a través de los contagios.

“La imagen de un mundo lleno de gente tan apasionadamente partidaria de las culturas de los demás que todo lo que desea es glorificarse mutuamente no me parece un peligro claro ni presente; por el contrario, la imagen de un mundo lleno de gente haciendo alegremente la apoteosis de sus héroes y satanizando a sus enemigos, desafortunadamente sí. No es necesario elegir, de hecho es necesario no elegir entre el cosmopolitismo sin contenido y el provincialismo sin lágrimas. Ninguno de ellos es útil para vivir en un collage” (Geertz, C. 1996 : 91).

Para convivir en este collage, la primera exigencia consistiría en ser capaz de clasificar los elementos, determinar qué son y cómo se relacionan en la práctica unos con otros (todo ello sin enturbiar el sentido de la situación e identidad propias); y la segunda, ejercitar una comprensión que incluya la percepción y la intuición. ¿Por qué revisar, entonces, el relativismo? Porque en sus dos versiones, la de relativismo gandul, que renuncia al esfuerzo de indagar los posibles elementos comunes entre las diversas culturas, y la modalidad más teórica, que concluye o que cada pueblo tiene su cultura susceptible de variar con el tiempo o que las culturas son, por principio, entidades incompatibles entre sí, conducen a una misma preocupación: si es bueno lo que una colectividad cultural dictamina, y si la conciencia moral, en cuanto rasgo étnico de la personalidad básica, se limita a interiorizar lo que cada grupo establece, ¿puede mantenerse el proyecto de una ética universal marcada por la responsabilidad? Las diferencias étnicas constatadas son tantas y tan inaprensibles, que, en una primera impresión, no parece existir ninguna uniformidad de valores entre las culturas. Recurrir a la solución funcionalista aduciendo que, al fin y al cabo, todos los grupos humanos han desarrollado conocimientos y normas equivalentes desde el punto de vista funcional, tampoco parece sufi-

ciente. Invocar, por otra parte, la existencia de una naturaleza humana común, como han hecho las filosofías éticas y políticas a lo largo de los siglos y dadas las múltiples y contradictorias lecturas de esa común naturaleza, dista mucho de ser un recurso definitivo para responder a la pregunta planteada. En realidad, el rechazo del relativismo cultural no lo es tanto por ser cultural, cuanto por ser relativismo.

Resulta innegable que las normas, los valores, las creencias y las actitudes más profundas dependen en gran medida del "troquelado ambiental" en el que se forja la personalidad de cada individuo, pero el relativismo propiamente dicho sólo se consolida epistemológicamente cuando de esa circunstancia deduce la homologación universal de todas las culturas, y mantiene, además, que puesto que no se ha descubierto el método científico para establecer valoraciones cualitativas entre ellas, las escalas de valores, los conocimientos y las creencias de cada una serían equivalentes a las de cualquier otra. Consecuencias: (i) todo vale; (ii) lo mejor es dejar las cosas como están. Resulta contradictorio, sin embargo, negar la posibilidad de hacer comparaciones dada la heterogeneidad de las culturas y efectuar al mismo tiempo una homogeneización absoluta entre todas. Se proclama una diferencia y una disparidad inconmensurables y acto seguido se las considera equivalentes y homologables. El relativismo, además, censura que se juzguen las conductas, los códigos normativos, las creencias y los valores de una cultura desde los correlativos de otra, pero ¿qué punto de vista adopta quien impone esa censura? De las inevitables tomas de posición inicial que todo ser humano adopta con relación a o relacionada con las de los que en el mismo espacio toman posiciones diferentes, no parece desprenderse necesariamente el imperativo de dejar todo como está y no intervenir. Y esto por varias razones. Habitamos un mundo tan interdependiente que la 'no-ingerencia' resulta ilusoria. La segunda razón tiene que ver con el hecho de que sólo quien es consciente del sistema de relaciones en el que se halla inmerso y de las determinaciones sociales

y culturales que están operando sobre su propio pensar, tiene garantías de que su participación, por limitada que sea, avanza en la dirección adecuada. Rescatamos aquí, por tanto, aquella clave de la ética racionalista que se refiere a la capacidad de discriminar posiciones y tomar partido en una situación constitutiva en la que existen situaciones relacionadas entre sí como sucede en un escenario de pluralismo cultural. La tercera razón tiene que ver con el respeto, ya que una cultura no es un fósil ni un palimpsesto que tenga que ser descubierto, clasificado y archivado. La mejor forma de respetarla es dialogar con ella, no eludir sus interferencias, pero tampoco

"renunciar a la afirmación de valores que se consideren universales en nombre de un respeto que se emparentaría con una forma de apartheid cultural" (Augé, M. 1996 : 77).

Tan inexacto es que cualquier cultura equivale a otra como impreciso sostener que la cultura occidental moderna debe ser modelo de exigencia ideal para las demás.

Cuestionado el relativismo, hemos de preguntarnos por las condiciones que favorecen la participación y la responsabilidad en un sistema de relaciones pluriculturales. Ésta no es una pregunta metodológica, sino "moral", puesto que si se abandona la idea de que es posible un acuerdo sobre asuntos fundamentales, las alternativas serían del cariz de "sálvese quien pueda" o "relájate y disfruta", y lo mejor sería, por tanto, practicar la sordera, la mudez y la ceguera respecto a la diversidad, agradecer al destino el habernos hecho nacer en donde estamos y, en el mejor de los supuestos, ser condescendientes con quienes no disfrutaban de semejante privilegio.

Aceptar, por el contrario, el reto de esa pregunta "moral" nos sumerge en el debate que subsiste en el campo de la ética-política

entre el universalismo (vía de la integración y la ciudadanía para quienes pertenecen a culturas diferentes) y el diferencialismo cultural (fragmentación y retorno a lo étnico y particularista "preilustrado"). La pregunta nos sitúa, pues, en la duplicidad inconciliable que algunos detectan entre el republicanismo liberal y las aspiraciones multiculturalistas que acabarían por disolver la cohesión social y cultural propiciada por él (Wieviorka, M.: 1997:11 ss). Sería pretencioso por mi parte tratar de mediar en una disputa de tan altos vuelos, me conformo con tratar de aclarar mi posición.

El programa asimilacionista y el diferencialismo conducen a la exclusión. Cabe, no obstante, una tercera vía entre el demos universalista y el ethnos particularista: indagar si en la multiplicación de identidades existente en un mundo global pueden conjugarse entre sí los valores culturales. Formulado en otra clave: ¿poseen las culturas una conmensurabilidad que haga posible algún intercambio moral que facilite el camino para una ética intercultural, o sus valores son incompatibles y las posibilidades para la resolución de conflictos decrecen exponencialmente? (Cook, J. W.: 1999:cap. 4). Resulta arriesgado negar la existencia de una serie de valores básicos compartidos por las culturas (Höffe, O.: 2000), valores concernientes a los ámbitos de la experiencia humana en torno a los cuales se aglutinan las creencias y las categorías de la moralidad: (i) la relación hombre-naturaleza (equilibrio medioambiental), (ii) la relación individuo-comunidad (convivencia), (iii) la búsqueda de la felicidad (procura de la salud y del bienestar) y (iii) el afán individual y social por la justicia.

Si los procedimientos descritos en los apartados anteriores se fundamentan en disposiciones que tienen que ver con la reflexión, ahora, para 'negociar' estos tres ámbitos, se requiere, además, un juicio alerta y un proceder cuidadoso, ya que en el orden práctico la reflexión y el cuidado coinciden. Pues bien, actuar cuidadosa y responsa-

blemente respecto a los bienes y, sobre todo, respecto a las personas es un valor familiar a todas las culturas y se halla en la mayoría de las religiones del mundo. Existe un mínimo moral básico y común que abarca desde ciertos valores sociales como el altruismo (*altruistic values*) hasta la decencia (*decency in speech and dress*)¹⁹⁵. Y si ese mínimo no existiera habría que buscarlo a través de un diálogo que se empeñara en la búsqueda de un núcleo común de valores y de normas. Ese núcleo propiciaría un consenso fuerte. Sería fantástico, y digo sería porque resulta utópico, y digo fantástico porque parece onírico, que se lograra una república mundial, un ámbito de derechos y deberes compartidos, un proyecto de civilización que tratara de afrontar los problemas reales de la humanidad. Descendamos, pues, a lo posible.

Explicitado el mínimo moral básico y común, es preciso elevar la apuesta e incluir en ese mínimo las reglas de buena vecindad, ciertas normas de cortesía y de buena educación, la disposición a la confianza, la intuición de las coincidencias, el sentimiento de gratitud, el sentido de la felicidad. El riesgo de nuestra apuesta aumenta si de las "formalidades" anteriores pasamos a los fenómenos que predisponen a una actividad cultural de tono más 'espiritual'. Me refiero a la humildad, al desasimiento de las cosas materiales, a la misericordia para con el dolor ajeno y al compromiso para remediarlo, a la actitud contemplativa, a la búsqueda de silencio, al aprecio de los símbolos... Incluir todo lo anterior entre lo mínimo común puede parecer un exceso. Lo irrenunciable, sin embargo, al menos a título de hipótesis, es tratar de justificar los dos principales procedimientos que entraña la responsabilidad: la aceptación de los otros y el respeto mutuo.

¹⁹⁵ Los paréntesis pertenecen a la exposición que Quine, M.V.O. (1981 : 55 ss) lleva a cabo en *On the Nature of Moral Values*, apartado 6 de la obra reseñada.

La **aceptación** va más allá de la tolerancia, ya que ésta, aun siendo el valor invocado por los autores de orientación liberal como sustento de una democracia pluralista o para la aplicación de una ética cívica común que sea favorable a la diversidad cultural (Rawls, J.:1996: introducción), denota algo así como soportar, consentir al otro con tal de que nos deje en paz, lo cual reduce su poder para intervenir en los asuntos públicos, amén del tono paternalista que destila esta postura. Algunos, sin apartarse del liberalismo, han sustituido el término tolerancia por el de reconocimiento: tener presente al otro y admitir sus diferencias con las que debemos ser comprensivos y darles nuestro apoyo. Ambas actitudes, tolerancia y reconocimiento, adolecen, no obstante, del carácter activo que se supone en la aceptación. Aceptar es recibir al otro de forma voluntaria, comprometerse de buen grado, favorecer la interacción, aumentar el grado de reciprocidad, dedicar tiempo a aprender de otras culturas¹⁹⁶, desear la comunicación con los diferentes sin que ello signifique necesariamente tener que participar de sus actitudes y creencias. Condiciones todas relevantes a la hora de perseguir y expresar acuerdos ya que establecen el marco del diálogo y constituyen estímulos imprescindibles para trabar conversación. El **respeto mutuo**, por su parte, es el espacio de la cooperación (Outka, G; Reeder, J.P. (ed.): 1993:149 ss), el territorio para la aventura humana del siglo XXI donde pueden coincidir gentes que comprenden que el país de acogida no es una tierra de nadie en la que se desembarca con armas y bagajes sin cambiar un ápice de costumbres o de formas de vida, y gentes que no creen tener la prerrogativa de decidir que en su tierra las normas, las leyes, los valores, las creencias y las características culturales están fijadas para siempre, por lo que a los advenedizos no les queda otro remedio que adaptarse. El

¹⁹⁶ "Dedicamos demasiado poco tiempo a aprender de otras culturas y mucho menos aún a estudiar el mapa de interacciones, el tráfico real, cotidiano y productivo casi minuto a minuto entre los estados, las sociedades, los grupos y las identidades" Said, E.W. (2001:58)

término medio de la aventura será la reciprocidad, y no sólo para llegar a un consenso, sino para establecer un código de conducta, fruto del deseo de equidad y de eficacia, que termine por hacer prevalecer una ecuación parecida a la siguiente:

“Cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestra” y “cuanto más perciba el inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá al país de acogida”. (Maalouf, A. 1999 : 55).

La dificultad está en acordar qué componentes merecen ser transmitidos al país de adopción como una valiosa dote que se trae consigo.

Tugendhat distingue tres niveles en la puesta en marcha del respeto: el fundamental es aquel en el que, al respetar a alguien, lo reconocemos como sujeto de derecho; el segundo tiene que ver con el reconocimiento de la autonomía del otro (el respeto a su libertad), y el tercer nivel lo constituye el hecho de respetar el valor de otra persona. Este valor está implícito en el respeto de alguien en cuanto sujeto (ser humano capaz de pronunciarse sobre sus intereses y sus necesidades), aunque todos queremos también ser reconocidos por nuestros logros¹⁹⁷. Y el respeto debe ser *mutuo, bilateral y horizontal* para evitar la tentación de imponer el punto de vista propio.

Respetar no equivale, por otra parte, a suspender el propio juicio ni a sustentar el prejuicio de que todas las culturas valen lo mismo.

¹⁹⁷ Tugendhat, E.: (1997 : 286 ss). En la página 287 puede leerse esta magnífica recomendación: “La máxima más importante para los que se dedican a la educación y formación de seres humanos, en cualquier nivel, consiste en apoyar su coraje para confiar en sus propias aptitudes”.

La circunstancia óptima para el diálogo es concursar en él desde las propias convicciones con la conciencia de que pueden ser tan originales como falibles y, por lo mismo, revisables. Por eso, la condición del diálogo ha de ser el fomento de las cualidades deliberativas que incluyen no sólo la capacidad lógica (raciocinio), sino también la facultad emocional que sopesa las conveniencias e intuye las consecuencias que se derivan de ese respeto mutuo. Por esta vía pueden abordarse no sólo los conflictos individuales de intereses sino también los que puedan plantearse entre las culturas (MacIntyre, A.: 1986: cap.15-16). Entender y comprender al diferente en un contexto pluricultural tiene tanto que ver con el potencial intelectual como con la voluntad de lograrlo y la habilidad para conseguirlo. Se trata de una combinación de *logos* (conocimiento de causa, propósitos e intenciones claros, medios oportunos para fines alcanzables, lucidez en la previsión de reacciones y anticipación de las mismas) y *páthos* (intuición, sensibilidad, atención a los gestos ajenos, cuidado de los propios, percepción del impacto de cada hecho o dicho en la subjetividad del otro, cordialidad sin empalago, disponibilidad, tacto, preferencia por el entendimiento mutuo evitando el talante impositor). Actitudes conversacionales, en suma, en las que lo expresivo y lo simbólico se hermanan, lo argumentativo y lo sentimental se complementan, y la razón y la pasión se integran. La defensa de la propia posición en situaciones de conflicto de intereses puede conducir a desavenencias y a desacuerdos. Pues bien, aún en esa circunstancia es posible deliberar sobre la situación creada y las consecuencias que implica el mantener un desacuerdo activo y respetuoso.

La acción educativa



4. LA ACCIÓN EDUCATIVA

“La historia de nuestra civilización es, hasta cierto punto, la historia de un esfuerzo persuasivo por extender los mejores ‘sentimientos morales’ a círculos cada vez más amplios de humanidad, más allá de las restricciones de los grupos internos, y que eventualmente abarquen toda la humanidad. Que estamos lejos de acabar la tarea es fácil de comprender sólo con que se lean los titulares de los periódicos”. (Damasio, A.: En busca de Spinoza, Crítica, Barcelona, 2005, 159.)

El aprendizaje es connatural a la naturaleza humana. Más que de una capacidad, habría que hablar de una necesidad. Aprendemos por la experiencia, y la experiencia parte de la percepción del entorno. Ahora bien, el mundo (natural y social) se revelaría como un caos de no existir criterios que regulan y ordenan lo percibido, dotándolo de una interpretación coherente y favoreciendo así la economía del cerebro. La percepción es discriminativa, lo experimentado se estructura diferenciadamente y la realidad, en definitiva, aparece como una totalidad ordenada ante la que es posible dar una respuesta, y, en su caso, elegir. Los criterios empleados en todo ese proceso, comenzando por el momento de la atención, dependen de los valores que se poseen, ya que éstos facilitan la manera de priorizar y de tomar decisiones. Sin el fundamento de una identificación con respecto a determinados valores es difícil elegir. Puede afirmarse entonces que los sistemas de valores son los aprendizajes básicos en tanto ordenan la información que se recibe y que pasa a formar parte de la estructura mental. Tales criterios valorativos no se aprenden aisladamente, sino en bloque y formando una jerarquía, y dado, además, que su aprendizaje y su diferenciación se establecen según el orden conformado por la sociedad de la que cada ser humano forma parte, ello equivale a afirmar que la presentación (nivel atencional) y la percepción del mundo (cosas y personas) se presentan dadas, ordenadas y jerarquizadas en el proceso de socialización.

Cada sociedad, a través de los sistemas educativos, orienta a los individuos hacia el tipo de personas que espera llegarán a ser. He ahí la pretensión normal de la educación: que los individuos adquieran habilidades socialmente deseables al ir construyendo su identidad. El sujeto humano (sus conocimientos, sus creencias, sus sentimientos y sus valores) es susceptible de una socialización progresiva, pero también es un ser apto para desarrollar su crítica, su autonomía y su capacidad racional a través del discernimiento. Al ser reflexivo, una vez que ha aprendido algo, puede pensarlo de forma autónoma, lo que le posibilita un cierto distanciamiento de lo genérico social y el desarrollo de su individualización. El nexo social, sobre todo a través de la comunicación, es tan importante para la identidad personal como insuficiente para la total explicación de su ser, ya que el sujeto humano no es sólo un producto derivado de la comunicación intersubjetiva, sino un actor capacitado para pensar, para decidir el tipo de relación que mantiene con el entorno, para elegir la forma de llevarla a cabo y, por consiguiente, para ser responsable de su propia existencia y, en cierto modo, de la existencia de los demás. Ambos supuestos (nexo e identidad) deben ser tenidos en cuenta en todos los niveles de la evolución de una persona.

Un alumno o una alumna de nuestra escuela, que es a donde quiero llegar, no son sujetos abstractos susceptibles de adquirir sus conocimientos y moldear sus actitudes a partir de la nada, sino seres humanos en formación con una historia social y una biografía extraordinariamente influidas por los cambios que tienen lugar en la sociedad en general y en el escenario escolar en particular. Pues bien, algunas de las transformaciones ocurridas en los últimos años tienen que ver con la llegada de personas inmigrantes. Sabemos cuándo se inician tales cambios, pero carecemos de marcos de referencias en los que apoyar la acción educativa presente y su proyección en el inmediato futuro. Lo cierto es que el centro educativo pluricultural es un fenómeno expansivo con efectos previsibles sobre nuestra calidad de enseñanza y sobre la

forma de definir las expectativas que albergamos acerca de su mejora. Asistimos a la revolución tranquila que supone la incorporación de las diferencias. Elegir qué decisiones tomar, qué criterios privilegiar y qué premisas seguir es de importancia suma ya que en tales actuaciones se dirimen las formas de configuración de nuestra escuela.

4.1. La educación intercultural: noción y contexto

Más que referir a un contenido fáctico, el concepto 'educación intercultural' (EI) es propositivo. Se orienta a plantear algunos procedimientos que favorecen el desarrollo de la acción educativa en contextos de diversidad, donde la cultura es, entre otras, una variable distintiva. En tanto que propuesta, la EI está dirigida a toda la comunidad educativa. Y por lo que a los procedimientos se refiere, deberán incluir procesos cognitivos, actitudinales, conductuales y normativos, de modo que la promoción educativa trate de impedir que la diferencia social, cultural y étnica se constituya en condicionante del fracaso escolar y éste en antecedente de la exclusión social. El objetivo de la EI no es, en consecuencia, la inserción cultural, sino la inclusión social y la integración cívica, lo que supone implicar para su consecución a toda la sociedad. Y al decir que la EI tiene como objetivo el desarrollo de determinadas actitudes, estoy refiriéndome a la educación en valores. En este sentido, tanto la ética como la educación deben proponerse de forma prioritaria para (i) evitar que se reproduzcan los males del pasado, pero también (ii) que desaparezcan cuanto antes las enormes distancias que actualmente separan a los seres humanos¹⁹⁸, y nues-

¹⁹⁸ De tal magnitud fueron aquellos males que la primera exigencia que hay que plantear a la educación es que disponga todas las condiciones, como deseaba Theodor Adorno, para que Auschwitz no pueda repetirse. Tratar de estampar ese imperativo en la memoria de la humanidad podría parecer un pleonasma si no fuera por la constatación, esta vez en palabras de Walter Benjamín, de que no hay documento de la civilización que al mismo tiempo no sea un documento de la barbarie. Por lo que respecta al otro cometido, la desaparición de las simas que separan a los hombres, constituye una exigencia que ha de ser emplazada en el terreno de la educación social antes o de forma simultánea a su incorporación en el sistema educativo.

tros próximos más distantes suelen ser aquellos que se incorporan a nuestra sociedad a través de la inmigración.

Los sociobiólogos afirman que el recelo ante el extraño es natural, y que se incrementa cuando el extraño es distinto no sólo por su aspecto, sino también por los hábitos que practica. Dicho recelo alcanza cotas elevadas cuando la distancia, además, es económica. Por otra parte, ya hace tiempo que los sociólogos norteamericanos concluyeron que en la lucha contra la discriminación racial, las informaciones y los argumentos racionales tenían un efecto escaso, sólo cuando los negros y los blancos accedían a colaborar en tareas comunes, los prejuicios mutuos decrecían. Parece urgente, pues, identificar los mejores espacios comunes para la colaboración, el intercambio, el aprendizaje y la formación en los valores interculturales.

El concepto "comunidades de práctica", uno de los puntales de la teoría del aprendizaje como participación propuesta por Etienne Wenger (2001), nos ayuda a clarificar cuáles y cómo deben ser tales espacios. Todos, en un momento dado, pertenecemos a comunidades de práctica que modifican el curso de nuestra vida (la casa, la escuela, el lugar de trabajo, los círculos donde desarrollamos las aficiones). No me extenderé en aclarar qué entiende Wenger por participación en tanto compromiso con actividades y personas, salvo para indicar que se trata de un proceso a través del cual el ser humano se implica activamente en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de identidades en relación con esas comunidades. Una participación de esta naturaleza, da forma a lo que hacemos, conforma lo que somos y condiciona la manera de interpretar lo que somos y hacemos.

Los centros escolares son comunidades de práctica. Constituyen un universo moral con el que cada alumno y cada alumna identifica las ideas, las costumbres, las normas, los hábitos y los valores,

aunque tal identificación no siempre se realiza de forma explícita. Lo prometedor es que el hecho de considerar la participación como el motor de aprendizaje, a la vez que encausa el formato tradicional de enseñanza, exige maneras inventivas para que los estudiantes participen en prácticas significativas, amplíen horizontes, prosigan trayectorias con las que identificarse y consigan tomar parte en acciones, discusiones y reflexiones que influyan en las comunidades que ellos mismos valoran. Eso es lo prometedor, pero lo fundamental, cabe añadir, es mostrar la viabilidad de proyectos que impliquen a todos en la comunidad de práctica con la que comparten el sentido (esquemas de pensamiento y construcción de significado). Proyectos que no tienen por qué ser exóticos sino el mismo escenario donde se desarrolla la vida cotidiana.

A menudo el recelo frente a los “otros” responde socialmente a la sospecha de que pueden hacer peligrar la cantidad o la calidad de los recursos públicos disponibles. Preocupación ésta bastante retórica en el caso de las clases acomodadas, pero que tiene su aquél justamente en los ambientes donde suelen implantarse los inmigrantes. En una escuela pública, por ejemplo, si no se dispone de recursos para atender a todos, el rendimiento medio suele descender, y cualquier concesión a los foráneos será considerada agresiva por parte de los autóctonos, e incluso lesiva de alguno de sus derechos. Por lo mismo, cualquier proyecto educativo que se precie, debe compaginarse con el sistema sociopolítico a fin de ser coherente y cohesivo a la vez que crítico. También para favorecer la creación de mentes y conductas estructuradas. Ambos, proyecto y sistema, deben decidir qué valores son los primordiales y sopesar cuál es el fundamento de los mismos.

4.2. La escuela y los inmigrantes

El fenómeno de las migraciones, por su cantidad, por su diversidad, y con independencia del enfoque que se utilice para su estudio,

constituye uno de los hechos sociales más relevantes de los últimos años del siglo XX y de los que llevamos del siglo XXI. Los inmigrantes son diferentes, pero también hacen diferentes a los autóctonos y su inserción social afecta al mismo núcleo de la identidad comunitaria y de cada uno de los que participan de ella. Su presencia, por tanto, ocasiona una profunda metamorfosis en las sociedades, a la vez que condiciona la articulación de las que se configuren en un futuro inmediato. Habrá que atender no sólo al hecho de que la llegada de inmigrantes amortigua el declive demográfico, sino a los efectos que su incorporación supone para los subsistemas de producción, cultura y educación.

Hace nada, la presencia de alumnado extranjero tenía un cierto tono exótico de fácil asimilación en la dinámica del aula, y la variedad multiétnica se reducía a los gitanos y a los descendientes de minorías profesionales primermundistas. Actualmente, sin embargo, la escuela ha perdido la homogeneidad en las zonas urbanas, también en las rurales. Los registros censales modifican su perfil, los índices de natalidad se incrementan gracias a los inmigrantes, y, dado el aumento seguro de los mismos en los años próximos, su integración se ha convertido en un problema social de primer orden. A la escuela, como lugar de socialización y formación de los futuros ciudadanos, le corresponde un papel clave en la gestación y en la construcción de ese nuevo espacio social.

El proceso de adaptación de los niños y niñas inmigrantes a los centros educativos no puede dejarse a la buena voluntad o predisposición de los docentes. Su complejidad requiere la implicación de toda la sociedad, y un tratamiento analítico a fondo¹⁹⁹. Los procesos

¹⁹⁹ Suárez-Orozco, C. (2002 : "Afterword: understanding and serving the children of immigrants", en *Harvard Educational Review*, 71, 3, pp. 579-589; y Suárez-Orozco, M. M. (2004) "Globalization, immigration and education: the research agenda", en la misma publicación, pp. 345-365, además de la publicación llevada a cabo en colaboración con Boablián Oin-Hilliard, y que se recoge en la bibliografía final.

educativos, por su parte, habrán de incorporar la comprensión de las migraciones como fenómenos vivos de un mundo globalizado a) en el que proliferan referentes culturales diversos, b) en el que el arco de identidades y pertenencias abarca desde lo más próximo hasta la comunidad mundial y c) en el que rige una desigualdad estremecedora en el reparto de beneficios y de perjuicios. Los conflictos que suelen asociarse a los flujos migratorios, salvo extremos, tienen menos que ver con las diferencias de raza, de sexo, de religión o de ideología que con los niveles de poder económico y cultural. De suyo, algunas de las reacciones más intransigentes por parte de los autóctonos tienen que ver con el reparto de los beneficios que aportan los servicios sociales (becas, ayudas, sanidad, etc.), con el trabajo de baja cualificación y con el reparto del espacio en barrios marginales.

Ha de tenerse en cuenta, además, que inmigrar (desplazarse a un lugar nuevo para establecerse en él) comporta incertidumbre, sentimientos de separación, angustia generada por los códigos culturales en litigio, anonimato, confusión, melancolía, también esperanza e ilusión. Todo ello filtrado por los estados emotivo/mentales de cada individuo²⁰⁰. La adaptación difiere de un individuo a otro dependiendo de su procedencia y nivel cultural, de la diferencia lingüística, de la causa de la inmigración, de la competencia profesional, técnica y social de cada uno, etc. Los estudios que han abordado el tema de la adaptación de los inmigrantes en el ámbito escolar concluyen que ésta adopta una triple modalidad: (i) la adaptación óptima de aquellos

²⁰⁰ Abenoza, R. (2004 : 52) recoge la aportación de Carlos Martín Beristain y cols. en *Reconstruir el tejido social* (2004: 194) acerca de las características de los estados y etapas que experimenta el individuo ante el choque cultural:

- Tensión, fatiga y estrés provocados por el esfuerzo de adaptarse a una nueva cultura.
- Sentido de pérdida o privación del origen y sentimiento de nostalgia.
- Rechazo, sentido por el inmigrante, de la población de acogida o al revés.
- Confusión sobre las formas y normas sociales o expectativa de roles.
- Toma de conciencia de las diferencias culturales.
- Sentimientos de impotencia por no poder actuar competentemente.

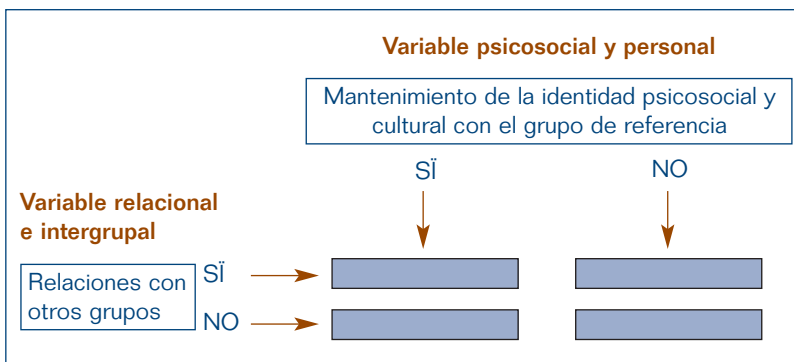
que superan el rendimiento de los autóctonos desde el punto de vista de las actitudes y de las calificaciones; (ii) la de aquellos cuyo rendimiento difiere de forma significativa en ambos aspectos con respecto a los nativos; y (iii) la de quienes se sitúan por debajo, el grupo más numeroso, por cierto. Cada uno de esos niveles se relaciona con las actitudes, con los motivos para abandonar el propio país, con el éxito o fracaso para acogerse a las prácticas culturales del país receptor, con las estrategias que despliega cada familia inmigrante, etc.

Como docente, uno no puede sustraerse al análisis de los factores que tienen que ver con la mejora o el fracaso, unos de origen biográfico, otros inducidos por las barreras estructurales que afectan sobre todo a las familias más pobres, a quienes son de una raza diferente, o tienen un escaso dominio de la lengua, o residen en asentamientos urbanos periféricos y en contextos críticos de marginalidad. Ante tales circunstancias, se hace imprescindible una atención especial a la denominada "ruta adaptativa individualizada". Habrán de cambiar los procesos educativos, tendrá que ser rediseñado el armazón de los centros, cuya programación debería incorporar la EI como uno de sus ejes vitales. Ahora bien, por su trascendencia, la EI sobrepasa la competencia del espacio educativo y tiene que ver con toda la sociedad, dado que la integración, en definitiva, ha de ser social, no cultural.

Es éste, la integración, un concepto algo borroso aunque muy utilizado como objetivo de programas sociales en los que su significación suele determinarse por medio del adjetivo que le acompaña (laboral, jurídica, social, etc.). La imprecisión podría despejarse inicialmente si se entiende por integrar lo contrario de excluir y de asimilar. Esa demarcación negativa, sin embargo, no es suficiente. La integración ha de referirse al proceso de construcción de la identidad psicosocial

de una persona separada de su medio y trasplantada a otro entorno diferente. El concepto integración comprende, por tanto, el cambio de identidad que afecta al individuo, la variación inducida por la pérdida del referente sociocultural y por la nueva percepción que de él se tiene, lo que modifica su autopercepción y puede generar graves incertidumbres en la persona que experimenta cómo los valores, las costumbres y las creencias profesadas se escinden de la posibilidad de ponerlas en práctica en el nuevo contexto.

La identidad de un inmigrante puede verse afectada, señala Mariana Ruiz de Lobera, en cada uno de los niveles que la componen (2004:87-88): (i) La identidad atribuida; (ii) el estatus social; (iii) el instituido o jurídico; y (iv) el familiar. La crisis o desconcierto en cada uno de esos niveles puede dar lugar a diferentes estrategias y a un conjunto de mecanismos adaptativos que faciliten ocupar un puesto en la sociedad. Ruiz de Lobera presenta las posibles respuestas teniendo en cuenta dos variables: (a) el mantenimiento o no de lazos fuertes con la identidad psicosocial y cultural del grupo de pertenencia o de origen; y (b) la existencia o no de relaciones con otros grupos del lugar o cultura de destino:



De la lectura de esta matriz de doble entrada, importa subrayar que en una integración positiva los individuos mantienen relación con la comunidad de origen y con la receptora en una experiencia no traumática. Los mismos contornos culturales se desdibujan en la hibridación que experimenta una persona integrada que puede mantener rasgos que le identifican con su cultura de origen (vestido, forma de hablar, costumbres, hábitos,...) y que al mismo tiempo muestra interés y mantiene relación con los grupos que encuentra en la sociedad receptora. Dicho así, con todo el valor analítico y prospectivo que se quiera, la fórmula podría considerarse mágica si no fuera porque hacerla funcionar suele ser algo más peliagudo. Trabajar sobre escenarios de posible integración en los que se favorezcan prácticas de interacción y diálogo, exige, de entrada, importantes recursos teóricos, imaginativos, actitudinales y materiales. Con una dificultad añadida: la resistencia de los autóctonos a implicarse en el proceso. "Que se integren ellos", he ahí una respuesta habitual. Habría que dedicar los mayores esfuerzos a desactivar esa actitud, a invalidar los presupuestos ideológicos jerarquizantes o inmovilistas que la sustentan y a orientar las mentes hacia la interculturalidad. Y al hablar de una "mente intercultural o mestiza" como actitud, me refiero a la necesidad de asumir una concepción de la identidad como algo cambiante, sujeto a evolución. El intercambio con miembros de una cultura diferente es un espacio privilegiado para el desarrollo y la maduración de la propia identidad. En dicho intercambio pueden acontecer situaciones de identificación y distanciamiento: lo "extraño" permite captar lo específico propio con mayor nitidez; lo "novedoso" provoca una mutación cognitiva y emocional que repercute en la forma en la que nos conocemos y nos valoramos a nosotros mismos; conocimiento y evaluación que pueden poner en cuestión los propios referentes socioculturales, el sistema de valores y creencias hasta ahora tenido, y favorecer así una crisis de identidad que obligue a buscar y tener que elegir nuevas formas de pensar y de actuar. Esa es una posibilidad, existen, por descontado, otras: el rechazo del diferente, las fobias, la agresividad.

La EI no sólo atiende a los desarrollos de la construcción de identidad psicosocial, también, y sobre todo, intenta la creación de espacios favorables al intercambio entre culturas. En este sentido, una escuela con *procesos educativos bien incardinados* llega a ser el lugar privilegiado para la obtención de aquel *beneficio social* que el Informe 2005 denomina "prevención social inteligente"²⁰¹. Se entiende por *proceso bien incardinado* el que cumple al menos estas cuatro condiciones: 1ª realismo (no considera los centros escolares como entidades abstractas idénticas para todas las personas); 2ª bidireccionalidad (la integración afectará a todos los componentes, no sólo a los "otros"); 3ª no-asimilación (debe producir efectos de cambio estructural, y no forzar únicamente al inmigrante a que modifique su conducta), y 4ª interactividad (favorece la implicación responsable de todos). Y el *beneficio social* se deriva de una escuela fiel a su naturaleza inclusiva empeñada en:

- Ofrecer el bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal necesario para la inserción plena en la sociedad.
- Facilitar la adquisición "normal y continuada" de estrategias relacionales, comunicativas y referentes culturales de la sociedad receptora, dentro de una concepción de la escuela como microsociedad y lugar de las primeras prácticas sociales.
- Extender estos resultados a la familia migrada, tanto por la propia influencia de los hijos sobre los padres como por el acceso inmediato que tienen éstos a la escuela como primera institución de contacto con la sociedad receptora. (Informe España 2005: 151).

Los **estudios** que he consultado acerca de la situación de los inmigrantes en los centros educativos, no permiten asegurar que el *beneficio social*, descrito en esos términos, esté a la vuelta de la esquina. Veamos algunas de sus conclusiones:

²⁰¹ Informe España 2005, apartado *Integración de los inmigrantes a través de la escuela*, en cuya página 151 el informe remite al estudio de la Unión Europea *Child Immigration Project* (www.injep.fr/chip) que a su vez conecta con los desarrollos teóricos sobre la escuela y la inclusión social, en especial con los de Klasen, S. (1999): *Social Exclusion, Children and Education: conceptual and measurement issues*, Background paper for the OECD, en www.oecd.org.

1. La escuela como institución pública no discrimina a los inmigrantes. Allí donde asisten, los inmigrantes son tenidos en cuenta a la hora de elaborar el proyecto educativo y suelen ser aceptados sin mayor dificultad tanto por los docentes²⁰² como por los condiscípulos.

²⁰² - García Sánchez, J.N (dir), Cantón Mayo, I., Palomo del Blanco, M^a P. (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de los inmigrantes extranjeros*, Universidad de León, León;

- Álvarez Castillo, J. L. (dir), García García, J. D., Sola Pedrajas, I, Castro Cardoso, D., García Rodríguez, M^a L. (2000): *La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de maestros interculturalistas: eficacia de un programa de educación cognitiva*, Universidad de Córdoba, Córdoba;

- Equipo CeIM (2003): *Actitudes ante la escolarización de menores de origen extranjero en la Comunidad Valenciana*, consultable en www.ceim.net;

- Defensor del Pueblo/UNICEF-Comité Español (2003);

- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2004): *La situación profesional de los docentes*, Centro de Innovación Educativa (CIE-FUEHM) (www.fuhem.es);

- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2004): *La situación del profesorado y sus opiniones acerca de las condiciones de trabajo y del entorno educativo*. Madrid;

- Esteve, J. M. (2004): "La formación del profesorado para una educación intercultural", en *Bordón*, 56, 1, 95-115.

Si tuviera que entresacar algunas de las conclusiones neurálgicas a las que llegan los citados estudios, me quedaría con las siguientes:

- i) El profesorado manifiesta valorar de forma similar al alumnado autóctono y al inmigrante, no quedando clara del todo la opinión que tienen sobre las relaciones de los alumnos entre sí;
- ii) Gran parte del profesorado ha cambiado su metodología y sus estrategias pedagógicas en el aula, y esa modificación correlaciona con el porcentaje de inmigrantes en la misma;
- iii) Casi la mitad considera necesaria una formación específica, aunque sólo un tercio dice no estar preparado para atender las necesidades educativas de los inmigrantes.
- iv) El profesorado considera insuficiente la ayuda que reciben los centros por parte de la administración;
- v) sus opiniones y actitudes varían en función del porcentaje de alumnado inmigrante en el centro (el umbral crítico parece establecerse en el 30%), de modo que el grado de satisfacción correlaciona también con ese dato;
- vi) un porcentaje de inmigrantes por aula superior al punto crítico, condiciona el rendimiento académico, influye en la disminución de la demanda del centro por parte de los autóctonos, y afecta a la consideración social del mismo;
- vii) algunos estudios inciden en que la edad del profesorado es una variable que podría incidir en las actitudes de una plantilla que necesitaría renovarse;
- viii) algunos indicadores advierten que la educación intercultural sólo parecería necesaria en las aulas con amplia presencia de inmigrantes, siendo así que uno de los objetivos principales de esta educación consiste precisamente en preparar no a unos pocos sino a todos para la convivencia en una sociedad cada vez más plural.
- ix) las mejoras tendrían que venir a través de cambios en el sistema educativo, por ejemplo: de la disminución de la "ratio inmigrante" por aula, de la ampliación de profesores de apoyo, medidas administrativas y otras similares; de una innovación en la forma de enseñar; de un cambio en las actitudes de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general; de la preparación y formación del profesorado para que atienda y acepte el cambio que se ha operado, recicle sus conocimientos, adquiera destrezas para mejorar su capacidad de análisis, etc.

2. El papel de los sistemas educativos es analizado, en los citados estudios, a partir de los factores que inciden en los procesos de exclusión y en las políticas que favorecen la inclusión social. A tal efecto, se estudian comparativamente los sistemas educativos de varios países europeos y las prácticas y las políticas aplicadas en sus escuelas²⁰³. Llama la atención la dispar selección y concentración del alumnado inmigrante en la red pública con respecto a la privada/concertada, sobre todo en el caso español. Hechos tan habituales como la denominada “aportación voluntaria” establecida por los centros concertados favorecen muy poco una distribución más justa. Y ese desequilibrio en el reparto sigue una tendencia ascendente curso a curso debido a otras causas. La localización espacial y el nivel sociocultural del entorno en el que se establecen las colonias de inmigrantes, por ejemplo. Esta concentración étnica o superrepresentación de una única nacionalidad en un mismo municipio, barrio o distrito tiene su origen en la escasez de recursos (factor económico), en la elección de la residencia siguiendo criterios de homogeneidad (afinidad comunitaria), fundando enclaves de memoria nostálgica.

²⁰³ Cabe citar en este punto el documento final *Equity of the European Educational System* (Project Sócrates SO⁺-61OBGE); también resulta ilustrador el trabajo de Marchesi, A. (2000): “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 135-162. Klasen, S (1999), por su parte, analiza las políticas y las prácticas institucionales en la escuela que podrían empeorar las desigualdades sociales, con indicadores tales como la dotación de los centros, los sistemas de etiquetamiento, segregación, evaluaciones por el origen social, etc.

²⁰⁴ En una primera fase, dicen los estudiosos, el apoyo de las redes o círculos de compatriotas resulta decisivo, pero con el paso del tiempo propenden a la hibridación, al mestizaje, una permanente asimilación o integración, etc. Sin embargo, la experiencia muestra que algunos retrasan mucho esa hibridación o son remisos a entremezclarse con los ciudadanos autóctonos en sus tratos diarios, básicamente por dos causas: la retención étnica (se mantienen unidos a los compatriotas) y la discriminación social (son rechazados por los autóctonos), o lo hacen más en ciertas dimensiones de su vida que en otras. No es irreal la impresión de que el trato con otros inmigrantes predomina en la vida social de algunos inmigrantes como los marroquíes, por ejemplo, según la encuesta trabajada por Juan Díez Nicolás y María José Ramírez Lafita: *La voz de los inmigrantes*, IMSERSO, Madrid, 2001.

ca²⁰⁴ (compatriotas a ser posible), y, con frecuencia, en otras circunstancias marginales. También existen razones estructurales para estas concentraciones: la pérdida, por ejemplo, del control público de la vivienda, en manos de mercaderes como las agencias, cajas y bancos. Pues bien, ese espacio urbano donde coinciden la división territorial, étnica y socioeconómica, genera una asimetría en las ciudades que requiere una intervención o gestión local decidida para favorecer, al menos, la coexistencia. De no ser así, los inmigrantes se desconectan de la corriente social, se desgajan del entramado de las redes públicas y están abocados a la segregación, a la marginación y a la exclusión. A ello hay que añadir el efecto huida de los ciudadanos que habitan la zona. Cuando en un centro escolar aumenta la proporción de alumnado inmigrante bajo la presión de la demanda, los padres españoles, esgrimiendo el derecho a la libertad de elección, tienden a evitarlo para sus hijos, sobre todo por tres razones: a) sortear la heterogeneidad (también ocurre con los inmigrantes de clase social alta), b) el recelo ante el que es socialmente pobre, y c) la prevención ante el extraño. Así las cosas, la diferencia entre los centros educativos según su composición por origen o extranjería no cesa de incrementarse. Una gestión autonómica y municipal inteligente, efectiva (medidas de dispersión o distribución equitativa) y solidaria evitaría en parte estos desequilibrios y conseguiría que no fueran totalmente excepcionales los centros en los que la alta proporción de inmigrantes lleva aparejada una enseñanza de calidad con resultados notables. En el caso de los autóctonos con un perfil difícil, la situación de desventaja suele ser consecuencia de una suma de factores (ingredientes personales, familias desestructuradas,

padres con problemas de empleo, vivienda precaria, desinterés por los estudios de los hijos, etc.). Pues bien, a esos factores, en el caso de los inmigrantes, se añade a menudo la circunstancia de serlo, sin olvidar la desventaja con respecto al resto de los ciudadanos para poder salir de las situaciones similares de desigualdad social y económica. Ahora bien, si a la problemática adaptativa del inmigrante unimos el déficit disciplinar de los autóctonos, la mezcla puede ser explosiva para los centros.

3. Al desconocer la lengua vehicular de la escuela, algunos inmigrantes presentan un déficit lingüístico con consecuencias negativas para su rendimiento, siendo peores y más difíciles de compensar tales secuelas cuanto mayor sea la edad en la que se incorporan al sistema escolar. A lo que suele sumarse, en primer lugar, la imposibilidad de ser ayudados en casa debido al desconocimiento de la lengua escrita por parte de los padres, y, en muchos casos, a un déficit importante de conocimientos. Los recursos conocidos como educación compensatoria tanto por la administración educativa como por las autoridades locales u otro tipo de organizaciones son medidas paliativas que tendrían que completarse con el enfoque intercultural. La siguiente sinopsis permite comparar ambos enfoques:

Planteamientos y respuestas desde los enfoques compensatorio e Intercultural			
ENFOQUE COMPENSATORIO		ENFOQUE INTERCULTURAL	
Planteamiento	Respuesta	Planteamiento	Respuesta
Los alumnos de minorías tienen grandes carencias. Es necesario hacer un diagnóstico para detenerlas.	Detectar sus dificultades, sus puntos débiles para diseñar acciones compensatorias: asistencias sociales, apoyos.	El alumnado de diferentes culturas tiene capacidades, intereses, necesidades educativas, potencialidades, valores, conocimientos, costumbres, expectativas... unas comunes y otras diferentes.	Evaluar sus potencialidades e intereses. Respeto de cada uno e intercambio y enriquecimiento mutuo. Relación con el alumno/a y con las familias.
No tienen adquiridos a una edad determinada los conceptos, hábitos, valores... adecuados.	Igual tratamiento y exigencias para todos.	No tienen que tener los mismos contenidos adquiridos en el mismo momento. Todos tienen que desarrollar unas capacidades: motoras, sociales, cognitivas...	Trabajar todo tipo de capacidades. Trabajar distintos tipos de contenidos y actividades, según las necesidades e intereses de cada uno, incluyendo contenidos de las diferentes culturas.
Suelen tener mayor fracaso escolar por sus dificultades de aprendizaje.	Necesidad de aulas o centros especiales para una correcta atención: recuperaciones, repetición de actividades, menos exigencias, reducción de mínimos, menos estímulos...	Se da la misma heterogeneidad en cuanto a capacidad de aprendizaje en el alumnado de minorías que en el resto. El fracaso es debido, entre otras, a la gran distancia que hay entre su realidad y la escuela y a bajas expectativas.	Partir de su realidad. Experiencias. Puntos fuertes. Expectativas positivas. Diversas estrategias metodológicas. Variedad de agrupamientos. Diferentes tipos de actividades. Enriquecimiento.

Fuente: Jaussi Nieva, M. L. y Rubio Carcedo, M. T. (coord.) (1998): EI: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.

4. Los inmigrantes, sobre todo si se han incorporado al sistema educativo al comienzo de la edad escolar, (a) obtienen resultados académicos similares o algo peores que sus condiscípulos no inmigrantes, y (b) la tasa de su fracaso escolar es igual o superior a la de los autóctonos, si bien normalmente residen en barrios donde los resultados de éstos son inferiores a la media general de la población. Las dificultades para la inserción suelen deberse a situaciones familiares y sociales tales como (i) vivir en barrios marginales, configurados étnicamente, y con servicios sociales y equipamientos deficientes, (ii) el trabajo precario y temporal de los progenitores, (iii) un espacio familiar y cultural cerrado, (iv) ciertas costumbres tradicionales que afectan sobre todo a las mujeres, (v) crisis de identidad provocadas por las dobles o triples pertenencias.

5. El alumno inmigrante es un educando con potencialidades, intereses y necesidades educativas similares a las del alumnado autóctono de su edad²⁰⁵, aunque no pueden obviarse algunas características que lo diferencian: (i) su primera socialización no ha sido la misma²⁰⁶; (ii) tampoco las referencias del país de origen; (iii) tienen que armonizar las pautas de vida y valores de su procedencia cultural con las de la cultura escolar y

²⁰⁵ Un extranjero no es necesariamente un alumno con dificultades intelectuales, sólo suele estar en desventaja cultural, lo que significa que podemos esperar un avance acelerado en sus capacidades de relación social y una pronta incorporación a los niveles mínimos exigibles a cualquier otro alumno. Por otra parte un extranjero es un "comunicador" nato en su lengua, portador de una cultura propia, lo que le dota de una riqueza personal indiscutible, y por tanto de unas experiencias previas muy válidas para sí mismo y muy valiosas para los demás.

²⁰⁶ El centro educativo es un valioso instrumento socializador para la familia del alumnado inmigrante. La incorporación incondicional de los hijos a la escuela, la educación en los valores de convivencia, etc., produce un intercambio mutuo entre escuela/familia de manera que en la interacción a través del alumnado se reformulan las concepciones de ambas. Ciertamente los modelos de familia (nuclear, extensa, monoparental, patriarcal o matriarcal), el proyecto migratorio de la misma (temporal, con oscilaciones, o con la pretensión de quedarse 'sine die') y la variedad de situaciones debido a la procedencia geográfica, social, cultural y étnica, influirán notablemente en la dinámica escolar y exige un mutuo reciclaje (familia-escuela) en todos los sentidos.

social del país receptor. Existen, por tanto, condicionantes que dificultan el logro de la integración como beneficio social. En tales circunstancias, no resulta sorprendente que la proporción de inmigrantes de ESO que se incorporan al bachillerato y, finalmente, a los estudios universitarios o a la formación profesional de grado superior (niveles educativos no obligatorios) sea minúscula o que decaiga notoriamente con relación a los niveles obligatorios. Como tampoco puede sorprender, por las mismas causas, que la tasa de abandono sea mayor que la del alumnado español de un nivel social parecido. La tasa bruta de escolarización por grupos de edad referente al Curso 2001/2002, ratifica lo que estamos diciendo:

	Total	Extranjero	Español
Menores de 5 años	53,4	48,8	53,6
De 6 a 11	104,8	98,0	105,1
De 12 a 15	109,5	91,6	110,2
De 16 a 18	82,0	32,6	83,6
Total	86,6	71,3	87,2

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Estadísticas de la educación en España. 2001-2002*; e INE (2004): *Censo de población 2001*.

Las cinco conclusiones anteriores proceden de trabajos sociológicos realizados mediante técnicas de análisis de datos, desarrollos teóricos, etc., pero éstos no son los únicos métodos con los que se estudia el fenómeno que nos ocupa. Miquel Siguán, por ejemplo, utiliza el *relato autobiográfico conducido*²⁰⁷ para acercarnos el mundo de los adolescentes inmigrantes (preferentemente de identi-

²⁰⁷ Lo denominó así porque es el entrevistado quien marca el 'tempo' al explayarse, limitándose el entrevistador a conducir su relato para que no eluda determinados temas.

dad marroquí). La tipología de estos adolescentes (la que Siguán realiza en 2003 reproduce la establecida en el estudio de 1998 para edades más tempranas) se configura de la siguiente forma: una primera clase estaría formada por los incorporados al sistema educativo que están en camino de recorrerlo en toda su extensión en alguna de sus modalidades; encontramos, en segundo lugar, a quienes fracasan en ese transcurso y han quedado al margen antes de su término natural pero que consiguen algún tipo de preparación o de encaje profesional; luego estarían los que naufragan en el sistema educativo y han quedado marginados sin ningún tipo de preparación profesional; y se hallan, por último, aquellos que no llegan a incorporarse al sistema educativo y quedan socialmente marginados desde su llegada.

En las historias reunidas por Siguán se han tenido en cuenta dimensiones tales como el trauma que genera la emigración, el contexto familiar²⁰⁸, la escuela y la formación profesional, los factores de éxito y de fracaso, la lengua, los distintos papeles sociales atribuidos a los dos sexos, la religión, la imagen del país de procedencia, las perspectivas de futuro, para concluir con el factor de la identidad.

Esta forma de abordar el tema aporta consideraciones como las siguientes: (i) A la experiencia traumática de la inmigración hay que añadir la conciencia de vivir en dos culturas en relación a las cuales cada individuo tiene que definirse. Esta "esquizofrenia" se ve reforzada por el hecho de que en el medio de procedencia de muchos de los inmigrantes el tránsito de la infancia a la edad adulta es rápido, y el marco de elección entre distintas formas de vida, bastante reducido. Al contrario de lo que sucede en la sociedad a la que se incorporan en la que la transición es

²⁰⁸ La secuencia infancia-adolescencia-juventud-vida adulta, tal como se plantea en España, puede resultar chocante para muchos inmigrantes debido a la situación de dependencia familiar y a la escolarización obligatoria durante un periodo más dilatado del que se da en su país.

más prolongada y el margen de indefinición más amplio. (ii) Por lo que al grupo familiar se refiere, las probabilidades son, por ese orden, que se haya emigrado con toda la familia, con parte de ella o solo. Bastantes de los entrevistados viven en familias tradicionales con una autoridad paterna fuerte, una división de funciones definida y una parentela extensa e interrelacionada. El conflicto cultural en materias referentes a la concepción de la familia, suele suavizarse a través del contacto con ideologías y formas de vida de la sociedad en la que se han instalado. (iii) El choque es especialmente agudo en el caso del sexo femenino. Es importante, en este campo, informar acerca de la función y de las tareas que pueden realizar las mujeres en nuestra sociedad, y favorecer la formación profesional para las inmigradas con familia a cargo, así como recalcar la importancia de la preparación escolar y profesional a fin de que sus hijos se desenvuelvan con cierta soltura. (iv) Los vínculos del grupo familiar suelen reforzarse en un medio extraño. Ahora bien, dado que la autoridad es más laxa en la sociedad de acogida, los adolescentes sienten la relación con sus padres con más respeto, lo cual no evita que vayan desarrollando cierta visión crítica. La adolescencia es el período en que se experimentan amistades muy sentidas e intensas emociones. Esta coyuntura puede ocasionar un cierto desgarramiento en la identidad de quien percibe el contraste entre las creencias y las formas de vida vigentes en su núcleo familiar y las predominantes en la sociedad donde se ha instalado, ya que el deseo de identificarse con sus pares desempeña un papel predominante en tales circunstancias. Por lo mismo, además de la convivencia en el centro escolar²⁰⁹, habría que promocionar instituciones y asociaciones con actividades culturales y tiempo libre en las que coincidan y colaboren adolescentes autóctonos e inmigrantes.

²⁰⁹ En el artículo publicado en El País (2/11/2004), Alain Touraine concreta: "Hay que reconocer a todos y a todas el derecho a ejercer libremente su religión, pero también y de igual modo el derecho a cambiar de fe (...) el punto de vista en Francia tras la aprobación de la ley que prohíbe el velo islámico, la kipa judía o las carismáticas cruces cristianas, hay que lograr el reconocimiento público de la pertenencia religiosa, pero asociarlo a un reconocimiento explícito de la organización escolar y hospitalaria. Esto debería prepararse a través de debates públicos en las institutos y los colegios sobre los problemas de la ciudadanía"

Y he dejado para el final, aunque no por menos significativas, materias tales como la ignorancia de la lengua de destino²¹⁰, la soledad, el tener que incorporarse al sistema escolar (traumas todos ellos que se agudizan con el incremento de la edad).

Finalmente, los adolescentes marroquíes con los que contacta Siguán expresan su deseo de mantener la identidad nacional-religiosa: quieren seguir siendo marroquíes y musulmanes, y, a medida que su número va creciendo, exigen respeto para sus opciones, lo que implica la necesidad de dar respuestas prácticas a sus demandas, facilitar espacios de encuentro y funciones de mediación.

4.3. Modelos para la educación

La cultura es un factor para la promoción educativa, pero no el único. Conferirle, por tanto, un valor singular, encubriría otro tipo de desigualdades que influyen directamente en dicha promoción. En la práctica, la institución escolar, ha sido y es una de las más accesibles para la población de origen extranjero, tenga o no "papeles", lo cual no significa que automáticamente los agentes de la comunidad educativa hayan tomado la misma posición ante este hecho. Es más, el escolar es un contexto donde pueden gestarse con facilidad patrones de integración o de marginación. En una sociedad cada vez más heterogénea, la escuela refleja aquellas actitudes sociopolíticas que la atraviesan en todas las direcciones. Suelen plantearse, en consecuencia, diversos modelos educativos que, a su vez, reproducen actitudes

²¹⁰ Siendo la lengua un elemento determinante tanto en la escuela como en la formación profesional, la parte más importante en la adquisición de la misma la tienen los compañeros, más que la institución.

sociales²¹¹. Consciente, no obstante, de que en la realidad no hay ejemplos puros, los modelos que presento a continuación no han de entenderse como un catálogo de segmentos estancos, es más, algunas actitudes tienen la propiedad de ser transversales a más de uno, aunque con intensidad oscilante. Así pues, se trata de dilucidar si la etnia, el origen o la nacionalidad tienen o no carácter explicativo para entender la forma de gestionar el centro educativo y si condicionan en alguna medida la articulación de lo mismo.

A/ Modelos aislacionistas

La diversidad es percibida como un peligro. Dicha percepción genera un fuerte rechazo a la vez que sustenta actitudes inmovilistas que al impedir cualquier modificación de las estructuras institucionales, favorecen, en mayor o menor grado, la marginación y la gama de manifestaciones que la expresan, tales como la creación de espacios y tiempos que excluyen a los diferentes, centros educativos segregantes, agrupamiento de quienes apenas promocionan, y otros tipos de "apartheid" políticamente incorrectos (adolecen de legitimidad social), pero sutil y arteramente promovidos.

Con los diferentes, mantiene este enfoque, no cabe convivencia sino precaución; en todo caso, indiferencia disfrazada de neutrali-

²¹¹ Tomé nota pero no recuerdo de dónde: ¿Qué hacer con un chino o una china en clase?, se preguntaba el autor o autora a quien debo esta pregunta aparentemente jocosa y también las respuestas: a) ignorarlo, no puede ser verdad que alguien así esté ahí delante; b) marginarlo, "mira, tú ahí, nosotros aquí, y sin molestar, eh"; c) asimilarlo, "no eres chino/a, sólo tienes que esforzarte un poco y ya verás como ni se te nota"; d) multiculturalizarlo: "verás, a mí me me admira de siempre la cultura china, así que lo mejor es que sigas hablando y escribiendo a tu aire, la pena es que te hayas venido aquí con lo bonito que es tu país, que a este paso se va a quedar sin nativos"; e) interculturizarlo : "tenemos entre nosotros a xxx. Necesita que todos le/la ayudemos a comprender nuestra lengua cuanto antes, y a su vez él/ella pronto podrá ayudarnos a comprender mejor cómo es el lugar de donde viene, cómo nos ve, cómo nos siente, y sobre todo nos ofrece la oportunidad de ejercer nuestra hospitalidad, nuestra solidaridad y de convivir y interactuar con alguien diferente".

dad o de absentismo, y, en el mejor de los supuestos, aceptación de la igualdad siempre y cuando perpetúe (por no compensarlo) el déficit de la minoría.

La traducción práctica de esta actitud aflora en aquellos centros escolares que dificultan la matrícula a los "otros" mediante estrategias apañadas. El rechazo emerge asimismo en razonamientos que priman la estabilidad-seguridad sobre cualquier otra consideración. También en las indicaciones de ciertos padres para que sus criaturas no se junten con quienes pertenecen a determinados colectivos, o que cambian a sus hijos de centro por la misma razón. Para esta actitud no cabe la educación intercultural, atentaría contra la propia identidad²¹². Lo pertinente es proceder al aislamiento del peligro, sobre todo del riesgo que encierran quienes practican la religión musulmana identificada genéricamente como fanática e intolerante. Este tipo de rechazo cala incluso en los programas curriculares que conciben la cultura como una especie de teatro en el cual se enfrentan distintas causas políticas e ideológicas y en el que se enseña a los estudiantes

"a leer a sus clásicos nacionales por encima de otros, están obligados a apreciarlos y a pertenecer lealmente, muchas veces de manera acrítica, a sus naciones y tradiciones al mismo tiempo que denigran o luchan contra otras" (Said, E.W., 2001: 14)²¹³.

B/ Modelos de asimilación

Se define la identidad a partir de los rasgos particulares de un determinado grupo (la lengua, la religión, la nacionalidad, la etnia, etc.)

²¹² Una identidad que en ocasiones se trufa de un "nacionalismo defensivo, reactivo y hasta paranoide (que) se encuentra entretejido muchas veces con la esencia misma de la educación, en la que se instruye tanto a los niños como a los estudiantes mayores en la veneración y celebración de sus tradiciones" Said, E. W. (2001:31).

²¹³ El mismo Said (2001 : 90) brinda un contraveneno para el nacionalismo reductivo y el dogma acrítico: "... considerar varias culturas y literaturas al unísono, en contrapunto".

y desde esa identidad se establece la relación con el resto de los colectivos. Esta orientación de cariz etnocéntrico presenta ciertas modulaciones. En algunos casos los rasgos que se imponen son los del grupo dominante. De este modo el alumnado es percibido como un conglomerado homogéneo. Hay un único modelo de niño, un único currículum, el trato que se dispensa es tan unívoco como no discriminatorio (todos son iguales) y se niegan las peculiaridades de grupos específicos.

La asimilación, afirma esta postura, potencia las capacidades adaptativas de los "otros" a fin de que se inmerjan en la nueva cultura o sociedad. A veces, y ésta es otra modulación, se reconoce la situación peculiar de algunos grupos, a pesar de lo cual, el centro escolar no modifica sus planteamientos, aunque dedica atención y esfuerzos para que se adapten a la marcha del conjunto, lo que se conoce como educación compensatoria. Ambas perspectivas, a su vez, admiten variaciones teniendo en cuenta la situación socioeconómica de cada grupo o el acomodo social de los mismos. Tendríamos, por una parte, aquellas posiciones integradas/ dominantes en las que la capacidad real de consumo y de satisfacción de necesidades materiales o la expectativa de tal posibilidad diluye los aspectos más radicales del etnocentrismo, y eso no sólo en el grupo mayoritario sino también en los "minoritarios". Las posibilidades de "integración" en el disfrute de los bienes comunes (consumo y gasto) implica la postergación de lo "propio" (lengua, costumbres, etc), y así, el interés por que las minorías accedan a los recursos de los autóctonos, impone la "renuncia" a la propia cultura a la vez que potencia en los "otros" el dilema de entrar en la nueva o ser marginales. Y existen también, por el contrario, posiciones sociales dominadas/marginadas en las que las posibilidades de hacer valer el derecho a la diferencia son mucho menores, observándose diversos grados de resignación o de resistencia. Sea como fuere, la asimilación provoca enfrentamientos entre las

generaciones primera y segunda de los inmigrantes, exige la imposible igualdad de los diferentes y, a pesar de las 'compensaciones', no termina de eliminar ciertos estereotipos.

C/ Modelos de respeto y modelos de interacción

Al interés asimilatorio del modelo anterior, el multiculturalismo contrapone el respeto por las diferencias. Aboga por el desarrollo de un marco de convivencia y educación basado en el reconocimiento de la plena legitimidad de cuantos conforman la sociedad y la comunidad educativa y exige que el currículum se adapte al conjunto diferenciado del alumnado. Esta opción elude el etnocentrismo y la asimilación, reconoce la diversidad cultural e intenta elaborar modelos de enseñanza que superen la discriminación. El objetivo de la educación no será, pues, tratar a todos por igual sino de un modo diferenciado según las características individuales y culturales de cada uno²¹⁴. En el terreno social hablaríamos de "mosaico": ciertas personas y grupos tienen una vida paralela sin apenas canales de comunicación, lo cual posibilita la existencia de una pertenencia y de una identidad múltiples; y las diferencias se articulan en función del criterio de origen nacional y de propiedades no dependientes de la voluntad de la persona. Este modelo multicultural suele esgrimir argumentaciones que favorecen la cohesión-confianza entre los afectados a fin de que la prevención no genere insolidaridad. Forja, asimismo, un tipo de discurso que legitima las políticas de identidad o, más bien, las de gestión de identidades, a fin de paliar la desventaja que tienen los inmigrantes.

²¹⁴ No obstante, el mero respeto a la diferencia como tal puede inducir la aceptación tácita o explícita de comportamientos aberrantes y puede favorecer aquel relativismo cultural que prosperó en la antropología surgida en el entorno de Boas o entre los fervorosos defensores de que los inmigrantes se mantengan en su asiento original, con lo que su cultura puede desaparecer por inanición o desigualdad, aunque también pueden potenciarse sus aspectos más radicales.

La construcción ideológica y la cimentación de las actitudes y de los valores que se transmiten en algunas escuelas está inspirada a menudo en esa directriz igualatoria, menos grave que aquella que confunde la integración del diferente con su obligación a adaptarse o a someterse, ambas, no obstante, superables con la opción intercultural.

La EI es un modelo interactivo que promueve la formación de una comunidad educativa integradora e integrada. En él participan los inmigrantes, los autóctonos y la institución escolar que delimita el espacio de interacción. No le conviene, pues, a este modelo la imagen de “mosaico”; sería más feliz compararle a esos juegos en los que cada movimiento implica una (con)-secuencia que no cambia el tablero pero sí la partida. Veamos algunas de sus particularidades:

- mantiene el interés por las minorías y el respeto por la diversidad que patrocinan otros modelos, pero, además, en éste, cada actor/sujeto es a la vez gestor de la diversidad;
- fomenta el contacto entre culturas y crea espacios y tiempos comunes respetando la diferencia de aquellos que conecta;
- tiene en cuenta a las minorías en relación a y junto con las mayorías, por ello hace hincapié en las posibles desventajas y discriminaciones personales, familiares e institucionales de las primeras;
- supera el reconocimiento al promover el conocimiento de las culturas y al aceptar que las diferencias pueden enriquecer el entorno social; considera, pues, tanto las diferencias como las similitudes. Desde ese convencimiento, la educación habrá de tender a la igualdad en los primeros estados de la incorporación del inmigrante al ámbito escolar, e inclinarse, en una segunda fase (a establecer según centros), hacia la diferencia, que contiene un mayor potencial transformador;

- ayuda a tomar conciencia de la globalización y de la interdependencia existente en nuestro mundo, proponiendo claves interpretativas de la desigualdad y acreditando la necesidad de paliar los déficits y erradicar injusticias;
- enseña a afrontar los conflictos identificando la/s lógica/s que los generan; también a resolverlos de tal forma que se conviertan en el motor de un cambio favorable;
- no confunde procedimientos (recursos: cómo llevar a cabo la educación) y fines (objetivos: qué se pretende con la educación), más bien fomenta la coherencia entre ambos;
- propone, en definitiva, que la comunidad educativa sea integradora en tanto favorece una actitud de apertura y diálogo entre todos sus miembros, propiciando un mínimo marco de referencia significativa, es decir, de percepciones o de comprensiones compartidas.

En el modelo intercultural también existen límites. Los marcan, por una parte, el incumplimiento de las normas fundamentales de convivencia (e incluso en este punto, y mientras no se dispongan de un compromiso para consensuar, modificar, revisar o renegociar las existentes, podía considerarse la "atenuante cultural" para su incumplimiento en cierto grado por parte de quienes proceden de culturas diferentes); y, por otra, la agresión en todas sus formas, así como cualquier rasgo o imagen de la diversidad cultural que se aproxime a las configuraciones sociocognitivas de orientación xenófoba. Toda representación verbal o no verbal en el ámbito educacional debe estar sujeta a esa catarsis a fin de sortear una serie de creencias tóxicas que tienden a cristalizar en tipologías.

Wieviorka (2001:16;97) mantiene que no son multiculturales sólo las sociedades sino también las personas. Aplicándolo al modelo que propugnamos, cabría decir que una mente mestiza (intercultural) no usa el criterio de la nacionalidad y de la cultura a la hora de argu-

mentar, de valorar y de tomar decisiones respecto a lo bueno o lo malo (criterio ético) y ni siquiera con relación a lo bello y lo feo (criterio estético); propende más bien al pluralismo de pensamiento, acepta la diversidad de formas de concebir el mundo, y reniega de la tendencia a jerarquizar las culturas como mejores y peores, lo cual no significa que sea una mente sin criterios.

Dos han de ser, en consecuencia, las actuaciones iniciales en la EI. Orientada la primera a la corrección de ciertas creencias deformantes (prejuicios) que el bagaje cognitivo del alumnado ha podido registrar y que se manifiestan en argumentaciones que son, ante todo, actos de poder en tanto que los discursos tienen consecuencias sobre la acción de otras personas. La segunda tiene como objetivo movilizar y potenciar los factores que posibilitan y mejoran la interactividad en los centros educativos. Sin que su separación sea posible, una pone el énfasis en los aspectos cognitivos, la otra en las actitudes de los agentes implicados en la acción educativa y en la necesaria transformación de las estructuras en las que dicha acción se desarrolla. Dedicaré los dos últimos apartados de este escrito a sugerir algunas propuestas en ambas direcciones.

4.4. Los prejuicios en el imaginario escolar

Hans-Georg Gadamer²¹⁵ equipara los prejuicios con un conjunto de creencias y de implícitos que acompaña a una determinada concepción del mundo. Los prejuicios no son un obstáculo para la interpretación, sino la condición para que pueda producirse. Tienen una función explicativa sobre las interpretaciones que damos a las cosas, de ahí las reacciones emocionales que conllevan, y cuyo desajuste

²¹⁵ En "El círculo hermeneúico y el problema de los prejuicios" y sobre todo en 'Los prejuicios como condición de la comprensión' en *Verdad y Método* (1977 : 231-260), Ed. Sígueme, Salamanca. Cfr. Taguieff, P.-A. (1988) *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris.

puede hacer zozobrar una parte de la persona, la que ayuda a tener una concepción coherente de vida. En este sentido, su ausencia estaría indicando que el proceso interpretativo está en vía muerta, siendo así que su función podría compararse a las chispas que producen los frenos sobre las vías por las que avanza nuestra comprensión de la realidad. Son, pues, como una alerta, el detector que indica, en nuestro caso, si se es sensible o no a la diversidad cultural.

No es ésta, sin embargo, la función que ahora nos interesa sino aquella que considera los prejuicios como mecanismos de defensa procedentes de la misma estructura institucional cuando se ve presionada a modificar sus enfoques y actuaciones ante una situación nueva, si bien esta función defensiva no es la causa única ya que el implante de los prejuicios responde a una etiología de amplio espectro (factores históricos, culturales, económicos, etc.) que opera en el nexo de la personalidad. Hay estereotipos que proceden de o se legitiman en el nivel de la legislación existente y cuya presencia se ve respaldada por la misma estructura social básica, cuando se asegura, por ejemplo, que los inmigrantes tienden a cometer más delitos, etc.; otros tiene causa estructural, y se consolidan a través de los discursos que se profieren en torno a los procesos multiculturales favoreciendo, en unos casos, una imagen exótica ilustrada del inmigrante ('buen salvaje'), o considerándolo, en otros, como beneficiario de nuestras ideas, normas y valores ('ellos' se desbravan felizmente al entrar en 'nuestra órbita').

La encuesta, cuyos resultados aparecen en la primera parte de este escrito, indica que la salud mental del alumnado, por lo que se refiere a la diversidad cultural, es bastante buena. También detecta ciertos síntomas preocupantes. La función preventiva de la escuela y el alcance *proactivo* de la educación en valores no pueden descuidar esta sintomatología. Precisamente para disciplinar ese cuidado, y consciente de que en cualquier narrativa pedagógica, tanto en la que

acontece en la didáctica escolar como la que se despliega en la formación/información social, los procesos de cambio real y el fomento de una visión cultural pluralista deben funcionar al alimón, voy a presentar, en primer término, un catálogo de creencias deformantes, para después sugerir una posible enmienda a tal malformación. En realidad, los elementos del imaginario no suelen darse aislados, constituyen más bien un sistema del que forman parte los siguientes prejuicios:

<p>1. La evaluación moral según la pertenencia o propensión a enfatizar lo bueno del endogrupo y lo malo del exogrupo, y al revés: rebajar lo malo del endogrupo y lo bueno del exogrupo.</p>	<p>2. El recelo por la homogeneidad: la diversidad cultural generada por la incorporación de los emigrantes amenaza la supuesta uniformidad existente entre nosotros ya que introduce cambios en las estructuras sociales (vivienda, escuela, asistencia médica, sistema jurídico, creencias, etc).</p>	<p>3. La argucia hipócrita: atribuye al hecho de ser inmigrante lo que en realidad deriva de la competencia adquisitiva y del estatus socioeconómico de los extranjeros. La estimativa del diferente correlaciona con el volumen de su cartera.</p>
<p>4. La disfunción social: las patologías de nuestra sociedad se emparejan con ciertas formas de ser o de comportarse los "otros", tales como su tendencia a la delincuencia, la poligamia, el integrismo, la clitoridectomía²¹⁶, la discriminación sexual, su poca voluntad de integración, su orientación patriarcal. Este prejuicio suele tomar la forma de una evaluación moral tácita o explícita.</p>	<p>5. La resistencia ideológica: se acepta que otros en su tierra conciban la realidad de forma diferente, pero en modo alguno se admite que sean la causa de que existan diferentes modos de pensar entre nosotros.</p>	<p>6. La generalización gratuita: se atribuyen a un colectivo los comportamientos censurables de alguno de sus miembros.</p>

²¹⁶ Los mismos inmigrantes luchan contra ciertas prácticas como la ablación. La denuncia de la modelo somalí Waris Dirie en su *Amanecer en el desierto* (2002) es un buen ejemplo.

<p>7. La analogía indiscriminada: se perciben las situaciones en función de lo que ha sucedido en otros lugares o circunstancias, sin reparar en consideraciones de matiz, o se olvida la personalidad concreta y situación específica del inmigrante haciendo hincapié en la forma genérica del colectivo al que pertenece.</p>	<p>8. La secuencia "fraile o mosén, tú te lo quieres, tú te lo tén": Los inmigrantes vienen voluntariamente, luego ya sabían lo que les esperaba: "donde fueres haz lo que vieres", y si no se integran es porque no quieren²¹⁷.</p>	<p>9. La biologización de la cultura: estaríamos ante un filtro a través del cual los otros son percibidos como muy diferentes biológicamente hablando, tamiz que tiene como resultante un racismo biológico propulsor de la desigualdad en el que alienta una jerarquización de las culturas.</p>
---	--	---

La intervención para reeducar este imaginario habrá de encaminarse a:

- (i) la formación en el conocimiento, en la comprensión y en el respeto de las diversas culturas;
- (ii) el incremento de vías de comunicación e interacción con personas y grupos pertenecientes a las mismas; y
- (iii) la creación de actitudes orientadas a promover valores como la solidaridad y el diálogo.

En orden a la consecución de tales objetivos, la acción educativa tendría que orientarse a:

- a. Situar los procesos locales en el ámbito de la universalización, aunque no al abrigo de cualquier tendencia, sino de la que marca el progreso humanitario, más allá de su cariz neoliberal y de la convicción abrumadora con la que éste se

²¹⁷ Hannerz, U. (1998 : 99) aboga por el "derecho a la propia cultura". Primero nos advierte que no hay que confundir el derecho de elección que tienen las personas con la salvaguarda de una herencia cultural concreta o de la diversidad cultural en general, por respeto a las mismas (...), para luego concluir que "para asegurar que las diversas culturas existentes se preserven como entidades vivas, es obvio que 'el derecho a la propia cultura' debería transformarse en un deber para con esa cultura. Y esto sin duda sería mucho más polémico".

presenta como teoría económica²¹⁸. A tal efecto, resulta imprescindible identificar las manifestaciones (positivas y negativas) de la globalización, deteniéndonos especialmente en los desequilibrios mundiales, en el reparto injusto de los bienes a escala planetaria, en la escasez de servicios tan básicos como el agua potable y la alfabetización para tantos millones de personas, en la erradicación del hambre. Esta intervención educativa ha de cimentarse en informes solventes (Índice de Desarrollo Humano, Cumbres de la Tierra, etc.) y en Foros y Experiencias que favorecen su posibilidad.

- b. Documentar consistentemente el vínculo que existe entre las migraciones internacionales y las circunstancias que las generan, como la miseria, la hambruna, el subdesarrollo, la guerra, las persecuciones políticas, tribales, religiosas o étnicas, la densidad demográfica, los desastres naturales, sin olvidar la búsqueda de mejores oportunidades y perspectivas por parte de quien emigra, o para sus hijos, etc. La emigración es un fenómeno en gran parte inducido y ha de ser considerado como una posibilidad de mutuo enriquecimiento no sólo económico, sino cultural. También en este punto la información debe ser fiable. Teniendo como telón de fondo la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (art. 13.1/13.2/14.1...) sería deseable identificar quiénes y cuántos son los inmigrantes, de dónde proceden, a qué se

²¹⁸ "La globalización puede definirse como la ampliación y profundización de las corrientes internacionales de comercio, finanzas e información en un solo mercado mundial integrado. La receta consiste en liberalizar los mercados nacionales y mundiales en la creencia de que las corrientes de libre comercio, finanzas e información producirán el mejor resultado para el crecimiento del bienestar humano. Todo se presenta con un aire de inevitabilidad y convicción abrumadora. Desde el auge del libre comercio en el siglo XIX no había habido una teoría económica que concitara una certidumbre tan generalizada" (PNUD, 1997).

dedican y en qué trabajan, dónde se ubican o se concentran, su distribución por sectores. En esta tarea pueden servir de ayuda los datos del Consejo de la Inmigración, los del Instituto Nacional de Estadística, Informes de la ONU, del ACNUR, de la CEAR. Sería recomendable asimismo comparar estos datos y circunstancias con lo que aconteció no hace mucho con la emigración española²¹⁹ y con lo que actualmente ocurre en otros países del entorno europeo.

- c. Desmontar la falacia que convierte al inmigrante en chivo expiatorio de los males sociales y nacionales. En El País del 16/5/2002, Sami Nair identificaba *Cinco ideas falsas sobre la inmigración en España*²²⁰.
- d. Extirpar la generalización infundada. No es infrecuente que en los centros escolares los docentes atribuyan a un determinado número de alumnos las características de su colectivo mediante clasificaciones gratuitas. “Estos” son obedientes, estudiosos, esforzados..., “aquellos” violentos, vagos..., y al hilo de esa expansión se construyen expectativas de signo positivo o negativo sobre el alumnado en función de su pertenencia a un colectivo²²¹. También en otros ámbitos se

²¹⁹ En el siglo que va de 1850 a 1950 emigraron unos cinco millones de españoles a América; a partir de 1950 y hasta 1970 unos tres millones de españoles emigraron a Europa; actualmente hay más de dos millones de ciudadanos españoles en el extranjero; y no debemos olvidar al medio millón de refugiados que se vio forzado a abandonar España tras la Guerra Civil del 36.

²²⁰ Las cabeceras de esas falsedades desmontadas una a una por Sami Nair son como siguen:

- España está amenazada por una invasión migratoria.
- La inmigración entra en competencia con la mano de obra nacional y ejerce una presión a la baja de los salarios.
- Los inmigrantes se benefician indebidamente de las leyes sociales favorables.
- Todos los inmigrantes vienen de países pobres.
- La inmigración amenaza con alterar la identidad de España.

²²¹ Sobre el sistema de construcción de expectativas, ver Colectivo AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editora Popular, Madrid.

imputan a todo un grupo los comportamientos delictivos y censurables que ha llevado a cabo alguno de sus miembros. Es lo que ocurre con el usual estereotipo del imaginario xenófobo en el que se asocia el crecimiento de la inmigración con la delincuencia y la inseguridad ciudadana²²². En realidad, dividir a los inmigrantes entre legales e “ilegales”, documentados (con-papeles) e indocumentados (sin-papeles), y la equiparación de éstos con delincuentes, ladrones, asesinos, traficantes, etc. es un comportamiento racista e inhumano, caldo de cultivo, por otra parte, para la justificación de las proclamas de partidos políticos de ultraderecha (El Republikaner alemán, el Frente Nacional francés de Le Pen, el MSI italiano, el Bloque belga, el Liberal austriaco (FPÖ) de Jörg Haider, el holandés de Fortuny). Es preciso analizar la deformación que este discurso exhibe, sobre todo las noticias de sus órganos de difusión en las que se alude al aumento de extranjeros en las prisiones sin diferenciar su situación (turistas, inmigrantes, mafias, etc), o su número (si el incremento de detenidos es proporcional al de los incorporados a la sociedad, o no, como sucede en realidad, etc.).

- e. Reeducar el pensamiento y las actitudes tribales. Ciertas identidades son asesinas (Maalouf, A.:1999). La identidad de la patria, de la religión o de la etnia puede ser legítima cuando no se idolatra ni se conculcan en su nombre los derechos de los diferentes. Tarea indispensable de toda la comunidad educativa, en este sentido, sería distribuir sen-

²²² Las últimas encuestas del CIS revelan que más del cincuenta por ciento de los encuestados relacionan la inseguridad ciudadana y la inmigración. El tema es crucial, pero he de remitirme al análisis realizado por el INE (2003) a partir de los datos recogidos por el Anuario Estadístico del Ministerio del Interior en el año 2000; dicho análisis permite una valoración adecuada al ofrecer estadísticas sobre detenidos y reclusos relacionándolas con la presencia de inmigrantes de cada nacionalidad en España.

sores en todos los niveles para detectar y repercutir las acciones positivas que en Europa y en España llevan a cabo contra el racismo²²³ distintas Organizaciones e Instituciones, como SOS Racismo, Movimiento contra la Intolerancia, ATIME (Asociación de trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España), Cruz Roja, Cáritas, Almería Acoge, o de otro tipo, así como los pronunciamientos de la Conferencia Mundial contra el racismo (ONU, Sudáfrica, 2001) o los de la UE en su Plan contra el Racismo y la Declaración de 1997 como Año Europeo Contra el Racismo inspirada en el lema "todos iguales, todos diferentes". También en este quehacer hay que remitirse a las noticias referidas a comportamientos racistas a fin de analizarlas en profundidad. Tacto, inteligencia y atención especiales hay que dedicar al brote de islamofobia asociable a las fatídicas fechas del 11-S, 11-M, 7-J.

- f. Rectificar la evaluación moral que se ejecuta de acuerdo con la pertenencia. Dicha valoración acostumbra a enfatizar lo bueno del endogrupo y lo malo del exogrupo, o al revés. En su nivel más exaltado esa evaluación apuntala el racismo, y los racistas, como los pirómanos o los violadores compulsivos, son pocos, pero tremendamente peligrosos²²⁴. El racismo es una discriminación sustentada en diferencias etnicoculturales, sobre todo en lo referente a ciertas "características raciales" (pigmentación de la piel, tipo de pelo o constitución corporal), y alentada por la creencia o la

²²³ De inexcusable consulta para los educadores es la publicación de Calvo, R., Castiello, C., Nicierza, J., Pérez, R., y Reguera, A. (1996): *Materiales para una educación antirracista*. Ed. Talasa, Madrid.

²²⁴ Así termina su libro R.C. Lewontin, Steven Rose y Leon J. Kamin (1987).

ideología de que existen “razas” superiores e inferiores, incluyendo en dicha jerarquía factores como la inteligencia, la capacidad racional o el progreso técnico-científico.

“Hay ciertas perversiones de la inteligencia y de la sociedad humana - escribe Fernando Savater al prologar el libro de Tahar Ben Jelloun (1998) -, contra las que es inútil predicar enfáticamente: lo único positivo es educar a los niños para que les resulten odiosas desde sus primeros días. Y después establecer leyes que penalicen severamente sus menores atisbos. De estas perversiones quizá sea el racismo la más repugnante de todas (...) Como decía Octavio Paz, contra el atávico impulso racista que detesta al extraño, no hay mejor remedio que el mestizaje que une en lazo amoroso a los diferentes y diluye los antagonismos culturales aparentemente irreductibles (...) Nadie tiene derecho a humillar a nadie (...) por su color de piel, por su lengua o por su acento, por su nacimiento, por sus hábitos de vida, por sus orígenes y tradiciones. Ni mucho menos ... por su pobreza y desamparo.... La raza más detestada de todas, la más perseguida y discriminada es la raza de los pobres” .

La discriminación, por extensión y por perversión, suele afectar al simple hecho de ser “extranjero” (xenos). Pues bien, las actuaciones para atajar la evaluación moral según la pertenencia, deberían cubrir tres frentes:

- (i) En primer lugar, desenmascarar la “ideología de las preferencias” a partir del hecho de que en las relaciones entre seres humanos, las diferencias culturales, las particularidades étnicas, el aspecto y la constitución física, la diferencia de lengua, religión, sexo, clase o economía, se hallan en perpetua combinación. Será precisamente el mestizaje el que termine por extirpar esa ideología según la cual las diferencias, aunque objetivas,

incluyen la dicotomía superior/inferior, desarrollo/sub-desarrollo, mejor/peor. La discriminación se “legitima” evaluando las diferencias a partir de la propia situación dominante, y desde ahí se perpetra la “construcción social del extraño”. Existe una clase de racistas que si se les considera tales se sienten muy molestos, aunque sus expresiones (verbales o no) destilan una aversión sutil hacia los “otros” con la consiguiente carga negativa cognitivo/simbólica (categorización) y sentimental. De esta aversión están inoculados esos tics lingüísticos que tras el membrete de “inmigrante” sugieren holgazanería, escasa disciplina, mano de obra barata y de ridícula cualificación, gorronería, gente parásita, etc. Cuando este sesgo (verbal o no) se filtra en la escuela, entonces se produce el aislamiento, se dificulta la adaptación, se favorecen ciertos sentimientos hostiles, la marginación y el rechazo. Esta prevención o aversión disimulada no se apoya, obviamente, en un racismo biológico²²⁵, pero alimenta otro sostenido en discursos culturalistas no menos temible.

- (ii) La segunda actuación para atajar la evaluación moral según la pertenencia ha de proponerse un análisis preciso de las versiones justificativas de la exclusión de los diferentes, y de las modulaciones que tal discriminación adopta. Lo que en realidad se impugna en el racismo, primera de esas modulaciones, es el derecho a la igualdad; y las actitudes colectivas de quienes lo sustentan hunden sus raíces en el siguiente dogma: las

²²⁵ En España, mezcla de iberos, fenicios, godos, romanos, árabes, judíos, gitanos..., el discurso del racismo biológico es insostenible.

diferencias están “inscritas en la naturaleza” (genética-biológica), por lo que es necesario (“natural”) mantener las distancias. La xenofobia, por su parte, sitúa el matiz separador en la “extrañeza” del otro. Y el etnocentrismo, finalmente, acentúa el plano sociocultural, haciendo depender la consideración de inferioridad, en este caso, de la pertenencia a un sistema cultural diferente. Las tres modulaciones coinciden en el dominio, en la exclusión y en la discriminación del diferente. Aflora a menudo también una especie de racismo complaciente cuya argumentación sostiene que no se rechaza al inmigrante por su raza, sino por la imposibilidad real de que su religión, su lengua y su cultura puedan incorporarse a la convivencia de nuestra sociedad.

- (iii) La tercera actuación consistirá en analizar los fenómenos concretos de racismo atendiendo tanto a los factores estructurales como a los psicodinámicos, sin olvidar el influjo que ambos ejercen sobre los juicios y las actitudes agresivas de quienes sufren una situación económico-social difícil. En algunos de esos ámbitos, el inmigrante es visto como un competidor laboral, un adversario para la obtención de subvenciones o para el reparto de recursos (ayudas a la vivienda, etc.), como un contrincante, en suma, contra el que suele proyectarse la agresividad que genera la propia frustración.
- g. Educar la mirada. Se aludía hace poco al prejuicio que olvida la personalidad concreta y la situación específica de cada “otro” haciendo hincapié en la forma genérica u homogenización del colectivo al que pertenece. La gestación y el mantenimiento de un estereotipo remite a la mane-

ra en la que una cultura, sociedad, nación, clase o grupo étnico simboliza, socializa y enseña a sus miembros a percibir, a interpretar, a categorizar y a valorar el fenómeno de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. Pues bien, dicha gestación, sustento y trasmisión tienen que ver con creencias valorativas sobre el otro y sus peculiaridades (nivel cognitivo), con sentimientos positivos o negativos (nivel afectivo) y con la determinación para promover acciones favorables o contrarias (nivel operativo). Cualquier educación anti-prejuicio debe intervenir en cada uno de esos niveles. Pospongamos para más adelante el operativo e insistamos en los otros dos niveles.

Es sabido que en un proceso perceptivo se produce una selección de datos sensoriales, una proyección sobre ellos y una interpretación de los mismos. También se conoce que cada uno de esos aspectos está condicionado culturalmente. Pues bien, es en el momento selectivo donde la variedad multiforme se esquematiza, se encierra en categorías, se clasifica, se conceptúa. La selección, sin embargo, no se ejerce sólo sobre el mundo de los objetos, también lo plural del universo humano se reduce, se escinde, se fragmenta y se jerarquiza siguiendo la ley de la economía mental (el estereotipo es vago y negativo al imponer un carácter sesgado a los datos sensoriales) y la del encasillamiento valorativo, organizado habitualmente por dicotomías tales como lo bueno/malo, lo amable/odiable, lo próximo/extraño, lo amigo/enemigo. Educar la mirada ha de convertirse en uno de los principales objetivos de la EI. La "forma de mirar" condensa la actitud. En el prejuicio, esta 'forma de mirar' funciona como un recurso justificante de la hostilidad o del rechazo hacia otros, a quienes, por otra parte, se les atribuyen pocas posibilidades de cambio, y de los que se resalta

más lo negativo que lo positivo. La discriminación suele comenzar en la mirada, avanza por un etiquetado generalizador con carga emocional, prosigue con conductas equívocas que se plasman en la forma de hablar, en la evitación física, en la negación de derechos sociales o políticos, en normas que imponen a los inmigrantes condiciones más gravosas que a los autóctonos (distancia social), llega a contaminar la forma de resolver los conflictos (la acción u omisión de la autoridad o de los funcionarios, la violencia, los ataques físicos), hasta desembocar, en la expulsión, la limpieza étnica, el genocidio, el terrorismo, el holocausto... Así, lo que comienza en una miopía interesada puede derivar hacia un estrabismo discriminador para acabar en una cruel ceguera.

- h. Cuidar el lenguaje. La lengua, debido a su especial condición seductora, es una herramienta consistente a la hora de crear, de transmitir o de reforzar los prejuicios. Importa mucho crear símbolos y utilizar palabras que impulsen comportamientos favorables a los valores de la convivencia multiétnica e intercultural. Cada categoría se relaciona con un nombre o con una atribución que hace referencia a un aspecto de la realidad. El lenguaje está estructurado en clave axiológica. Decir "un negro", por ejemplo, es abstraer de un ser humano un rasgo determinado al que se le atribuyen cualidades definitorias, probables o simplemente inventadas. De este modo se marginan las cualidades personales del individuo. Cuando se emiten expresiones tan simples como "El panchito Germán", "Maria es una koala", o "ir a los chinos", se está transmitiendo conocimiento, afecto y disposición para obrar en un cierto sentido. Lo cognoscitivo, lo emocional y lo conductual se implican en cada adjetivo. Y si debemos ser cuidadosos con los adjeti-

vos, más prudencia aún requieren los nombres. “Rebautizar” a alguien porque su nombre es difícil de pronunciar o porque produce hilaridad o dobles sentidos es una deserción injustificable. Una palabra comporta información, valoración y orientación conductual, porque la palabra incluye lo eidético, lo ético y el pathos de una determinada cultura.

- i. Afrontar la islamofobia. Es notoria la consideración de conflictivas que las relaciones entre musulmanes y cristianos han adquirido en los últimos tiempos. A la hora de identificar las causas del conflicto, habrá que abordar la historia del Islam, las creencias, los rituales y la cultura; sondear la compatibilidad entre Islam, la democracia y los derechos fundamentales; conocer lo sustantivo y relegar lo accesorio; facilitar al alumnado autóctono una somera información sobre los llamados pilares o columnas: la profesión de fe (shahada), la oración (salat), la limosna (zakat), el ayuno (sawm) y la peregrinación a La Meca (hayy). Suscitar la intervención de los creyentes en el diálogo interreligioso que conduzca a una convivencia pacífica.

Resumamos. Al plantear la cuestión del minimalismo cívico en el epílogo de su obra (1991), Amy Guttmann sostiene que sería moralmente arbitrario concluir que las tres reglas básicas (lectura, escritura y aritmética) son suficientes para una educación cívica. Es preciso incorporar otros parámetros, como la no discriminación racial, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo, incluso habría que determinar las formas básicas para la convivencia entre personas pertenecientes a diversas culturas, marcar los límites de lo que sería considerado una agresión y evitar las configuraciones sociocognitivas de orientación xenófoba en cualquiera de sus modalidades. Éstas y otras normas

demarcan el espacio donde se lleva a cabo la acción educativa. El Reglamento de Régimen Interno de los Centros y el Proyecto Educativo deberían recogerlas. Pero falta aún algo ineludible: incorporar el punto de vista de una comunidad integradora cuyo objetivo es favorecer la apertura, el diálogo y la interconexión. Veamos cómo.

4.5. Las zonas INTER

El derecho a la educación tiene más que ver con la integración social, que con la integración cultural. No supone, por tanto, la disolución del alumnado inmigrante en una cultura ya dada, sino su participación en la construcción de la escuela y de la sociedad. Nos alejamos así del enfoque que entiende la educación como un modelado, para concebirla como un espacio en el que compartir ciudadanía. La ciudadanía confiere derechos civiles, políticos y también sociales respaldados por la institución del Estado y sus poderes. Ahora bien, ése es el aspecto civil de la ciudadanía en la tradición liberal. Cabe otro enfoque: aquel que concibe al individuo como un sujeto activo y consciente de la necesidad de implicarse en los asuntos públicos. Hablaríamos en este caso del aspecto cívico de la ciudadanía, y ser ciudadano referiría a la responsabilidad que se siente para con la comunidad a la que se pertenece. Más que de un hecho consumado, se trata de una actividad ejercitada conforme a determinados principios que obligan al sujeto más allá de las imposiciones exigidas por la comunidad de derecho. Por desgracia, la corriente predominante en nuestra sociedad es aquella que, una vez garantizada la posesión de derechos, aboga por la trilateral del egoísmo: lo privado, lo individual y lo útil/placentero. También hay gente que practica activamente la ciudadanía y se moviliza para que la democracia, cada vez más formal, se revitalice e influya sobre las instituciones de todo tipo. Una minoría. La lógica de las consecuencias, la del producto o lógica de la razón utilitarista, han derogado, salvo excepciones, la ética de la responsabilidad. Cada uno de

nosotros participamos de ambas lógicas casi inconscientemente, de la solidaria y de la del individualismo moral. Ahora bien, una sociedad no se acuesta xenófoba y se levanta intercultural. La seguridad le está ganando el terreno a la libertad; algunos derechos sociales están en el alero, si no en franca recesión; el trabajo y el empleo precario disminuyen el sentimiento de ciudadanía y, al adelgazar los vínculos reales, se espesa un caldo de cultivo favorable a la exclusión y a la marginación, cuando no al rechazo de lo que se etiqueta como "extranjero". En circunstancias tales, a la interculturalidad le queda un complejo itinerario en el que el aprendizaje colectivo permanente resulta imprescindible dado que hablamos de valores a través de los cuales se interviene en la realidad.

La acción educativa intercultural requiere el concurso de toda la comunidad escolar (profesorado, alumnado, padres, personal no docente y administración), que, además, ha de ser una comunidad bien integrada, entendiendo por tal "sin excluidos", en el doble sentido de que (i) en su interior respeta y reconoce la diversidad cultural de sus miembros y la hace compatible con la libertad de los mismos y con el debido respeto a las normas, y (ii) se constituye en un colectivo que se relaciona con el entorno, influye en el mismo y recibe su influencia. El signo distintivo de una comunidad intercultural lo constituye, pues, **la convivencia con vistas a la ciudadanía**. Demorémonos en esos dos aspectos.

- (i) **El respeto y la aceptación mutuos han de concretarse en una actuación participativa y consensuada para elaborar un Proyecto Educativo de Centro en el que se articulen los supuestos que la diversidad cultural exige.** Tales supuestos han de incluir desde el proceso de matriculación y los impresos a cumplimentar, hasta la programación y el desarrollo curricular, pasando por las necesidades del pro-

fesorado, la adecuación del sistema informativo y cada uno de los soportes en los que dicha información se ofrece, sin olvidar la decoración, las actividades extraescolares, el fomento y la disponibilidad a participar en las fiestas propias del colectivo en minoría, los gestos que jalonan la relación interpersonal cotidiana (saludos, expresiones de cortesía, pronunciación correcta de los nombres y de los apellidos, valoración de las lenguas de origen, de las confesiones religiosas, etc.). Resulta asimismo indispensable presentar con nitidez las normas que rigen el comportamiento de quienes integran el centro. Algunas, las generales, constituyen el marco legal en el que se desarrolla la actividad educativa y como tal no son negociables, pero otras son susceptibles de debate y de negociación. La intervención del alumnado en el establecimiento del sistema de normas y de valores democráticamente estatuidos constituye una ocasión magnífica para tener presentes las necesidades, los intereses y las circunstancias de quienes no pertenecen a la mayoría cultural.

Ahora bien, el respeto a las personas, a su libertad y a sus convicciones debe ser compatible con la discrepancia en las ideas. Actitud crítica que, para evitar ser etnocéntrica, habrá de ejercerse ante las costumbres, las tradiciones u otras manifestaciones culturales de todos, no sólo ante las de los grupos minoritarios, y evitará asimismo considerar inferiores a quienes realizan determinadas prácticas.

“Si los japoneses, los europeos del Este, los islámicos y las instancias occidentales expresan algo en común, se trata de la necesidad de una nueva conciencia crítica y la certeza de que a ella sólo se puede acceder revisando las actitudes respecto a la educación. Con

sólo instar a los estudiantes a insistir en la propia identidad, inicialmente, se da nombre a sus necesidades básicas de democracia y de disfrute y derecho a una existencia humana segura y decente. Pero necesitamos continuar y situar tales necesidades en una geografía perteneciente a otras identidades, pueblos y culturas” Said, E. W. (2001 : 507).

La inmersión en una cultura ajena favorece la valoración desapasionada de la propia. Nos distanciamos así del propio sistema de valores y creencias, llegando a modificarlo o a asumir valores nuevos que aportan una nueva identidad. La identidad, sostiene Wenger, es una forma de designar el cambio que el aprendizaje produce en quiénes somos y cómo crea historias personales de devenir en el contexto de una comunidad. Es en el contexto del aula donde deben extremarse la interacción y la comunicación a fin de que se produzca, junto al distanciamiento, un reconocimiento real de todos y de cada uno (también de los discentes) en tanto portadores de una biografía, de unos orígenes, de unos valores, vivencias, ideas, creencias... La educación intercultural, cuya finalidad es favorecer el encuentro y la comunicación entre sujetos de procedencia diferente, ha de promover, en consecuencia, la adquisición de conocimientos y actitudes a través de una pedagogía participativa que implique a todos los componentes del aula ya que todos tienen algo que decir y que aportar. Esa es la clave: un proceso de comunicación y de participación en el que la forma y el contenido se implican, se complican. Por eso la EI es más un proceso de diálogo que una traducción. La traducción puede favorecer el entendimiento, mientras que en el diálogo se produce el encuentro, la comprensión mutua y la creación de historias de devenir a las llamamos identidad personal. Ahora bien, la comunicación entre personas se realiza en contextos en los que las palabras se cargan de sentido y en los que se produce una percepción previa del otro, percepción que influye poderosamente en el mismo mensaje a comunicar. Existe,

pues, un 'pre-mensaje' de gestos que traslucen (inconscientemente en ocasiones) la aceptación o no del otro, la legitimidad que conferimos a su forma de expresarse, de vestir, de desenvolverse, el reconocimiento que le habilita ante nosotros. Y por lo que a la misma comunicación se refiere, la mayor dificultad estriba en las diferentes categorías de expresión, de análisis y de interpretación que cada grupo cultural utiliza. Hay quienes consideran imposible la comunicación intercultural. Sería, en su opinión, una condena babélica a la que debemos resignarnos. Creo, no obstante, que es posible superar esa renuncia transitando una vía de doble dirección: afirmar que existen categorías universales sobre las que cabe dialogar, y su complementaria: mantener vivo el propio interés para que así sea. La intención y el deseo establecen las condiciones reales sobre las que edificar la comunicación. El encadenamiento de ensayo/error, hipótesis/ratificación en la práctica comunicativa fundamenta el diálogo como fuente de aprendizaje. Intervengo, otros niegan o confirman lo que he dicho, trato de explicarme, me replican, clarifican lo que entienden que he dicho, ratifico, aquilato o rectifico, crecemos comunicativamente juntos, y en ese intercambio de discursos, los deseos se acercan a los significados, los significados van tejiendo la posibilidad de entendimiento, y el entendimiento adquiere la carga semántica intercultural que favorece la convivencia. Merece la pena cultivar esa orientación e inventar estrategias que favorezcan la interacción y el conocimiento mutuo.

La participación, por su parte, es una forma de organización en la que se interviene durante todo el proceso de una actividad, por lo que las estrategias para llevarla a cabo abarcarán desde la forma de planificación, el desarrollo, la recogida de resultados y la evaluación de las actividades, hasta la organización del espacio donde tales actividades tienen lugar y la distribución del tiempo en el que se ejecutan. Es importante establecer una *disposición espacial* que favorezca el 'cara

a cara' de quienes intervienen, una ordenación que asigne el lugar que ocupa cada participante, sobre todo en el momento de la presentación de cada uno, hecho éste que podría pautarse en torno a ciertos rasgos elementales (el nombre, la edad, la procedencia, las razones por las que se ha elegido ese centro escolar, etc.). También resulta decisiva una *distribución del tiempo* ajustada a ritmos respetuosos con cada intervención, lo que podría ralentizar la actividad, a la espera de que con la repetición se hará más ágil y sobre todo más incluyente. El objetivo de todo ello es que se establezcan procesos de reconocimiento, que las actividades sean participadas y participativas, que se tengan en cuenta las diferencias y la singularidad de cada participante no sólo por lo que a su pertenencia cultural se refiere, sino también a sus diversos pareceres, deseos, intereses, etc. De este modo las diferencias no sólo serán tema sobre el que puede versar una actividad, sino parte constituyente de la misma.

Así enfocada, la EI será el resultado de un laborioso proceso en el que cabe diseñar objetivos posibles y evaluables²²⁶ servidos por estructuras de finalidad cooperativa con capacidad para estimular un

²²⁶ Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. del Mar en *Inmigración e acción educativa en Galicia* (2003 : 189 ss.), Ed. Xerais de Galicia, Vigo, recogen una experiencia pedagógica diseñada bajo el objetivo general de cooperar para aprender y aprender para cooperar, y cuyos objetivos específicos eran los siguientes:

- Formar a los docentes en técnicas de aprendizaje cooperativo;
 - Mejorar el componente actitudinal del profesorado en el marco de relación entre educación y diversidad cultural;
 - Educar al alumnado en valores y actitudes consonantes con la diversidad étnico-cultural de la sociedad;
 - Potenciar en los escolares el dominio de habilidades sociales (comunicación asertiva, escucha, solicitud de ayuda...) y de negociación;
 - Optimizar el clima de clase, especialmente la interacción alumno-alumno y alumno-docente;
 - Mejorar el dominio de los contenidos de aprendizaje por los alumnos.
- Estos objetivos permitieron la formulación de la hipótesis principal de su trabajo: La participación de alumnos/as de ESO en un programa de educación intercultural, orientado según técnicas de aprendizaje cooperativo, propicia una mejora significativa en la calidad de los procesos educativos, lo mismo que en la formación de valores, creencias y actitudes respecto de sus iguales pertenecientes a grupos culturales minoritarios, favoreciendo al mismo tiempo su integración escolar y social.

clima de intercambio entre sujetos de procedencia heterogénea. De este modo, la dinámica socializadora y la dinámica de aprendizaje favorecerán la habilitación cognitiva, afectiva y sociomoral del alumnado.

Existen desarrollos legislativos que promocionan la línea educativa por la que aquí se apuesta. También es fácil conseguir materiales (videos, carteles, publicaciones, juegos, colección de experiencias) elaborados por la administración o por particulares orientados al fomento de los valores solidarios²²⁷, a la prevención de la violencia, a la sensibilización contra la xenofobia y el racismo; incluso se han puesto en marcha desarrollos curriculares y experiencias docentes que, por otra parte, apenas si consiguen dinamizar a la mayoría del profesorado. De ahí que uno de los empeños de la EI sea precisamente la formación de los docentes. La escuela ha dejado de ser homogénea y se requiere un ajuste de capacitación y de actitudes para responder a un alumnado proveniente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural. No basta con una actitud de respeto por parte del profesorado, hay que afrontar el desafío de la integración sociocultural con la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural²²⁸.

En ese marco, sería conveniente que cada centro dispusiera de un observatorio que vele por la convivencia impulsando la EI hasta hacer de ella uno de los ejes de la vida escolar. En dicho laboratorio

²²⁷ El recién creado Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE), adscrito al CIDE (MEC), ha publicado, entre otras cosas, una GUIA INTER: Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la Escuela (2006). La Guía, de autoría colectiva, presentada en soporte escrito y DVD, recoge un excelente material (herramientas interculturales) elaborado en el marco de un proyecto europeo perteneciente al programa Sócrates-Comenius, dedicado a la formación del profesorado. El mismo CREADE pretende ser un espacio de diálogo en el que quienes trabajan en este ámbito encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía, etc. Sus contenidos están presentados en el portal www.mec.es/creade.

²²⁸ Cfr las publicaciones de José Antonio Jordán (2002, 1998 y 1996). Y para el aprendizaje cooperativo las de Batelaan, P. (ed.) (1998): *Towards an equitable classroom: co-operative learning in international education in Europe*, IAIE, Hilversum

estarán representados todos los componentes y su función será doble: detectar los comportamientos, las relaciones y los modos excluyentes y uniformadores que despersonalizan, jerarquizan las diferencias culturales y perpetúan los esquemas discriminatorios y de poder; y, en segundo término, proponer modos que favorezcan la horizontalidad, la reciprocidad y el derecho a la diferencia, tanto en las relaciones interpersonales como en los asuntos organizativos.

No por clásicas dejan de tener validez en este terreno las estrategias o los programas de educación de actitudes cooperativas y tolerantes que propone G. W. Allport (1962) citando a Lloyd Cook. Por mi parte, me atrevo a sugerir una serie de actuaciones que el observatorio tendría que llevar a cabo a fin de favorecer un plan de prevención inteligente:

Posibles actuaciones del observatorio intercultural

Impulsar la pasión por el reconocimiento y el respeto del extraño.	Fomentar todo lo INTER (intercultural, intergénero, interreligioso, intergeneracional, interdisciplinario).	Desterrar toda discriminación por cuestiones de etnia, religión, sexo, nacionalidad e identidad cultural.
Desmontar las categorías excluyentes y las imágenes negativas que sobre otras culturas pudieran existir (educación del pensamiento crítico).	Romper con los estereotipos dominantes y ofrecer modelos alternativos en la línea de menos prevención y más previsión.	Cuidar las diversas concepciones, lenguajes y prácticas cruzándolas entre sí y con otros paradigmas culturales mediante un aprendizaje cooperativo.
Derrochar paciencia, ajustar la mirada y afinar el oído para escuchar las distintas voces y en muchos registros.	Atención especial al agrupamiento del alumnado, sin utilizar como criterio el bajo nivel de rendimiento, práctica ésta poco pedagógica y camino hacia el guetto.	Aplicación de técnicas pedagógicas de significado intercultural para planificar los diversos currículos.

<p>Aproximarse a otras culturas mediante contactos con instituciones representativas de las mismas y utilizando recursos variados²²⁹ que inviten a identificarse con los miembros de otro grupo etnocultural. Recursos tales como:</p> <p>(i) Crear foros de opinión (revistas, videos, tablores de anuncios, foros en internet, documentos gráficos, informáticos, escritos, árboles genealógicos de cada uno hasta la cuarta generación, etc...), y</p> <p>(ii) actividades culturales (exhibiciones, festivales, músicas, espectáculos, exposiciones etiquetadas de paisajes, de tradiciones, de artesanía, de orfebrería, de indumentaria, jornadas gastronómicas y de degustación) que favorezcan la consideración simpática y empática de las costumbres de los diferentes y visibilicen la situación</p>	<p>Cuidar la calidez en la acogida y el acompañamiento en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante²³⁰. La acogida podría llevarse a cabo a través de otros "veteranos" de la misma nacionalidad que hagan de acompañantes o de traductores, si es preciso. Actuaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Insistencia durante un tiempo en las fórmulas de saludo y despedida de quienes pertenecen a culturas diferentes, y otras fórmulas de cortesía. 2) Exposición en zonas comunes de carteles con mensajes que favorezcan la comunicación no verbal (sonrisa, etc.); mural grafitty que recoja todos los saludos y despedidas que conozcamos en cualquier idioma; 3) Uso del aula de informática para realizar "Visitas guiadas" a los lugares de procedencia 	<p>Educar en valores, sobre todo en aquellos que promueven la comprensión, el respeto y el sentido de la equidad hacia todas las personas: El catálogo de los valores relativos a la diversidad cultural debería incluir al menos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • igualdad humana • respeto a los Derechos Humanos • sentido crítico • autonomía y autoestima • libertad • responsabilidad y corresponsabilidad • tolerancia • respeto a la diversidad • diálogo • aceptación de la alteridad • no discriminación • apertura al intercambio, la interacción y la comunión • hospitalidad • participación democrática • paz y rechazo de la violencia • justicia social • respeto a los pueblos y sus propias culturas
--	--	---

²²⁹ En la dirección <http://www.edualter.org/material/cinemad/titol.htm> Ernest Cañada ofrece una selección de películas que versan sobre las diferencias entre países ricos y pobres (Norte-Sur).

²³⁰ Un aspecto del **Proyecto Educativo de Centro** es el **Plan de Acogida** que se inserta en el **Plan de Acción Tutorial**. Sería conveniente, con independencia de cuidar el primer contacto del inmigrante con el centro (matriculación, presentación), que la acogida funcionase durante una temporada, incluso todo el curso si es preciso. Los actores de la acogida son todos, no sólo el profesorado o la Dirección, lo que incluye la conserjería del centro, la secretaria, etc. La acogida no tiene como objeto sólo al alumnado inmigrante, sino también a su familia, a la que se animará a participar en las actividades, y, si las tuviera, a expresar sus necesidades.

intercultural del centro, estimulando así un estado de opinión en el que no se hurte la crítica, el disenso, el debate y la interlocución plural.	de los inmigrantes, procurando que los guías sean ellos; 4) Hilo musical "intercultural".	<ul style="list-style-type: none"> • construcción de la ciudadanía universal • conservación medioambiental • negociación en la resolución de conflictos
---	--	--

Proporcionar la información mediante la colocación de carteles en diferentes lenguas.	Integrar y enfatizar el análisis de los flujos migratorios en los currículos.	Incorporar las tecnologías de la información como recurso motivador que puede ajustarse a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
Ejercitar enfoques informativos que suministren conocimientos de las minorías mediante lecturas ²³¹ , fonotecas, selección y confección de materiales específicos, aplicación de diversos tipos de enseñanzas ²³² , orientado todo a analizar el nivel de confluencia entre las culturas de los "otros" y la llamada sociedad de acogida ²³³ .	Hacer más hincapié en lo narrativo que en lo discursivo en las prácticas docentes que lo permitan. A este respeto sería conveniente rescatar de la tradición española las historias y los paradigmas de interculturalidad capaces de seducir y de contagiar, pienso en Toledo, en Córdoba...	Recurrir al enfoque contextual para atender a situaciones de conflicto donde los argumentos universales tienen poca cabida. La piedra de toque en este enfoque lo constituye la imparcialidad de los argumentos. Un argumento es imparcial cuando puede aplicarse para la resolución de conflictos similares en contextos diferentes.

²³¹ Como ejemplo podrían servir las *Crónicas de la Ultramodernidad* (Ed. Anagrama, Barcelona, 2000 : 248-249) en donde José Antonio Marina comenta las diferencias y el contraste entre las culturas del deber y las culturas del derecho.

²³² Ruiz de Lobera, M.: (2004), sirviéndose de la estructura ternaria de Presentación (objetivos que se persiguen, en qué consiste y requisitos para realizarla), Desarrollo (de una dinámica vivida por un grupo concreto) y Reflexión (que se puede llevar a cabo a partir de la práctica), ofrece un conjunto de **dinámicas** en relación con la Cultura (2 hacen referencia a la percepción de la cultura desde dentro y desde fuera), otras 2 versan sobre la Educación, y el resto (4) sobre Interculturalidad.

²³³ El CD/2005 "*aula intercultural*", editado por FETE-UGT/IMSERSO, www.aulaintercultural.org, exhibe una oferta pedagógica desde el punto de vista práctico y teórico. Me permito recomendar un recorrido por las *Herramientas Didácticas* que en este trabajo se presentan, así como por las *Propuestas para la reflexión*, sin dejar de lado la bibliografía y varias de las intervenciones del apartado Educación, sobre todo el referido a *Buenas prácticas*.

<p>Abandonar el tono plañidero que a veces aflora en el claustro al mencionar a los inmigrantes. Es preferible un tono conversacional proclive al optimismo realista.</p>	<p>Intercambiar experiencias y modos con otros observatorios interculturales que pudieran existir en otros centros o en otro tipo de asociaciones o instituciones. Es importante la vinculación en red con centros de ámbito local, nacional o europeo para desarrollar conjuntamente proyectos educativos, sobre todo con aquellos que comparten entornos similares.</p>	<p>Promover la creación de tejidos inclusivos y personalizadores tanto a nivel de aula como global. En muy importante, en este sentido, favorecer la convivencia y el trabajo no sólo en el aula, sino en programas comunitarios e instituciones sociales, (ONG's), actividades de grupo y de convivencia con el entorno; pero tan importante o más es incorporar a las familias en los proyectos pedagógicos o su presencia mediante jornadas de puertas abiertas.</p>
---	---	---

Ejercicio de una atención tutorial personalizada.

<p>Identificar los problemas o zonas de conflicto ofreciendo respaldo a quien lo necesite y también cauces de denuncia. Se requiere la creación de una figura nueva de intervención en los centros o entre los centros, la del mediador cultural. El reconocimiento de su necesidad indicaría que la estructura básica de los centros no tiene por sí sola recursos suficientes para resolverlos. Esa figura no equivaldría a un traductor o intérprete cultural, tampoco a</p>	<p>Practicar modos organizativos circulares y democráticos en los que el diálogo, la interacción positiva entre grupos étnica y culturalmente heterogéneos, el respeto a la pluralidad y el derecho a la discrepancia se lleve a cabo como un modo de educación responsable²³⁴. El clima democrático en el aula y en la comunidad escolar hace más feraz el uso de técnicas cooperativas de aprendizaje, potencia los debates, la participación en experiencias y el intercambio cultural, vigoriza el diálogo</p>
---	---

²³⁴ Abenoza Guardiola, R.: (2004 : 103-124) ofrece un surtido de dinámicas sobre inmigración e identidad. La estructura de las actividades es como sigue: orientación de la actividad, objetivos, metodología, tiempo, materiales, procedimiento, instrucciones para el grupo y preguntas para reflexionar. Esa estructura común se aplica sobre la temática siguiente: 1) El origen de la especie humana y la Eva mitocondrial; 2) Flujos migratorios y sociedad; 3) Sobre migraciones; 4) Los números indoarábigos. Números universales; 5) Sopa de palabras. Glosario; 6) Sobre las personas y su igualdad en cuanto a derechos y deberes fundamentales; 7) ¿Quién soy? Yo soy...; 8) La palabra en el estanque.

un orientador, ya que siendo la misma estructura la que en ocasiones crea zonas de conflicto, su encargo no sería neutro, y tendría una función preventiva (no sólo resuelve conflictos sino que ayudaría a que no se produzcan) y temporal, de ahí que para los inmigrantes recién llegados su intervención sería muy valiosa.	go en la resolución de conflictos y fomenta las actividades solidarias y el uso de técnicas complementarias como la dinámica de grupos, el sociograma, las exposiciones de diversa índole, los encuentros interculturales, el material específico para el conocimiento de otras civilizaciones, de otras religiones, del hambre en el mundo, de la situación de los refugiados, de las guerras, etc.
---	--

(ii) Por lo que respecta a la integración con el entorno, la El estará orientada a dar cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades. Ello supone compartir procesos y problemas, aunar esfuerzos y recursos, plantear estrategias y buscar soluciones a través de la colaboración interinstitucional y de otros organismos y entidades locales (asociaciones que trabajan con la inmigración, trabajadores sociales, técnicos en educación, mediadores interculturales, en fin, con todo el tejido asociativo del entorno).

Suele decirse que el sistema educativo reproduce y prepara para la vida. Pues bien, nuestra vida, aquí y ahora, se desarrolla en ámbitos de creciente diversidad. En la práctica, la convivencia horizontal de distintas culturas en un plano de igualdad es inviable sin un sistema de objetivos y de normas comunes dentro de las cuales sea posible articular el respeto a las diferencias. Y es en este contexto donde hay que insistir en que las reglas y códigos culturales tienen que ver con las condiciones materiales y con el entramado social en el que surgen y en el que un individuo va adquiriendo y desplegando su identidad. De ahí que desgajar lo subjetivo y lo objetivo en los planteamientos culturales, sobre todo en los de índole moral, desvirtúa el meollo del asunto. Y así tenemos que aquellas sociedades en las que predominan los valores individualistas suelen fomentar la autonomía, la resolución de los intereses propios, la inmediatez en la consecución

del bienestar y del placer, la independencia de criterios; mientras que las de orientación colectivista favorecen la tradición, el apego a las directrices grupales, la conformidad, el reparto de bienes, etc. Ahora bien, cuando alguien emigra se aleja de las condiciones objetivas de su cultura. Precisamente por eso, nuestro sistema educativo debe acometer una renovación a fondo para asegurar

"tanto el respeto a las diferencias como el compromiso de todos por los principios éticos comunes y la responsabilidad compartida" (Siguán, M.: 2003 : 221).

Es ésta también una llamada a que las instituciones sociales, los medios de comunicación, las ONGs, las iglesias, la policía, los sindicatos, las empresas, y toda la gama de agentes sociales, tanto componentes de la sociedad civil como del sistema político e institucional del país, sean democráticos, practiquen la tolerancia justa y activa y se impliquen en la educación. El primer avance en esta tarea será un marco de convivencia en el que los derechos y los deberes son iguales para todos, justamente para que las diferencias culturales estén protegidas por el marco constitucional de los derechos humanos, sociales y civiles, sin discriminación.

Cuando Guttman (2001:370-376) relaciona las nociones de reconocimiento y de tolerancia, usa como eslabón otro concepto más amplio y más fuerte: el respeto mutuo. El cierre de ese triángulo conceptual, lo ocupa, por tanto, la convicción de que la enseñanza debe manifestar y cultivar el respeto mutuo entre los individuos como ciudadanos libres e iguales. Para ello, la primera respuesta ha de ser el reconocimiento público de las vivencias y de las historias de los grupos minoritarios; la segunda será la tolerancia: el acuerdo para mostrarse en desacuerdo en creencias y prácticas que son objeto fundamental de la libertad. Al establecer como condición la

libertad, se excluye cualquier práctica que trate de imponerse en nombre de la diferenciación cultural. Las aulas pueden facilitar la comprensión de que las diversas creencias y prácticas culturales no tienen por qué tener el mismo valor, siempre y cuando la enseñanza esté bien informada y los docentes tengan la mente abierta a la posibilidad, incluso a la conveniencia, de un razonable desacuerdo acerca del valor de las mismas. El 'aprendizaje de una mente abierta' (razonable desacuerdo) constituye el preludeo a la deliberación democrática en la sociedad, y enseña a comprender y a evaluar los diversos puntos de vista culturales sobre cuestiones de mutua incumbencia. Estar de acuerdo en mostrarse en desacuerdo acerca de las concepciones de lo que es llevar una buena vida es esencial para asegurar las libertades fundamentales de todos los individuos. De ahí que la educación democrática promueva la tolerancia de las diferencias culturales sobre la base de la reciprocidad: el respeto por la integridad de cada componente (respeto mutuo). Ahora bien, la tolerancia no es un 'dato', es una tarea en la que los méritos de cada cual podrán determinarse según el acuerdo en mostrarse en desacuerdo sobre diversas convicciones.

La labor a desarrollar en este campo es al menos triple:

a) Hay que preparar al alumnado para vivir en una sociedad cada vez más diversa étnica y culturalmente, también para defender el pluralismo, la libertad de expresión, la igualdad de todo individuo ante la ley, la no discriminación en función de la raza, de las creencias, del sexo, del origen social; formar a los estudiantes para la solidaridad y para la corresponsabilidad por encima de todas las diferencias, lo cual exige repensar los objetivos y los contenidos de la enseñanza. El plan de cada centro podría incorporar de forma autónoma uno o varios objetivos favorables a la opción intercultural susceptibles de ser evaluados periódicamente, de un curso a otro, por ejemplo.

b) El segundo quehacer consistiría en corregir, por insuficiente, la educación compensatoria y los programas de atención a la diversidad tal como funcionan, no sólo porque se requieren más recursos para su desarrollo, sino porque deben concebirse de una manera más amplia posibilitando la relación y la colaboración de los centros educativos con las familias del alumnado inmigrante, con organizaciones de tipo cooperativo y con las administraciones locales. Es por ello por lo que me he referido insistentemente a una enseñanza cooperativa “extraaulas” a la que han de asociarse profesores/as y alumnos/as, pero también los padres²³⁵, con el fin de que, más allá de su relación funcional, diseñen entre todos un proyecto educativo de corte intercultural. A la administración corresponde potenciar de forma activa ese proyecto facilitando nexos comunicativos entre la familia y el centro escolar y aportando recursos y formación, a la vez que debe establecer objetivos mínimos evaluables e impulsar las iniciativas que parten de la comunidad educativa. La perspectiva intercultural tiene que estar abierta y en función de forma permanente. Una de las fórmulas para garantizar dicha apertura consiste en favorecer la comunicación entre los centros y el ámbito familiar, sobre todo las familias de las minorías y más, si fuera posible, las de quienes no dominan la lengua de la sociedad donde se han instalado, a fin de vencer la desinformación, favorecer el intercambio, desmontar prejuicios y colaborar en intereses comunes. Los mediadores culturales serán un buen camino para lograr este fin, como lo es el establecer convenios que permitan la presencia de profesionales pertenecientes al colectivo minoritario, de modo que colabore con los docentes y revalorice la imagen del grupo minoritario ante todos.

Existen diversos planes de compensación educativa y de atención a la diversidad. Cotejemos los de cuatro comunidades autónomas:

²³⁵ La nota 201 de este escrito recoge varios trabajos de Suárez-Orozco en los que se indica cómo deberían diseñarse modelos realistas de implicación por parte de los padres.

CC.AA	Destinatarios	Principios	Líneas de actuación	Medidas generales y específicas
ANDALUCÍA	Alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, a su condición de minoría étnica o en situación de desventaja sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la solidaridad en la educación. • Compensar las desigualdades. • Asegurar la igualdad de oportunidades. • Normalizar a todo el alumnado. • Integración escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarización. • Elaboración de proyectos educativos interculturales. • Programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua. • Apoyo a la lengua materna. • Favorecer un clima de convivencia en el centro y en el barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información a las familias sobre la escolarización. • Sensibilizar a la población inmigrante ante la escolarización. • Dotación de recursos materiales y humanos extraordinarios a centros específicos. • Acceso a servicios complementarios. • Promover la continuidad en las enseñanzas no obligatorias. • Participación del alumnado en las actividades extraescolares. • Convenios con entidades sin ánimo de lucro para la mediación intercultural.
CASTILLA-LA MANCHA	Personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorecidas	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad en el ejercicio de la educación. • Reforzar las medidas de acción educativa que eviten las desigualdades derivadas de factores económicos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización. • Integración e inclusión escolar. • Compensación y discriminación positiva. • Habilitación e interculturalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación personal, escolar y profesional. • Optatividad en la ESO. • Metodologías individualizadas. Estrategias de trabajo cooperativo. Adaptación de materiales curriculares. • Trabajo cooperativo del profesorado.

CASTILLA-LA MANCHA		<p>sociales, geográficos y étnicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad. 		<ul style="list-style-type: none"> • Programas de absentismo escolar, educación en valores, hábitos sociales, acceso al mundo laboral. • Programas de Garantía Social.
CATALUÑA	<p>Todo alumno escolarizado en los niveles educativos obligatorios, residente en la comunidad catalana. Alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las actuaciones ya en marcha. • Coordinación y cooperación entre distintas entidades. • Descentralización. • Participación y corresponsabilidad. • Normalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias básicas. • Formación cívica. • Conocimientos científicos y técnicos. • Proyectos educativos de centro. • Adaptaciones curriculares. • Formación del profesorado. • Evaluación continua. • Coordinación con otros agentes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción o discriminación positiva: acogida, información, asesoramiento y orientación, ayudas económicas. • Formación del profesorado. • Aprendizaje de la lengua. • Colaboración entre administraciones y con entidades privadas de atención al inmigrante
MADRID	<p>Colectivos en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación. • Acciones que garanticen la calidad educativa. • Carácter Integrador. • Incorporación de la iniciativa social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización. • Acción positiva. • Integración e interculturalidad. • Equilibrio territorial y sectorial. • Participación social. • Coordinación. • Carácter integral de las actuaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarización: información y apoyo. • Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos: adaptación curricular, metodológica y organizativa según las necesidades del alumnado; ampliación de recursos a los programas de educación compensatoria;

MADRID			<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua. 	<p>formación permanente del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones complementarias: apoyo a la iniciativa social. • Desarrollo de EI: programas de integración de los inmigrantes; mantenimiento de la lengua y la cultura materna, elaboración de materiales didácticos interculturales... • Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante.
---------------	--	--	--	--

Fuente: Informe España 2005

c) Para un esbozo elemental de la tercera tarea voy a recurrir a la obra de Bauman (2001) cuyo capítulo 10 lleva por título: *La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad*. Comentado las consideraciones de Gregory Bateson acerca del concepto "aprendizaje terciario" (aquel que se realiza cuando el sujeto adquiere las capacidades necesarias para modificar la serie de alternativas que ha aprendido a esperar y a manejar en el transcurso del deuteroprendizaje), Bauman comenta:

"Esta época nuestra destaca en el desmantelamiento de marcos y en la liquidación de pautas: todos los sucesos y todas las pautas, al azar y sin previo aviso. En tales circunstancias, el aprendizaje terciario –aprender a romper la regularidad, o liberarse de hábitos, y a evitar el habitarse a reorganizar experiencias fragmentarias para que formen pautas anteriormente poco familiares a tiempo que consideran aceptables todas las pautas solamente "hasta nuevo aviso" – lejos de ser una distorsión del proceso educativo y una desviación de su verdadero objetivo, adquiere un supremo valor de adaptación y se vuelve fundamental para lo que es "indispensable para la vida" (2001:145).



Epilogo

El trabajo que ahora concluyo nació de una inquietud real: el incremento y la diversificación del alumnado inmigrante en los centros educativos, menos en los privados-concertados que en los públicos, está originando una verdadera mutación de los mismos y exige una intervención decidida no sólo en el aspecto académico y pedagógico, sino también en el psicológico y el organizativo. Así las cosas, la tan cacareada calidad de la enseñanza dependerá en gran medida de la solicitud con la que se afronte esa tarea.

La escuela es la prueba más clara de que la población extranjera constituye un fenómeno expansivo en todos los lugares del territorio nacional que ven cómo se incrementa su pluralidad gracias a la incorporación de grupos definidos a partir de ciertos rasgos etnoculturales. Este hecho conlleva cambios, a veces conflictos, desorientación en ocasiones e incluso temor por lo que pudiera suceder en el futuro. Asistimos a la revolución tranquila que supone la incorporación de las diferencias. Elegir qué decisiones tomar, qué criterios privilegiar y qué premisas seguir es de suma importancia puesto que en tales actuaciones se dirimen las formas de configuración de nuestra sociedad y de nuestra escuela.

En *La razón mestiza* he aceptado el desafío proponiendo la siguiente hipótesis: la interacción y el diálogo entre sujetos pertenecientes a diferentes culturas resulta más útil para la convivencia que los planteamientos y las actitudes sustentadas por el etnocentrismo (xenofobia, racismo, exclusión o asimilación...), por los modelos multiculturales (respeto, autonomía, integración, ...) o por el relativismo cultural (tolerancia, ...). En el desarrollo de esta hipótesis he tratado de mostrar cuáles serían los procedimientos pertinentes a la hora de indagar y establecer principios, criterios, valores y prácticas comunes por parte de quienes están inmersos en situaciones de diversidad cultural.

“Mestiza”, aplicado a razón, refiere, por tanto, a la “alteridad” de los sujetos implicados, pero significa sobre todo las formas de aprender a pensar y a sentir la diferencia a fin de encontrar opciones deseables para convivir y principios que orienten dichas opciones. Se trata, pues, de un proceder ajustado a determinadas condiciones y al que le convienen las notas de participativo (no excluyente), dialogal (no doctrinal), efusivo (no etnocéntrico), emocional (no apático), responsable (no paternalista), crítico (no dogmático) y público. Tales notas hacen de *La razón mestiza* una razón práctica, una pesquisa de lo preferible. De ahí que cada uno de los capítulos de la segunda parte del escrito concluya con uno o varios apartados dedicados a formular propuestas.

Quizás haya sido pretencioso por mi parte sobrepasar el ámbito escolar al que en principio debía ajustarse este proyecto. Si en las líneas que siguen expongo alguna de las razones por las que he perpetrado este exceso es porque conciernen al meollo mismo del asunto.

La educación se desarrolla en la relación de la conciencia de cada cual con las lógicas, las normas, las formas de organización y de comunicación de la sociedad en la que vive. Nunca había habido tanto “magisterio policéntrico”, por así decir, como el que existe hoy, entre otras cosas porque las tecnologías de la información y de la comunicación tienen una incidencia cada vez más relevante en nuestras vidas al conectar lo particular y lo global, lo próximo y lo distal. De ahí que cualquier planteamiento acerca de la diversidad cultural no puede desatender los ámbitos y los canales a través de los cuales se manifiesta dicho pluralismo, ni los modos como se gestiona, se administra y se ordena, sin olvidar tampoco las lógicas que suelen generarse en torno a los “otros”. Lo “ciber”, la política, los medios, las ideologías y las prácticas sociales de toda índole son otros tantos educadores que

traspasan el modelo educativo poniendo en solfa aquella concepción de los centros como islas-refugio-oasis donde los estudiantes se capacitan para ser futuros buenos ciudadanos.

Pero hay más. Es preciso que la educación intercultural rebasa las paredes del aula e incluya una pedagogía social, ya que resulta ilusorio entender la educación al margen de las relaciones de poder, de la división de clases y de otros factores sociopolíticos. El proceso de reflexión y de actuación en todo lo concerniente a la diversidad cultural debe estar abierto a los diversos agentes sociales, no sólo a los dedicados a la enseñanza. Será esta amplia distribución de la autoridad y de la responsabilidad educativa entre ciudadanos, padres y educadores la que sostenga el valor esencial de la democracia, lo que Guttman denomina la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. Supongo que mi manera de entender la inclusión no coincide con la de Guttman puesto que considero que una teoría democrática de la educación no debería excluir a aquellos que carecen de la credencial de "ciudadanos", entre otras cosas porque aprender a convivir en ambientes de diversidad cultural establece los fundamentos para la cohesión social. En este sentido, el fin de la educación no es la inserción cultural de los diferentes, sino la inclusión social y la integración cívica. Lo formularé en términos de prevención: la educación intercultural habrá de orientarse a impedir que la diferencia social, cultural y étnica se constituya en condicionante del fracaso escolar y éste en antecedente de la exclusión social.

Delegar esta tarea en la enseñanza institucional o en una de sus partes, el profesorado, constituye, amén de una apatía funcional, una desconexión moral. La propuesta intercultural ha de expandirse por los principales ejes sobre los que gira la agenda social (la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, etc.) hasta terminar traspasando las actitudes y las conductas de la población

autóctona y las estrategias de los propios inmigrantes en tanto actores sociales. En esta perspectiva, cualquier síntoma de discriminación será entendido no sólo como resultado de la ignorancia, de la indiferencia o de otros elementos psicoafectivos sino como un componente estructural del sistema vigente, de modo que si la problemática derivada de la diversidad cultural y la originada por la desigualdad social no se abordan de forma simultánea, la educación resultará parcial, además de arbitraria.

Justamente de esa circunstancia deriva la responsabilidad del centro escolar en tanto promotor de actitudes y de valores compartidos, instrumento básico de la justicia social y agente crítico de las relaciones basadas en la dominación, en la explotación y en la falta de iguales oportunidades. Ahora bien, afirmar que la promoción educativa no es una franquicia de la escuela y sus agentes, no significa que los centros carezcan de misión. Y no me refiero a que la diversidad cultural integre un conjunto de contenidos informativos que haya que aprender para ser evaluado; en este como en otros campos el incremento del currículo sin la consiguiente alteración efectiva de hábitos y actitudes resultaría huero. Tampoco me estoy refiriendo sólo a que el tratamiento de la diversidad cultural bien podría constituir uno de los ejes fundamentales de esa nueva asignatura llamada *Educación para la ciudadanía*. Mi propuesta aspira a ser global: la educación intercultural ha de afectar a toda la dinámica de los centros en cuya programación general habrán de consignarse ciertos objetivos al respecto, así como la normativa y los procedimientos que favorecerán la consecución de los mismos a fin de que la convivencia y la participación evite la exclusión, la intolerancia, la incomunicación o el ghetto.

Soy consciente de que el “crepúsculo del deber” sigue teniendo partidarios; también los tiene la defensa ultramontana de valores esenciales e incontaminados. No por equidistancia entre

ambas posiciones, imposible en cualquier caso, sino de buena fe, mantengo que la escuela ha de capacitar al alumnado a través de procesos cognitivos, emocionales, actitudinales, conductuales y normativos, pero tiene, sobre todo, la obligación de instruir en valores compartidos, no tanto para anular el pluralismo cultural, sino precisamente para permitir que éste exista y se desarrolle en el marco de la convivencia. A responder a la pregunta de cuáles han de ser esos valores y cuáles las “buenas prácticas” que ayudarán a su asimilación contribuye esa pedagogía por la que he apostado en la última parte del escrito. Una pedagogía participativa en la que el “saber” es indisociable del hábito de actuar de acuerdo con unas virtudes básicas: respetar la diversidad, actuar en libertad, practicar la tolerancia, cumplir las reglas sin dejar de indagar su oportunidad, su fundamento o su posible mejora, interactuar, razonar, dialogar, pactar, negociar evitando el recurso a la violencia como forma de resolver los conflictos, asumir las consecuencias de las acciones, ser responsable, ponerse en el lugar “del otro” y cuidar su alteridad como posible riqueza propia.



Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Abenoza, R. (2004) *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, M.E.C. (Catarata), Madrid.
- Aguado Odina, T. y otros/as (2006) Guía INTER. *Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. CREADECIDE-MEC.
- Allport, G. W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*, Eudeba, Buenos Aires.
- Arnáiz Sánchez, P. (coord.) (2002) *"Intercultur@-net. formación telemática en interculturalidad. "diversidad para convivir: educar para no discriminar"*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura. Dirección Gral. de Formación Profesional y Atención a la Diversidad. Material en CD-Rom
- Augé, M. (1996) *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós, Barcelona.
- Bartolomé, M. (1997) *Gente de costumbre y gente de razón*", Siglo XXI, México.
- Bauman, Z. (1999) *La cultura como praxis*, Paidós, Barcelona.
- (2001) *La sociedad individualizada*, Cátedra, Madrid.
- Ben Jelloun, Tahar (1998) *Papá, ¿qué es el racismo?*, Alfaguara, Madrid.
- Berlin, I. (1999) *The First and the Last*, Nueva York Review Books, Nueva York.
- (2002) *Una reflexión liberal sobre el otro*. Fundación para análisis y estudios sociales, Madrid.
- Bernal, M. (1987) *Black Athena. The Afroasiatic Roots of classical Civilization*, New Brunswick: Rutgers.
- Bilbeny, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Gedisa, Barcelona.
- (2004): *Ética intercultural*, Ariel, Barcelona.

- Bloom, A. (1987) *The Closing of the American Mind*. Simon and Schuster, Nueva York.
- Bok, S. (1995) *Common values*, University of Missouri Press, Columbia.
- Boyd, R. Silk, J.B. (2004) *Cómo evolucionamos los humanos*, Ariel, Barcelona.
- Brown, D.E. (1991) *Human Universals*, Temple, Philadelphia.
- Bueno, G. (1990) *Nosotros y ellos*, Pentalfa, Oviedo.
- Calvo Buezas, T. (1991) *Los racistas son los otros*. Ed. Popular, Madrid.
- (2003) *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Ed. Popular.
- Camilleri, C. Vinsonneau, G. (1996): *Psychologie et culture: concepts et méthode*, Colin, Paris.
- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Camps, V. (ed.) (1987-1992) *Historia de la Ética*, Crítica, Barcelona.
- Carlson, N.R. (1993) *Fisiología de la conducta*, Ariel, Barcelona.
- Conil, J. (coord..) (2002) *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaja, Valencia.
- Connolly, W.E. (1995) *The Ethos of Pluralización*, University of Minnesota Press, Mineápolis.
- Cook, J.W. (1999) *Morality and Cultural Differences*, Oxford University Press, Oxford.
- Cuypers, S.E. (2001) *Self-identity and Personal Autonomy*, Ashbate, Aldershot.

- Cachón, L. (2003) *Los inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE, Madrid.
- D'Andrade, R., Strauss, C. (1992) *Human Motives and Cultural Models*, Cambridge University Press, Londres.
- Damaniso, A. (1994) *Descartes' error. Emotion, Reason an the Human Brain*, Putnam, Nueva York.
- (2001) *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, Debate, Barcelona.
- (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica, Barcelona.
- Dertsch, E. Ed. (1991) *Culture and Modernity. East-West Philosophical Perspectives*. University of Hawai Press.
- Dower, N. (1998) *World Ethics. The New Agenda*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid.
- Dworkin, R. (1985) *A Matter of Principle*, Harvard University Press, Londres.
- (1988) *El imperio de la justicia*, Barcelona, Gedisa.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1977) *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante en el comportamiento humano*, Alianza, Madrid.
- (1993) *Biología del comportamiento humano*, Alianza, Madrid.
- Erikson, E. H. (1980) *Identidad: Juventud y crisis*. Taurus, Madrid.
- Fleischaker, S. (1994) *The Ethics of Culture*, Ithaca: Cornell University Press.

- Galton, J. (1996) *Peace by Peaceful Means, Peace and Conflict, Development and Civilization*, Sage, Londres.
- García Canclini, N. (1999) *La globalización imaginada*, Paidós, Barcelona.
- Geertz, C. (1994) *Conocimiento local*, Paidós, Barcelona.
- (1996) *Los usos de la diversidad*, Paidós, Barcelona.
- (1997) *Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- (2000) *Available light. Anthropological reflections on philosophical topics*. Princeton University Press.
- Goldberg, D. Th., ed. (1994) *Multiculturalism. A critical reader*. Blackwell, Londres.
- Goldman, A. I. (1993) *Philosophical Applications of Cognitive Science*, Westview Press, Boulder.
- González, R., y Arnaiz, G. (2002) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Grañeras, M., Lamela, R. y otros (1998) "La investigación sobre Educación intercultural", en *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*, CIDE, Madrid.
- Guerraoui, Z., Troadec, B. (2000) *Psychologie interculturelle*, Colin, Paris.
- Guidens, A. (1999): *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- Gutmann, A. (ed). (1994) *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton.
- (2001) *La educación democrática: Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona.
- Hannerz, U. (1998) *Conexiones transculturales*. Cultura, gente, lugares. Cátedra, Madrid.

- Hatch, E. (1983) *Culture and Morality, The Relativity of Values in Anthropology*, Columbia University Press, Nueva York.
- Habermas, J. (1996) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.
- Hidalgo, A. (1993) *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Diversidad genética e igualdad humana*. Editorial Popular, Madrid.
- Höffe, O. (2000) *Derecho intercultural*, Gedisa, Barcelona.
- Huntington, S. P. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós, Barcelona.
- Informe España 2005. *Una interpretación de su realidad social: Educación e integración social*. Fundación Encuentro-CECS. Madrid. Págs. 141-261.
- IOÉ, Colectivo, (2000) *El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración*, en "La inmigración extranjera en España. Los retos educativos", Colección Estudios Sociales de la Fundación La Caixa, Núm.1.
- Jack, H.A (ed.) (1973) *Religion for Peace. Proceeding of the Kyoto Conference on Religion and Peace*, Nueva Delhi.
- Jares, X. R., (2002) *Educación y conflicto*, Editorial Popular.
- Jordán, J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Ed CEAC, Barcelona.
- (1998) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona.
- Jordán, J.A.; Mínguez, R. y Ortega, P (2002): "Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural", en Gervilla, E.

- (coord.): *Globalización, inmigración y educación*, Diputación de Granada, Granada, pags. 93-134.
- Juliano, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, UAM, Madrid.
- Kekes, J. (1989) *Moral Tradition and Individuality*, Princenton University Press, Princenton.
- Kidder, R.M. (1994) *Shared Values for a Troubled World*, The Institute for Global Ethics, San Francisco.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa, Barcelona.
- Kung, H. (1991) *Proyecto de una ética mundial*, Trotta, Madrid.
- (2001) *Global Responsibility. In Search of a New World Ethic*, Cross Road
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.
- (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, Barcelona.
- Lakoff, G. Jonson, M. (1999) *Philosophy in de Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books, Nueva York.
- Lander, E. (compilador) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.
- Lewontin, R.C. Rose, S y Kamin, L.J. (1987) *No está en los genes. Racismo, Genética e Ideología*, Ed. Crítica, Barcelona.
- Lipovetsky, G. (1994) *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama, Madrid.

- Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid.
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona.
- Makau, J.M., Amett, R.C., eds. (1997) *Communication Ethics in de Age of Diversity*, University of Illinois Press, Urbana.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. La Cueva del Oso, Madrid.
- Malinowsky, B. (1973) *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*, Ariel, Barcelona.
- (1994) *Magia, ciencia y religión*, Ariel, Barcelona.
- Mandler, G. (1982) *Mind and Emotion*, R.E. Krieger, Malabar.
- Marks, J. (1995) *Human Biodiversity: Genes, Race and History*, A. de Gruyter, Hawthorne.
- May, L. et al. (1998) *Mind and morals. Essays on Ethics and Cognitive Science*. M.I.T Press, Cambridge.
- Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y Práctica*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- Nair, S. (2000) *La inmigración explicada a mi hija*. Ed. De Bolsillo, Barcelona
- Olivé, L. (ed.) (1993) *Ética y diversidad cultural*, FCE, México.
- Outka, G; Reeder, J.P. (ed.) (1993) *Prospects for a common morality*, Princenton U.P., Princenton.
- Pajares, M. (2000) *Inmigración y ciudadanía en Europa. La inmigración y el asilo en los años dos mil*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- (2005) *La integración ciudadana*. Icaria, Barcelona.
- Prigogine, Ilya (1997) *El fin de las certidumbres*, Taurus, Madrid.

- Quine, M.V.O. (1981) *Theories and Things*, Harvard U.P. Cambridge.
- Rawls, J. (1993) *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- (1996) *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica.
- (2001) *El derecho de gentes*, Paidós, Barcelona.
- Raz, J. (1989) *The Morality of Freedom*, Clarendon Press, Oxford.
- (2001) *La ética en el ámbito público*, Gedisa, Barcelona.
- Renault, A. (1998) *El futuro de la ética*, Círculo de lectores, Barcelona.
- Ricoeur, P. (2000) *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Paris.
- Rimmerman, C.A. (1997) *The new Citizenship*, Westview Press, Oxford.
- Rubert de Ventós, X. (1996) *Ética sin atributos*, Anagrama, Barcelona.
- Ruiz de Lobera, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*, Libros de la Catarata, MEC, Madrid.
- Said, E. W. (2001) *Cultura e imperialismo*, Anagrama, Barcelona.
- (2004) *El mundo, el texto, el criterio*, Debates, Barcelona.
- Schlesinger, A.M. (1992) *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. Direct Books, Knoxville.
- Segall et al. (1999) *Human Behavior in Global Perspective: an Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
- Siguán, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona.
- (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Alianza, Madrid.
- (2003) *Inmigración y adolescencia*, Paidós, Barcelona.
- Smelser, N. Y Alexander J.C. (eds) (1999) *Diversity and its Discontents: Cultural Conflict and Common Ground in Contemporary American society*, Princenton University Press, Princenton.

- Sterba, J.P. (2001) *Three Challenges to Ethics*. Oxford University Press, Oxford.
- Stigler J. W. Et al, eds. (1990) *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*, Cambridge University Press, Londres.
- Suárez-Orozco, M y Boabilian Qin-Hilliard (2004) *Globalization: Culture and Education in the New Millenium*; The University of California Press.
- Taguieff, P.-A. (1988) *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris.
- Taylor, Ch. (1989) *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge.
- (1992) *Multiculturalism and the "Politics of recognition"*. Princenton University Press, Princenton.
- Ting-Toomey, S. (1999) *Communication Across Cultures*, Sage, Londres.
- Todorov T. et al. (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Júcar, Madrid.
- (1991) *Nosotros y los otros*, Siglo XXI, México.
- (1993) *Las morales de la historia*, Paidós, Barcelona.
- Toulmin, S. (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, Península, Barcelona.
- Tugendhat, E. (1988) *Problemas de la ética*, Crítica, Barcelona.
- (1997) *Lecciones de ética*, Gedisa, Barcelona.
- Valera, F.J., E. Thompson y E. Rosch (1992) *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona.
- Wattles, J. (1996) *The Golden Rule*, Oxford University Press, Oxford.

- Walzer, M. (1998) *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós, Barcelona.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
- Wieviorka, M. (1992) *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.
- (1993) *Racisme et modernité*. La Découverte, París.
- (1997) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, París.
- (2001) *La différence*, Ed. Balland, París.
- Wilson, E. O. (1999) *Consilience. La unidad del conocimiento*, Galaxia Gutenberg, Círculo de lectores, Barcelona.
- Williams, B. (1981) *Moral Luck*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1993) *Ethics and the Limits of Philosophy*, Fontana Press.
- World Conference on Religion and Peace (1973) *Religion for Peace. Proceeding of the Kyoto Conference on Religion and Peace*, Nueva Delhi.
- Wright, M. (ed.) (1996) *Morality and International Relations. Concepts and Issues*, Aldershot, Avebury.
- Young, I. M. (2000) *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, Oxford.
- Zapata-Barrero, R. (2004) *Multiculturalidad e inmigración*, Ed. Síntesis, Madrid.

ISBN: 978-84-369-4428-0



9 788436 944280

LA RAZÓN MESTIZA

La diversidad aportada por la inmigración es uno de los fenómenos sociales más complejos, polifacéticos y dinámicos de las últimas décadas, y supone, en el caso de los centros escolares, una verdadera mutación de los mismos. La diversidad trasciende el plano meramente económico y afecta, entre otros, a los presupuestos culturales y morales de la sociedad receptora y de los inmigrantes, a los modelos para organizar y gestionar la *res publica* y a la forma de llevar a cabo la acción educativa, provocando lógicas, sensibilidades y actitudes diferentes en cada uno de esos ámbitos

Es en ese concurso de lógicas, sensibilidades y actitudes donde Manuel García Guerra, profesor en un instituto de la Comunidad de Madrid, sitúa su agenda intercultural. Una propuesta rigurosa, clara y profunda en la que los datos conducen a la reflexión y ésta se curva sobre ellos a través de categorías como pertenencia y alteridad, identidad y reconocimiento, igualdad y mestizaje, diálogo y respeto mutuo, responsabilidad y pluralismo interactivo. Sobre esas coordenadas se construye *La razón mestiza*, una razón *práctica* que el autor aplica con especial esmero al análisis de los prejuicios que la diversidad puede inducir en el imaginario escolar y al diseño de lo que él denomina las "zonas inter" de los centros.

