

CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y RACISMO EN LA ESCUELA

Enric Prats Gil

Doctor en pedagogía. Profesor de Pedagogía Internacional de la Universidad de Barcelona.
enricprats@ub.edu

Recibido: 4 mayo de 2019
Aceptado: 31 mayo de 2019

La convivencia intercultural ha venido a ser en los últimos años uno de los retos más destacados para la educación formal, tanto en España como en los países de nuestro entorno. Esta convivencia viene siendo alterada constantemente con repetidas muestras de rechazo y discriminación, a distintos niveles de intensidad, que terminan por desvirtuar los auténticos objetivos de la educación. Lo que parece indiscutible es el contexto de diversidad cultural, en clave religiosa, lingüística y de hábitos sociales que inunda nuestras calles y plazas desde hace más de una década. Dada esta diversidad, lo que destaca es seguramente el alto grado de tolerancia y de respeto mutuo que, al menos en lo superficial o epidérmico, protagoniza la convivencia social, si nos atenemos a los continuos datos que se van produciendo alrededor del fenómeno migratorio. Dado lo cual, se nos hace muy difícil pensar que podamos convivir, en una sociedad democrática, sin atender a una elevada dosis de interculturalidad, ya que resulta también inevitable que

se multipliquen los contactos y las relaciones entre personas y grupos que responden a adscripciones culturales distintas.

Hablar de convivencia sin interculturalidad, o de interculturalidad sin convivencia, resulta a todas luces anacrónico, y más que plantearnos la dificultad de saber cruzar ambos términos, parecería más oportuno que empecemos a buscar los mecanismos para aprender a convivir (a vivir con), también en la escuela. En realidad, el tema central que nos planteamos a propósito de la interculturalidad en la escuela tiene distintas ramas, dependiendo de por donde empecemos a situar el foco. Por un lado, esa convivencia intercultural puede suponer aprender de otras culturas y con otras culturas, con la conclusión nada cierta que tengamos que terminar cambiando elementos de la nuestra, en un ejercicio de cesión que no es nada fácil, lo que tendrá su reflejo en el currículo escolar. Por otro lado, puede significar también un cambio en las reglas de juego en la escuela, con lo que terminaremos dando alguna prioridad a los derechos colectivos (en un ejercicio de democracia estamentaria) por encima de los individuales (en detrimento de la democracia liberal), como por ejemplo en el tema de la cantina escolar. Además, y no menos importante, nos empuja, esa convivencia intercultural, a combatir los prejuicios y el racismo, con el no menos pretencioso objetivo de superar discriminaciones, dando visibilidad a los menos visibles, para anticiparnos a los conflictos.

Todo ello es, sin duda, fundamental, pero en este texto nos limitaremos a un análisis sobre el racismo, en tanto que patología social derivada de la convivencia entre diferentes, y una reflexión en clave educativa enmarcada en lo que venimos a denominar educación en valores y ciudadanía. En primer lugar, exploraremos el concepto mismo de racismo para intentar desvelar los contenidos y vertientes varias con que se puede expresar. En la segunda parte, cerramos este capítulo con una referencia a la escuela, subrayando aquellas situaciones escolares donde el racismo se puede estar haciendo más evidente, tanto las más formales como las de carácter más informal, con un especial énfasis tanto en los manuales escolares como en las actitudes del profesorado. Entendemos, con esto, que podemos contribuir de manera decidida a avanzar en una auténtica convivencia intercultural, quizás también en un mundo que se va adivinando poscultural.

1. El racismo como concepto secuestrado

«Soy un hombre invisible. No, no soy uno de aquellos trasgos que atormentaban a Edgar Allan Poe, ni tampoco uno de esos ectoplasmas de las películas de Hollywood. Soy un hombre real, de carne y hueso, con músculos y humores, e incluso cabe afirmar que poseo una mente. Sabed que si soy invisible ello se debe, tan sólo, a que la gente se niega a verme. Soy como las cabezas separadas del tronco que a veces veis en las barracas de feria, soy como un reflejo de crueles espejos con duros cristales deformantes. Cuantos se acercan a mí únicamente ven lo que me rodea, o inventos de su imaginación. Lo ven todo, cualquier cosa, menos mi persona.» Ralph Ellis (1952: 11).

Así arranca esta descorazonadora novela de Ralph Ellis, escrita durante los momentos más duros de la segregación racial en Estados Unidos. El texto resume una de las vertientes más demoledoras del racismo, basada en el doble juego formado por la anulación de la persona como tal, en su plena singularidad, y por la sublimación de lo que envuelve a esa misma persona, sea real o imaginario, como determinante de un comportamiento individual, contradictoriamente invisible a los ojos del resto. Precisamente esa imaginación, es decir, todo lo que se añade de manera ficticia, no real, a la condición singular de cada uno, constituirá la base de la construcción social del racismo. Como expresan Álvarez y González, «la operatividad de los estereotipos y los prejuicios asociados ha sido comprendida desde un marco teórico que sostiene que la mayor parte de la vida de las personas está condicionada por procesos mentales activados por características del entorno, y que operan sin ningún grado de conciencia» (2007: 159).

Ellison (1914-1994), novelista afronorteamericano de piel negra nacido en Oklahoma, conoció la fase más combativa en contra de la segregación, que queda reflejada en la novela de referencia, texto con el que pasó a la posteridad y con el que ganó el National Book Award de 1953. La novela está escrita en primera persona y en ningún momento llegamos a conocer el nombre de su protagonista. Empieza el texto, después del fragmento reseñado, con una apelación a una canción de Louis Armstrong, el conocido jazzman, también afroamericano y coetáneo de Ellison, en un momento de la cual el cantante se pregunta: «¿Qué hice yo para ser tan negro, para ser tan triste?». Con dema-

siada frecuencia, la negrura de la piel se ha asociado a un estado de ánimo y a una manera de estar en el mundo, sombría, lúgubre, afligida, e incluso a una manera de ser que, paradójicamente, contrasta con esa supuesta inclinación natural a la danza, a la música, quizás como muestra de una alegría fatalista que conoce su destino oscuro. En la conmemoración del tercer decenio de su publicación, Ellison declaraba, en el prólogo de la obra, que en su novela «tenía que enfocar los estereotipos raciales como un hecho consumado del proceso social, mientras, jugando con la capacidad del lector frente a la verdad novelada, procedía a revelar la complejidad humana que los estereotipos tratan de ocultar» (1981, p. XII).

Con la negrura se destapan todos los miedos y todas las fobias que, salvando las distancias de tiempo y espacio, han sufrido también judíos, gitanos o musulmanes, por poner tres ejemplos cercanos a nuestro contexto. La gestación, desarrollo y consecuencias del afro-racismo, del antisemitismo y de la islamofobia, paralelos al rechazo a los gitanos, presentan unos esquemas paralelos que estudiaremos en este primer apartado, como ejemplos para conceptualizar nuestra noción de racismo.

Ante la negrura, que va más allá de un mero pigmento en la piel, Ellison impone la luz de la ilustración, una iluminación necesaria para desvanecer las tinieblas. Así, el protagonista explica que vive en el sótano de un edificio en Nueva York, la ciudad de Broadway y del Empire State Building, dos lugares «de los más oscuro de toda nuestra civilización, lo cual puede parecer una contradicción, pero este es el modo en que el mundo se mueve: no como una flecha, sino como un boomerang» (p. 14). Ante la oscuridad, pues, la luz: «Amo la luz. Quizá juzguéis sorprendente que un hombre invisible necesite la luz, la desee y la ame. Pero ello se debe, precisamente, a que soy invisible. La luz confirma mi realidad, me da forma»; y más adelante: «Antes, vivía en aquella oscuridad en la que tuve que buscar refugio, pero ahora tengo luz y veo. He iluminado las tinieblas de mi invisibilidad, y la invisibilidad de mis tinieblas». Y remata: «La verdad es la luz, y la luz es la verdad». El procedimiento para superar la ocultación es el desvelamiento de la verdad, mediante la razón no exenta de sentimientos, según Ellison.

Cerca del final del relato, el narrador y protagonista ofrece nuevamente su punto de vista acerca de la uniformidad y la diversidad: «¿De dónde proviene esta pasión por la uniformidad? ¡La clave está en

la diversidad! Si se respetara la diversidad entre los hombres, no habría tiranías. Si persisten en esta manía de la uniformidad, terminarán obligándome —a mí, hombre invisible— a convertirme en blanco, y el blanco no es un color, sino la carencia de todo color» (p. 588).

La novela es, sin duda, un alegato político que viene a proclamar un necesario cambio en las reglas del juego democrático para avanzar hacia sociedades más abiertas y al mismo tiempo más acogedoras, o menos agresivas con lo que no se acerca a una normalidad que ya está en franca decadencia. En esta democracia más abierta, y por eso mismo más incierta e indefinida, lo que va a primar será más comunidad, y no menos, más sentimiento de adscripción, y no menos desafección hacia lo colectivo.

Como explica Bauman, «se asigna a la gente a una “minoría étnica” sin pedirle su consentimiento. Puede que esté satisfecha de esa asignación, que llegue a disfrutar de ella o incluso a luchar por su perpetuación bajo diversos eslóganes del tipo “lo negro es bello”. [...] La de “minoría étnica” es una rúbrica bajo la que se esconder u ocultan entidades sociales de tipos diferentes, y rara vez se hace explícito qué es lo que las hace diferentes. [...] Las diferencias se derivan del contexto social en el que fueron convertidas en lo que son: de la naturaleza de esa adscripción impuesta que condujo al confinamiento.» (Bauman, 2001: 56).

Una de las características en la que todos los analistas coinciden en sus diagnósticos acerca de nuestras sociedades es su aparente inestabilidad. Esto se hace más agudo en los análisis sobre la democracia y su dificultad para enraizar en determinadas sociedades. En realidad, las sociedades siempre han sido inestables cuando han apostado por el progreso y la modernización y, debido a ese constante movimiento, su inacabable recorrido las identifica como dinámicas y en perseverante renovación. Precisamente, el concepto de progreso no puede olvidarse cuando queremos acercarnos a un diagnóstico certero de lo que (nos) está pasando con nuestras sociedades. Pero lo que sea el progreso no tiene siempre las mismas connotaciones para todos los opinadores, pero sí que podemos encontrar rasgos distintivos que inspiran lo que el sentido común acierta a definir: «La definición canónica del progreso en general, tal y como ha sido teorizada desde Bacon a Leibniz y Fontanelle, y de estos últimos a Turgot y Condorcet, comprende seis ras-

gos: el progreso es un proceso necesario, continuo, lineal, acumulativo, irreversible e indefinido (o ilimitado)» (Taguieff, 2004, p. 166). En la lucha por el progreso encontraremos muchas de las claves para entender lo que ocurre con el racismo en nuestro mundo.

Lo que hemos acordado en denominar globalización es un fenómeno que ha radicalizado los elementos más extremos de dichos rasgos; los procesos de mundialización y de universalización han obligado a emerger desde la raíz las reivindicaciones clásicas en las que nos movíamos desde siglos. Así, por ejemplo, cabe recordar que, desde una determinada lectura de ese progreso, el Estado de derecho surge con el objetivo de eliminar privilegios de unos pocos y de regular la vida en sociedad bajo criterios de igualdad ante la ley. Desde las corporaciones transnacionales en manos privadas y sus decisiones orientadas a favorecer el máximo beneficio de unos pocos accionistas, al margen de cualquier disposición estatal (Giddens, 1990, p. 73), como incluso desde las recientemente creadas instancias supranacionales a escala global (Naciones Unidas, Unesco, etcétera) o regional (Unión Europa, Mercosur y otras), se ha iniciado un proceso bifurcado de desmantelamiento paulatino y de pérdida de poder real de los Estados nacionales. En este contexto, los más desfavorecidos, los que incluso con el Estado de derecho tenían precarias condiciones de vida, no ven garantizada ni su misma existencia. Aquel Estado que tenía que defender sus derechos no tiene un sustituto en el marco de la globalización, que ha provocado el desplazamiento y la proliferación de personas fuera de la ley, «no de esta o aquella ley de este o aquel país, sino de la ley en cuanto tal» Bauman (2004, p.103). Bauman sostiene que los apátridas y refugiados «conforman una especie de parias y proscritos, son los productos de la globalización y el arquetipo y la encarnación más cabales de su espíritu de zona fronteriza [...]. Los refugiados son residuos humanos, incapaces de desempeñar ninguna función de utilidad en el país al que han llegado y en el que permanecen de manera temporal, y sin ninguna intención ni perspectiva realista de verse asimilados e incorporados al nuevo cuerpo social» (Bauman, 2004, p. 103).

La sociedad actual es, sin lugar a dudas, mucho más abierta, plural y tolerante que sociedades pretéritas. Hemos alcanzado esas altas cotas mediante largas y costosas luchas que han subvertido consignas antiguas, y en ese camino han sucumbido valores que se

creían pertinaces y eternos. La seguridad y el orden permanente son ejemplos claros de este cambio; allí donde se prioriza el cambio se pierde en certidumbre y aumentan los extremismos. A la necesidad de evitar toda discriminación derivada de desigualdades económicas o sociales, así como las de orden étnico o cultural, la sociedad global impone un nuevo ingrediente en la conformación de la identidad, la de no sucumbir a la brecha digital, la de evitar al máximo el quedar «desconectado» (García Canclini, 2004). La multiculturalidad vendría a ser el último episodio de ese pensamiento crítico que intenta hacerse un hueco entre la marea mediática de mensajes. Los que se reclaman pensadores alternativos, o contrarios a cómo se está desarrollando hoy el proceso de globalización, encuentran en la multiculturalidad un nuevo argumento que proporciona munición al discurso antisistema. En pocas palabras, la multiculturalidad se presenta como una alternativa a ese doble proceso y colisiona con los fundamentos de las sociedades individualizadas y laicizadas.

2. Racismo en la escuela

El siguiente texto expresa de manera clara la otra versión de las cosas. Publicado inicialmente como material formativo por Amnistía Internacional, el texto corre por la red como ejemplo de saber plantear lecturas alternativas de la realidad.

«El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y lo cuidaba, intentando mantenerlo limpio y arreglado. Entonces, una mañana soleada, mientras yo estaba recogiendo basura dejada por algún excursionista, oí unos pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi una muchacha más bien fea que venía por el camino con un cesto. La niña me pareció sospechosa por la forma tan curiosa en que iba vestida, toda de rojo y con la cabeza cubierta por una capucha, como si no quisiera que nadie supiese quién era. Naturalmente, la detuve para averiguar algo. Le pregunté quién era, adónde iba, de dónde venía y todo eso. Me contó, cantando y bailando, una historia sobre su abuela, a la que, según dijo, iba a ver con un cesto de comida. En principio parecía una persona honrada, pero estaba en mi bosque y la verdad es que tenía un aspecto sospechoso con su

extraño atuendo; así que decidí enseñarle lo serio que es cruzar el bosque haciendo cabriolas, disfrazada y sin avisar previamente.

Dejé a la niña seguir su camino, pero yo corrí a casa de la abuela. Cuando le expliqué mi problema, la buena señora convino en que su nieta necesitaba una lección. Estuvo de acuerdo en esconderse hasta que yo la llamase, y se metió debajo de la cama.

Cuando la niña llegó, la invité a pasar al dormitorio, donde yo estaba acostado y vestido como la abuela. Ella entró, toda sonrosada, y dijo algo desagradable sobre mis grandes orejas. Como ya me han insultado otras veces así, lo tomé lo mejor que pude, y le dije que mis grandes orejas me ayudaban a oír mejor. Lo que quería decirle es que la apreciaba y quería prestar mucha atención a lo que estaba diciendo; pero a continuación me dirige otra burla sobre mis ojos saltones. Pueden hacerse una idea de cómo estaba empezando a ponerme la niña, en apariencia tan educadita pero luego tan desagradable. De todas formas seguí con mi política de poner la otra mejilla y le dije que mis grandes ojos servían para verla mejor. Pero su siguiente insulto de verdad que me llegó al alma. Ya saben el problema que tengo con mis dientes salidos; bueno, pues la niña me soltó una broma muy insultante sobre ellos. Sé que debería haberme controlado, pero lo cierto es que salté de la cama y le gruñí diciendo que mis dientes me servirían para comerla mejor.

Bueno, hablando en serio, todo el mundo sabe que ningún lobo se comería jamás a ninguna niña, pero la muy estúpida se puso a correr por toda la casa chillando, y yo detrás para tranquilizarla. Me había quitado ya las ropas de la abuela, pero esto sólo empeoró las cosas. Y de pronto la puerta se derrumbó con estrépito y apareció un enorme leñador con su hacha. Le miré y me di cuenta de que me había metido en un buen lío, de forma que salté por la ventana que estaba abierta. Ojalá la cosa hubiera terminado así.

Pero la tiparraca de la abuela nunca contó la otra versión de la historia, y enseguida se corrió la voz de que soy un tipo malo y agresivo. Todos empezaron a evitarme. No sé qué habrá sido de la niña con su estrambótica caperuza roja, lo que sí sé es que yo no he vuelto a vivir feliz después de encontrarme con ella.»

Lief Fearn (1983) «El lobo calumniado». Publicado originalmente en Teaching and learning about human rights. Amnesty In-

ternational British Section Education Project. Amnesty International, London, 1983 (Disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/jj/jud-caperucita.html>; consulta: 20 marzo 2012).

En la escuela, parece inevitable echar mano de criterios demarcativos. Estos criterios de demarcación han sido variados a lo largo de la historia: edad, sexo, credo religioso, lengua, coeficiente de inteligencia, rendimiento académico, nivel económico, pigmentación de la piel, rasgos físicos, capacidades sensoriales y movilidad (invidentes, sordos, parapléjicos), inclinación laboral o intereses profesionales, etc. A estas pautas se ha añadido, en fecha reciente, el origen geográfico de los padres, lo cual presupone una supuesta pertenencia étnica y, por lo tanto, un tratamiento pedagógico diferenciado. Estos criterios de clasificación son pertinentes en modelos educativos orientados a la excelencia, a la producción de alumnos con altos resultados académicos: de hecho, sería difícil rechazar el axioma según el cual los alumnos más brillantes mejoran sus niveles de rendimiento interactuando en grupos reducidos con alumnos de su mismo nivel. En realidad, cuando seguimos un curso de inglés en una academia privada no nos extraña absoluto que nos organicen por grupos de nivel; quizás sí que sería sorprendente lo contrario. De la misma manera, los alumnos mediocres incrementan su mediocridad cuando se encierran en grupos de su mismo nivel, sin referentes positivos como ejemplos a seguir. Conviene insistir que el axioma mencionado se refiere a modelos escolares cuya finalidad no es la educación entendida como humanización, sino el alcance de las máximas potencialidades individuales sin contabilizar los riesgos que ello conlleva; en dos palabras, educación elitista, que primará el rendimiento por encima de la socialización.

Sin embargo, en un contexto de pluralidad democrática, la educación tiene que ser entendida más como un proceso de optimización donde el desarrollo máximo de la autonomía personal no puede poner en peligro la convivencia social: lo singular sólo adquiere sentido cuando se orienta hacia el bien común, lo cual incluye la armonización social, pero también el equilibrio ecológico, la solidaridad con las sociedades desfavorecidas, etcétera.

En otro lugar hemos planteado cuatro modelos pedagógicos que responden a la pluralidad desde enfoques ideológicos radicalmente

distintos (Prats, 2001). Esas cuatro líneas se distinguen, principalmente, por el modelo de valores éticos que defienden: desde una opción de valores absolutos o cerrados (propios de sociedades rígidas y culturas estáticas), hasta una opción de valores totalmente abiertos y por construir (propios de sociedades flexibles y culturas dinámicas), pasando por modelos liberales y modelos comunitaristas, centrados respectivamente en valores centrados en la persona y la libertad individual, o valores centrados en el grupo y la igualdad social. Lo que cabe resaltar del análisis de dichos modelos es que resulta necesario orientar la tarea educativa hacia modelos eclécticos capaces de sintetizar postulados, a veces dispares, pero a menudo coincidentes. Se defiende, desde estas líneas, la asunción práctica de aquellas respuestas más eficaces en cada momento concreto pero que entrelazadas mantengan una coherencia ideológica. Es decir, la tarea educativa debe reflejar una coherencia que sólo es posible cuando se parte y se mantienen una serie de principios pedagógicos, que resumimos en los tres siguientes:

1. Principio de subjetividad. Este principio entiende que el educando es el sujeto de la educación, y no un mero objeto de atención. Ello significa un cambio de posición importante: el alumno deja de ser un ignorante o un profano en las relaciones sociales —que debe ser objeto de una acción educativa que llenará ese vacío—, y pasa a ser considerado como un sujeto singular que mantiene relaciones con los demás sujetos sociales —con lo que la acción educativa se orienta precisamente a suministrar herramientas para racionalizar y experimentar vivencialmente esa posición de sujeto. Esa subjetividad se orienta hacia una individuación de la persona, en el sentido de forzar unos proyectos de vida coherentes con su contexto.

2. Principio de consenso-disenso. Las relaciones humanas tienden a buscar el consenso como finalidad principal, entendido como el bien para el mayor número. De hecho, en contextos democráticos, lo social se construye sobre los resultados del consenso, que debe ser perseguido a toda costa. Sin embargo, aunque parezca paradójico, partir del principio de disenso significa

profundizar en el principio de subjetividad puesto que suponemos que el otro, como sujeto activo, intentará que triunfe su punto de vista y sus intereses, ante lo cual lo incorrecto, desde el punto de vista de la pluralidad, sería perseguir lo común. En otras palabras, conseguido el acuerdo por consenso, la acción educativa debe profundizar en lo singular y anecdótico, puesto que lo común y categórico ya ha emergido con el consenso, y conviene no perder de vista que la democracia consiste en saber recoger lo que de positivo proporciona el disenso. Además, en calidad de principio pedagógico, significa rechazar la unicidad o uniformidad y fomentar la diversidad. Defender lo contrario puede resultar incluso sospechosamente hipócrita o insensatamente racista. Evidentemente, el disenso tiene sus límites en la convivencia pacífica y en el uso de métodos no violentos.

3. Principio de responsabilidad. La responsabilidad viene a equilibrar la terna y, principalmente, el principio de disenso. Debemos asociar este principio a la capacidad de dar respuesta, de explicar; pero no sólo cuando los actos cometidos o las opiniones vertidas representan el sentir mayoritario, sino también cuando el consenso no ha recogido las inquietudes minoritarias. Tiene, quizás más que los otros, un fuerte potencial comunicativo puesto que obliga al sujeto a no romper las relaciones cuando la situación es ingrata o contraria a sus intereses, sino a emitir juicios sobre las propias necesidades principalmente en momentos negativos. Este principio sostiene el andamio de la convivencia y en situaciones de conflicto social permite no romper la baraja si los acontecimientos no nos son favorables; claro que, si estos resultados no favorables para las minorías son demasiado frecuentes, el principio de responsabilidad debe aplicarse también a los mayoritarios.

Así, a partir de los principios expuestos, podemos concretar su traducción práctica en sendos objetivos pedagógicos, que resumimos en tres ejes de acción:

a) Desarrollo de estructuras de razonamiento práctico y de los principios de valor universales.

- b) Consideración crítica de las normales morales imperantes, y construcción de normas y proyectos de vida contextualizados.
- c) Autorregulación para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción moral y para formar una manera de ser propia.

Las actuaciones pedagógicas orientadas a combatir el racismo están obligadas a encuadrarse en una práctica integral que podemos encajar sin dificultad bajo el paraguas de la educación moral. En otras palabras, sólo cuando la escuela se plantea educar las dimensiones morales de la persona entra en la órbita de abordar de manera integrada y global las problemáticas y los requerimientos de la sociedad actual. La educación moral significa, bajo esta óptica, la vertiente humanística de la educación, no en contraposición a la vertiente tecnocientífica, sino bajo una orientación reguladora ya que los valores morales «actúan como integradores de los otros», según Cortina (1997: 219), donde esos otros son los valores estéticos, religiosos, intelectuales, etcétera.

En concreto, desarrollamos tres dimensiones que descomponen el desarrollo moral de los sujetos: voluntad, razonamiento y sensibilidad. La primera hace referencia a la capacidad humana de actuar según un ideal proactivo que, por la simple existencia humana, es intrínsecamente moral, es decir, es susceptible de ser analizado en términos de «bueno/malo», «aceptable/inaceptable», «justo/injusto», etcétera. El razonamiento se relaciona con los procedimientos cognitivos necesarios para argumentar racionalmente las decisiones morales y es la parte más trabajada en los escenarios escolares y la que presenta una oferta de material didáctico más amplia. Finalmente, el tercer componente hace referencia al conjunto de emociones que sostienen la conducta y las decisiones morales ya que, en el origen y en la finalidad, la base emocional está presente en todas las facetas de la vida cotidiana y, muy al contrario que los otros dos, es el componente moral que ha tenido una plasmación más reducida en el sistema educativo, por lo menos de un modo planificado e intencional, ya que sentimientos y emociones siempre están presentes en cualquier relación intersubjetiva.

En cuanto a la voluntad, cabe señalar que se vincula directamente con la conducta moral ya que significa la materialización y el punto final de un proceso que ha tenido su origen en los sentimientos y se ha filtrado racionalmente en el juicio moral. Empezar por la voluntad en la descrip-

ción de la moralidad significa asumir el principio pedagógico según el cual resulta más rentable empezar por lo más concreto y avanzar hacia lo más abstracto: de la voluntad a la emoción, pasando por el razonamiento. La conducta moral, por lo tanto, significa en términos estrictos el resultado de una tensión entre la norma social y la inclinación particular del individuo, entendiendo que ésta se puede desviar de aquélla.

Así, en relación con el racismo, educar sobre la voluntad moral puede significar poner al alumno que ha manifestado actitudes xenófobas en situación de trabajar en equipo alguna cuestión «curricular» con las víctimas de la discriminación, valorándole positivamente el esfuerzo que realiza; en este sentido, aunque para algunos educadores el hecho de cooperar con alumnos inmigrantes no tiene que significar ningún esfuerzo para nadie, sino que tiene que ser una conducta «natural y espontánea», parece indudable que para un racista el hecho de ponerlo en esta situación significa un esfuerzo de voluntad, ya que precisamente tiene que vencer la resistencia al rechazo. Y esto es educable porque entronca con la motivación entendida como el impulso que regula la conducta.

En segundo término, parece bastante aceptado que la validación de la conexión coherente entre el pensamiento y la acción viene regulada por la voluntad, determinada por el esfuerzo y la motivación. También parece ampliamente asumida la capacidad racional del individuo y la función de esta capacidad en la construcción moral de la persona. Sobre el desarrollo de las facultades de razonar y tomar decisiones en el ámbito moral, la teoría de los estadios piagetianos que Kohlberg adapta del desarrollo moral descrito por Dewey tiene la finalidad de describir la conducta moral en base a un determinado nivel de razonamiento. De esta teoría, al margen de la potencia normativa de los estadios, nos interesan las dos pretensiones de irreversibilidad y de universalidad, que parecen íntimamente ligadas.

Eso significa que, una vez alcanzado un determinado nivel de juicio moral parece descartado retornar a un nivel pretérito. Si entendemos la tolerancia, por ejemplo, como un nivel de juicio moral superior al racismo, aunque insuficiente para alcanzar un modelo óptimo de convivencia, lo esperable es que no se produzca un retorno a posiciones xenófobas por parte de quien ha mostrado actitudes tolerantes. Este principio de irreversibilidad es un potente argumento a favor de iniciativas educativas que promuevan precisamente la tolerancia, el

respeto y la comprensión crítica del otro. En pocas palabras, una vez aceptado un principio de rechazo del racismo, es bastante improbable «volver» a posiciones racistas. El racismo corresponde a un nivel preconventional de razonamiento y de conducta moral, mientras que el antirracismo refleja el nivel convencional al que nos ha conducido la modernidad. En clave postmoderna, sin embargo, no queda claro, por su misma esencia incierta, el nivel al que podemos aspirar.

Para terminar, la sensibilidad moral, entendida en un sentido amplio que incluiría sentimientos, sensaciones, emociones y quizás intuiciones, cierra el edificio de la construcción moral de la persona. La sensibilidad moral se produce allí donde existen o han existido contacto social. Entendemos los sentimientos o las emociones morales como reacciones personales derivadas de relaciones intersubjetivas y como capacidades para activar juicios de valor sobre cómo afectan estas relaciones a la construcción de la identidad personal. La sensibilidad moral sería como una predisposición a «captar» estas relaciones en un sentido u otro. Tal predisposición, inducida por experiencias pasadas, creencias, deseos, etc., sitúa a la persona en condiciones de adoptar unas emociones u otras, con reflexión o sin ella, que producen unas determinadas consecuencias. Como educadores, nos interesa cultivar no el contenido material de las emociones, sino los mecanismos que permiten generar juicios valorativos sobre las repercusiones de las emociones y de los sentimientos morales, unas repercusiones que se generan en la persona y que afectan a los demás. Se trataría de proponer actuaciones pedagógicas centradas en el análisis de las emociones que producen determinados actos sociales para que el educando se halle capacitado para tomar la decisión más adecuada de cómo tiene que reaccionar. No es una educación de las emociones, sino de una estimulación de la sensibilidad para interesarse, observar y estudiar el entorno, lo cual permitirá actuar en consecuencia.

Retomando el texto que encabezaba la segunda parte de este capítulo, resalta precisamente el contraste entre la racionalidad objetiva del narrador, el lobo calumniado, frente a la emocionalidad subjetiva de la protagonista femenina. En un contexto posmoderno que ha demonizado la razón, normalmente la posición del lobo suele salir malparada, a favor de posiciones emocionales que, por definición, serían irreducibles y no admitirían discusión. Lo que nos expresa el texto del lobo

es la necesidad de avanzar en los tres terrenos que hemos practicado en este texto, para conseguir que el racismo no quede secuestrado en posiciones subjetivas, cuya máxima expresión suele resumirse en la frase cargada de impunidad: «Soy racista, ¿y qué?».

En suma, no podemos olvidar que la escuela es, al mismo tiempo, lugar de presencia de los racismos, lugar de producción de racismos y lugar para combatir los racismos. Quizás en ningún otro espacio público lleguen a coincidir estas tres situaciones como ocurre en la escuela, lo cual supone un reto pedagógico de primer orden que debería ser aprovechado en clave educativa para avanzar en su erradicación. En tal tesitura, es recomendable revisar el clima institucional del centro educativo, con sus normas de funcionamiento y las rutinas de relación social entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo los mecanismos de participación en la toma de decisiones, las relaciones con las familias y el encaje del centro educativo en su entorno. Asimismo, se hace imprescindible una tarea de autorregulación por parte del profesorado, en el sentido de reevaluar de manera periódica actitudes y creencias con respecto al fenómeno migratorio, a las relaciones entre culturas, a la presencia, ausencia o invisibilidad de determinadas minorías, etc. También es importante que el equipo docente, con la dirección al frente, asuma el reto que supone para el centro educativo conseguir un aire limpio de racismos de cualquier tipo, lo cual incluye a otros agentes socioeducativos que pueden realizar un papel relevante en la escuela, como el personal de apoyo administrativo y de servicios, además del personal educativo de actividades complementarias del mediodía, si las hubiere. Es también necesario que el profesorado realice un ejercicio permanente de formación en este sentido, por cuanto los fenómenos asociados a la interculturalidad tienen un alto grado de dinamismo. La realidad social inmediata se va modificando de manera ostensible y rápida, lo cual exige una atención expresa por parte del profesorado para atender inquietudes del alumnado.

El papel del profesorado se alarga exactamente en el terreno donde las interacciones entre iguales pueden tener mucha relevancia en la emergencia de episodios complicados cargados de racismo. Tanto en las situaciones formales de clase como en los momentos informales de patio o de actividades complementarias o extraordinarias, el profesorado no deja de ser un referente para el alumnado, casi por completo en todas las edades de la escolaridad. Esta función referencial, y a menudo ejempla-

rizante, pone el tono en la necesidad del profesorado de estar atento por supuesto a su lenguaje y actitudes, como decíamos, pero también en la resolución de pequeños conflictos que pueden empañar la convivencia.

Para cerrar, y no menos importante, conviene atender a la función que ejercen las familias, condicionadas a menudo por un ambiente poco favorable a adoptar posiciones tolerantes y respetuosas. Es sumamente importante tomar el pulso del sentir mayoritario de las familias en este terreno, por cuanto las tendencias más o menos explícitas, pero a menudo implícitas y subterráneas, que rodean la tarea escolar pueden tener un peso específico elevado en la conformación de actitudes por parte del alumnado.

En resumen, abordar educativamente el racismo en la escuela supone una tarea que conviene saber integrar en los procesos habituales y en la cultura escolar cotidiana. Es del todo necesario evitar tratamientos espectacularizantes que demasiado a menudo redundan en lo truculento y suelen quedar en lo anecdótico. Por supuesto, apostamos por un enfoque sistemático, riguroso y planificado que implique un trabajo en equipo y enraizado en el entorno y en las inquietudes del alumnado.

Referencias

- Álvarez, José Luis y González, Margarita. (2007). «Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales». En José Luis Álvarez Castillo y Luis Batanaz Palomares. (Eds.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*.
- (2004). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós, 2005.
- Cortina, Adela. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- Ellis, Ralph. (1952). *El hombre invisible*. Barcelona, Lumen.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona-Buenos Aires, Gedisa.
- Prats, Enric. (2001). *Racismo en tiempos de globalización*. Barcelona, Ariel.
- Taguieff, P. A. (2004). *Le sens du progrès*. París, Flammarion.