

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CIUDADANÍA MULTICULTURAL: EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Eduardo Terrén

Universidad de A Coruña

La multiculturalidad como oportunidad para la renovación democrática de la escuela

La escuela como fábrica de ciudadanos es una metáfora clásica de la sociología, al menos desde que Durkheim analizó la función social del sistema educativo como aparato de socialización política. Su modelo funcionalista de análisis de la función integradora de la educación moderna se correspondía con el modelo tradicional de la ciudadanía nacional y con las exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio desempeñado por el aparato socializador del estado nacional en la construcción de una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural.

En la transición del siglo al XX al XXI, sin embargo, una serie de fenómenos ligados tanto a la globalización económica y los movimientos de población (Sassen, 2001) como a las exigencias identitarias de muy diversos grupos (Castells, 1998) están abriendo un nuevo horizonte de ciudadanía postnacional (Tambini, 2001) para el que la socialización política escolar no había sido pensada. De entre estos fenómenos, la creciente multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio nacional es quizá uno de los elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de forjar una nueva concepción de la ciudadanía capaz de suministrar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia. Dicha reflexión incluye igualmente la reconsideración de ese aparato clásico de socialización política que es la escuela moderna. Afrontar el reto que la multiculturalidad supone para la contribución de la escuela a la formación de una ciudada-

nía activa y de carácter más complejo es, pues, parte fundamental de una de las tareas más importantes que nos reserva el siglo XXI: la renovación del aprendizaje de la convivencia ciudadana.

Para llevar adelante con éxito esta tarea conviene huir tanto de las actitudes de cerrazón que se alimentan de la idea de la incompatibilidad de las culturas como de las euforias precipitadas que se alimentan de la idea de que la diferencia es buena en sí misma y siempre enriquecedora. Partimos, así, del convencimiento de que, más allá de cualquier metafísica de la diferencia, la multiculturalidad debe considerarse desde una perspectiva realista independiente de cualquier valoración previa y considerarse como una simple cuestión de hecho. Una cuestión, además, problemática porque, dado el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes dificulta la convivencia al hacer coexistir diferentes concepciones de lo que se considera una buena vida y, por extensión, de lo que debe enseñarse y cómo en las escuelas.

No obstante, es ésta una dificultad que convenientemente tratada y gestionada puede suministrar una importante fuente de renovación del aprendizaje cívico. Considerar la multiculturalidad como una dificultad no equivale, pues, a verla como una amenaza o una gangrena; sino, más bien, como un reto, es decir, como una situación que ofrece la posibilidad de repensar los vínculos que nos unen en esa forma de solidaridad civil que debe mantenerse viva en una sociedad fuertemente democrática.

La multiculturalidad ofrece, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. Pero sacar provecho de esta oportunidad implica enfrentarse, al menos, con dos dificultades fundamentales derivadas de la crisis de legitimidad que atraviesan tanto las instituciones de lo político como de lo educativo al no satisfacer las expectativas sobre las que se levantaron. Así, la primera de las dificultades radica en que el reto se nos ofrece justamente en un momento en que la globalización de la democracia parece ir de la mano de una crisis de lo político (Castells, 2002), un tipo de crisis que bien puede relacionarse con lo que Laporta (2000) ha descrito como «el cansancio de la democracia». La deslegitimación y desafección que parece acusar la democracia parece, así, guardar una relación inversamente proporcional a la necesidad de diálogo y refuerzo de la participación que exige la gestión del pluralismo cultural en un contexto cada vez más global e incierto. No está quizá de más reflexionar en este punto sobre el hecho de que en diversos estudios recientes se muestre a casi un tercio de los jóvenes como contrario a la inmigración y que su valoración de la democracia como sistema sea especialmente baja¹.

¹ Según un estudio de la Fundación Hogar del Empleado realizado por IDEA en la comunidad de Madrid (2002), además del ya tradicional escaso aprecio entre los jóvenes por los partidos políticos (sólo el 6,5% de los jóvenes entre 12 y 18 años encuestados confían en ellos mucho o bastante), el 36,8% de ellos cree que una dictadura puede ser tan necesaria como una democracia siempre y cuando haya orden y progreso.

La segunda dificultad tiene que ver precisamente con el escenario escolar en que transcurre buena parte de la vida social de estos jóvenes. Y es que, como consecuencia de la sucesión de reformas, de la creciente heterogeneidad de su público y la pérdida de autoridad de las figuras y los mecanismos de socialización tradicionales (algo que, dicho sea de paso, afecta tanto al control de la disciplina por parte del profesorado como a las familias que se sienten desorientadas ante unos cambios que apenas pueden digerir y ante unas fuentes de información que las superan y, en ocasiones, las contradicen), muchas escuelas viven hoy en un clima de desánimo cuajado de sensaciones de impotencia y falta de orientación.

La asociación de la desafección política y el cansancio de la democracia con esta sensación de desánimo y desorientación que atraviesa la escuela supone ciertamente un horizonte cuando menos difícil a la hora de poder confiar en que la multiculturalidad pueda ser aprovechada como una oportunidad de regeneración democrática de la educación. Pero es precisamente en este horizonte en el que se descubre la verdadera dimensión del reto que este trabajo se propone explorar basándose en dos ideas principales:

- 1) que la tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un reforzamiento de la ciudadanía activa en contextos multiculturales, y
- 2) que este reforzamiento plantea una exigencia de renovación democrática de la educación escolar, porque sólo una educación verdaderamente democrática puede forjar una ciudadanía que haga de los contextos multiculturales espacios pacíficos de participación y deliberación.

Pero, ¿qué debe entenderse por una educación democrática? ¿De qué forma su producto contribuye al reforzamiento de la sociedad civil y la ciudadanía? ¿Por qué en su profundización radica la clave de una auténtica educación intercultural? ¿Qué tareas debe acometer una educación democrática para forjar una ciudadanía en un contexto multicultural?

Límites de la concepción uniforme de la ciudadanía

Comenzaré por señalar que al hablar de ciudadanía multicultural no nos estamos refiriendo aquí a la ciudadanía como estatus legal, sino, más bien, a lo que podríamos denominar como identidad cívica; esto es, a los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que vivimos los vínculos que nos unen a otros. Una identidad cívica se comparte a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria. Pensar, así, en la base cultural de la ciudadanía es pensar en la inclusión y en nuestra capacidad de acogida; es pensar en lo que nos hace sentirnos miembros de una comunidad y portadores de unos

derechos que garantizan nuestra convivencia pacífica y nuestra capacidad de participar en la organización de esta convivencia.

Tradicionalmente, en la modernidad, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Sin duda, la ciudadanía requiere algún tipo de identidad colectiva que de alguna forma ha de estar vinculado a un sentimiento de pertenencia, pues difícilmente puede pensarse en la contribución activa a un proyecto si uno no se siente miembro de los que tienen derecho a beneficiarse de los resultados del mismo. La cuestión es si el patriotismo tradicional es una fuente suficiente de suministro de esa identidad o si ha de reformularse hacia un cosmopolitismo más acorde con el nuevo horizonte que surge de la desnacionalización de los espacios económico, político y cultural. Autores como Kymlicka (1996) o Walzer (1982), por ejemplo, han criticado suficientemente el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la «misión civilizatoria» característico del eurocentrismo que resume la metáfora de la «carga del hombre blanco» de Kypling. A su juicio, este supuesto ha derivado de un modelo idealizado de polis entendido como una comunidad de ancestros, lenguaje y cultura que no ha sabido reconocer suficientemente el verdadero carácter multicultural de la mayoría de las comunidades políticas.

Esta idealización ha llevado a menospreciar la multiculturalidad real de la mayoría de las comunidades nacionales, enfatizando las diferencias interculturales y menospreciando diferencias intraculturales a las que estamos más habituados. Puede resultar ilustrador, en este sentido, apreciar cómo compartir una cultura común no ha de significar necesariamente compartir unos mismos valores, ni siquiera una misma identidad. Una identidad común no significa una identidad igual —ha señalado Alain Touraine. Incluso en un país tan culturalmente homogéneo como el nuestro (basta observar, por ejemplo, la forma en que las festividades señaladas por la religión católica condicionan nuestro calendario laboral), un mismo marco de valores puede ser vivido de muy diferentes formas (piénsese, por ejemplo, en las muy diferentes formas en que nos comportamos en la Semana Santa, cuando unos salen en procesión descalzos y otros se van a esquiar). Esta diversidad de comportamientos que se yuxtaponen sin chocar, incluso en el seno de una misma familia, ejemplifican divergencias más profundas como las que existen entre aceptar el aborto o no, ofrecer a los hijos una educación religiosa o no, etc. Todas estas diferencias no nos impiden sentirnos miembros de algo común ni compartir gran parte de nuestra vida pública con quienes tienen criterios muy diferentes sobre lo que debe hacerse en la vida, y son suficientes para ver cuán flexibles, cam-

biantes y diversos pueden llegar a ser los vínculos que nos unen. Creo que se puede llegar a decir que la capacidad de integración de una sociedad es directamente proporcional a la diversidad compatible que es capaz de albergar.

En cualquier caso, y más allá de esta llamada de atención sobre la importancia de la diversidad intracultural —un aspecto relevante para la crítica del esencialismo a la que luego me referiré—, lo cierto es que existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homogénea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía. Estas tendencias se deben a fenómenos relacionados con movimientos poblacionales y político-simbólicos que tienden a subrayar la polietnicidad de las poblaciones nacionales o la multinacionalidad de los estados, según se trate de movimientos migratorios, de iniciativas puestas en marcha por minorías tradicionalmente marginadas o no reconocidas o, incluso, de procesos de integración supranacional como en el que atraviesa hoy Europa. Son todos éstos fenómenos los que han puesto sobre el tapete la cuestión del pluralismo cultural, y los que nos obligan a repensar la ciudadanía como categoría fundamental con la que entender la inclusión y la participación en la vida social. Cuanto más diversa es una sociedad y más pluralismo cultural contiene, menos posible se hace dar por supuesto un consenso y más difícil se hace construirlo. ¿Cómo podemos vivir juntos y organizarnos sin ser iguales ni pensar lo mismo? ¿Qué debemos compatir y qué podemos no compartir?

Éste es el tipo de preguntas que subyacen a la cuestión de la ciudadanía multicultural y a las que es preciso encontrar respuestas si queremos llevar adelante el reaprendizaje de la convivencia del que hablé al comienzo. Pero ésta no es una tarea fácil. ¿Por qué nos es tan difícil adaptarnos a la multiculturalidad? A nuestra inexperiencia como país plural y de acogida se suman otras razones de calado más teórico, como las inicialmente señaladas por Kymlicka y Walzer. Puede que, después de todo, nuestra dificultad radique en que una vez llegados a ser modernos, una vez convertidos en una nueva democracia y en país de inmigración, hemos descubierto que las instituciones de la sociedad moderna no se adaptan bien a la multiculturalidad. ¿Cómo darle cabida sin echar por la borda lo que con ella hemos conseguido?

El camino pasa seguramente por redefinir lo que debe entenderse por ciudadanía, haciendo de ésta una categoría abierta a la diferenciación cultural; es decir, desligándola del supuesto de la homogeneidad de la cultura nacional. Aunque a veces, paradójicamente, los procesos de globalización económica se dan en paralelo a procesos de renacionalización política, debe tenerse en cuenta que el concepto de nacionalidad está siendo parcialmente desplazado desde la noción del poder del estado para defender a sus naturales hacia una concepción que subraya la responsabilidad del estado ante todos sus residentes de acuerdo con los estatutos internacionales de derechos humanos (Sassen, 2001: 104). Ciertamente, el pensar que la cultura nacional suministraba los valores compartidos que forjaban una identidad común ha dotado a la imagen tradicional de la ciudadanía de una enorme fuerza de integración. Frente a esta imagen tradicional, los fenómenos asociados con la multiculturalidad son percibidos como una amenaza para esa integración porque parecen

minar los fundamentos de una identidad compartida. Pero, frente a esta percepción de la diversidad como amenaza, es preciso aprender a ver que no por alimentar sentimientos comunitarios no nacionales, la ciudadanía multicultural ha de carecer necesariamente de capacidad integradora. Merece la pena recordar en este sentido la forma en que Touraine (1997) reivindica un principio de integración débil, referido a una ciudadanía basada en la conciencia de pertenencia no a una comunidad histórica de destino, sino a una sociedad política regida por una constitución que recoja los principios de libertad, justicia y tolerancia². Es desde esta perspectiva desde la que puede verse cómo el pluralismo cultural puede reforzar, en vez de dañar, la calidad de la vida democrática porque puede contribuir a ampliar los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

No obstante, que esto pueda ser así depende de nuestra habilidad para gestionar la multiculturalidad, lo que, sin duda, depende a su vez de las medidas articuladas en los ámbitos estatal y supraestatal. La adaptación de la ciudadanía a un contexto de multiculturalidad puede ser efectivamente favorecida u obstaculizada por las regulaciones institucionales de la legalidad y el mercado. Pero también depende de las actitudes de acogida que sepamos construir en el ámbito de la sociedad civil y, en especial, en los espacios de socialización en los que se construye la ciudadanía, como es el caso de la escuela. Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se gestiona a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación y establecimiento de los vínculos que constituyen el cemento de la sociedad civil. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática.

El valor del diálogo en el proyecto de la educación democrática

Pero, ¿qué hemos de entender por una educación «democrática»? Tal y como he descrito en otro lugar (Terrén, 2002b), una educación democrática es aquella

² Como él mismo reconoce, en la misma medida en que esta solución se acerca al patriotismo constitucional de Habermas, es una solución minimalista, pobre en efectos socializadores, que basta para garantizar la coexistencia, pero no la comunicación efectiva ni los vínculos significativos. Es una observación muy similar a la crítica de Giddens (1997: 273ss) a la identificación habermasiana de la interacción con la acción comunicativa (entendida como «intercambio con intención deliberativa»). Bien puede verse que todas éstas son disquisiciones sobre lo que Marramao (1996) llama la «dimensión perdida» de la modernidad política: la fraternidad (el principio guía que atiende al problema de la solidaridad y del sentimiento comunitario de forma difícilmente reducible a las ideas de la libertad y la igualdad, forjadas sobre el individualismo); disquisiciones que empujan a ir más allá de la identificación nacional como único factor que pueda responder a las exigencias de la pertenencia y la identificación simbólica de una comunidad. No obstante, merece tenerse en consideración que, como señala Lucas (2001: 105), «a la hora de construir un vínculo político, aún no contamos con un sustituto eficaz de la comunidad de pertenencia que es la nación, a la que hemos enterrado quizá demasiado rápidamente».

que posibilita el que los individuos puedan pensar y comportarse de forma autónoma, racional, creativa y solidaria; es decir, es ese tipo de educación que ofrece a los individuos los conocimientos y las competencias necesarias para juzgar por sí mismos, construir su proyecto de vida y gestionar su realización junto con los proyectos de los demás. Dicho todavía de otra manera, la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no esté limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció.

Es de reconocer que esta definición confiere una tremenda importancia a la perspectiva del individuo, pero no es una propuesta individualista, sino que se encuadra más bien en el horizonte de lo que Touraine (1990: 370) llama «la escuela del sujeto»³. El sujeto no es el individuo, sin más; no es el objeto pasivo de una relación, sino su protagonista, un protagonista autónomo y solidario.

La educación democrática en la que pienso es una educación cívica (es decir, una educación para la ciudadanía) que tiene por objeto no tanto la instrucción en ciertos contenidos, cuanto una cierta experiencia, porque se refiere a «*la enseñanza o aprendizaje que se adquiere en el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo*» (Gimeno, 2001: 36). Entronca por ello directamente con el énfasis puesto por Freire (1997) en la autonomía como objetivo de una enseñanza orientada más a la capacidad de producción o construcción del conocimiento que a su mera transferencia. De ahí que la educación democrática requiera más una praxis que un método; una praxis que puede obtener su modelo de la democracia deliberativa defendida, entre otros, por Jon Elster o Amy Gutman. En este sentido, más que repertorio de recetas, lo que la praxis de la educación democrática requiere es un esfuerzo por garantizar situaciones de aprendizaje basadas en procesos de comunicación no distorsionada ni mecánicamente reiterada, es decir, en interacciones creativas, significativas y razonadas. En este sentido, el desarrollo de la capacidad de deliberar en los niños y en nuestros estudiantes es desarrollar su capacidad de ciudadanía, porque deliberar con fundamento requiere habilidades básicas como leer, escribir y calcular, pero también competencias como el pensamiento crítico y el razonamiento, la curiosidad y el interés por nuevas compañías y nuevos entornos —competencias, éstas, como se ve, muy ligadas a la comprensión del contexto y del punto de vista de los demás.

Según Guttman (2001), la democracia deliberativa puede considerarse como el modelo ideal de una educación democrática en la medida en que supone que los ciudadanos pactan razones moralmente defendibles sobre lo que les vincula en un proceso progresivo de mutua justificación. Se entiende, así, mejor que la

³ Touraine habla de la escuela del sujeto como la orientada hacia la libertad del sujeto personal, la comunión intercultural y la gestión democrática de la sociedad, una gestión que debe abordarse desde la elaboración de los proyectos personales y el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos y no tanto desde la archirrepetida consigna de una educación-para-la-sociedad.

formación en la democracia deliberativa se basa en una pedagogía dialógica, bien entendido que la deliberación es más que un mero diálogo, porque subyace a ella el esfuerzo de una interacción y una comprensión orientadas hacia la cooperación social⁴.

Su principio podría resumirse así: la deliberación (el diálogo no distorsionado) hace a las argumentaciones racionales y abre la puerta al ejercicio cotidiano de la comprensión y la solidaridad; la racionalidad (la autoridad del mejor argumento) hace a la deliberación democrática y permite sentar y corregir los límites de lo aceptable. De ahí que el procedimiento paradigmático de lo que considero una buena educación sea lo que Burbules (1993) llama el diálogo pedagógicamente orientado⁵. El principal valor de este procedimiento es su garantía de la autonomía del sujeto, un principio que no creo pueda entenderse independientemente del uso racional de las facultades y de la contribución de éstas a la construcción de la propia identidad, pero tampoco de su uso en condiciones de equidad (es decir, de un disfrute equitativo de oportunidades), pues, para que todos podamos elegir lo más plenamente posible nuestra vida y revisar y modificar racionalmente nuestros planteamientos hemos de contar con recursos y libertades similares a las de los demás. A efectos de lo que aquí interesa es importante apreciar que entre estos recursos se encuentra el de tener acceso a los puntos de vista de otros para, al compararlos con los nuestros, poder revisarlos o defenderlos. Por eso la forma en que Burbules considera la relación educativa democrática como una relación dialógica es especialmente relevante a la hora de abordar esos contextos en los que mayores obstáculos cabría esperar para un diálogo efectivo: los «contextos de diferencia». En esos contextos es en los que el diálogo intercultural pone a prueba la calidad y profundidad de la democracia que tenemos.

Visto lo que ha de entenderse por ciudadanía multicultural y por educación democrática, pasamos ahora a ver cómo la toma en consideración de la primera significa una oportunidad de renovar el potencial de las escuelas como espacio para la construcción de esa democracia deliberativa que consideramos el modelo adecua-

⁴ Esta observación es importante a la hora de matizar el carácter excesivamente abstracto con que una filosofía humanista como la de Gadamer vincula educación y diálogo. El marco general de la pedagogía dialógica, no obstante, presenta dificultades de aplicación en dos casos: cuando hablamos de niveles en los que los educandos no cuentan con una capacidad de razonamiento desarrollada y su aprendizaje depende más de la disciplina y el ejemplo familiar (es ésta la fase que la teoría de la justicia de Rawls, siguiendo el esquema piagetiano de la evolución moral del niño, describe como la fase del aprendizaje de la moralidad a través de la autoridad, previa a la del aprendizaje de la moralidad basado en la asociación). El segundo caso es aquel en el que nos encontramos con alumnos que no desean participar o no muestran interés en el aprendizaje. Estos casos suelen también favorecer prácticas disciplinarias muy basadas en la iniciativa autoritaria del profesor.

⁵ Esta propuesta encaja también con la defensa que hace Giddens (1996: 119-122) de la democracia dialogante como forma de «democratizar la democracia» a través del desarrollo de la capacidad de reflexión en las actividades cotidianas. La conexión de esta idea con el principio de la autonomía queda clara en la noción de sujeto de Touraine, y se encuentra elaborada desde el punto de vista de la filosofía de la educación en Moses (1997). Flecha (1999), por su parte, conecta el enfoque de la pedagogía dialógica con el antirracismo.

do para la forja de una ciudadanía activa. El desafío que la nueva situación supone para el desarrollo de este proyecto puede verse en dos dimensiones o frentes que considero fundamentales. Por un lado, es fundamental combatir la asociación de la tolerancia con el relativismo y de las visiones esencialistas de la diversidad cultural. Sólo así pueden adquirir pleno sentido determinados proyectos democráticos basados en el diálogo y la cooperación. Por otro, resulta igualmente decisivo potenciar el capital social circundante a la escuela a través de la participación de los adultos en la vida educativa y la apertura de la escuela al entorno comunitario.

Las raíces de la indiferencia cívica: contra el relativismo y el esencialismo

Vayamos con el primero de estos frentes. La prédica de la tolerancia se ha vuelto un recurso fácil, se ha convertido en un marchamo de lo políticamente correcto y casi no hay curso escolar ni centro que no celebre anualmente alguna campaña o jornada en torno a ella. Es, sin embargo, una virtud peligrosamente fácil, pues es teóricamente escurridiza y en la práctica, en ocasiones, incluso engañosa (Garzón Valdés, 1997). Lo es, al menos, cuando se asocia al relativismo, una actitud hacia la diversidad que impide el desarrollo de la interculturalidad. Se trata de ver ahora cómo, atravesada por esta asociación, la tolerancia, en vez de activar, puede bloquear la puesta en práctica de una educación verdaderamente intercultural que forme en la práctica de la democracia deliberativa.

¿Qué es lo que en nuestros días vincula tan frecuentemente la tolerancia al relativismo? Muy probablemente, el escenario «postmoral» (Giner, 1996) en el que nos encontramos. Un escenario que puede muy bien describirse en relación con lo que Bauman (1993) denomina la «paradoja ética de la postmodernidad»: nuestras tareas éticas aumentan al mismo tiempo que disminuyen los recursos simbólicos y criterios seguros para llevarlas a cabo; es decir, que mientras aumentan las situaciones en las que hemos de producir elecciones morales disminuye la credibilidad de los principios universales que tradicionalmente han orientado dichas elecciones. Como consecuencia de ello, proliferan la ambigüedad y la falta de consenso ante lo que lo que debe ser tenido como bueno y verdadero, lo que dificulta notablemente la búsqueda de fundamentos últimos para la integración.

Esta paradoja moral de la postmodernidad tiene su correlato en el ámbito educativo, pues —como señala Gimeno (2001: 25)— habiendo logrado un mejor conocimiento de los fenómenos educativos, andamos faltos de un proyecto seguro y definido, y nos encontramos «*debilitados para proponer caminos*». Volviendo a las palabras de Bauman (1993: 102): «Sin patrones universales, el problema del mundo postmoderno (...) *es cómo asegurar la comunicación y el entendimiento mutuo entre las culturas*». Pero, ¿cómo hacerlo?

Desde que Banks (1977) objetó el «modelo de la deficiencia» latente en la consideración del compromiso étnico y la diversidad cultural como disfuncionales, parece haberse impuesto un cierto consenso en que el programa típicamente asimilacionista de integración no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la

diversidad cultural porque tiende a dar por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). Quienes portan éstas, por así decirlo, deberían pagar el precio de su acogida adaptándose a las formas de pensar y vivir propias del grupo mayoritario. La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de ideas de la postmodernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Esta crítica ha sido saludable y debe reconocerse entre los méritos de las teorías de la diferencia. Nos ha mostrado la conflictividad esencial de la vida cultural y el etnocentrismo solapado que vestía con el desprecio a la irracionalidad lo que en el fondo quizá no sea más que desprecio hacia quienes se considera marcados por ella. Nos ha obligado a preguntarnos si la homogeneidad cultural es tan necesaria o tan deseable como tradicionalmente se ha supuesto, e incluso si realmente ha existido tanto como se nos ha hecho creer. Nos ha hecho aprender a mirar nuestras prácticas con otros ojos y reflexionar sobre qué nos hace verlas como normales. Nos ha convencido prácticamente a todos de que la integración de los individuos no debe pagar el precio de condenar sus identidades al menosprecio o la ignorancia, y es ésta una enseñanza que debe contabilizarse, sin duda, en el «haber» de la sensibilidad multiculturalista.

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo —sobre todo, de sus formulaciones más metafísicas— tiene también su «debe». Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transmuta en la sacralización de las identidades se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural. El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesivamente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (Terrén, 2002a)⁶. En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural es un error epistemológico que esclereotiza la diversidad humana y la transforma en incompatibilidad, en imposibilidad de diálogo razonado. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo. Pero, ¿es el relativismo el correlato inevitable de la multiculturalidad?

No necesariamente. El relativismo es una actitud que campea a sus anchas entre el clima de opiniones de la postmodernidad. Es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver

⁶ Merece recordar aquí como, según David Gauthier (1986: 288) *«la idea de que las formas de vida tienen derecho a sobrevivir es un recién llegado al escenario moral. Es también una idea totalmente equivocada. Son los individuos los que cuentan; las formas de vida importan sólo como expresión y sustento de la individualidad humana»*. (Citado en Garzón Valdés, 1997: 12).

la vida. Es cómoda porque por definición no toma partido; o, mejor dicho, no toma el partido de la confrontación de las ideas y el debate público porque asume como premisa inicial —normalmente de forma inconsciente— el principio de incommensurabilidad de las culturas y acepta como irreducible el pluralismo de sus interpretaciones. Esta supuesta exención de juicio le hace tremendamente atractivo como ideología socorrida. Pero precisamente en este atractivo anida su mayor peligro. No cuestiona la tolerancia, pero al apartarla de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas guetizadoras u hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción razonada y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrincheramiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas. El problema de gestionar la diversidad cultural consiste asumirla en un proyecto integrador y en constante negociación. Pero el relativismo no ofrece fundamento suficiente para este punto por el carácter tremendamente restrictivo de la solidaridad que alimenta. Coexistir no es convivir, y el relativismo sólo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incompresión y rechazo de la deliberación.

Si la educación democrática ha de salir airosa de los desafíos que plantea una ciudadanía multicultural, una de sus principales tareas es, pues, trascender el relativismo como actitud frente a la diversidad cultural. Es necesario si queremos que nuestro proyecto se vea reforzado y no debilitado en sus objetivos (la autonomía, la solidaridad y el diálogo racional). Pero la garantía del pluralismo ha estado normalmente asociada a la neutralidad de las instituciones y las teorías de la reproducción nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra. ¿Es entonces el monoculturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que sólo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currícula separados?

El modelo de racionalidad que sustenta el universalismo típicamente moderno, un universalismo colonizador que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural, se revela como una base excesivamente estrecha para acometer este proyecto. Pero abandonar el presupuesto de la homogeneización no tiene por qué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo monocultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incommunicados entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no tanto de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esa es la razón por la que el proyecto de la educación intercultural debe armarse sobre la base de los fundamentos y las prácticas de la educación democrática tal

y como anteriormente la hemos descrito. Y existen, de hecho, líneas de trabajo que apuntan en esa dirección. A este respecto es importante tener presente que la escuela se enfrenta a la diversidad humana no sólo como una situación a gestionar, sino también como un fenómeno a explicar. En la atención a este doble horizonte debe combinar el trabajo sobre la información con el trabajo sobre las actitudes y los sentimientos.

La información se produce a través de dos canales fundamentales: el curricular y el extracurricular. Por lo que al primero respecta, es innegable que los materiales curriculares pertinentes muestran en su gran mayoría hoy marcado interés por alimentar el conocimiento y el respeto hacia la diversidad humana. Pero es importante resaltar que en muchas ocasiones la presentación de la diversidad humana se basa en esquemas racializadores, como si fuera la raza la que explica el que las personas vivan y piensen de diferente forma. El racismo aquí no se aprende como actitud ideológica de rechazo hacia los otros; justo lo contrario suele ser la intención. Pero se aprende como representación a través de una categorización errónea de la información en la que las formas de ver y ganarse la vida, de vestirse o de alojarse, se asocian con determinados caracteres fenotípicos (Blondin, 1990). La tarea aquí es desracializar la diversidad.

Por lo que a la información extracurricular respecta, la información sobre la diversidad humana con la que se ha de trabajar en las escuelas adquiere casi un carácter de contrainformación, pues debe servir para vencer la simplificación y el clima de miedo e inseguridad con que ese otro gran rival de la escuela que es la televisión tiende a presentar el fenómeno. Debe tenerse presente en este punto que, ante la falta de una expresión curricular concreta de enseñanza cívico-política —debida seguramente a un deseo de evitación de la «Formación del Espíritu Nacional» franquista— hay quien piensa que los medios de comunicación se han convertido en el principal agente de educación política (Rubio Carracedo, 2000: 80)⁷. Pero lo que forma, también deforma, y Robert Putnam ha llegado a afirmar en este sentido que la televisión es una fuente de corrosión del espíritu cívico. Con niños que ven una media de 4 horas diarias la televisión y adolescentes que llegan a contar en su tercera parte con televisor en su habitación, la escuela parece haber sido derrotada tanto en la información (el suministro de datos) como en la formación (el moldeamiento de comportamientos). Ciertamente, no basta con demonizar a la televisión. La televisión no siempre anula el pensamiento, a veces da que pensar; pero sólo la escuela enseña a pensar desde la autonomía y a fomentar el conomiento autoarrastrado frente al heteroarrastrado por las teleimágenes (Terrén y Garreta, 2002).

La atención a la forma en que se presenta la información en torno a la diversidad humana es importante porque no es desabellado pensar que nuestras actitudes

⁷ Téngase en cuenta, además, que por lo que respecta a otra posible fuente de educación política como es la familia, el 70% de los jóvenes encuestados por el INJUVE (avance de resultados, sondeo de 2002) hablan poco o no hablan de política con sus padres.

hacia los demás guardan algún tipo de correlación con la forma en que nos los representamos. Aquí es donde la información se junta con los sentimientos, y donde se forjan realmente las actitudes. Por eso en el aprendizaje de la convivencia intercultural son tan decisivas las estrategias de gestión del trabajo escolar en el aula. En ellas se forja ese esfuerzo de aprendizaje que va más allá de la instrucción en determinados contenidos y que tiene que ver con el *«observar lo que hacen otros y ver cómo se comportan, pero sobre todo, [con] escucharlos, conversar, dialogar o discutir con ellos»*, es decir, con la forma en que nos *«entrelazamos con ellos»* y aprendemos a ser múltiples y diferenciados a través de nuestro contacto con los demás. La idea guía que unifica los esfuerzos desarrollados en esta línea es que *«cuanto más denso e intenso sea el intercambio con otros, más rica será la subjetividad individual y el sí mismo»* (Gimeno, 2001: 45, 47) y, consiguientemente, más cerca estaremos de forjar ciudadanos dotados de una amplia competencia para el desarrollo de la interculturalidad, en una palabra, ciudadanos cosmopolitas.

Existen ya esfuerzos de orientación práctica (Besalú, 2002: cap. 5) que en su esfuerzo por profundizar en una enseñanza democrática trabajan en el desarrollo de la escuela como espacio afectivo y se interesan sobre todo por el ámbito de las relaciones cara a cara que se registran en la experiencia educativa cotidiana. Las más interesantes de ellas pueden ubicarse en el marco general de la pedagogía crítica y su impulso por recuperar el potencial político de la escuela (Martínez Bonafé, 1996; Biesta, 1995). Líneas de práctica para el aula que ilustran esta tendencia son las estrategias de debate (Díaz Aguado, 1996) o el trabajo escolar cooperativo — muy satisfactoriamente valorado para el desarrollo de las relaciones interétnicas en la escuela (Sharan, 1980). Seguramente el mismo potencial que le permite ser un buen antídoto contra la emergencia de las actitudes individualistas competitivas le hace perfectamente compatible con las estrategias de aula basadas en la pedagogía del diálogo (Johnson y Johnson, 1991; Lickona, 1991) para asumir el conflicto cultural y superarlo, para reforzar el espíritu de comunidad y forjar la experiencia de la integración a través de la inclusión activa. Todos ellos son esfuerzos que profundizan en la calidad democrática de la práctica educativa en la medida en que potencian aquel objetivo que señalamos como central en el proyecto: la autonomía del sujeto como clave para lograr su inclusión activa en la sociedad civil y en la vida pública.

Es preciso observar cómo los esfuerzos apuntados en esta línea tienen como horizonte de trabajo más los afectos y las actitudes que los contenidos en sí mismos. Son esfuerzos que se dirigen, por tanto, al potencial de la educación escolar en la forja de los vínculos sociales básicos en que debe basarse una ciudadanía activa y competente en contextos multiculturales. Se dirigen, pues, a la base misma de esa urdimbre afectiva en la que se gestan las actitudes cooperativas o de rechazo, esos lazos afectivos que constituyen la base de la sociabilidad y que pueden trabajarse en la dirección del tipo de lealtades que requiere el compolitismo.

Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas y trabajar en aras de una mayor integración de las minorías es preciso, como decíamos, conceder a sus integrantes pro-

tagonismo en la relación educativa. Esto supone hacerlos partícipes de lo que habermasianamente denominaríamos una comunidad de diálogo no distorsionado. Se trata de propiciar un marco pragmático —no sustantivo— de racionalidad que no reniegue de la universalidad pero que tampoco la imponga. Abrir, pues, la relación educativa al punto de vista de los actores no significa claudicar ante una diversidad irreconciliable y encorsetarla, ni negar la aspiración a un proyecto educativo universal y plural a un mismo tiempo. Con palabras del filósofo Garzón Valdés, no significa sustituir una intolerancia insensata por una tolerancia no menos insensata. Entre un universalismo dogmático y un relativismo extremo debemos optar por un marco de racionalidad dialógica como base de lo que es una buena educación, un marco de interacción fluida en el que la universalidad se construya discursivamente y no se presuponga a priori como derivada de la supuesta naturaleza de un sujeto sustancialmente homogéneo.

La alquimia del intercambio: abrir la escuela a la comunidad

Pero abrir la puerta de la escuela a los actores no es sólo abrir el trabajo de aula a sus puntos de vista, sino abrir las de la gestión de la escuela a su participación. Ello nos lleva al segundo de los frentes enunciados al comienzo de este trabajo.

Participar en la vida educativa de las escuelas es participar en el trabajo de reproducción consciente de la sociedad. La participación de la sociedad civil en la gestión de la vida educativa supone en sí misma una experiencia de aprendizaje de la convivencia que rebasa la relación docente-discente y que se torna especialmente relevante en contextos de multiculturalidad⁸. Tiene que ver con la forma en que el alumnado se involucra en procesos de toma de decisiones que afectan a su vida académica, pero también —y éste es el punto en que aquí nos centraremos— con la forma en que los adultos se implican activamente en la dinámica de un espacio de socialización tan importante como es el de la escuela. Pocos dudarían de que nuestras escuelas, como nuestro sistema político, son

⁸ Esto no quiere decir que la participación sea en sí y por sí misma la panacea, pues puede registrarse el caso de acciones beligerantes acometidas por los padres ante la presencia de alumnado «non grato» en el centro. En España este caso se registra normalmente con la llegada a las escuelas de niños gitanos que tradicionalmente estaban excluidos de la escolarización o reclusos en instituciones segregadas. Aunque lo normal en estos casos es el éxodo silencioso de la mayoría hacia otros centros, en ocasiones lo beligerante de la reacción sorprende dado el habitualmente escaso índice de concienciación y participación anteriormente comentados. Aquí el problema de la desafección política ya no es que la aprobación de unos objetivos no implique la movilización por los mismos, sino que ésta encarna una cierta actitud individualista e insolidaria que es capaz de dar cobijo a las conductas más elementales de racismo y, lo que no es menos grave, a una pobre idea de lo que es educar: el derecho a la educación de MIS hijos se antepone al derecho de todos los hijos y se restringe el calado democrático que conlleva el aprendizaje cooperativo junto con aquellos que muestran algún tipo de diversidad (en este caso, étnica o cultural). Se trata en estos casos de una participación que Putnam califica como propio de los movimientos NIMBY («Not In My Backyard»).

instituciones formalmente democráticas. Pero aquí no nos interesan tanto los ideales que formalmente secundan la retórica y las estructuras de las organizaciones cuanto la vida misma de esas organizaciones. Una democracia fuerte no depende sólo de la legitimidad de sus instituciones, sino de las actitudes y la participación de sus ciudadanos. Cuando éstas se corresponden con una mera aceptación pasiva es cuando nos encontramos con lo que Tenzer (1990) denomina una «sociedad despolitizada» en la que el incremento del sentimiento de inutilidad respecto a la política lleva a la progresiva desaparición de la comunidad como espacio de discusión política.

La escuela es un escenario estelar de construcción de la *res publica*. Sin embargo, de que la calidad de la democrática de la vida escolar no es excesivamente alta da buena cuenta el clásico indicador de la participación, pues éste es un mecanismo esencial de la democracia para que la ciudadanía transmita información sobre sus preferencias y necesidades y ejerza un control efectivo sobre el funcionamiento de las instituciones⁹. Las asociaciones de padres y madres con hijos escolarizados apenas logran afiliación activa y tienen problemas para reunir normalmente a un número significativo de asistentes a sus asambleas¹⁰.

¿Qué se pierde con ello? Se pierde capital social, o lo que más gráficamente Bourdieu (2001: 85) ha llamado la «alquimia del intercambio», una alquimia que se revela como fundamental para profundizar en el esfuerzo cooperativo por mejorar la escuela. A pesar de lo multívoco del concepto, la teoría del capital social nos ayuda a entender mejor fenómenos como el asociacionismo, la cooperación, el altruismo o la confianza interpersonal, y con ello podemos entender mejor cuestiones ligadas a las actitudes culturales que tanto importan en el estudio del contacto intercultural¹¹.

⁹ Normalmente, los indicadores que señalan un descenso en esa participación apuntan hacia una eventual pérdida de la calidad de la vida democrática. Esto es especialmente grave seguramente en el caso de las democracias jóvenes —como la portuguesa o la española— que cuentan con una sociedad civil más débil y menos organizada que las democracias más viejas y que, en consecuencia, son más proclives que éstas a la expansión de sentimientos de impotencia, a la frustración y a actitudes pasivas, y menos proclives a la articulación de canales y mecanismos de participación no convencionales. Por eso se ha señalado (Maravall, 1995: 301) que, especialmente en estos casos, la desafección política puede llevar a un empobrecimiento democrático y a la proliferación de planteamientos resignados muy cercanos al conservadurismo político. Debe apreciarse, no obstante, que Francia u Holanda no son precisamente democracias jóvenes y, sin embargo, allí es donde han alcanzado importantes cotas electorales mensajes impregnados de xenofobia cuyo éxito Castells (2002) ha analizado precisamente en términos de una «crisis de lo político» y que no desaparecen por desmoronarse electoralmente, pues, más que sobre un programa, se han levantado sobre la desconfianza, el resentimiento y la desorientación.

¹⁰ En España, 8 de cada 10 padres y madres no participan en las actividades llamadas extraescolares y escasamente 2 de cada 10 participan activamente en las asociaciones de sus centros (INCE, 1998).

¹¹ No en vano, uno de los primeros usos del concepto (Loury, 1977) tenía que ver con el estudio de las relaciones familiares que resultaban útiles para el desarrollo cognitivo o social del niño o del adolescente en un contexto multirracial.

La escuela proporciona relaciones sociales y, con ello, expectativas y canales de información y participación que constituyen capital social para los individuos, que aumentan su base de acción y sus vínculos de solidaridad. Las asociaciones de padres y madres son pertinentes a este respecto, sobre todo si se tiene en cuenta la necesidad señalada por James Coleman (2001) de sustituir la organización espontánea y voluntaria que tradicionalmente ha constituido la principal fuente de capital social a disposición de la juventud por organizaciones formales que garanticen el capital social de la comunidad adulta circundante a la escuela¹². Coleman muestra con contundencia que la ausencia de capital social influye decisivamente en el abandono escolar y que el éxito de los colegios privados norteamericanos se debe no tanto a lo que pasa en el aula o a las capacidades del alumnado, cuanto al compromiso y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Robert Putnam, por su parte, ha recurrido también a este tipo de participación para mostrar una de las facetas de un declive del capital social que impide el florecimiento de esa fuerte sociedad civil que consideramos inseparable de una democracia saludable. Más concretamente, (2001: 99) señala que las inversiones en educación serían más efectivas si se complementaran con la revitalización de las asociaciones comunitarias.

Contrarrestar la desafección política que mina el ejercicio de la ciudadanía activa en la vida escolar se presenta, pues, como otra de las exigencias de la educación democrática. Y es una exigencia fundamental para que esta educación pueda desarrollarse en un contexto multicultural, pues niveles bajos de capital social tienden a estar asociados con niveles igualmente bajos de confianza interpersonal (Torcal y Montero, 1998). La desafección política es un fenómeno que hace que la vida política se viva en la mayoría de las democracias con gran malestar e insatisfacción. Se trata de un malestar difuso que tiene más que ver con el hastío y la desconfianza que con la crítica activa y que alienta la inercia de la «ciudadanía privada» (Johanek, 1994)¹³. Es una apatía que no se deriva de un conformismo explícito con los patrones establecidos, sino que nace más bien de la indiferencia. La representación negativa de lo político que conlleva tiene como principal consecuencia la quiebra de la identificación afectiva con el sistema democrático y la desimplicación personal en su funcionamiento, pero el principal producto de esta desconfianza hacia el sistema no es sólo la deslegitimación de la política establecida o la baja participación, sino también —y esto es especialmente relevante a nuestros efectos— la

¹² Debe tenerse en cuenta a este respecto que, a diferencia de otros recursos materiales (como el capital físico) el capital social es lo que Hirschman llama un «recurso moral», cuyo suministro aumenta con el uso.

¹³ Por ciudadanía privada entiende Johanek la que reduce la imagen del ciudadano a la del cliente que simplemente busca un mejor producto al mejor precio posible. En nuestro caso sería el equivalente del público del sistema educativo que reduce sus expectativas al incremento de la posibilidad de poder elegir uno u otro centro. Es el padre o la madre que no quiere perder su tiempo en reuniones acarca de, por ejemplo, un proyecto educativo de centro pero quiere cambiar de centro cuando siente que el producto ofrecido por éste se devalúa.

extensión de la desconfianza hacia los otros. Cuando estos «otros» son los «otros extraños», es decir, los inmigrantes, la desconfianza puede traducirse en la percepción de su excesiva presencia y atribuir a ésta y no a la actitud propia la dificultad de la acogida¹⁴.

Este último punto es importante porque la desconfianza es el caldo de cultivo de la percepción del otro como amenaza (como ocurre en los casos referidos en la nota 9) y obstaculiza, por tanto, el desarrollo de un contacto intercultural fluido y deliberativo que debe fomentar una educación democrática. Después de todo, la calidad del contacto intercultural depende de actitudes culturales que tienen mucho que ver con la confianza social (al menos si esta se mide en términos de confianza interpersonal¹⁵). Cuando ésta confianza existe, las relaciones de cooperación aumentan y, con ello, el capital social. Pero cuando no existe, determinados sectores de la población se encuentran reducidos a una situación de vulnerabilidad social.

En este sentido, debemos reparar en que entre los diferentes tipos de vulnerabilidad que resultan de una situación social precaria y que reducen la capacidad de inclusión de una sociedad, está, no solamente, por ejemplo, la vulnerabilidad derivada de la precariedad en el empleo, sino también la derivada de la precariedad en capital social, es decir, en el acceso a redes relacionales de información y participación. Por eso hay que subrayar que una escuela abierta al entorno comunitario y al ejercicio de una ciudadanía solidaria, responsable y democrática no puede renunciar al papel de los padres y las madres. Su participación es un recurso imprescindible, sobre todo, en la educación de los sectores más desfavorecidos, aquellos en los que más abundan los niños y las niñas que más pueden padecer los efectos del desánimo o la desmotivación y que más tendencia muestran al fracaso escolar¹⁶. Es este alumnado, además, el que más necesidad tiene de una oferta de actividades y servicios orientados hacia el tiempo no lectivo; y son éstos padres los que más fal-

¹⁴ De hecho, los datos del barómetro del CIS (febrero de 2001) muestran que, a pesar de que los inmigrantes no suponen ni el 4% de la población y aun reconociéndose mayoritariamente que son necesarios, 4 de cada 10 españoles creen que son demasiados y que la actitud que prevalece ante ellos es la de desconfianza.

¹⁵ Torcal y Montero (1998), por ejemplo, lo hacen así y muestran que el bajo nivel de capital social en España está asociado a un bajo nivel de confianza interpersonal. De sus datos se infiere que el desarrollo de la educación española tras el franquismo sirve como ejemplo de que el desarrollo institucional *per se* no crea necesariamente capital social, seguramente porque más allá de la democratización estructural del sistema no se han sabido crear las actitudes que favorecen la implicación y la participación. De ello resulta que la institucionalización de la democracia organizativa de la escuela parece una condición necesaria pero no suficiente para la constitución de una ciudadanía activa.

¹⁶ Levin (1998) y Apple y Beane (1997) también ofrecen ejemplos de experiencias aleccionadoras que no hacen sino confirmar algo que ya se puso de manifiesto en los setenta: que las escuelas más participativas integran mejor a los niños procedentes de clases bajas y minorías (Gutmann, basándose en Metz 1978). Por lo que a España respecta, Valero (2002) muestra que los hijos de los padres inmigrantes vinculados a las AMPAS muestran pocas diferencias respecto a los hijos de los que no vinculados en cuanto higiene y disciplina, alguna más en cuanto a asistencia, y bastantes más en rendimiento académico.

tos andan de un capital social que les incluya en más redes de solidaridad y en más canales de participación. Al no saber o no poder recurrir al mercado para obtener servicios extraescolares de calidad, estas familias sufren más lo que Juliett Schorr (cit. en Putnam, 2001: 101) denomina el «declive del ocio», sobre todo teniendo en cuenta que su consumo del ocio es fundamentalmente privado y desarrollado en redes de socialidad desaprovechadas desde el punto de vista del fortalecimiento de la sociedad civil. Más allá de la escolarización lenta pero progresiva de los niños y las niñas gitanas, y más allá de la incipiente escolarización de los hijos y las hijas de los inmigrantes, la participación de sus padres y madres en la vida de las escuelas es por ello una condición necesaria de la renovación democrática de la educación.

En la medida en que los adultos de las poblaciones inmigrantes o minorizadas carecen de los hábitos o recursos necesarios para implicarse en esa participación en preciso implementar puentes de intermediación que la faciliten. Para que la vida de la escuela sintonice de esta forma con el desarrollo comunitario la educación intercultural debe potenciar las estrategias de conexión con otros profesionales de la educación no formal y del trabajo social. No es descabellado pensar que sólo así pueda lograrse una mayor efectividad en la puesta en práctica de hábitos de participación activa. Para ello sería preciso reforzar más una serie de medidas en la línea de la Ayuda al Trabajo Escolar Personal que a través de la mediación de ONGs, voluntarios y trabajadores sociales promuevan un acercamiento de las familias a la dinámica del esfuerzo escolar y abran una vía de apoyo escolar distinto al de la tradicional educación compensatoria. Posiblemente se conseguiría con ello no sólo mejorar el rendimiento del alumnado lastrado por su origen social, sino también intensificar la comunicación entre los diversos agentes implicados en el proceso educativo ampliamente considerado. Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

Pero hay que ser cautos a la hora de ver en este desembarco voluntarista un desmentido de la desafección política que sufre la escuela. Cautela aconsejada tanto por quienes ven en el concepto de capital social una herramienta todavía poco elaborada y presa de un cierto «romanticismo de la comunidad» (Levi, 2001) como por quienes no llegan a entender cómo puede concederse con tanta facilidad a las ONGs una credibilidad que se niega a los partidos (Laporta, 2000). Es cierto que autores como Barber (2000) se sirven del voluntariado como un primer paso para conectar la sociedad civil con una «democracia fuerte». Pero, además de que, con carácter general, como señala Putnam, «*el capital social no es sustituto de una política pública efectiva, sino un prerequisite de la misma*» (2001: 102), deben tenerse presente los aspectos más concretos que están ligados a la motivación de la acción filantrópica. Béjar (2001), por ejemplo, muestra cómo la desafección política y la filantropía cívica, más que contradecirse, se complementan en el discurso de los voluntarios. Según su análisis, no debería verse necesariamente en esta nueva filantropía de los más jóvenes una reserva de participación futura que a corto plazo vaya

a poner fin a la apatía política de los más adultos, pues estos jóvenes muestran una profunda desconfianza institucional, carecen de un lenguaje cívico y hablan (basta más que los directivos de sus organizaciones) por boca del individualismo y el relativismo, buscando más una gimnasia moral que restablezca desequilibrios afectivos y la autorrealización. Parece, pues, que la incorporación del trabajo de esta filantropía al escenario educativo no debe extrapolarse con acelerada simpleza como una resurrección de lo político, pues en buena medida se alimenta de su propio desprestigio. No debe ser la fórmula de la esperanza, sino sólo una fórmula más de participación junto a la que es preciso reavivar las más directamente implicadas con la propia vida política de la escuela.

Sólo así parece que puede despejarse el camino de la vieja promesa republicana: contribuir a través de la escuela a que todos los ciudadanos puedan acceder a participar en la organización de su convivencia en igualdad de oportunidades. Hoy es ya claro que esta contribución no puede hacerse sin tener en cuenta el punto de vista de los «otros», porque su punto de vista es insustituible en una democracia cosmopolita cuya educación sea capaz de responder al reto de una ciudadanía multicultural. Es la única manera de educar que puede contribuir a renovar nuestra voluntad de vivir juntos con quienes vienen de lejos o con quienes, aun estando cercanos, nos han sido extraños.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y J. Beane (1997): *Democratic schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Banks, J. A. (1997): *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, Nueva York.
- Barber, B. (2000): *Un lugar para todos: cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, Barcelona.
- Bauman, Z. (1993): *Intimations of postmodernity*, Rotledge, Londres.
- Béjar, H. (2001): *El mal samaritano. El altruismo en tiempos del escepticismo*, Anagrama, Barcelona.
- Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, Madrid.
- Biesta, G. (1995): «Postmodernism and the repolitization of education», *Interchange*, vol 26, n.º 2, pp. 161-183.
- Blondin, D. (1990): *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Ed. Agences de l'Arc, Montréal.
- Bourdieu, P. (2001): «El capital social. Apuntes provisionales», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 83-88.
- Burbules, N. C. (1993): *Dialogue in teaching. Theory and practice*, Teachers College Press, Nueva York.
- Castells, M. (1998): *El poder de la identidad*, Alianza, Madrid.
- Castells, M. (2002): «La crisis de lo político», *El País*, 25 de abril.
- Coleman, J. (2001): «Capital social y creación de capital humano», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 47-83.

- Díaz Aguado, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*, Pirámide, Madrid.
- Flecha, R. (1999): «Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies», *Harvard Educational Review*, vol 69, n.º 2, pp. 150-171.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México.
- Garzón Valdés, E. (1997): «Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural», *Claves de Razón Práctica*, n.º 94, pp. 10-23.
- Gauthier, D. (1986): *Morals by agreement*, Clarendon, Oxford.
- Giddens, A. (1996): *Más allá de la derecha y la izquierda*, Cátedra, Madrid.
- Giddens, A. (1997): *Política, sociedad y teoría social*, Paidós, Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Morata, Madrid.
- Giner, S. (1996): «La urdimbre moral de la modernidad», en S. Giner y R. Scartezzini (eds.), *Universalidad y diferencia*, Alianza, Madrid.
- Guttmann, A. (2001): *La educación democrática*, Barcelona, Paidós.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*, Madrid: MEC.
- Johanek, M. (1994): «Private citizenship and school choice», en P. Cookson, *The choice controversy*, Corwin Press, Newbury Oark, pp. 146-170.
- Johnson y Johnson (1991): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N. Jersey).
- Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.
- Laporta, F. J. (2000), «El cansancio de la democracia», en *Claves de Razón Práctica*, 99, pp. 20-25.
- Levi, M. (2001): «Capital social y asocial: ensayo crítico sobre Making Democracy Work, de R. Putnam», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 105-120.
- Levin, H. (1998): «Accelerated schools: a decade of evolution», en A. Hargreaves, A. Lieberman et al. (eds.), *International handbook of educational change* (II), Kluwer Academic Publishers, Norwell, pp. 807-830.
- Lickona (1991): *Educating for character*, Bantam Books, Nueva York.
- Loury, G. (1977): «A dynamic theory of racial income differences» en P. A. Wallace y A. Le Mund, (eds.), *Women, minorities and employment discrimination*, Lexington Books, Lexington.
- Lucas, J. (2001): «Ciudadanía y Unión Europea intercultural» en AAVV, *Ciudadanía e interculturalidad*, Monográfico, Revista Anthropos, n.º 191, pp. 93-116.
- Maravall, J. M. (1995): *Los resultados de la democracia*, Alianza, Madrid.
- Martínez Bonafé, J. (1996): «Pedagogías críticas, poder y conciencia», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 243, pp. 78-84.
- Moses, M. (1997): «Multicultural education as fostering individual autonomy», *Studies in Philosophy and Education*, vol 16, n.º 4, p. 373-388.
- Rubio Carracedo, J. (2000): «Cansancio de la democracia o acomodo de los políticos?», *Claves de Razón Práctica*, n.º 105, pp. 76-82.
- Sassen, S. (2001): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*, Bellaterra, Barcelona.
- Sharan, S. (1980): «Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations», *Journal of Educational Research*, n.º 50, pp. 241-271.
- Tambini, D. (2001): «Postnational citizenship», *Ethnic and racial studies*, vol. 24, n.º 2, pp. 195-217.

- Tenzer, N. (1990): *La société dépolitisée. Essai sur les fondaments de la politique*, Presses Universitaires de France, París.
- Terrén, E. (2002a): «La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica», *Papers*, n.º 66, pp. 45-57.
- Terrén, E. (2002b): «Postmodern attitudes: a challenge to democratic education», *European Journal of Education*, vol 37, n.º 2, pp. 161-178.
- Terrén, E. y Garreta, J. (2002): «Las pateras y el hiyab», *Crítica*, n.º 895, pp. 45-47.
- Torcal, M. y Montero, J. R. (1998): «Facets of social capital in new democracies: the formation and consequences of social capital in Spain», *Working Paper 259*, Kellogg Institute, University of Notre Dame.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes?*, PPC, Madrid.
- Valero Escandell, J. R. (2002): *Inmigración y escuela. la escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*, Universidad de Alicante, Alicante.
- Walzer, M. (1982): «Pluralism in political perspective» en M. Walzer (ed.), *The politics of ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.), pp. 1-28.