

PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA TOLERANCIA. JUSTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES

*por Juan ESCÁMEZ SÁNCHEZ
Universidad de Valencia*

1. La tolerancia es un viejo problema no resuelto en los años finales del siglo XX

La historia de la humanidad probablemente pueda ser interpretada como una ininterrumpida serie de conflictos entre los humanos provocados por convicciones encontradas sobre lo que es verdadero y bueno y, por lo tanto, sobre cómo comportarse los grupos sociales y los individuos. Sin embargo, el concepto de tolerancia no adquiere una precisa significación hasta los siglos XVI y XVII producto de la reflexión sobre las guerras religiosas que asolaban a Europa; circunscrito inicialmente el significado de tolerancia al respeto a las creencias religiosas de los otros, con el transcurso del tiempo se ha ido ampliando a aspectos ideológicos, políticos, morales y comportamentales. Actualmente el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su segunda acepción, nos define la tolerancia como «respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras» [1].

Tal respeto y consideración a las convicciones y prácticas de los otros, cuando no concuerdan con las nuestras, parece que es una utopía mas que una realidad, puesto que la intolerancia preside las actuales relaciones entre los humanos generando violencia, xenofobia y racismo en nuestra sociedad [2] y en los diversos lugares de

nuestro planeta. Las raíces de la intolerancia, y de los hechos inmorales que produce, son múltiples y heterogéneas por lo que se han elaborado diversos modelos explicativos [3] que nos invitan a una visión compleja y no simplificada de este fenómeno. Si bien me inclino a pensar que los valores, que articulan las convicciones de los individuos y de los grupos sociales, cuando son opuestos, generan la intolerancia y los conflictos asociados a ella, es conveniente también atender a lo que, sobre el origen de la intolerancia, nos dicen las teorías sobre la explotación económica de unos humanos por otros, las referidas al proceso contemporáneo de urbanización, aquellas sobre migraciones, hostilidades históricas, aparición de una determinada atmósfera social en una concreta población, así como las teorías psicológicas sobre personalidad autoritaria, entre otras.

Sean cualesquiera las causas o cadenas de causas que producen las manifestaciones actuales de intolerancia, es un hecho que los conflictos se acrecientan en estos últimos años del siglo XX. Y ello, con frecuencia, nos conduce al desánimo y a proclamar la crisis de valores de nuestro tiempo. Probablemente sea cierto que nos encontramos en una sociedad en crisis de valores, pero los momentos de crisis o bien se resuelven creciendo y fortaleciéndose, haciéndonos más humanos, o bien producen la muerte o destrucción de nuestras sociedades.

Nos encontramos en un momento histórico de tensión entre la explosión generalizada de conflictos, surgidos desde la intolerancia, y la aceptación en las sociedades democráticas y en los Organismos Internacionales de los valores universales de libertad, justicia y solidaridad que están en la base de las Constituciones, o Cartas Magnas, de tales sociedades, y en la Declaración de los Derechos Humanos de la primera, segunda y tercera generación [4]. Esto no significa que todos los ciudadanos hayan alcanzado personalmente el nivel postconvencional de desarrollo moral que el reconocimiento de tales valores exige, sino que esos valores son los principios que legitiman las actuales instituciones democráticas. La crisis, la tensión característica de nuestro tiempo entre la madurez moral, que se manifiesta en los principios normativos que regulan nuestras sociedades, y las prácticas sociales egoístas, que sólo miran los intereses propios y los de nuestro grupo de pertenencia, nos invita a un compromiso y a una apuesta por la tolerancia.

2. El discurso pedagógico sobre la tolerancia

La respuesta adecuada a los problemas y conflictos sociales actuales no queda garantizada sólo por la correcta formulación de unas normas reguladoras de nuestro ordenamiento jurídico y por unos principios morales, a partir de los cuales la Comunidad de Naciones ha reconocido unos Derechos Humanos. Es necesario que tales normas y principios regulen de hecho la práctica política y la vida de las instituciones; y son los ciudadanos, todos los ciudadanos, los responsables de revitalizar esas normas y principios en las diversas instituciones y prácticas sociales.

La salud de una sociedad se garantiza cuando los miembros, que participan en sus instituciones y actividades, persiguen el bien interno a aquellas instituciones o actividades; es decir, el bien que las legitima socialmente y les da credibilidad. Por ejemplo que el gobernante persiga prioritariamente el bien común y no el poder y el dinero; el científico persiga ante todo el descubrimiento de la verdad y no el prestigio; el periodista busque la información veraz y no la manipulación de hechos o rumores que le hagan famoso. Y ello porque no puede perderse de vista que la consecución de unos mínimos de derecho y justicia en la sociedad exige la conversión de cada persona concreta [5]; sin su convicción sentida del propio valor y del valor de cualquier otra persona, el orden jurídico y político es incapaz incluso de defender unos mínimos de dignidad humana.

En generar esas convicciones en cada persona, en buscar la conversión de sus corazones es donde la educación adquiere su sentido. Es obvio que el sistema escolar, en general, y el educador, en particular, no tienen el poder y la influencia para establecer, por ellos solos, una sociedad tolerante. Pero también es cierto que educar es una responsabilidad pública y que hacerlo de una manera u otra tiene sus consecuencias [6]. A las Organizaciones Internacionales, a los Estados y a los gobiernos les corresponden las iniciativas, los apoyos, las políticas migratorias y de integración de minorías, pero la escuela y los profesores son corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, más tolerante y a ello tienen que comprometerse; corresponsabilidad que ha de ser ejercida en el ámbito que les es propio, en el ámbito de la educación.

El discurso pedagógico, paralelamente a otros planteamientos y análisis sobre la tolerancia, tiene que centrarse en orientar sobre los procedimientos, técnicas y contenidos más adecuados para que los alumnos y profesores vivencien experiencialmente los valores universales de autonomía, justicia y solidaridad, para que así los

agentes educativos estén a la altura moral de nuestro tiempo [7]; el discurso pedagógico tiene que centrarse en diseñar y guiar los procesos educativos adecuados por los que los alumnos y profesores alcancen la madurez moral, una moral con perspectiva universal, que impida el surgimiento de la actitud de la intolerancia y de los hechos que tal actitud genera. El discurso pedagógico sobre la tolerancia se caracteriza, por lo tanto, por la dimensión práctica [8] de orientar las acciones educativas que conduzcan a la consecución de tal actitud y a la adquisición de hábitos tolerantes en nuestras relaciones con los demás.

3. Supuestos en los que se basa el programa

Todo programa, como conjunto de acciones humanas organizadas racionalmente para producir un efecto, tiene a la base unos supuestos que lo definen y caracterizan. El que presentaré, en las páginas siguientes, asume algunos planteamientos ético-filosóficos, de psicología moral y de pedagogía muy generalizados en la literatura filosófica y social de nuestro tiempo.

Dos son los supuestos ético-filosóficos que son asumidos como básicos. El primero de ellos, de origen kantiano, se refiere a la dignidad de toda persona que es fin en sí misma y no medio para nada ni para nadie. La dignidad [9] de toda persona exige el reconocimiento de su racionalidad, de su capacidad de poder descubrir aspectos de la verdad, que puedan ser diferentes a los descubiertos por cualquier otra persona, y su competencia para comunicar a los otros tales descubrimientos; la dignidad de toda persona exige igualmente el reconocimiento de su autonomía, su capacidad de autodeterminarse, de realizar las acciones de acuerdo a las normas que merezcan su asentimiento racional; de tales reconocimientos, si de verdad se producen, se infiere el respeto y la consideración hacia las convicciones o prácticas de los otros, aunque difieran de las nuestras, es decir, se infiere la tolerancia.

El segundo supuesto es epistemológico y se refiere a los límites del conocimiento y, en concreto, al hecho constatado del error humano [10]. Si la historia del conocimiento se ha mostrado como un progresivo avance, a partir del descubrimiento de las limitaciones y errores de las anteriores formulaciones, parecen no estar legitimadas aquellas posiciones presentadas como detentadoras de la verdad absoluta, como dogmáticas, y no abiertas al análisis racional y crítico de los propios supuestos. El hecho del error humano tiene como consecuencia ética el respeto a las conviccio-

nes de los otros por la misma razón que se pide respeto a nuestras propias convicciones, aunque puedan ser erróneas, es decir, tiene como consecuencia ética ineludible la necesidad de ser tolerantes.

Los supuestos antropológicos y psicosociales que se asumen son los siguientes: Primero, las maneras de pensar, o convicciones, y los modos de actuar, o prácticas, de una determinada sociedad o cultura les parecen «naturales» a los miembros socializados en esa concreta sociedad o cultura; en cambio a los que no pertenecen a ella les pueden parecer risibles, inauditas o reprochables [11]. Segundo, la comprensión entre personas de diferentes sociedades o culturas es posible porque las culturas no son tan homogéneas y fijadas que no evolucionen, ni los miembros que pertenecen a ellas no puedan repensarlas y recrearlas en función de nuevas situaciones y nuevas informaciones [12]. Tercero, el desarrollo y el progreso moral de los individuos hacia niveles postconvencionales, en los que se descubren principios o valores universales, se produce por el diálogo racional en situaciones de conflicto [13].

Los supuestos pedagógicos que se asumen los podemos formular así: Primero, la consecución de la tolerancia como meta de un programa educativo es optimizadora del ser humano porque incrementa la racionalidad, desarrolla moralmente y resuelve conflictos; segundo, la tolerancia hacia las convicciones y prácticas de los otros es el mínimo exigible para la convivencia en una sociedad democrática y pluralista; tercero, existen procedimientos y técnicas, contrastadas pedagógicamente, que son eficaces en la promoción de la actitud de la tolerancia [14].

4. Líneas de acción programáticas para la promoción de la tolerancia

A partir de los supuestos que se han asumido, el discurso pedagógico tiene que articular aquellas acciones que, de acuerdo a tales supuestos, sean las más adecuadas a la meta propuesta de promoción de la actitud de la tolerancia y de los hábitos de convivencia en los que tal actitud se manifiesta. Por lo que es necesario establecer, con precisión y claridad, la justificación de cada línea, la meta concreta que se propone en cada una de ellas, el conjunto de acciones que han de ser realizadas y las técnicas o procedimientos adecuados. Además es conveniente que entre las diferentes líneas de acción se presente aquella secuencialidad que posibilite un progreso en el desarrollo educativo de los alumnos en el contex-

to del aula. Las diferentes líneas de acción educativa, que propongo, se dirigirán secuencialmente a conseguir las siguientes metas: la promoción de un pensamiento crítico; la promoción de un clima democrático en el aula; la promoción del diálogo; la promoción del conocimiento de lo común con los otros; la promoción del compromiso con los demás y, finalmente, la promoción de comportamientos tolerantes con los otros diferentes.

4.1. Las acciones educativas estarán dirigidas a la promoción de un pensamiento crítico.

Esta primera línea de acciones se justifica en el hecho de que los microcontextos culturales, en los que cada persona nace y desarrolla su vida, constituyen el sistema de significados a partir del cual se generan sus pensamientos, deseos, motivos, proyectos y comportamientos [15]. Ese conjunto de significados o convicciones «están ahí», como el humus en el que se vive, que no tiene fisuras; es lo incuestionable y seguro que atraviesa y penetra la red de las prácticas comunicativas que caracterizan la existencia ordinaria de las personas; por ello lo normal es que sus convicciones y sus prácticas se vivan con pretensión de verdad y de corrección absolutas y, por ello, son difícilmente compatibles con otras convicciones y prácticas diferentes a las suyas; la vivencia acrítica de verdades absolutas y de normas seguras, como es obvio, puede generar la intolerancia.

Por ello, para promocionar la consideración y el respeto a las convicciones y prácticas, que no se comparten, es necesario desarrollar la función crítica del pensamiento, entendida como «distanciamiento» en el propio sentir y captar la realidad. La función crítica no consiste en desarraigarse del mundo de significados compartidos al que se pertenece, sino en buscar su sentido y justificación para cada uno y dar cuenta de ello a los demás. En la necesidad social de compartir y justificar las propias convicciones y prácticas, así como de contrastarlas con las de los demás, está el origen de la necesidad de verificación y la aparición del pensamiento lógico-discursivo [16]. El carácter público de la razón argumentativa es lo que la hace irreconciliable con el egocentrismo, el dogmatismo y la intolerancia.

Considero, por lo tanto, que es conveniente generar en los alumnos la necesidad de encontrar buenas razones que justifiquen sus convicciones y prácticas, así como la necesidad de demandar a los otros las razones que sostienen sus convicciones y prácticas diferentes. Por lo que es necesario desarrollar, en las aulas, habili-

dades lógico-argumentativas.

Tales habilidades parece que no se desarrollan espontáneamente durante el proceso de maduración; probablemente sucede lo contrario, es decir, se da una tendencia en los niños, y también en las personas adultas, a creer y a aceptar las convicciones y prácticas aprobadas por su grupo, rechazando las convicciones y prácticas de los grupos diferentes.

Varias son las actividades que pueden proponerse. Una de ellas es la presentación de los problemas o cuestiones que les afectan en la convivencia ordinaria del aula, o en su vida fuera del aula, buscando despertar en cada uno de ellos la curiosidad por encontrar sus propias soluciones. Las soluciones que aporte cada uno debe justificarlas, tiene que aportar razones de ellas, así como hacer intentos explícitos y conscientes para demostrar la falsedad de las razones aportadas por los demás, porque sólo así podrán desarrollar con más seguridad sus propios supuestos [17]. Algunas culturas, en las tareas educativas con los niños, perpetúan la arbitrariedad y, por lo tanto, no favorecen la mente que interroga.

Además es conveniente generar actividades que promuevan desarrollar un código lingüístico elaborado que permita el uso frecuente de generalizaciones, la apelación a unos principios y el desarrollo de una crítica; un código tal hace posible una interacción social en la cual las ideas son discutidas, las proposiciones debatidas y las seguridades puestas en tela de juicio [18]. Si no se posee un código que capacite para explicar, describir, preguntar, establecer hipótesis, analizar, comparar y deducir, difícilmente se puede alcanzar la comprensión de posiciones distintas a las propias.

El individuo, cuando está habilitado para razonar de esta forma desarrollada, ha introducido un crítico dentro de su conciencia y su mente está estructurada mediante los procedimientos de una tradición pública. Una persona con estas habilidades lógico-argumentativas es la que está dispuesta a discutir los problemas, a mirar una situación desde su propio punto de vista y desde el punto de vista de los otros.

En cuanto a las técnicas que puedan usarse son múltiples pero, entre otras, parecen ser las más adecuadas, por la eficacia que han mostrado en los programas de promoción de habilidades lógico-argumentativas, las técnicas de estudio de casos, grupos de discusión y discusión dirigida.

4.2. *Las acciones educativas estarán dirigidas a la promoción de un clima democrático en el aula*

Esta segunda línea programática tiene su justificación en el pluralismo de las sociedades democráticas. Pluralismo no significa que no haya entre los ciudadanos nada en común, sino todo lo contrario: precisamente el pluralismo es posible en una sociedad cuando sus miembros, a pesar de tener convicciones y prácticas distintas, también tienen en común unos mínimos de convicciones y prácticas que les permite la convivencia [19]. Una sociedad es auténticamente pluralista cuando reconoce a todos y a cada uno de los ciudadanos unos derechos, cuyo libre ejercicio está obligada a garantizar, y les exige unos deberes correspondientes a esos derechos. La educación para la democracia y el pluralismo es, por lo tanto, una educación para la tolerancia de unas convicciones y prácticas en el marco de unos mínimos de libertad, justicia y solidaridad, que han de ser reconocidos a cada ciudadano por el hecho de serlo. La idea de tolerancia, como antes dijimos, se acuña en la Europa de los siglos XVI y XVII como una propuesta de ética cívica sobre que es posible la convivencia entre ciudadanos que profesan distintas concepciones religiosas, ateas o agnósticas, siempre que compartan unos valores y unas normas mínimas.

Las acciones que proponemos tienen como meta crear un clima social democrático y plural en las aulas. El conjunto de características del aula, tal como son percibidas por los que la habitan, determinan el clima social de la misma. Entre esas características merecen destacarse las organizacionales y las relacionadas con el tipo de interacción que se da entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí. Atendiendo a las modalidades como esas características se manifiestan y estructuran, Moss obtuvo seis tipos de clima social de aula: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control.

Aquellos climas sociales de aula en los que se produzca la participación de todos los miembros, la innovación y la claridad en las normas de relación son los más adecuados para la educación moral postconvencional [20]. Con el propósito de generar un clima tal, los investigadores han ideado desde pequeñas técnicas sobre la disposición de los asientos hasta modelos de organización como la Escuela Justa.

Lo que se pretende es crear las condiciones que posibiliten que un alumno muestre sus preferencias de valor en una situación

problemática, es decir, muestre a los demás sus pensamientos y sentimientos más íntimos y esté dispuesto a argumentar en torno a ellos. Conseguir un clima tal no es fácil.

La primera meta que se ha de intentar, para conseguir ese clima, es reducir la posible agresividad entre los miembros del aula creando una atmósfera positiva. Quizás sea lo más conveniente la búsqueda de un clima comunitario, es decir, tratar que todos los miembros del aula se identifiquen con las normas que entre todos se den, y que cada uno acepte la responsabilidad que le compete en que el aula funcione [21]. La idea fundamental es crear una comunidad basada en la justicia y la democracia participativa.

Para ello parece ser un procedimiento adecuado que las normas por las que se regule el aula sean elaboradas por los estudiantes y el profesor. Cualquier sujeto del aula tiene que ser aceptado como capaz de proponer normas siempre que esté dispuesto a argumentar sobre la conveniencia de las mismas para la generalidad de los miembros; el propósito que se persigue es que tomada una decisión sobre la validez de una norma exista el convencimiento, en cada uno de los miembros, sobre que merece su asentimiento por ser la que defiende mejor los intereses de todos, y que esa norma garantiza que será tratado de forma semejante a los demás ante las situaciones conflictivas que se puedan presentar. De esta manera se crea un clima participativo [22], a partir de la mutua verdad y de la confianza.

Una vez que la norma es aceptada por los miembros del aula, y merece su asentimiento, pasa a formar parte del comportamiento de cada sujeto. Así se impulsa la responsabilidad personal por el funcionamiento de todo el grupo; para lo que es conveniente, como criterio pedagógico, explicar las sanciones a cada tipo de transgresiones [23]. De esta forma se establece el conjunto de reglas para el grupo así como el conjunto de sanciones a su vulneración; se establece, en definitiva, una comunidad justa.

Como las situaciones son cambiantes y pueden presentar indicios de nuevas necesidades es conveniente que el sistema total de reglas se someta periódicamente a revisión. Siguiendo este procedimiento los alumnos toman conciencia de su autonomía, puesto que pueden generar nuevas normas o revisar las anteriores al mismo tiempo que adquieren conciencia de su relación con el sistema total del aula. El modelo de organización de la Escuela Justa y los procedimientos estratégicos y técnicas en ella designados son, a mi juicio, un excelente método para la creación de un clima democrático y participativo [24].

Es básico, en el planteamiento pedagógico que se está haciendo, ser conscientes de que buscamos generar en los alumnos un triple convencimiento: que las normas consensuadas han de ser respetadas; que en caso de ser conflictivas, esas normas pueden ser replanteadas desde nuevos argumentos; que sólo puede exigírsele responsabilidad sobre aquellas normas que merezcan su asentimiento porque son las que están apoyadas en mejores argumentos y, por lo tanto, son las adecuadas a los intereses de todo el grupo.

4.3. Las acciones educativas estarán dirigidas a la promoción del diálogo

El diálogo, como procedimiento para la solución de conflictos ha alcanzado, en la filosofía moral y política, categoría de corriente actual de pensamiento. Sin embargo, en las prácticas ordinarias de la sociedad y en las relaciones de aula, no se le presta la debida atención, a pesar de ser el más básico y efectivo modo de educar en la tolerancia. Cuando una persona es entrenada en la habilidad de escuchar al otro en sus razones, valores e intereses, se le está iniciando en el camino de la comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras formas de vida y de otras prácticas que no son las suyas. Si realiza una escucha activa, si establece un auténtico diálogo, irá reelaborando su propio pensamiento y valoraciones desde las informaciones recibidas del otro [25], a la misma vez que estará dispuesta a dar razones de sus propias convicciones y prácticas.

Un procedimiento que me parece adecuado es partir de los problemas reales y ordinarios que son comunes a unos y a otros; partir de las situaciones reales en la que se encuentran, sean de incompreensión ante cualquier suceso, de intolerancia manifiesta en un conflicto, de una situación de marginación o de cualquiera de la múltiples situaciones que la vida plantea. Es muy conveniente partir de esas situaciones reales conflictivas, puesto que los conflictos también pueden ser un motor de cambio y nos permiten crecer dialécticamente y progresar hacia un mayor enriquecimiento mutuo [26].

Una vez planteado el problema es conveniente formular cuestiones exploratorias para detectar si los alumnos han comprendido el núcleo central del conflicto; con ello se evitarán las disgresiones o el planteamiento de cuestiones periféricas o accidentales.

Como tercer momento es conveniente que solicitemos de los alumnos que reflexionen privadamente sobre la solución que darían al problema y que piensen las razones o argumentos que

justificarían tal elección. Les pediremos que manifiesten, a mano alzada, la opción elegida y formaremos pequeños grupos de la misma opción para que contrasten sus argumentos y perfilen todas aquellas razones que, a su juicio, podrían justificar la elección realizada.

Como cuarto momento abrimos un diálogo general en el que intervengan los portavoces de los grupos y después todos los voluntarios. Lo básico a tener en cuenta es que cada uno de los miembros del aula, que lo desee, tenga la oportunidad de presentar su punto de vista personal tan completa y exhaustivamente como quiera. Es necesario garantizar que toda opción valorativa es digna de respeto y que no hay ninguna autoridad que, como observador o desde fuera, tenga que decir lo que es verdadero o correcto. Sin embargo, el respeto por el otro no implica estar de acuerdo ni con la opción que haya elegido ni con los argumentos que puedan sostenerla, por lo que los estudiantes pueden intervenir de tal modo que cada uno tenga la posibilidad de reaccionar, abierta y libremente, frente al punto de vista de los demás.

Para que se produzca un verdadero diálogo promotor de la tolerancia tienen que cumplirse determinadas condiciones: que la opción que se defiende esté avalada por razones; que se analicen sus consecuencias para tener presente lo que de esa opción se deriva para cada uno de los afectados por el conflicto; que en ella se respeten los derechos de todos por igual; y que sea una opción que pueda ser aceptada como la mejor para los intereses generales del grupo.

El procedimiento, anteriormente expuesto, no pretende otra cosa que ofrecer a los alumnos situaciones en las que tengan vivencias sobre experiencias significativas de diálogo. Sin embargo, es conveniente que profesores y alumnos reflexionen críticamente sobre el modo cómo se ha desarrollado la experiencia dialógica y sobre los valores que actúan como guía de todo el proceso dialógico que, como mínimo, son el valor de la justicia y la solidaridad. El profesor Jose M^a Puig nos ofrece un programa, sobre la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, [27] en el que expone diversas actividades, estructuradas en unidades didácticas, para desarrollar en los alumnos de educación secundaria: habilidad para el autoconocimiento, habilidad para el conocimiento de los demás, habilidades que facilitan el entendimiento y el respeto mutuo, habilidades de escucha, expresión y modificación de opciones que facilitan el compromiso constructivo, y habilidades para imaginar y adoptar situaciones alternativas basadas en el acuerdo.

4.4. *Las acciones educativas estarán dirigidas a la promoción del conocimiento sobre lo que tenemos en común con cualesquiera otras personas*

Esta línea de acciones encuentra su justificación en el hecho de que cada pueblo y cada persona tienen que ser reconocidos como libres para establecer y perseguir aquellos fines que han considerado o consideran como dignos de ser preferidos. Se trata de recabar la soberanía de cada pueblo y de cada uno sobre sí mismo. La plasticidad y autonomía de cada persona humana tiene como consecuencia la construcción de personalidades diferentes, según los microcontextos culturales con los que interaccionan y las experiencias que han acumulado en el transcurso de la biografía de cada uno. Somos diferentes unos de otros; si no partimos de la realidad de la diferencia, buscaremos homogeneizaciones artificiales y pretensiones ilusorias de comprensión de los demás. Somos diferentes y tenemos derecho a serlo. Aceptar esa plural diversidad nos pone en el camino de reconocernos a nosotros mismos en las peculiaridades de nuestras convicciones y prácticas, así como a los demás en las peculiaridades de sus convicciones y p r á c t i c a s .

Las diferencias, tanto individuales como culturales, han de ser salvadas y defendidas de intromisiones, siempre y cuando, al mismo tiempo, se preserven y queden garantizados los contenidos básicos de la libertad, la justicia y la solidaridad [28]. Estos valores se fundamentan en la dignidad de las personas, que son en sí mismas valiosas, tienen un valor absoluto porque no son intercambiables por ninguna otra realidad. Quien desee comportarse racionalmente ha de evitar a toda costa instrumentalizar a las personas, porque no son medios.

Las reales diferencias en convicciones y prácticas, a las que se tiene derecho y que es necesario reconocer en los demás, no conducen a considerar que lo verdadero y lo falso, que lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, son siempre relativos a una persona o a algún grupo humano, dependiendo de sus formas de vida, y que resulte imposible a las personas o grupos ponerse de acuerdo, alcanzar intersubjetividad. Por el contrario, las reales diferencias son siempre legítimas cuando no niegan lo común a uno y a otros y que está fundamentado en el hecho de ser personas; del que se derivan unos derechos y obligaciones cuyo conocimiento ha de ser promocionado por la educación.

Así en esta línea de acción educativa se proponen la exposición,

debate y reflexión de aquellos derechos de la primera generación que toda sociedad ha de garantizar a cada uno de sus miembros, me refiero a las «libertades civiles» o libertades de conciencia, de expresión, de prensa, de asociación, de iniciativa económica, de trasladarse libremente dentro y fuera del país; y la «libertad política» de participar en el poder político de la comunidad en la que se vive.

Igualmente se han de exponer, analizar y debatir sobre los derechos de la segunda generación agrupados bajo la expresión «liberación» del hombre de la necesidad, de la ignorancia, de la enfermedad, que solo podrán lograrse satisfaciendo el derecho a la asistencia sanitaria, a la educación, a un medio de vida digno, a una cierta seguridad en casos de enfermedad, desempleo o vejez.

Por último, aquellos derechos de la tercera generación que exigen, aún más: el derecho a la paz y a un medio ambiente sano. Todos los anteriores derechos son los que encarnan en una sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad característicos del desarrollo moral postconvencional en las sociedades modernas [29].

Las acciones educativas, por lo tanto, estarán centradas en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos; en ellos se concretan los valores de alcance universal que son compartidos, o deberían ser compartidos, por todas las culturas. Conocer el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos es un factor, de primer orden, para la aparición de la actitud y de las conductas tolerantes.

Igualmente tendríamos que exponer, analizar y debatir con los alumnos aquellas normas o principios fundamentales que rigen en nuestra Constitución. Esos contenidos constitucionales tendrían también que ser objeto de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos conocieran y se comportaran tal como exige la Norma Fundamental. Así, el respeto y la garantía de la dignidad personal, la libertad, la igualdad y la solidaridad serían reconocidos como las reglas fundamentales para ser llevadas a la vida cotidiana de la escuela y para ser utilizadas como reguladoras de los comportamientos de sus miembros.

Y con ello, la tolerancia, la regulación racional de los conflictos y la apertura hacia los otros serían discutidas en las situaciones reales de la vida escolar. Es básico, por lo tanto, transmitir el conocimiento y el valor de la legislación, propia e internacional, como la concreción del esfuerzo colectivo para optimizar la vida en común de acuerdo con los criterios de justicia.

4.5. *Las acciones educativas estarán dirigidas a promocionar la cooperación y el compromiso con los demás*

La tolerancia la hemos venido conceptualizando como una actitud, es decir, como una predisposición evaluativa-afectiva, respeto y consideración, hacia las convicciones y prácticas de los otros, aunque no se compartan; por ello, en la educación para la tolerancia se ha de prestar un especial cuidado a la dimensión afectiva de los alumnos.

Las acciones que se generen en el aula tienen que promover situaciones educativas y usar técnicas pedagógicas que ensalcen la sensibilidad hacia los argumentos, sentimientos y necesidades de los otros. El promover situaciones, en las que los alumnos tengan que intercambiar opciones y conjugar esfuerzos para obtener resultados comunes, ha de ser una de las habilidades del profesorado; el intercambio y confrontación de los puntos de vista no es más que un punto de partida en el lento proceso de la formación de la actitud de la tolerancia.

Es muy conveniente la utilización de técnicas de cooperación (como las técnicas puzzle de Aronson, los equipos de juego-concurso de De Vries, los grupos de investigación) que permitan desbloquear las posibles posturas que impiden ver o reconocer la parte de verdad que puede haber en los otros y las justificaciones razonables que pueden estar a la base de sus prácticas [30]. La aplicación de tales técnicas establece las condiciones para que los alumnos intercambien ideas, opiniones y creencias en el seno del grupo de trabajo, lo que normalmente conduce a la supresión de prejuicios, sentimientos de rechazo y posiciones dogmáticas que puedan sustentarse [31].

Una revisión actualizada, sobre los resultados del aprendizaje cooperativo para la resolución de conflictos en contextos de educación intercultural, nos la ofrece el profesor Santos Rego [32] que afirma: «el auténtico valor y la mejor aportación posible del aprendizaje cooperativo en la escuela y en la comunidad es ayudar al logro de un multi-interculturalismo para la mejor coexistencia/convivencia étnica y cultural en un marco de rica diversidad humana».

Para promocionar la comprensión y el compromiso con los otros, las técnicas que faciliten el desarrollo de habilidades sociomorales son especialmente convenientes. Entre ellas las técnicas referidas al role-taking, o habilidad que permita a una persona ponerse en lugar de otra, son especialmente interesantes [33], como ya puso

de manifiesto el trabajo de Johnson [34] cuando interpretó el role-taking emotivo como la habilidad para reconocer cómo se sienten los otros y para descubrir la causas de sus sentimientos.

El profesor, por otra parte, también puede desarrollar otros procedimientos pedagógicos como invitar a que la actividad del grupo se centre en un diálogo en el que cada miembro del aula atienda a las posibilidades y argumentos de los demás, con el propósito de desarrollar un pensamiento intersubjetivamente significativo, imaginándose uno mismo en la piel del otro para buscar tales significados compartidos. Ello requiere reconstruir la perspectiva del otro paso a paso, y desde esa reconstrucción revisar la propia perspectiva en la que se está instalado. De esta manera las convicciones y prácticas de cada uno probablemente serán defendidas buscando un equilibrio en el que los intereses de todos puedan ser contemplados. Situarse en la perspectiva del otro, como postura intelectual, no es suficiente; hay que dar un paso más: comprometerse con él, prestándole ayuda y un cuidado responsable en las situaciones conflictivas de su vida real. El compromiso con los demás, que hoy preconizan las éticas del cuidado y de la benevolencia, es también una dimensión fundamental que tiene que ser atendida para el desarrollo de la tolerancia.

4.6. Las acciones educativas estarán dirigidas a la promoción de comportamientos tolerantes

Cuando sucede lo que está sucediendo en Bosnia, en el año internacional sobre la tolerancia, proclamado por las Naciones Unidas, algunos sentimos vergüenza de apelar a unos valores universales, fundamentados en la dignidad de la persona, que ni los políticos ni los ciudadanos, parece que tengamos la voluntad de aplicarlos en las realidades sociales. Bosnia es la prueba evidente de la separación o abismo que hay entre las teorías, declaraciones, pronunciamientos, proclamas y la práctica. Sin embargo, si la educación para la tolerancia tiene aún un cierto sentido es el de formar a los alumnos para que conduzcan su vida según tal actitud. El discurso pedagógico sobre la tolerancia no puede tener otra función que la de orientar las acciones de los sujetos para que adquieran hábitos tolerantes.

El procedimiento a seguir para orientar el comportamiento tolerante podría ser el siguiente: Que el alumno interprete la situación, en la que surge el conflicto, atendiendo a toda su complejidad e identifique con claridad en qué consiste y dónde están sus puntos centrales. Las decisiones, sobre lo que debe ser hecho, siempre

han de ser tomadas a partir de la multiplicidad de matices que presentan las situaciones reales, ya que cada situación es diferente a otra [35]. Es conveniente establecer las conexiones necesarias entre la situación real, donde surge y se manifiesta el problema, y los juicios que sobre tal problema se emitan; para una valoración acertada de las situaciones reales hay que atender a todas las posibles variables circunstanciales y personales.

Como segundo momento había que invitar a los alumnos a que establecieran una comparación entre sus ideales y los cursos de acción que, desde su perspectiva personal, serían actualmente factibles; y así mismo que traten de imaginar las consecuencias que se derivarían, para cada uno de los implicados en el problema, de adoptar una decisión u otra de las que cada uno considera que pueden llevarse a la práctica.

En tercer lugar, establecer un tiempo adecuado para el debate donde se expongan los diferentes cursos de acción. Así las alternativas de acción de cada uno son confrontadas con las alternativas de acción de los demás. Este debate tiene que tener como punto final una evaluación de los diferentes cursos de acción que se hayan propuesto; evaluación en la que se analice cómo cada una de las acciones propuestas sirven a los valores universales de libertad, justicia y solidaridad.

Como cuarto paso, se invita a cada uno de los participantes a que tomen la decisión de lo que cada uno debería hacer, y que formulen un plan explícito para llevar esa decisión a la práctica atendiendo a las consecuencias que se derivarían de la ejecución de ese plan.

Para que el plan de acción sea realista y tenga probabilidades de éxito es conveniente que los alumnos identifiquen las dificultades de su puesta en práctica. Las dificultades pueden generarse por el miedo a las presiones en contra del contexto en el que viven, la falta de carácter del sujeto para superar los obstáculos, la ansiedad por la responsabilidad asumida... No sólo es conveniente que, atendiendo a su situación concreta, analicen las dificultades sino que también determinen los medios para superar cada una de ellas. Lo que se pretende, en este paso, es que el alumno prevea las condiciones y posibilidades de actuar de modo tolerante y con responsabilidad.

El quinto momento del proceso consistiría en que el estudiante ejecute los comportamientos tolerantes que haya establecido en su plan, teniendo presente que ha de generar habilidades de autocon-

trol para resistir las gratificaciones inmediatas que obstaculizan su puesta en práctica [36]. La fuerza de voluntad o autocontrol es de una importancia decisiva. Lo que se pretende con esta línea de acciones educativas es que los alumnos adquieran patrones estables de comportamiento.

Dirección del autor: Juan Escámez Sánchez. Facultad de Filosofía y C.C.Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VIII.1995.

NOTAS

- [1] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984) *Diccionario de la Lengua Española*, Tomo II, p. 1317. Para un análisis de las características de la tolerancia y sus diversos significados, a partir del Diccionario de la Real Academia Española y del Oxford English Dictionary, Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1984) Tolerancia y Educación en *Educación y Sociedad Plural*. Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía, pp. 95-103. (Santiago de Compostela, Universidad).
- [2] CALVO, T.; FERNÁNDEZ, R.; ROSÓN, G. (1993) *Educación para la tolerancia*, pp 16-21. (Madrid, Editorial Popular).
- [3] HIDALGO, A. (1993) *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, pp. 82-95. (Madrid, Editorial Popular).
- [4] CORTINA, A. (1995) *Ética civil y religión*, pp 29-32. (Madrid, P.P.C.).
- [5] CORTINA, A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical*, p.151. (Madrid, Tecnos).
- [6] CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*, pp. 71-82. (Madrid, Alauda).
- [7] ORTEGA Y GASSET, J. (1983) Misión de la Universidad, en *Obras Completas*, Vol.4, pp. 311-353. (Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente).
- [8] BÁRCENA, F. (1994) *La práctica reflexiva en la educación*, pp. 15-19. (Madrid, Universidad Complutense).
- [9] Para un análisis de las principales notas sobre la dignidad de la persona. Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1989) Política del currículo y dignidad humana, en VARIOS *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, Autores y Temas*, pp. 625-630. (Madrid, Dykinson).
- [10] POPPER, K. (1994) Tolerancia y responsabilidad del intelectual, en POPPER, K. *Búsqueda de un mundo mejor*, pp. 241-258. (Barcelona, Paidós).
- [11] GEHLEN, A. (1993) *Antropología filosófica*, pp. 103-104. (Barcelona, Paidós).
- [12] ESCÁMEZ, J. (1994) La tolerancia entre culturas como procedimiento para

- la paz, *Revista Interuniversitaria de teoría de la educación*, Vol. VI, pp.30-31.
- [13] BERKOWITZ, M.W. (1985) The Role of Discussion in Moral Education, en BERKOWITZ, M.W.; OSER, F. (Eds.) *Moral Education: Theory and Application*, pp. 197-218. (New Jersey, LEA).
- [14] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1994) *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, pp. 41-55. (Valencia, Nau Llibres). ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P.; GIL, R.(1989) Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P, **revista española de pedagogía**, n.º 182, pp. 25-48.
- [15] BRUNER, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, pp. 47-55. (Madrid, Alianza Editorial).
- [16] PIAGET, J. (1973) *Lenguaje y pensamiento en el niño*, Tomo II, pp. 155-160. (Buenos Aires, Guadalupe).
- [17] PETERS, R.S. (1982) La razón y la pasión», en DEARDEN, R.F.; HIRTS, P.H.; PETERS, R.S. (Eds) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, pp. 204-205. (Madrid, Narcea).
- [18] ESCÁMEZ, J. (1980) Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación, *Cuadernos de Realidades Sociales*, n.º 16-17, pp.105-124.
- [19] CORTINA, A. (1995) *Ética civil y religión*, pp.69-74. (Madrid, P.P.C.).
- [20] MOSS, R. (1979) *Evaluating Educational Environment* (San Francisco, Jossey Bass).
- [21] MARTÍNEZ CESPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)* (Valencia, Universidad de Valencia). Tesis doctoral.
- [22] POWER, C. (1985) Democratic Moral Education in the Large Public High School, en BERKOWITZ, M.W.; OSER, F. (Eds.) *Moral Education. Theory and Application*, pp. 219-238. (New Jersey, LEA).
- [23] PÉREZ, C. (1995) *Las Normas en la L.O.G.S.E. Aprendizaje de Normas en el aula mediante la participación democrática* (Valencia, Universidad de Valencia). Tesis doctoral.
- [24] ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R. (1992) La educación moral como exigencia democrática, en VARIOS *Cuestiones actuales sobre educación*, T.I., pp. 536-540. (Madrid, UNED).
- [25] ESCÁMEZ, J. (1995) Educación para la tolerancia, *Vela Mayor*, n.º 5, pp. 32-33.
- [26] VARIOS (1994) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, p.16. (Madrid, Editorial Popular).
- [27] PUIG, J.M. (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, (Madrid, Aprendizaje).
- [28] CAMPS, V. (1991) El derecho a la diferencia, en MUGUERZA, J.; QUESADA, F.; RODRÍGUEZ, (eds.) R. *Ética día tras día*, pp. 67-78 (Madrid, Trotta).
- [29] CORTINA, A. (1995) *Ética civil y religión*, o. c., pp. 70-71.
- [30] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1994) *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, o. c., p. 48.
rev. esp. ped. LIII, 201, 1995
- [31] ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P.; GIL, R. (1989) Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P., **revista española de pedagogía**, n.º 182, pp. 25-48.