Educar frente a la intolerancia: construir comunidad desde la diversidad

MARTA SÁNCHEZ VÁZQUEZ

Hay discursos que hace apenas unos años habrían provocado un rechazo más explícito en determinados espacios públicos y que hoy escuchamos con una naturalidad inquietante. Comentarios racistas, bromas machistas o mensajes que cuestionan derechos que creíamos consolidados aparecen en debates políticos, circulan por las redes sociales y encuentran eco también en las conversaciones de nuestros alumnos y alumnas.

En ocasiones, pueden interpretarse como provocaciones; otras veces, como ecos de los discursos que los algoritmos amplifican en las redes sociales, de conversaciones familiares o de nuevos referentes sociales. También pueden reflejar ideas que los adolescentes están empezando a construir sobre el mundo que los rodea.

Quienes trabajamos en educación sabemos que la escuela nunca ha permanecido al margen de los conflictos sociales. Nuestras aulas son pequeñas muestras de la sociedad: reúnen diferentes culturas, creencias, capacidades, identidades, situaciones familiares y experiencias de vida. También reflejan desigualdades, prejuicios y tensiones. La polarización se cuela en las miradas y conversaciones del alumnado; los prejuicios condicionan las relaciones entre iguales y las inseguridades propias de la adolescencia encuentran un hueco donde asentarse.

Pero la escuela no es solo un lugar donde se reproducen tensiones. Es también uno de los espacios sociales mejor situados para transformarlas. Pocas instituciones ofrecen oportunidades tan continuadas para compartir aprendizajes, experiencias y responsabilidades con personas que no habríamos elegido necesariamente como compañeras. En ese encuentro se aprenden cosas que ningún discurso sobre tolerancia puede sustituir: qué significa explicar algo a quien no lo entiende como nosotros, escuchar una discrepancia sin romper la relación o

descubrir que nos unen más cosas de las que nos separan. Convivir con realidades distintas, pero cercanas, puede contribuir a normalizar las diferencias, romper tabúes sociales y construir relaciones desde lo que nos une y no desde lo que nos separa. Sin embargo, la diversidad no garantiza por sí misma el reconocimiento ni las relaciones positivas: podemos pasar años juntos y seguir siendo desconocidos. Precisamente por eso, la escuela constituye una oportunidad educativa extraordinaria.

En una sociedad que invita a posicionarnos de inmediato, donde los mensajes breves compiten por la atención y se confunde con facilidad una opinión repetida con un argumento, la escuela puede ofrecer algo imprescindible: tiempo para conocer, pensar, escuchar, contrastar y aprender a disentir. Cuando lo consigue, no se limita a contener la intolerancia: enseña una manera diferente de estar en el mundo. Educar frente a los discursos de odio no consiste solo en condenarlos; consiste en dar razones, herramientas y experiencias para cuestionar sus premisas y no reproducirlos.

Podemos mirar a la escuela como un reflejo de la sociedad, pero también como un espacio capaz de impulsarla y convertirse en motor de cambio

En las escuelas e institutos se construye una forma de convivencia que puede adoptar distintas expresiones, pero que debe crecer bajo el paraguas de la protección de la infancia y la adolescencia y asentarse sobre las raíces de la justicia, la equidad, el respeto y el cuidado.

Podemos mirar a la escuela como un reflejo de la sociedad, que nos permite comprenderla y estudiarla, pero también como un espacio capaz de impulsarla, ofrecerle un modelo de convivencia y convertirse en motor de cambio.

El valor del conocimiento para pensar por cuenta propia

Nunca hemos tenido tanta información a nuestro alcance. Una búsqueda en internet, un vídeo en redes sociales o una herramienta de inteligencia artificial produce en segundos datos, explicaciones y afirmaciones sobre casi cualquier asunto. Pero acceder a información no equivale a comprenderla, y disponer de respuestas no significa saber formular buenas preguntas.

La escuela conserva por eso una responsabilidad insustituible: seleccionar, organizar y enseñar conocimientos valiosos. Aprender a leer con profundidad, escribir con precisión, conocer la historia y el entorno, razonar matemáticamente o interpretar pruebas científicas no son tareas secundarias frente a las competencias del futuro. Son las condiciones que hacen posible una ciudadanía capaz de argumentar y tomar decisiones informadas.

¿Cómo discutir un prejuicio racista sin conocer procesos históricos, migraciones y desigualdades? ¿Cómo valorar una afirmación sobre la igualdad sin comprender la conquista de derechos? ¿Cómo distinguir un dato de una manipulación si nunca hemos aprendido a contrastar fuentes y examinar evidencias? No podemos exigir pensamiento crítico sin ofrecer conocimientos con los que pensar.

Paulo Freire nos ayuda a recordar que enseñar no consiste en depositar contenidos, sino en crear condiciones para que las personas comprendan el mundo y puedan intervenir sobre él. No se trata de elegir entre saberes y autonomía, sino de enseñar conocimientos rigurosos que permitan preguntarse por sus sentidos y consecuencias. Esto es, además, una cuestión de justicia social. Si la escuela renuncia a transmitir saberes exigentes, quienes disponen de más recursos culturales encontrarán otros caminos para adquirirlos; quienes más dependen de ella perderán oportunidades decisivas. Enseñar bien es también una manera de cuidar.[1]

De tolerar las diferencias a construir pertenencia

La tolerancia es una conquista democrática indispensable, pero a veces resulta insuficiente. Podemos tolerar que alguien esté cerca y seguir considerándolo extraño; podemos aceptar su presencia sin escuchar su voz. Una escuela inclusiva debe aspirar a algo más: que cada persona pueda aprender, participar y sentirse parte de la comunidad sin renunciar a su singularidad.

De ahí surge una pregunta que recorre nuestra práctica: ¿quién cabe en nuestro «nosotros»? Los grupos nos ofrecen pertenencia, identidad y seguridad, pero también trazan límites. En la vida escolar esas fronteras se reconocen en gestos pequeños: quien nunca es elegido para formar equipos en educación física, quien

[1] Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.

permanece solo en el recreo, quien deja de levantar la mano porque sus intervenciones provocan risas. A veces la exclusión o el rechazo son manifiestos; otras, apenas dejan rastro en los registros de convivencia.

No basta con prohibir insultos o recordar las normas. Necesitamos crear ocasiones para conocernos, escuchar a quienes suelen permanecer al margen y experimentar que la diferencia no implica menor valor. La pertenencia no surge por decreto; es una necesidad que se agudiza durante la pubertad, un valor que ofrece identidad a las personas y una experiencia que la escuela puede cuidar deliberadamente. Ahí empieza a ampliarse nuestro «nosotros»: no cuando borramos las diferencias, sino cuando dejamos de utilizarlas para decidir quién cuenta.

Una escuela inclusiva debe aspirar a que cada persona pueda aprender, participar y sentirse parte de la comunidad sin renunciar a su singularidad

Esto también obliga a preguntarnos por la diferencia entre escuchar opiniones y legitimar el menosprecio. Aprender a discrepar es tan importante como reconocer dónde están los límites del debate: la dignidad de cada persona no se somete a votación. En ese equilibrio entre libertad, conocimiento y protección se juega buena parte del trabajo docente.

Recuperar el tiempo de educar

Sabemos que las relaciones necesitan tiempo y, sin embargo, cada vez sentimos que disponemos de menos. Tiempo para preguntar qué le ocurre a quien ha dejado de participar; para acompañar a un docente; para hablar con una familia; para preparar una actividad cooperativa; para comprender un conflicto antes de cerrarlo. También para volver sobre una explicación, leer juntos un texto difícil, resolver una duda o dejar que una idea madure.

La aceleración social descrita por Hartmut Rosa nos ofrece una clave para entender esta tensión. Su propuesta de «resonancia», trasladada al ámbito educativo junto con Wolfgang Endres, nos invita a prestar atención a esas experiencias en las que algo del mundo, de los saberes o de las personas nos interpela, encuentra una respuesta en nosotros y llega a transformarnos. Quienes enseñamos hemos conocido momentos así: una pregunta que abre una conversación inesperada,

una lectura que cambia una mirada, una experiencia compartida que modifica una relación. No podemos producirlos a voluntad, pero sí crear condiciones para que sucedan.[2]

Con frecuencia nos encontramos en los pasillos actuando con urgencia ante incidentes que requerían escucha o acumulando actividades que dejan escaso margen para pensar sobre lo vivido. El tiempo para las relaciones no compite necesariamente con el tiempo para aprender. La convivencia deteriorada termina ocupando clases enteras; una comunidad que sabe escucharse está en mejores condiciones de estudiar y afrontar las dificultades.

La *Guía de prácticas restaurativas* de Vicenç Rul·lan distingue entre dedicar energía a resolver conflictos cuando ya han estallado e invertir previamente en relaciones, comunicación y cohesión grupal. Esta invitación es particularmente valiosa en una cultura escolar propensa a reaccionar ante lo urgente. No propone desatender el currículo: pide reconocer que aprender a convivir también necesita una enseñanza intencionada.[3]

La comunidad se construye: aprendizajes desde los centros FUHEM

Nuestro proyecto educativo ecosocial sitúa la justicia, la democracia, la sostenibilidad y el cuidado entre sus referencias. No presentamos una experiencia perfecta ni un modelo concluido. Lo que tenemos es una trayectoria, múltiples iniciativas, aprendizajes compartidos y la voluntad de dotarlos de coherencia para que todo el alumnado pueda aprender, participar y pertenecer. Cada una de estas iniciativas responde, desde un lugar distinto, a la misma pregunta: cómo construir un espacio común sin dejar a nadie fuera. Cuatro ámbitos nos ayudan a orientar ese trabajo.

Cuidar las relaciones y el sentido de pertenencia

No resulta anecdótico encontrar alumnado en los últimos cursos de secundaria que lleva casi toda su escolarización compartiendo espacios y actividades con los

[2] Hartmut Rosa y Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Beltz, Weinheim y Basilea. 2016.

[3] Vicenç Rul·lan Castañer, *Guía de prácticas restaurativas. Para una convivencia basada en el respeto, la participación y el cuidado de las relaciones*, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025, pp. 12-18.

mismos compañeros y compañeras y que desconoce la afición a la que dedica su tiempo su compañera de pupitre o cuántos hermanos tiene. Coinciden en aulas y pasillos; se cruzan a diario, pero apenas se miran fuera de sus grupos habituales. Los tiempos de círculo y los círculos de diálogo que estamos incorporando buscan modificar, aunque sea por un rato, esas dinámicas.

Sentarse de modo que todos puedan verse y ofrecer el derecho a hablar y a ser escuchados sin interrupciones abre posibilidades poco habituales en una clase organizada siempre alrededor de la tarea. Una pregunta sencilla puede descubrir afinidades inesperadas o permitir que alguien habitualmente silencioso encuentre su lugar. No buscamos que todos sean amigos ni forzar confidencias; buscamos que las personas dejen de resultar invisibles.

Belinda Hopkins ha contribuido a trasladar el enfoque restaurativo al aula poniendo la construcción y el cuidado de las relaciones en el centro de la experiencia educativa. Los círculos no sirven solamente para resolver incidentes: ofrecen ocasiones para establecer confianza antes de que surjan momentos difíciles. Son prácticas proactivas que construyen relaciones y sentido de comunidad. Su resultado no se mide en una sesión brillante, sino en la constancia de una manera de estar juntos. Es ilusionante comprobar cómo, desde edades muy tempranas, el alumnado naturaliza estas prácticas como espacios donde compartir, aprender y disfrutar.[4]

También hay días y etapas en los que el círculo resulta difícil: conversaciones superficiales, respuestas automáticas o un grupo que todavía no confía en el espacio. Lejos de invalidar la propuesta, esas resistencias nos recuerdan que la confianza no se improvisa. Necesita normas de escucha, preguntas cuidadas, la posibilidad de no intervenir y personas adultas capaces de sostener el proceso sin exigir resultados inmediatos. Es un aprendizaje lento, pero en ese ritmo también se educa.

Participación democrática y protagonismo del alumnado

La pertenencia se fortalece cuando descubrimos que tenemos algo que aportar y un espacio en el que hacerlo. En los centros de FUHEM, las asambleas, los equipos de convivencia y mediación, los grupos feministas, los ecolegas y otras iniciativas de participación buscan que niños, niñas y adolescentes puedan intervenir en su vida escolar.

[4] Belinda Hopkins, *The Restorative Classroom: Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*, Optimus Education, Londres, 2011.



Cuando un estudiante acompaña a alguien que lo necesita, cuando un grupo propone mejoras para un patio o cuando se organiza una iniciativa por la igualdad y la sostenibilidad, se aprende algo que no cabe del todo en una explicación: lo común nos concierne. Cuidar la comunidad deja de ser una responsabilidad reservada a las personas adultas.

Pero participar no es limitarse a colaborar en planes decididos por el profesorado. Exige escuchar propuestas, devolver respuestas y asumir que algunas de ellas cuestionarán nuestras rutinas. Nuestra autoridad sigue siendo necesaria, aunque puede ejercerse favoreciendo la voz, la deliberación y la responsabilidad progresiva. La democracia se aprende mejor cuando se practica con límites claros y oportunidades reales.

Iniciativas de participación como asambleas, equipos de convivencia, grupos feministas y ecologas, entre otras, buscan que el alumnado pueda intervenir en su vida escolar

Estas iniciativas también amplían la mirada adulta. El alumnado suele identificar lugares, momentos y necesidades que no siempre vemos desde nuestros despachos o nuestras clases. Escuchar esas percepciones no obliga a aceptar cada propuesta, pero sí a tomarla en serio. Una escuela participativa tiene que ser capaz de explicar por qué algo es posible, por qué otra cosa no lo es todavía y qué pasos pueden darse para acercarse a ello.

Afrontar los conflictos con responsabilidad, diálogo y reparación

Mirar el conflicto como una oportunidad es una premisa que nuestro alumnado aprende a lo largo de su recorrido escolar.

Una respuesta centrada únicamente en averiguar por qué ha surgido el conflicto, identificar la norma incumplida y aplicar una consecuencia puede ser necesaria en ocasiones, pero deja preguntas sin contestar: ¿a quién ha afectado lo ocurrido?, ¿qué necesita esa persona?, ¿qué responsabilidad debe asumir quien ha causado el daño?, ¿cómo prevenimos su repetición?

El enfoque restaurativo relacional nos anima a ampliar la mirada. En los centros de FUHEM tratamos de avanzar hacia una cultura que no espere al conflicto para escuchar, cuidar los vínculos, atender necesidades y construir acuerdos. Cuando aparece un daño, buscamos respuestas que incluyan empatía, responsabilidad y

reparación. Pedir disculpas no sustituye a hacerse cargo de las consecuencias, del mismo modo que reparar no significa imponer una reconciliación.

Este planteamiento no elimina las normas ni las sanciones, y tampoco convierte la mediación en una respuesta universal. Ante situaciones de acoso, violencia, intimidación o desequilibrio de poder, la protección y los procedimientos correspondientes son prioritarios. Justamente porque aspiramos a una comunidad justa, sus límites deben ser claros. La posibilidad educativa está en ayudar a comprender lo ocurrido y, siempre que existan condiciones seguras, aprender maneras distintas de actuar.

Este cambio tampoco depende de que una persona conozca un repertorio de preguntas. Necesita que el equipo comparta criterios y que el propio profesorado pueda conversar sobre su práctica. La forma en que los adultos gestionamos nuestros desacuerdos, reconocemos errores y explicamos decisiones resulta un modelo especialmente elocuente para el alumnado. No es convincente hablar de diálogo como valor si nuestras relaciones cotidianas enseñan otra cosa.

Metodologías inclusivas y cooperativas: aprender juntos

La inclusión es quizá la prueba más exigente de nuestra coherencia. Podemos defender el respeto a todas las personas y, al mismo tiempo, organizar los aprendizajes de manera que algunos alumnos sean separados sistemáticamente del grupo cuando necesitan más apoyos. La organización escolar también transmite una idea de quién pertenece.

El informe sobre inclusión de la UNESCO invita a identificar las barreras que impiden aprender y participar, en vez de situar todas las dificultades en las características individuales del alumnado. Para nosotros, eso se concreta en una apuesta: que el aula común sea el lugar de referencia y que los recursos entren, siempre que sea posible, en ella. La docencia compartida, los apoyos flexibles y las metodologías cooperativas ofrecen alternativas a una respuesta basada por defecto en sacar del grupo a quien aprende de otra manera.[5]

No negamos que puedan ser necesarios apoyos específicos, individuales o puntualmente fuera del aula. Rechazamos que esa separación sea el destino habitual.

[5] UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*, UNESCO, París, 2020.

La inclusión requiere formación, organización y recursos; no puede sostenerse apelando solo a la buena voluntad docente. Pero renunciar a ella por su complejidad significaría perder una oportunidad colectiva.

Una tarea cooperativa bien diseñada permite compartir conocimientos, distribuir responsabilidades y reconocer capacidades inesperadas. No basta con colocar mesas en grupos; es preciso enseñar a cooperar y garantizar que todos puedan contribuir. En esas experiencias se aprende lengua, ciencias o matemáticas y, al mismo tiempo, se aprende a esperar, explicar, pedir ayuda y comprender que las diferencias no establecen jerarquías de dignidad. Así se educa para convivir, no después del currículo, sino también a través de él.

No idealizamos la cooperación: puede reproducir desigualdades si siempre trabajan los mismos, si alguien queda relegado a una función simbólica o si las dificultades se atribuyen solo al estudiante. Por eso la inclusión no es una metodología concreta, sino una exigencia que atraviesa la planificación, las expectativas y la evaluación. El criterio de éxito no debería ser que todo el mundo esté sentado en la misma aula, sino que cada estudiante encuentre una oportunidad real de avanzar y contribuir. No hay educación de calidad sin educación inclusiva.

Las dificultades también forman parte del camino

Sería poco creíble presentar estas prácticas como una meta ya alcanzada.

La sociedad va ampliando sus expectativas hacia la escuela: enseñar conocimientos, acompañar el bienestar emocional, responder a la diversidad, prevenir la violencia, educar para la igualdad y orientar en el uso de tecnologías cambiantes. Son responsabilidades valiosas, esenciales para el bienestar individual y colectivo, pero no siempre vienen acompañadas del tiempo, los recursos y la formación que reclaman.

Ser docente hoy implica dominar una materia y saber enseñarla a estudiantes distintos, coordinarse, escuchar, establecer límites, trabajar con familias y afrontar situaciones personales complejas. Las instituciones descargan sobre los centros nuevos encargos mientras los equipos intentan encontrar momentos para pensar

juntos. Y pensar juntos no debería ser un lujo: sin reflexión compartida, las respuestas se vuelven más reactivas y las buenas iniciativas dependen de esfuerzos individuales difíciles de sostener.

También aparecen tensiones con las familias. Nos preocupan a veces la sobreprotección, las dificultades para acompañar la autonomía o la exposición intensa a pantallas sin criterios educativos claros. Pero atribuirles en exclusiva los problemas sería injusto e inútil. Las formas de crianza se desarrollan en condiciones sociales exigentes. Necesitamos alianzas y conversaciones honestas, no nuevas fronteras entre escuela y hogar.

Ser docente hoy implica dominar una materia y saber enseñarla a estudiantes distintos, coordinarse, escuchar, trabajar con familias y afrontar situaciones personales complejas

Debemos reconocer, además, nuestras contradicciones. Defendemos la participación y a veces nos cuesta escuchar una propuesta incómoda; apostamos por la inclusión y no siempre logramos organizar los apoyos como querríamos; promovemos el diálogo, pero en un día de cansancio respondemos desde una postura negligente o punitiva. Reconocerlo no desacredita el proyecto: nos obliga a cuidarlo. La convivencia es una construcción permanente, no un distintivo que se consigue una vez.

Sin embargo, hay razones para el optimismo. Cada espacio de participación que se consolida, cada docente que incluye a todo el alumnado, cada grupo que aprende a escucharse y cada conflicto que consigue abordarse desde la reflexión muestran que es posible avanzar. Son experiencias discretas, a veces pequeñas, y precisamente por eso merece la pena prestarles atención: en ellas se hace visible que los modos de relación pueden aprenderse y cambiar. No necesitamos esperar a una escuela perfecta para valorarlas. Necesitamos observarlas, compartirlas, evaluarlas y crear condiciones para sostenerlas.

Tampoco conviene confundir la esperanza con la satisfacción complaciente. Habrá que seguir preguntando al alumnado si se siente seguro y reconocido, comprobar quién participa y quién permanece al margen, y revisar qué apoyos funcionan. La voz de quienes encuentran más barreras resulta esencial: una comunidad que se percibe acogedora para la mayoría puede seguir dejando fuera a algunos.

La sociedad que construimos cada día

Volvamos a la pregunta que atraviesa estas páginas: ¿quién cabe en nuestro «nosotros»? En una sociedad donde ciertos discursos construyen identidades enfrentadas y convierten las diferencias en amenazas, ¿qué puede hacer la escuela?

Puede hacer mucho. Puede enseñar a leer el mundo con profundidad, conocer su historia, distinguir los argumentos fundamentados de las afirmaciones engañosas y reconocer cómo se construyen los prejuicios. Puede ofrecer tiempo y espacios donde quienes piensan diferente aprendan a escucharse sin renunciar a sus convicciones ni a los derechos de las demás personas. Puede enseñar a afrontar los conflictos desde el diálogo, la responsabilidad y la justicia. Puede organizar aulas donde estudiantes diferentes aprendan juntos, participen y descubran que todos tienen algo que aportar.

En los centros de FUHEM tratamos de avanzar en esa dirección, conscientes de lo que falta, pero también de lo mucho que se aprende mientras se intenta. La escuela reúne algo especialmente valioso para una sociedad diversa: conocimiento compartido, convivencia entre diferentes, relaciones que se construyen con el tiempo, voluntad de contribuir a un mundo mejor y oportunidades para hacerse responsable de lo común.

Aspiramos a una escuela capaz de afrontar los desacuerdos desde el respeto a los derechos humanos, el diálogo, la justicia y el cuidado. Quizá esa sea una de las contribuciones más importantes que podemos hacer frente a la intolerancia: ofrecer una experiencia real de convivencia donde las diferencias no determinen quién tiene derecho a formar parte del grupo.

Las escuelas son oportunidades para construir formas positivas de convivencia y pueden convertirse en referentes para una sociedad que también encuentra dificultades a la hora de gestionar sus conflictos.

Educar para una sociedad inclusiva exige algo más que hablar de inclusión. Exige construir, cada día, una escuela en la que quepamos todos.

Marta Sánchez Vázquez es orientadora y coordinadora pedagógica del CEM Hipatia FUHEM