

Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación

Miguel A. Santos Rego (coordinador)¹, Félix Etxeberria Balerdi²,
Ramón Mínguez Vallejos³, José Antonio Jordán Sierra⁴,
María del Mar Lorenzo Moledo⁵ & Cristóbal Ruiz Román⁶

El propósito de este trabajo no es otro que el de aportar más análisis y elementos de discusión, amén de referentes estratégicos, que permitan entender las vías por las que el discurso acerca de la diversidad cultural y sus derivaciones normativas en pos de un mayor desarrollo intercultural en un mundo global, han ido contribuyendo a situar nuevas coordenadas y ejes reflexivos en el saber teórico de la educación. Ponemos de manifiesto la manera en que la atención a la diversidad cultural proporciona a la teoría de la educación dimensiones de reflexión y actuación, lo cual supone nuevas formas de pensar y hacer en este ámbito de conocimiento. De ahí que lo intercultural conforme un discurso al que no se puede sustraer una teoría de la educación para tiempos de complejidad, en los que es necesario posibilitar una mejor gestión de esa diversidad e ir así optimizando la construcción del sujeto mediante procesos en los que se cuide el desarrollo de competencias interculturales.

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas, se ha ido produciendo un creciente interés en el pensamiento educativo español respecto a la educación intercultural (Ortega y Mínguez, 1991; Jordán, 1992; Sociedad Española de Pedagogía, 1992; Etxeberria, 1994; Santos Rego, 1994a)⁷. A juicio de Colom (2003), el discurso intercultural ha sido abordado desde sus inicios como una cuestión política y comunitaria de la educación. Este mismo autor señala que la cuestión "inter" o "multi" cultural ha sido objeto de atención preferente

1 Universidad de Santiago de Compostela

2 Universidad del País Vasco

3 Universidad de Murcia

4 Universidad Autónoma de Barcelona

5 Universidad de Santiago de Compostela

6 Universidad de Málaga

7 Fuera del ámbito teórico de la educación, merece destacarse el grupo de investigación (GREDI) dirigido por M. Bartolomé, Universidad de Barcelona, www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi/present.htm

en los Seminarios y Congresos de Teoría de la Educación hasta ahora organizados en España y en otros países de nuestro entorno, incluso ha generado una producción intelectual destacada entre los propios teóricos de la educación. Tal vez porque, como bien decía un destacado estudioso, "toda teoría de la educación es, de por sí, una teoría intercultural de la educación" (Vázquez Gómez, 1994, p. 25). Este mismo pedagogo marcaba entonces unas condiciones atinadas acerca de la posibilidad de una teoría o de una 'teorización' suficientes desde este ámbito del saber educativo: a) una precisa definición del objeto de la teoría, esto es, de la educación intercultural; b) que se parta de principios y presupuestos pedagógicos y c) el establecimiento de normas rectoras de la acción educativa. El debate sigue abierto en tema que expresa tan significadamente la complejidad de los asuntos que interesan hoy al desarrollo educativo, pero tampoco se puede decir que no se haya avanzado en el cumplimiento de las condiciones mencionadas.

No sería prudente, desde luego, olvidar que esa teoría intercultural de la educación se está armando en tiempos de complejidad, en una sociedad del conocimiento multimedial, que ha enterrado las gramáticas de la modernidad, y en la que, como habían preconizado Barthes y Derrida -muy bien recordados por Colom (2005)- se ha consumado la ruptura de la linealidad del texto a favor de la hipertextualidad y la pluralidad narrativa. No extraña que sea el mismo pedagogo el que afirme que "la teoría de la educación está llamada a convertirse en múltiples teorías de la educación, es decir, en teorías concretas para casos concretos" (Colom, 2005, p. 17).

Durante la década anterior, la investigación pedagógica relacionada con el problema de la educación intercultural se ha orientado en dos direcciones complementarias: la reflexión y debate teórico sobre la cuestión del multiculturalismo en nuestra sociedad, en la que ha predominado un discurso marcadamente culturalista, y la elaboración de programas, materiales e instrumentos para la educación intercultural en el escenario prioritariamente escolar (Jordán, 1995, 1996; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Muñoz Sedano, 1997; Sales Ciges y López García, 1997). Sin embargo, la actual sensibilidad pedagógica sugiere cierto alejamiento de las cuestiones teórico-prácticas relacionadas con el conocimiento de la cultura y un mayor fortalecimiento de una reflexión ética de las prácticas que se realizan en las instituciones educativas (familia y escuela, fundamentalmente).

El propósito de este trabajo no es otro que el de aportar más análisis y elementos de discusión, amén de referentes estratégicos, que permitan entender las vías por las que el discurso acerca de la diversidad cultural y sus derivaciones normativas en pos de un mayor desarrollo intercultural en un mundo global, han ido contribuyendo a situar nuevas coordenadas y ejes reflexivos en el saber teórico de la educación.

2. Atención educativa a la diversidad cultural y teoría de la educación

Los profundos cambios que están sufriendo nuestras sociedades multiculturales y el nuevo desafío que supone el discurso intercultural están aportando una constante fuente de reflexión y de búsqueda de otras soluciones a los viejos problemas. La atención educativa a la diversidad cultural proporciona a la teoría de la educación nuevos campos y dimensiones de reflexión y actuación, entre los que queremos destacar el análisis de la diversidad emergente y su influencia en la recomposición social, la vuelta a las raíces de la educación y la atención a la diversidad, la preocupación por el equilibrio entre el desarrollo del pluralismo cultural en la escuela y la igualdad de oportunidades, y también las transformaciones que está conociendo la escuela con el fin de responder adecuadamente a esas dos demandas de referencia. Todo esto obliga a reconstruir, entre otros, los planteamientos sobre diversidad e igualdad y sobre integración e inclusión.

2.1. Diversidad emergente

Aunque da la impresión de que la presencia de los inmigrantes es la principal fuente de diversidad en la sociedad, lo cierto es que la inmigración ha servido como catalizador de una reflexión reciente, pero siempre ha habido diferencias entre las personas y los colectivos (lengua, cultura, religión, género, capacidad, nivel socioeconómico, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.). Otra cosa es la atención que han merecido entre nosotros estas diferencias y, más en concreto, en la escuela.

Durante muchas décadas, incluso cuando la escuela acogía solamente a una minoría, la educación atendía más a la uniformidad de los alumnos que a sus características peculiares. Esta uniformidad se ponía de manifiesto en la segregación chicos-chicas, en la utilización de un único manual o libro de texto, en la difusión del pensamiento único, la doctrina única, y otros aspectos más, como la lengua única, o la metodología uniformadora dentro del aula, recitando los conocimientos de geografía o de matemáticas.

En este marco de pensamiento, apenas tenían cabida las diferencias de ningún tipo. Ni los niños con necesidades especiales, ni quienes tuvieran distintos ritmos o intereses, ni las diferencias de género, ni la presencia de otras lenguas, ni las dificultades socioeconómicas.

Mención especial merece el tratamiento de las lenguas en nuestras escuelas. A principios de los años setenta tiene lugar el primer decreto sobre utilización de las lenguas propias en el Estado Español. Esta norma suponía una respuesta a la existencia de prácticas educativas que utilizaban la lengua minoritaria en el ámbito educativo. La creación de las

Autonomías durante los años ochenta acelerará la presencia de las lenguas propias de cada Comunidad, junto a la común del Estado, en el currículo escolar.

A finales de los setenta tiene expresión también una norma de dimensión europea que altera el punto de vista sobre la escolarización de niños inmigrantes, precisamente para atender a “nuestros” niños y niñas nacidos en otros países europeos como consecuencia de la inmigración hacia Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, etc. La Directiva del Consejo de Europa, 1977/486/CEE, pide a los estados miembros de la Unión Europea, en aras de una mayor integración, que escolaricen a los niños de origen emigrante en las aulas ordinarias, facilitando el acceso a la lengua de acogida y también a la lengua de origen.

Esta directiva de 1977 dio paso, veinte años más tarde, al Dictamen del Comité de las Regiones sobre educación intercultural, en la que se amplía la perspectiva, pasando de una educación centrada en los inmigrantes a una visión global de una Europa en la que hay que tener en cuenta las distintas culturas, religiones, lenguas, costumbres, ideologías, etnias y orígenes diversos. El núcleo no lo constituyen ya los hijos de inmigrantes, sino la propia diversidad, toda la diversidad.

A partir de los años noventa se ensanchan los distintos puntos de vista que tienen en cuenta otras dimensiones personales, la inteligencia, las inteligencias (Gardner, 1995), actitudes, lenguas, capacidades, religiones, ideologías, etc., además de otros aspectos importantes, ya señalados, como la integración europea, una nueva dimensión en el currículo, y la prevención contra los males del racismo y la xenofobia en la sociedad actual.

El resultado es una realidad diversificada, emergente, que va poniendo de manifiesto distintos aspectos y dimensiones socioculturales de modo creciente en la sociedad y en la escuela. La diversidad es cada vez más evidente, más explícita en el ámbito educativo. Siempre ha existido, pero ahora somos más conscientes de ella. Es palpable una mayor sensibilidad hacia la diferencia y el tratamiento que la escuela debe darle a la misma. Todo este proceso de concienciación conlleva, a su vez, un replanteamiento de la función de la escuela y de la orientación del currículo. Ya no se trata tanto de aproximar a los niños al currículo cuanto reorientar el propio contenido y las formas del aprendizaje, amén de repensar en qué consiste la educación.

2.2. Igualdad de oportunidades

Los cambios acaecidos se asocian también a otro tipo de visión respecto a la diversidad, puesto que no se trata simplemente de constatar o reflejar la diferencia o la diversidad, sino de conseguir que los niños y niñas, todos distintos, tengan además igualdad de

oportunidades para desarrollar sus capacidades y para conseguir su pleno desarrollo e integración social y educativa. ¿Qué hacemos con la diversidad?

De modo paralelo a la concienciación sobre la diversidad en el aula, hemos de constatar la preocupación por hacer confluír esa diversidad emergente con la igualdad de oportunidades, la justicia social y la desaparición de la discriminación. Aquí también podemos observar una cierta marcha común entre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, las lenguas minoritarias, hijos de inmigrantes, coeducación, etc. La pregunta es qué hacer para que esas diferencias no sean motivo de discriminación, de exclusión, de segregación, de marginación o de fracaso.

La respuesta histórica ha sufrido una importante evolución (López Melero, 2001) y nos conduce desde la negación de la diferencia, en un primer periodo, hasta los actuales planteamientos de inclusión. Podemos considerar esta evolución como una continuidad que va desde un punto cero hasta la plena aceptación de las diferencias y su tratamiento para que no sea causa de discriminación y facilite la igualdad de oportunidades para todos. No se trata de igualar oportunidades de acceso a la educación, algo ya conseguido hace tiempo, sino de avanzar en la mayor igualación de los resultados finales y del desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo, puestos en tela de juicio por el fracaso escolar, el abandono y las conductas destructivas y marginalizantes.

Este proceso de mayor integración y de igualdad de oportunidades ha venido utilizando distintos planos de reflexión y una terminología diferenciada. Adentrémonos en ello.

a) Diversidad-uniformidad. Estamos acostumbrados en la vida diaria a que se considere la uniformidad como algo negativo, como anulador de la personalidad y la identidad tanto de los individuos como de las comunidades. Mientras tanto, la diversidad se nos presenta frecuentemente como símbolo de enriquecimiento. Sin embargo, la diversidad y la uniformidad pueden ser identificados de distinto modo. Por un lado, la diversidad puede significar la diferencia y la desigualdad. A menudo, cuando hablamos de grupos minoritarios, inmigrantes y otros colectivos, estamos refiriéndonos a sus características culturales, su lengua y costumbres como algo enriquecedor, pero también somos conscientes de su diversa situación económica, jurídica y social. En ese caso, la diversidad supone también una desigualdad. Por otro lado, la uniformidad se relaciona con el igualitarismo, la repetición y la falta de identidad propia, pero no siempre debe tener esa interpretación, puesto que la uniformidad está lejos de tener una dimensión negativa cuando hablamos de los derechos mínimos de las personas o los colectivos humanos. La uniformidad o el igualitarismo para el acceso a los derechos de la educación, la salud y el trabajo no es algo desdeñable desde el punto de vista de los derechos de la persona. La

igualdad entre los derechos y las opciones entre los hombres y las mujeres es una clase de uniformidad deseable.

¿Dónde está el límite para diferenciar el inicio de una diversidad como fuente de discriminación y de incomunicación y la uniformidad como vía de igualitarismo, de anulación personal y de ocultamiento de la propia identidad? Para Levi-Strauss (1993) existe un término medio, difícil de señalar, que separa la orientación diversificadora y la uniformadora, a partir del cual se corre el riesgo de caer, en el caso de la diversidad, en una situación de individualismo, de incomunicabilidad, de aislamiento, tanto colectivo como individual. En el otro extremo, el resultado puede ser la anomia, la impersonalización, la repetición y el estereotipo.

b) Unidad en la diversidad. No se trata de celebrar cualquier diferencia y considerarla como positiva en sí misma, ni de buscar cualquier tipo de unidad o de uniformidad. Hemos de considerar que la educación debe impulsar la diversidad y corregir la desigualdad. Como educadores no podemos limitarnos a constatar que existen diferencias, desde una postura relativista, sino aprovechar lo que hay de bueno en ellas y eliminar los aspectos negativos.

Algunos programas de educación intercultural caen en el error de destacar y subrayar las diferencias, buscar lo más peculiar o característico de determinadas culturas y colectivos, sin caer en la cuenta de que con ello están empujando a los alumnos y alumnas a reforzar sus ideas y estereotipos respecto a la existencia de grupos étnicos y raciales diferenciados, en lugar de poner de manifiesto todo el conjunto de rasgos que tenemos en común las distintas culturas.

Este problema se plantea también de un modo similar en Dyson (2000) y Gimeno (2001) a la hora de intentar resolver el dilema de una educación que busca el equilibrio entre lo que constituye lo individual y particular de cada niño y lo que forma parte de la vida común y compartida con los demás. Es Gimeno (2001) el que advierte de los riesgos de una escuela excesivamente inclinada hacia la diversidad, olvidando el currículo común necesario para conseguir la cohesión social. La igualdad que se refiere es la que se entiende como igualdad de trato, de derechos y de oportunidades, pero también como ese mínimo común que tienen todos los alumnos que comparten una misma aula y proyecto.

c) Desigualdad, igualdad, equidad. Hablar de desigualdad en educación tiene un matiz clarificador, indicando la jerarquización, marginación, injusticia, o falta de oportunidades que sufren algunos individuos o colectivos, sea por razón de su sexo, su origen socioeconómico, su etnia, su cultura o lengua, o su nivel de capacidad.

Más recientemente se ha introducido el término 'equidad', tratando de superar la dicotomía igualdad-desigualdad. La equidad en educación alude al tratamiento que permite a cada niño o niña mejorar y progresar según sus posibilidades, en estrecha relación con la igualdad de oportunidades (Etxeberria, 2003b).

Equidad también se refiere al resultado en educación, cuando la distancia entre quienes tienen mejores posibilidades y quienes no las tienen tiende a reducirse. Así lo entienden también algunas evaluaciones internacionales como es el caso de los Informes PISA o TIMSS.

d) Integración, normalización, inclusión. El concepto de integración se desarrolla a mediados de los ochenta del siglo pasado (Muntaner, 2001). De lo que se trataba era de dejar atrás una visión de la escuela anclada en la deficiencia y con un tratamiento de tendencia terapéutica. El modelo basado en el déficit se mostró insuficiente para conseguir la auténtica integración y dio lugar a un modelo basado en la igualdad de oportunidades, entendida como una potenciación de las competencias de las personas que presentan algún tipo de limitación.

Además, las personas con deficiencias de cualquier tipo tienen unas necesidades que no se justifican solamente por el tipo de handicap, sino también por el entorno que puede reducir o incrementar esa dificultad. Por lo tanto, la actuación debiera ser doble, facilitando ayudas al sujeto y promoviendo cambios en el entorno. De este modo, el contexto se vuelve más rico, porque se hace sensible a las distintas necesidades, y la escuela atiende a cada uno de los niños en su diversidad. Todo ello requiere la existencia de apoyos que pueden ser utilizados algún día por cualquier alumno.

Tal visión de la educación de sujetos con algún tipo de dificultad va a la par con la educación intercultural, en la que se contempla la diversidad como un fenómeno a tener en cuenta y también como un medio de facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías culturales o lingüísticas.

Más recientemente, y en sintonía con el concepto de integración, se viene empleando el término inclusión, a fin de significar un paso más en el proceso de normalización de los alumnos con algún tipo de dificultad, ya sea socioeconómica, cultural, o con necesidades educativas especiales. Aunque, básicamente, significa lo mismo, la inclusión abarca más campo y hace referencia a la integración y la participación del alumno no sólo en la vida escolar, sino también como ciudadano con derechos y deberes (Ainscow, 2001). La inclusión destaca que todos los niños y niñas deben ser incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente en la escuela ordinaria.

2.3. Del aula de inmigrantes a la comunidad educativa intercultural

En consonancia con lo dicho anteriormente, la organización de la escuela ha conocido también un cambio de rumbo al abordar la educación en la diversidad. Una vez asumida la emergente pluralidad social y escolar, y tras el proceso de concienciación respecto a la necesidad de facilitar la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas, llegando a los planteamientos de igualdad, integración e inclusión, era lógico que este cambio de perspectiva tuviera su reflejo también en la organización de la escuela.

La evolución sufrida por los niños y niñas con algún tipo de discapacidad refleja claramente el modelo seguido por la escuela en la historia reciente (Jiménez y Vila, 1999; Arnaiz, 2003). Lo que en un principio era la escuela única, excluyente, en la que no tenían cabida los alumnos especiales, con handicaps o pertenecientes a minorías, pasó a ser una escuela segregadora en la que distintos tipos de escuelas acogían a los sujetos especiales de la sociedad, creándose así centros especiales para gitanos, minusválidos, inmigrantes.

El fracaso de la escuela segregadora, llamada en algunos casos escuela-puente por su pretensión de conseguir adaptar a sus acogidos en un plazo determinado para poder incorporarse a la escuela ordinaria, se hizo manifiesto por la cronificación de las situaciones y la imposibilidad de conseguir esa transición hacia la escuela de todos. Ello llevó a plantearse un nuevo modelo de escuela integradora, en la que los sujetos especiales tendrán cabida y apoyo para acomodarse a la escuela ordinaria y poder aproximarse a la normalidad del aula, al currículo común. Sin embargo, la integración de los sujetos de minorías culturales o con algún tipo de déficit ha sido más formal que real. Estos niños y niñas asisten a las clases ordinarias, pero sin que el aula se transforme verdaderamente. En realidad, lo único que ocurre es que se da un traspaso de los centros específicos a los centros ordinarios, pero con escasos cambios en la escuela.

La experiencia de escolarización con niños gitanos refleja la evolución señalada anteriormente (Etxeberría, 2003a). La educación con gitanos es relativamente reciente, siendo en el último tercio del siglo XX cuando tienen lugar las primeras experiencias de escolarización de esta minoría, aunque de modo segregado, a base de escuelas especiales para ellos. Fueron las escuelas-puente, que partían del principio de la necesidad de un periodo de adaptación por parte de la minoría gitana para después poder integrarse en el aula ordinaria. El fracaso de esta política se sumó al fracaso en la integración social y escolar de los sujetos con algún tipo de déficit.

La progresiva concienciación sobre la diversidad real existente en la sociedad, que refleja no solamente la dimensión de género, etnia y origen socioeconómico, sino también otros

aspectos (estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, inteligencias diversas, etc.) obliga a plantearse soluciones para los distintos problemas, cada vez más numerosos, y a un cambio en el currículo, de modo que deje de ser un currículo único y se convierta en otro más plural. La escuela diversa, comprensiva (Muntaner, 2001), se organiza como una escuela más eficaz para resolver los problemas que se le plantean, contando con los apoyos y los recursos necesarios, consciente de que tarde o temprano todos los alumnos pueden necesitar ayuda. Hablamos, por ello, de escuelas eficaces, que buscan el éxito para todos, también para las minorías culturales.

Este complejo proceso de transformación escolar tiene su continuidad en la propuesta de educación inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002). Se plantea avanzar un paso más en la lucha por la igualdad de oportunidades, intentando superar el simple marco escolar. No es suficiente la integración plena en el aula, con atención a la diversidad existente en la misma, sea étnica, cultural o socioeconómica, o de cualquier tipo. El nuevo objetivo a conseguir es que los niños y niñas se integren plenamente en el medio escolar, y también en el círculo social, familiar, en el barrio y en el municipio, de modo que puedan llegar a ser ciudadanos plenamente activos y salgan del círculo de la exclusión social. Para ello, la escuela se plantea fomentar e impulsar el sentido de la comunidad, conectando y estableciendo redes sociales con el entorno, padres, sindicatos, voluntarios, agentes sociales, ex-alumnos, socios, amigos, etc. Recuperar la vida comunitaria que se va perdiendo con las nuevas formas de vida social. Al mismo tiempo, la sociedad en su conjunto se beneficia de la cooperación y del trabajo colaborador de los miembros más activos de la misma. Una de las iniciativas que inciden en este sentido es la de dividir las escuelas en unidades más pequeñas, en donde los profesores y otros actores tienen más posibilidades de actuar conjuntamente.

Se trata de conseguir algo más que la integración en el aula, rompiendo la tendencia a la marginación, el aislamiento y el fracaso escolar y personal. La integración es más escolar, mientras que la inclusión es tanto escolar como social.

Este modo de entender la educación inclusiva supone una transformación radical de la escuela, con nuevas fórmulas de organización escolar que responden a un movimiento plural:

- Escuelas inclusivas, con guías para la evaluación (Both y Ainscow, 2002),
- Escuelas Aceleradas, desarrolladas en Estados Unidos con la finalidad de favorecer la inclusión de los alumnos más desfavorecidos, insistiendo en la necesidad de conjugar esfuerzos, compartir responsabilidades y aprovechar los recursos de la comunidad (Echeita y Sandoval, 2002),

- Comunidades de aprendizaje, que recogen muchas de las propuestas anteriores y añaden la importancia del diálogo como modo de abordar los conflictos y la convivencia en la escuela. Además, se propone transformar las dificultades en posibilidades de transformación de la escuela, implicando a todos los agentes sociales en un proceso permanente de mejora (Luna y Jausi, 1998; Elboj et al., 2002),
- Proyecto de educación cívica como el elaborado por Carbonell (2002), en el que intenta conjugar los dos ejes de la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad y la pluralidad,
- La experiencia de Vic (Carbonell, Simó, y Tort, 2004) comparte estos planteamientos de inclusión y propone una iniciativa que tiene como eje la actuación municipal como motor de la planificación educativa para conseguir un mayor equilibrio en el reparto de responsabilidades a la hora de tratar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

3. Pensar y hacer teoría de la educación desde la interculturalidad. Algunas dimensiones implicadas

Así pues, la multiculturalidad es, sin duda, característica de la sociedad que estamos construyendo en el inicio del tercer milenio. Desde campos como la filosofía, la demografía, la sociología, la política, la informática o la economía, se está propiciando la creación de una sociedad más interrelacionada y multicultural. El ámbito educativo no es ajeno a esta circunstancia; de la mano de la política, de la economía, o de la filosofía. Al mismo tiempo, el fenómeno educativo se enriquece de este nuevo contexto social, al ampliarse y diversificarse el abanico de significados desde los que nos construimos como personas. Así, la multiculturalidad se convierte en una oportunidad excepcional para pensar y hacer la educación, más aún, si este nuevo panorama de diversidad cultural se va traduciendo en una oportunidad que provoque el encuentro con el otro, el respeto, el reconocimiento y la atención mutuas.

Son muchos los que defienden, desde distintos sectores sociales y del conocimiento, que esta traslación de la multiculturalidad a una situación que conduzca al encuentro con el otro nos llevaría a hablar de interculturalidad (Elósegui, 1999; Abdallah-Pretceille, 2001; Ruiz Román, 2003). Esta última no es sinónimo de multiculturalidad, en tanto en cuanto no se refiere a la mera existencia o fomento de la diversidad cultural. Puede decirse que, mientras la multiculturalidad es entendida como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan diversas culturas, el término interculturalidad surge

para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis culturales. De esta manera, la interculturalidad se presenta como un modelo social al que aspirar, que parte de la diversidad cultural para promover la interrelación, el diálogo y el enriquecimiento.

La teoría de la educación puede y debe aportar reflexiones y estrategias que hagan de la diversidad y los conflictos multiculturales hechos propicios para generar aprendizajes nunca imaginables desde el localismo o el etnocentrismo. En este sentido, la teoría de la educación debe reflexionar acerca de los valores, actitudes y procedimientos con los que convertir la multiculturalidad en una situación de interrelación y aprendizaje. Para ello, el mismo prefijo de la palabra "interculturalidad" nos da algunas pistas para discernir cuáles pueden ser dichos valores y principios. El prefijo "inter" significa 'entre varios', 'entre', 'en medio' (Real Academia Española de la Lengua), por lo que nos convoca a que desde la "educación intercultural" se eduque en valores que propicien el intercambio, la intercomunicación y la interrelación entre las personas y las redes de significados que van dando sentido a sus vidas. Pero más allá de esto, el prefijo "inter" no sólo sugiere que la educación intercultural deba formar en estos valores, sino que, sobre todo, debe ir construyéndose desde estos valores. Entendemos que la interrelación, el diálogo, el intercambio, no sólo son principios en los que educar interculturalmente, sino que son principios desde los que educar y construir procesos de aprendizaje en contextos multiculturales. Por tanto, los principios de una educación intercultural, no deberían ser valores esenciales en los que instruir, sino procedimientos y actitudes que reconozcan las aportaciones de los distintos interlocutores y desde los que se vayan creando cauces para la comunicación y el enriquecimiento intercultural.

Principios de procedimiento como el diálogo nos invitan desde su raíz, no sólo a propiciar el encuentro con el otro, sino a que sean legitimados y construidos a partir de dicho encuentro. En el diálogo no se da una imposición o relación de poder, sino que se establece más bien una relación ética que hace del reconocimiento del otro una cuestión irremediable (Ortega y Mínguez, 2003). De esta forma, valores y actitudes como el comprender las elaboraciones culturales contingentes y dinámicas, la apertura a lo nuevo y diferente, el diálogo y la escucha, el respeto, la atención y el cuidado a la igual dignidad del otro, el interés..., pueden ir ayudando a crear procesos de reconocimiento mutuo. Pero más allá de eso, estos principios o valores procedimentales van surgiendo y tomando cuerpo desde la participación de los distintos interlocutores. Para tal fin es fundamental reavivar y crear todos aquellos espacios de participación desde los que poder educar y trabajar por una sociedad intercultural. Una sociedad en la que el diálogo, la colaboración, la corresponsabilidad, el respeto y la atención a la identidad, no sólo son

principios procedimentales de la misma, sino que han sido consensuados y reconocidos por todos los interlocutores.

Estos principios procedimentales, que parten y tienden a la intercomunicación, nos permiten conocer a una persona distinta a mí y también reconocer que en ambos existen cualidades comunes. Procedimientos como el diálogo o la interrelación son un testimonio de que los dos interlocutores comparten la cualidad humana para construir, interpretar e intercambiar significados. Pero al mismo tiempo, la necesidad de recurrir a principios de procedimiento para construir una sociedad intercultural pone de manifiesto que entre los seres humanos existen diferencias. Diferencias que no son más que la consecuencia de esa misma cualidad que unifica y dignifica a la condición humana: la de construir e interpretar significados y crear las culturas desde las que nos identificamos y diferenciamos.

En efecto, una de las cualidades de la condición humana, la capacidad de representación, me hace semejante al otro. Desde ahí vamos creando las culturas y éstas, en su doble vertiente de configurar espacios de significados compartidos y distintos, me permiten convivir con el otro en un entorno común, al tiempo que nos posibilita diferenciarnos. Por eso decimos que desde los principios procedimentales (diálogo, colaboración, atención a la identidad del otro) se testimonia la misma capacidad humana para construir y compartir significados y se explicita la necesidad que los seres humanos tenemos de tales procedimientos para reconocer las diversas manifestaciones vitales que hemos ido construyendo desde nuestra igual capacidad para elaborar diferentes formas de vida.

De esta manera, los procedimientos que favorecen el encuentro con las otras personas nos van educando interculturalmente, porque nos sitúan ante una experiencia vital diferente que nos invita a contemplar en ellas nuestra misma condición humana, al tiempo que averiguamos una historia, un contexto..., en definitiva, una experiencia vital en la creación y reproducción de la cultura.

Por otro lado, también hemos de destacar que estos procedimientos tendentes al encuentro con el otro hacen que la educación intercultural no se convierta en una experiencia de aprendizaje con los conceptos fríos y abstractos de un texto, sino en una significativa experiencia educativa con otra persona. En el encuentro con la persona se propicia una intensa experiencia de aprendizaje directa y vivencial que está mediada por la relación afectiva que se establece entre los individuos⁸. Al dar relevancia a la afectividad en los

8 Aunque aspectos tan esenciales para el desarrollo de la persona como la afectividad y las emociones han sido algo olvidados en la reflexión pedagógica, forman parte constituyente de los procesos educativos (García Carrasco y García del Dujo, 2001).

procesos educativos, el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa. En la experiencia educativa en la que se presta atención y cuidado a la afectividad, el aprendizaje de significados no se queda en la indiferencia o la frialdad del concepto escrito en un texto, sino que el aprendizaje de significados se contextualiza en la historia y la experiencia del otro. Así, el aprendizaje se hace significativo, porque lo aprendemos desde el contexto y el valor que tiene y le da la otra persona.

En el encuentro con el otro se va estableciendo un aprendizaje y una relación afectiva que va haciendo que esas personas pasen a ser significativas en nuestras vidas. Este hecho alimentará dos actitudes conjuntamente: la corresponsabilidad y el cuidado mutuo, al tiempo que redundará en el respeto, interés y atención que pongamos en las redes de significados y experiencias que van configurando su vida. "El encuentro con el rostro del otro, más que conflicto, me ofrece la ocasión para ejercer la responsabilidad" (Díaz, 2001, p. 125). El aprendizaje intercultural, desde los procedimientos que nos ponen cara a cara con la otra persona, desarrolla vínculos de corresponsabilidad y respeto para hacernos cargo del otro, de sus dificultades, aspiraciones, valores, principios, miedos, alegrías, esperanzas, en definitiva, de todo su mundo de significados y experiencias.

Pero es más, otra de las potencialidades educativas de los procedimientos que nos hacen interrelacionarnos, intercomunicarnos y encontrarnos con el otro es que nos ayuda a descubrir y comprender una de las grandes características de las culturas. Y es que estas no son homogéneas y cerradas, sino que dentro de cada comunidad cultural, cada individuo reconstruye y le da un significado genuino a la cultura a la que pertenece desde su identidad personal. Muchas veces pretendemos lo contrario, conocer las culturas y las personas desde un concepto de cultura homogeneizador, como si esta fuera un conjunto de significados unívocos y compartidos del mismo modo por todos los miembros de la sociedad. Lo que se quiere decir es que, en ocasiones, intentamos conocer la diversidad cultural y a las personas por los estereotipos y clichés en los que nos hemos socializado. Así lo hacemos cuando, por ejemplo, pensamos que a las personas de origen argentino les gusta el mate, tienen un carácter extrovertido, son muy charlatanes, les encanta comer carne o saben bailar tango. Ni los individuos configuran su identidad a partir de una única y cerrada cultura, ni las culturas se constituyen a partir de unos valores perfecta y definitivamente delimitados, ni los individuos son meras fotocopias de la cultura en la que se construyen. En efecto, hay muchas cosas de la cultura o, mejor dicho, de las culturas, en las que nos educamos que no compartimos, entendemos o valoramos. Por tanto, ni las personas somos una reproducción milimétrica de las culturas de las que procedemos, ni éstas están formadas por un conjunto perfectamente definido y consensuado de valores culturales.

A veces, mediante estereotipos y clichés culturales se predetermina a las culturas y a los individuos, se delimita a las personas y a los grupos culturales con las cualidades y calificativos estandarizados y estáticos que la sociedad nos ha dicho que tienen. De esta manera las cosificamos, porque las delimitamos a partir de un conocimiento estático, homogéneo y simplista, sin preocuparnos por conocer la interiorización e interpretación que ha hecho cada individuo de su propia cultura de origen y la heterogeneidad, la difusión y la riqueza de matices que existe en los significados que de manera permanente van constituyendo y reconstituyendo las culturas.

Por todo ello, es importante evitar la “socialización multicultural”, que se asienta en la transmisión de clichés y estereotipos culturales, y educar desde los valores del encuentro y el reconocimiento del otro. Los clichés delimitan, empobrecen y estancan a las culturas, mientras que los estereotipos cosifican y nos hacen confundir a la persona con una mala fotografía de su cultura. Los clichés y estereotipos suelen ser una visión acrítica y homogeneizadora que asumimos de cómo son las personas o los grupos, una visión interesada y dominadora del otro.

Para una educación intercultural que propicie los valores del encuentro y el reconocimiento del otro es necesario deseducarnos de lo aprendido acerca de “esos” que hemos predefinido y predelimitado precipitadamente mediante un proceso de socialización pobre y etnocéntrico. Como venimos argumentando, la educación intercultural debe basarse en principios de procedimiento para que las personas se encuentren entre sí.

Relacionarse implica conocer, pero no el conocer frío y cerebral dominado por el avasallamiento del analizar, por el reduccionismo del rebajar a la condición de objeto manipulado, del dominar por anticipado las respuestas, del someter posesivo que anula la libertad ajena; eso es la reducción del ser al conocer, y del conocer al dominar (Díaz, 2001, p. 121).

Mediante los procedimientos que nos predisponen al encuentro, podremos conocer de una manera afectiva y efectiva a las personas que se han construido desde una misma condición-capacidad humana y desde una experiencia cultural diversa. Pero además de conocer y reconocer al otro, y de hacernos cargo de su existencia, estos procedimientos construidos con el otro, nos ayudarán a liberarnos del conocimiento estancado que nos hace creer que las culturas son compactas, estáticas y homogéneas.

4. Un nuevo discurso intercultural para una nueva Teoría de la Educación

En el marco de esta nueva sensibilidad encontramos términos como 'cultura', 'inmigrante', 'identidad', o 'etnia', que no están exentos de una fuerte polémica conceptual desde diferentes perspectivas ideológicas (liberalismo-comunitarismo). Por la limitación de espacio, no podemos realizar siquiera un breve análisis de las perspectivas teóricas que subyacen en el discurso actual sobre la interculturalidad (Naval, 1995; Bárcena, 1997). Sin embargo, cada vez más se va imponiendo la idea de que lo intercultural es resultado de la confluencia de varios discursos (fenomenología, sociología, antropología, etc.) que, a juicio de Abdallah-Pretceille (2001), están configurando un nuevo paradigma en el que convergen tres ejes temáticos:

a) Eje conceptual y epistemológico. El sujeto concreto y singular tiene un mayor protagonismo en el encuentro de culturas. Ya no es tanto la cultura la que determina los comportamientos, sino las interacciones concretas que los individuos establecen en el seno de la sociedad plural. Hay una vuelta al "yo" vinculado a un "tú" en el marco de una relación de alteridad, por lo que predomina un concepto del sujeto en relación y vinculado a la dialéctica identidad-alteridad (Jordán, Etxeberría y Sarramona, 1994; Merino, 2004).

b) Eje metodológico. El estudio de lo intercultural como comprensión de las dinámicas que se producen entre los individuos está llevando a la yuxtaposición complementaria de distintas metodologías de corte cualitativo (etnografía, estudio de casos, biografías, narraciones, etc.). Lo que interesa es conocer cómo los individuos aprenden del encuentro con el otro diferente para preocuparse por las consecuencias de su conducta sobre las demás personas; cómo aprenden a reconocerse "prójimo" y a ser responsable del otro diferente cultural, cómo van consolidando vínculos interpersonales que generan un sentimiento compartido de comunidad. La metodología cualitativa en el terreno de lo intercultural está muy ligada a los conceptos de experiencia, intersubjetividad, reciprocidad y dinámicas interculturales complementarias.

c) Eje ético. Lo que interesa en la cuestión de la interculturalidad no es tanto el conocimiento de las culturas o las diferencias culturales, cuanto más las relaciones con los demás, el encuentro con el diferente cultural. La atención concedida al diferente y no a la diferencia cultural hace que la cuestión ética de la alteridad y de los valores adquiera novedad y urgencia en el discurso teórico-práctico de la interculturalidad (Ortega y Mínguez, 1997, 2001). La responsabilidad de unos para con los otros es una cuestión que tiene que ver con la ética personal, con una ética de la alteridad (Levinas, 1987, 1991, 2001). Si la educación intercultural no pretende sólo la comprensión de la cultura, el respeto a las convicciones y modos de vida, sino también el reconocimiento de mi respon-

sabilidad hacia el que me demanda una respuesta de acogida, entonces dicha educación se traduce necesariamente en una educación moral (Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004a).

Uno de los puntos centrales que se plantean en el nuevo discurso de la educación intercultural es cómo abordar la cuestión de las diferencias culturales en un espacio socio-educativo culturalmente heterogéneo. Muchos estudios interculturales se han orientado hacia la descripción y explicación de las culturas, poniendo un mayor énfasis en los principales rasgos culturales que producen las diferencias entre las distintas culturas. Hablar de diferencias culturales, o de cultura sin más, significa para una gran parte de los antropólogos “una cuestión de ideas y valores, un molde mental colectivo, un sistema simbólico” (Kuper, 2001, p. 262). Que la cultura desempeña no sólo una función adaptativa, como mecanismo de supervivencia para los individuos, sino también una función expresiva a través de la cual interpretan los valores y estilos de vida de una comunidad, obliga a cualquier proceso educativo a que esté inserto en una tradición cultural. Ello implica que la cultura ya no sea considerada como un concepto estático o reducido a la idea de que cada pueblo posee unos rasgos culturales estables y permanentes, inalterables con el paso del tiempo, sino, al contrario, es algo dinámico que cambia al mismo ritmo de la vida de los seres humanos. Además, ningún individuo de una cultura conoce la totalidad de su cultura, ni tampoco es un fiel retrato de la tradición cultural.

Delimitar la realidad objetiva de una cultura por completo es una tarea tan imposible como inútil, especialmente en los tiempos actuales en los que asistimos a una apertura constante a las demás culturas. La preeminencia y pertenencia a un grupo cultural que excluye al resto de culturas ha saltado por los aires en nuestra sociedad cada vez más globalizada e hipercomunicada, gracias a los nuevos medios de comunicación social. La tradición, entendida como marco cultural concreto, es necesaria para cualquier sociedad porque da continuidad y consistencia a la vida de las personas. Pero los procesos de modernización y de globalización han puesto a los individuos en una situación de mayor comunicación con los que piensan y actúan de manera distinta. El resultado no puede ser otro que una gran mezcla en una sociedad “destradicionalizada”.

La modernidad ha socavado todas las certidumbres que se daban por sentadas. Y lo ha hecho no sólo debido a los avances de la ciencia y de la tecnología, sino también debido a la pluralización del entorno social moderno (Berger, 1994, p. 159).

Si admitimos estos presupuestos como punto de partida de un nuevo discurso intercultural, estamos admitiendo también que la idea de la educación como transmisora de “una” cultura queda muy trastocada por la evidente presencia de individuos portadores

de varias culturas en nuestra sociedad (Duch, 1997). Lo cual refleja cierta complejidad al abordar el problema del qué y cómo educar para el encuentro de culturas, o mejor dicho, entre diferentes culturas, en tanto que estamos ante una realidad *in fieri*, un fenómeno en curso que, sin embargo, no debe desalentar los intentos por avanzar hacia un futuro que aún está por construir (Mínguez, 2004).

La idea de una sociedad estructurada en y desde una tradición cultural ya no se sostiene por los múltiples intercambios que hoy se producen en la ciencia, la producción, el arte, la tecnología, etc., con lo que en adelante nada será igual, porque los elementos que configuran una cultura están expuestos y confrontados a los de otras culturas. Los medios de comunicación han contribuido a que la cultura ya no sea más un arquetipo cerrado de valores y patrones de comportamiento que caracteriza a una sociedad homogénea y uniforme, sino que está abocada a constantes confrontaciones con otras formas de vida, por lo que tanto una como otras reclaman espacios o ámbitos de manifestación donde predomina lo plural, lo complejo y lo mestizo (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002). Así pues, la nueva realidad demanda otro planteamiento más abierto hacia el encuentro de personas cuya cultura no debe considerarse un obstáculo, sino el motivo para ir creando relaciones interpersonales comunes. Obviamente, el punto de vista tiene consecuencias importantes en el espacio de la educación, porque hace inaplazable la tarea de aprender a vivir juntos (Jordán, 2003c). Pero esta tarea no está exenta de confrontaciones y tensiones, ya que la presencia del otro diferente obliga a reconocer distintos modos legítimos de pensar y de vivir; también permite comparar los estilos de vida propios con los de otras culturas y exige el deber moral del respeto a las diversas formas de realización personal.

Hay más cuestiones a delimitar en el nuevo discurso de la educación intercultural, por ejemplo, ¿cómo abordar la integración del otro diferente cultural en la realidad social vigente? Bastantes propuestas de educación intercultural han tratado la cuestión de las minorías étnicas desde la comprensión "intelectual" de las diferencias culturales, que se ha traducido en propuestas educativas encaminadas hacia el "conocimiento" de los elementos culturales de cada tradición (costumbres, valores, lengua, religión, etc.). La acción educativa intercultural se ha limitado, por tanto, al reconocimiento de las diferencias pero no de los diferentes culturales. Es cierto que dichos elementos culturales generan "violencia" o fricciones en la convivencia, pero mayor "violencia" se produce cuando se trata de acoger al otro diferente cultural. Tal "violencia" está más acentuada si el otro recibe la etiqueta de inmigrante. Ya hemos puesto de manifiesto que el cliché de pobre, analfabeto y con escasa cualificación profesional ligado a la figura del inmigrante está muy lejos de la realidad (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Mínguez, 2004). Man-

tener una posición contraria de apertura a los otros diferentes culturales para proteger la identidad de una cultura es hoy la versión renovada del totalitarismo que ha llevado a la deportación y eliminación de los otros diferentes. Mientras subsista la convicción de que "todo inmigrante es un enemigo" y se manifieste en actos puntuales y descoordinados, siempre estará presente la amenaza de la barbarie.

En la actualidad se aboga por un modelo de educación intercultural que sea superador de los binomios identidad cultural-identidad personal, entre individuo y cultura. El predominio del enfoque "culturalista" en la educación intercultural ha llevado a un conocimiento de individuos y de culturas diferentes, olvidando lo que está detrás de cada cultura. La educación intercultural no acaba con la difusión y gusto por la cultura del otro, sino que también exige el reconocimiento y la acogida de la persona concreta del diferente cultural. "Lo primero y esencial es el Otro, no su cultura" (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 42). El sujeto de la educación intercultural ya no es la diferencia cultural, sino el individuo concreto que vive en una cultura concreta y exige ser reconocido como tal. Ello lleva prioritariamente a ver al otro desde lo que es, siente, expresa y vive en su realidad concreta y particular.

El reconocimiento del otro no significa disolverlo en categorías universales de su cultura, ni tampoco en el derecho universal de respeto a la dignidad de su condición humana, sino verlo como alguien con identidad y nombre propio. La educación que deriva de aquí no descansa en el principio de la diferencia cultural, sino en el de la deferencia hacia el otro diferente cultural, que convierte el acto educativo en una relación ética, en responsabilidad de uno para con el otro.

Establecer una relación ética es ser deferente con el otro. Esto no sólo quiere decir aceptar su diferencia, sino también y fundamentalmente hacerme cargo de él, de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia (Mèlich, 2002, p. 115).

Se trata, por tanto, de recuperar la raíz ética de la acción educativa, en la que siempre hay una relación moral entre educador y educando. Si educar es un acto moral en su origen, educar en lo inter-cultural consiste en el reconocimiento de mi responsabilidad para con el otro diferente cultural, hacerse cargo del otro, que se traduce fundamentalmente como un acto de acogida del diferente cultural.

La acogida en la educación intercultural constituye una experiencia de reconocimiento y de valoración de lo que es y en lo que es el diferente cultural. Ello lleva consigo actitudes y acciones de empatía, diálogo y solidaridad. Otras opciones de corte culturalista, intelectual o cognitiva son insuficientes para lograr la integración de los diferentes culturales en la construcción de una sociedad nueva, fruto de la mezcla de diferentes estilos de

vida. Educar desde esta opción, por tanto, es un acontecimiento ético, una experiencia responsable que exige salir de sí mismo y hacerse cargo del otro.

La educación intercultural no pretende sólo el respeto a la cultura del otro diferente, sino el reconocimiento concreto de su dignidad y de mi responsabilidad hacia él, quien con su sola presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión intelectual de su cultura, sino de acogida de su persona en su situación concreta de diferente cultural (Ortega y Mínguez, 2001, p. 66).

No abordar la cuestión del otro diferente cultural en nuestra sociedad, cada vez más compleja y comunicada, significa la exclusión y el mantenimiento de muros de separación de los unos hacia los otros. En el fondo, la educación intercultural plantea el problema de aceptar e integrar al diferente cultural en la construcción de una nueva sociedad más justa y solidaria. Los desagradables acontecimientos de racismo, xenofobia y olvido del otro diferente cultural invitan a impulsar una educación moral donde la responsabilidad por el otro, su acogida y reconocimiento no quede en un bello ejercicio de erudición intelectual. Sólo la experiencia-vivencia de los valores de respeto, libertad y promoción de la justicia y la solidaridad en diferentes espacios educativos (familia, escuela, sociedad) hará posible que las jóvenes generaciones vayan creando una nueva sociedad. Y hacer una nueva educación intercultural pasa necesariamente por la formación de educadores (Esteve, 2004) en los contenidos básicos de la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004b). Cuando no se tienen respuestas novedosas a qué y para qué educar en el encuentro de culturas no se sabe cómo educar interculturalmente. Que el profesor sea capaz de crear un clima moral, de diálogo y tolerancia, en el que el diferente cultural sea respetado en lo que es; que responda del diferente cultural desde la acogida, la compasión y el compromiso, constituyen, entre otros, elementos indispensables de la tarea de educar en la interculturalidad.

5. Teoría de la educación y gestión de la diversidad cultural

Según vamos comentando, aunque la diversidad ha existido siempre, en nuestro tiempo está alcanzando una acusada magnitud que despierta inevitablemente la sensibilidad de quienes tienen la responsabilidad de dar cabal respuesta a esta cuestión vital desde la perspectiva educativa. La interculturalidad, en efecto, está suponiendo cada vez más - tanto para los estudiosos de la educación como para quienes lidian con ella diariamente - un reto teórico-práctico de gran envergadura. En este sentido, los siguientes comentarios sobre algunas formas de gestionar educativamente la diversidad cultural pretenden no sólo exponer algunas sugerencias a la hora de poner en práctica la educación inter-

cultural, sino -también y especialmente- tomar esas posibilidades como ocasiones para repensar nuestra teoría de la educación al respecto.

Posiblemente, todos hayamos oído decir más de una vez que la educación intercultural no es más que una moda pasajera, entre otras emergentes actualmente, propia de un tiempo marcado por el destacado fenómeno migratorio y la progresiva globalización. No somos nosotros de ese pensar. Estamos seguros, por el contrario, que la interculturalidad va a producir cambios notorios en la Teoría de la Educación, tanto por las orientaciones pedagógicas que le demanda la práctica relacionada con ese campo, como por la invitación a repensarla en profundidad que nace de las variables que se han ido introduciendo en estas dos décadas de debates intensos en este nuevo ámbito.

Se tiene dicho que “la interculturalidad introduce un elemento esencial en la teoría de la educación, que no sólo invita a introducir un nuevo capítulo en dicha teoría, sino que obliga a repensarla y recomponerla” (García Carrasco, 1992, p.18). El intenso debate teórico y la rica práctica ensayada en estos últimos años, en efecto, han removido supuestos básicos de la teoría de la educación; supuestos, entre otros, como el de diversidad, integración, identidad, relativismo, convivencia, conflicto, acogida... y un largo etcétera. La propia función clásica de educar, entendida por inercia como la acción socializadora encarada con la iniciación en la vida social propia de una sola cultura, ha sido reconsiderada en clave de pluralidad desde los presupuestos básicos de la interculturalidad. Igualmente ha sido derrocado pedagógicamente el ideal organizativo de la homogeneidad del alumnado. Son muchos los cambios que, desde la perspectiva intercultural, se están proponiendo y esperando de una teoría de la educación a la altura de las nuevas circunstancias: ¿pasar de una visión deficitaria o compensatoria a otra equitativa y mutuamente enriquecedora?, ¿superar una percepción clasificadora de la personalidad de los alumnos por otra dinámica y compleja englobada en la rica identidad personal de cada uno de ellos?, ¿priorizar la dimensión comunicativa de la educación sobre la meramente cognitiva?

En todo caso, estamos seguros de que cuando hablamos de teoría de la educación (intercultural) el quid de la cuestión que importa enjuiciar y afinar es el mismo concepto de educación; concepto que, a su vez, conduce a la pregunta de fondo: ¿qué es un hombre educado como tal y, más concretamente, en nuestras actuales y complejas coordenadas multiculturales? No podemos entrar aquí en una respuesta matizada a esa delicada cuestión, pero sí proponer algunos apuntes que nos ayuden a orientar nuestras acciones pedagógicas en el ámbito intercultural que nos ocupa.

Si, en definitiva, la educación se resuelve en comunicación, en el caso de la educación intercultural esto resulta ser mucho más cierto, porque en este ámbito el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente sino en relación con un tú. Tal como apunta acertadamente Abdallah-Preteuille (2001, p. 41), “el discurso intercultural se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o concepción de la persona como ser comunicativo”⁹. Dicho llanamente, el eje de interés de la educación intercultural debe centrarse en promover las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan, y tejan entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal -con todas las múltiples peculiaridades culturales existentes- en que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, deferencia, solidaridad, valoración y responsabilidad recíproca.

Consideremos desde esa óptica algunas iniciativas que suelen ir tomando cuerpo en el amplio campo de la denominada educación intercultural. A modo ilustrativo, elijamos, entre otras muchas, las siguientes:

a) En la esfera de la política escolar se han establecido disposiciones variadas con el fin de evitar lo mejor posible la conformación de guetos escolares, a base de una “concentración artificial” de alumnos de minorías culturales en determinados centros escolares. En este sentido, se han arbitrado algunas normas legales para favorecer que todos los alumnos, autóctonos o inmigrantes, estén agrupados de forma más natural y normalizada en las escuelas financiadas con fondos públicos. Al margen de si algunas de esas medidas son *per se* más o menos plausibles, la cuestión de fondo que merece especial atención sigue siendo la misma: ¿priman las relaciones acogedoras sobre las de rechazo? La cuestión no es banal cuando se es consciente de que son mucho más negativos los “guetos psicológicos” que los físicos, pues lo importante en este plano es que, como cualquier otro alumno, cada hijo de inmigrantes debe llegar a percibir que la “escuela es también su hogar”; que en la dinámica de las relaciones que mantiene con los que viven en ella es alguien reconocido como persona; que, con sus legítimas diferencias, llegue a sentirse plenamente integrado en vez de excluido en la dinámica educativa global y diaria (Hussenet, 1991; Jordán, 2003a).

b) A nivel de centros educativos están proliferando los Planes de Acogida. Su objetivo es sentar desde el principio las bases de una buena integración del alumnado minoritario en la vida escolar. Es cierto que, cada vez más, se van perfeccionando a nivel organiza-

⁹ Como se dice en otro lugar: “No hay sujeto sin *intersubjetividad*, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos. Yo estoy inscrito en una constelación de sujetos y mi identidad no sería tal sin la construcción de los otros. Yo me hago a mí mismo, pero *en medio de los otros y por los otros*. La condición fundamental para que yo sea un sujeto es que todos los otros también lo sean” (Abdallah-Preteuille y Porcher, 1996, p. 50).

tivo las actividades dirigidas a diagnosticar los puntos de partida del nuevo alumnado, a familiarizarlo con el funcionamiento formal y cotidiano del centro, a tomar medidas organizativas y didácticas para su seguimiento, etc. Con todo, las insuficiencias de muchos de esos planes resultan patentes (Palaudarias, 1997; Alegre, 2005) ya que la filosofía de fondo de buena parte de las actividades programadas responde a una recepción fría y mecánica (gestión de documentos administrativos, adjudicación de los alumnos a sus correspondientes cursos, presentación rutinaria a los compañeros). Lo deseable es incentivar de mil formas posibles la comunicación afectiva entre los alumnos nuevos y los ya asentados (vinculándolos a grupos de amigos en tiempos académicos e informales¹⁰, promoviendo monitorías recíprocas, fomentando actividades escolares mixtas), o también en facilitar relaciones positivas entre familias del país y minoritarias (organizando en pie de igualdad actividades propias de las AMPA o animando redes de relaciones extraescolares¹¹).

c) A nivel metodológico reconocemos la potencialidad del aprendizaje cooperativo cuando es realmente tal (Santos Rego, 1994b). Ahora bien, incluso siguiendo los presupuestos enunciados por un famoso psicólogo (Allport, 1962), esto es, valoración de la diversidad, igualdad de status entre los componentes de cada equipo e interdependencia mutua entre ellos, permanece el riesgo de un cierto reduccionismo técnico en su uso, de manera que las abundantes relaciones que tienen lugar en el momento de la aplicación real del aprendizaje cooperativo pueden carecer del espíritu que las debería animar a nivel de genuina comunicación interpersonal. Por ejemplo, la interdependencia entre los miembros de un mismo equipo puede tener un tinte pragmático, persiguiendo en el fondo conseguir entre todos ellos el dominio de una unidad temática de una determinada asignatura. Dicho de otro modo, el contacto estrecho que tienen los alumnos a través de estos métodos no asegura *per se* el verdadero encuentro intersubjetivo, sin el cual no hay auténtica experiencia de la alteridad, no pudiendo alcanzarse así el núcleo de la deseada educación intercultural. En esta línea, creemos que -entre otras cosas- sería esencial que el profesor diera la máxima atención a la valoración explícita y espontánea de la calidad humana de las relaciones que tienen entre sí los integrantes del equipo en su aprendizaje grupal. Con palabras más concretas: el educador debería poner el acento principal, mediante una amplia gama de comentarios y expresiones informales, en las actitudes y

10 Vale la pena recordar aquí una realidad más que probable: los primeros contactos que cristalizan los alumnos inmigrantes nuevos con quienes encuentran en la clase y escuela son determinantes en relación a su feliz integración socioafectiva y a la deseable conformación de su identidad personal y cultural.

11 Pensamos, por ejemplo, en las experiencias exitosas de las "redes de intercambio de conocimientos", basadas en la convicción de que todos pueden enseñar algo a los otros, a la vez que todos desean aprender algo de los demás, bajo los presupuestos de igualdad, gratuidad y compromiso personal recíproco, al margen de las diversidades socioculturales (AA. VV., 1997).

valores aplicados por los alumnos, tales como el respeto, la valoración, la deferencia, la solidaridad y la responsabilidad sentida respecto a los "otros" que conforman el equipo.

d) Hemos de lograr un currículum realmente intercultural. Ideas para gestionar en esa línea la docencia de las materias escolares ya se han dado en muchas publicaciones (Jordán, 1996; Muñoz Sedano, 1997). Adviértase que en ese diseño curricular existe el peligro de poner el acento en añadir temáticas con el fin de dar a conocer diversas culturas. Aunque en ocasiones puede ser razonable incluir esas referencias culturales diferentes, convendría no desestimar el riesgo de una pedagogía excesivamente cognitivista. Es algo admitido que una educación intercultural del 'cous cous', fácil y folklórica, es insuficiente y muchas veces nociva. Las culturas, en sentido estricto, no se pueden enseñar. Cada persona socializada en un contexto en que predomina una cultura más o menos específica la vive y hace suya de un modo radicalmente singular. Por otra parte, sin duda alguna, la mejor forma de "conocer otra cultura" no puede ser la mediada por un enfoque frío y cognitivo, sino la que tiene lugar cuando se favorece con diversos acercamientos la comunicación con personas que llevan en sí y consigo referentes culturales diferentes. Lo que debe hacerse no es tanto "enseñar culturas distintas" -algo que podría interesar desde la perspectiva de un antropólogo- sino preparar situaciones de encuentro que hagan factible a los alumnos el "conocer la persona del otro", dado que es en la persona ajena conocida donde es posible captar su cultura circunstanciada¹². Este filón nos llevaría muy lejos, pasando por la cuestión de la auténtica empatía, entre otros; con todo, puede ser pertinente apuntar aquí el hecho de que la reflexión sobre temas "interculturales" de este tipo invita a replantear seriamente ciertos pilares básicos de una saludable teoría de la educación; en concreto, los fines y los medios que la educación ha de primar. Si durante mucho tiempo -¿en nuestro tiempo todavía?- la educación -y sus teóricos- han focalizado sus esfuerzos en el "saber conocer" y, en parte, en el "saber hacer"..., quizás haya que dar en adelante mucha más importancia al "saber ser" a través, en gran medida, del "saber convivir". Nuestra propuesta, entonces, sería ahondar a nivel teórico y práctico en cómo educar a nuestros jóvenes para que sepan relacionarse en el 'mundo de la vida', para que sean capaces de conocer personas en su sentido más auténtico y ético¹³.

12 "Lo esencial -nos recuerda de nuevo Abdallah-Pretceille (2001, p. 17)- no es conocer las culturas, sino a las personas que pertenecen a esas diferentes culturas".

13 Creemos que el "objeto" válido y óptimo del afecto, valoración y conocimiento humano no puede ser otro (por encima de cualquier interés cosista) que la persona de otro ser humano. En esta dirección apunta Rescher (1999, p. 101), autor nada sospechoso de posturas conservadoras: "Debe reconocerse que el hombre no sólo vive de conocimientos...; que la calidad de nuestra vida depende de un amplio espectro de desiderata personales".

e) Favorezcamos, igualmente, actividades interculturales de tipo extraescolar o informal. En nuestro tiempo, en que predomina el individualismo singular y colectivo que germina en actitudes egocéntricas y etnocéntricas, adquiere gran importancia la planificación pedagógica de situaciones múltiples que favorezcan el encuentro entre niños, jóvenes y adultos con distintos referentes culturales. Pensamos, por ejemplo, en el aprovechamiento de los tiempos informales del patio escolar a fin de gestionar los juegos espontáneos para potenciar relaciones heterogéneas altamente positivas. Recordamos también la potencialidad formativa de asociaciones infantiles y juveniles interculturales, así como de grupos musicales, deportivos o teatrales de composición mixta¹⁴. Estas y otras muchas más posibilidades -como pueden ser los intercambios culturales pedagógicamente planificados- pueden ponerse en activo, a veces con más facilidad y versatilidad, en contextos educativos no escolares, ya sea en centros de tiempo libre, en asociaciones de vecinos, o a través del concurso de ONG diversas¹⁵.

Pero de quien no podemos olvidarnos es de los primeros protagonistas del ámbito que nos ocupa: los profesores o educadores. Ellos son los que encarnan la(s) teoría(s) de la educación en su mentalidad profesional y en su posterior puesta en práctica. Cuando decimos que son muchos los profesores que necesitan preparación para atender la nueva diversidad cultural, no estamos pensando en ofertar, sobre todo, una formación centrada en el conocimiento de rasgos culturales de los alumnos diferentes, ni tampoco en estrategias técnicas para saber afrontar las posibles dificultades lingüísticas o las manifestaciones xenófobas. De hacerlo así, estaríamos entrando en una dinámica sesgada, al poner el énfasis en las dimensiones cognitivas y técnicas de su "teoría de la educación". Las investigaciones sobre la mentalidad del profesorado en relación a la diversidad cultural cada vez más presente en las escuelas (Garreta, 2002; Jordán, 2004) parecen ser claras: el concepto que suelen tener una mayoría de ellos de tal diversidad a

14 Job (1989) nos relata varias experiencias exitosas en Alemania de grupos teatrales formados por jóvenes alemanes y turcos. En algunas los miembros de tales agrupaciones elaboraban guiones con tramas interculturales, para representarlas después en público, asumiendo papeles cruzados: jóvenes alemanes interpretaban, por ejemplo, situaciones difíciles de la segunda o tercera generación turca, mientras que los muchachos turcos jugaban en sus actuaciones el papel de jóvenes alemanes intolerantes y xenófobos. A parte del impacto propio de este tipo de dramatizaciones, lo decisivo era la abundancia de vínculos amistosos que solían establecerse entre esos jóvenes de origen cultural diferente.

15 Se nos hace presente el recuerdo de una experiencia de ese tipo, en el ámbito no formal, que acabó siendo la fuente de una estrecha amistad entre jóvenes autóctonos *boys scouts* y otros inmigrantes magrebíes con los que entraron en contacto en el primer año de universidad. Por encima de toda diferencia, e incluso discrepancia cultural-religiosa, ese pequeño grupo mixto de cinco jóvenes (orientados por un monitor formado de mayor edad) se convirtieron en grandes amigos, desmoronándose los prejuicios y recelos preexistentes después de conocerse por experiencia entrañable, hora tras hora durante un verano, al dedicarse de común acuerdo y de forma voluntaria a un objetivo humanitario que les unía no sólo "externamente", sino a través de una continua convivencia fundada en la generosa tarea de restaurar pisos de personas ancianas.

nivel educativo es confuso y reductivo; mientras unos adoptan una visión etnocéntrica, problemática y prejuiciosa, otros tienden a percibirla desde una perspectiva folklórica, relativista y romántica. En coherencia con esta realidad, conviene insistir en una formación clarificadora, individual y grupal, de los profesores sobre muchas nociones básicas que condicionan la puesta en práctica de una educación intercultural deseable; es decir, necesitan una ayuda experta para pasar, con nítida y convencida clarividencia, del presupuesto teórico multiculturalista al interculturalista, de la excesiva valoración de la diferencia a la atención debida a la legítima diversidad, de la visión problemática y prejuiciosa de los “otros” escolares a la actitud solícita hacia todos sus alumnos.

Ciertamente, la ausencia de una equilibrada “teoría de la educación” (intercultural) debidamente reflexionada, debatida, consensuada, asumida personal y colegiadamente por el profesorado de una institución educativa, es muchas veces la causa de la ansiedad, aturdimiento e improvisación ciega ante acontecimientos cada vez más frecuentes en nuestras escuelas: incorporación tardía de un buen número de niños inmigrantes en centros de tradición más bien monocultural, no pocos dilemas de origen cultural, conflictos de tipo xenófobo o dificultad de relación con las familias de los nuevos alumnos (Jordán, 2003b). Los profesores precisan, pues, de una sólida y coherente “teoría de la educación” que les permitan responderse a sí mismos sobre los “porqué” fundamentales de las acciones educativas que con buena y generosa voluntad ponen en práctica cada vez con más frecuencia, para no caer en la corriente acrítica de lo que se empieza a generalizar en el campo de la interculturalidad: desde los planes de acogida hasta la diversas formas de mediación, pasando por la aplicación de ciertas estrategias para el cambio de actitudes prejuiciosas.

Last but not least, conviene recordar que serían insuficientes los comentarios anteriores si no recordáramos aquí que todas las acciones educativas interculturales -también las más atinadas- ha de ser vistas por los educadores que las promueven como medios para una finalidad central: la de favorecer la comunicación interpersonal entre quienes tienen distinta procedencia cultural¹⁶. Una comunicación que sólo puede darse si los educadores consiguen “conectar” afectiva y moralmente entre sí a todos sus alumnos, de cualquier color que sean, a través de las más variadas actividades. Quizás las palabras de

16 Podríamos ilustrar esto con sólo algunos ejemplos: las aulas de acogida no tendrían que tener como objetivo final la simple aceleración lingüística para “integrarse” académicamente en las clases ordinarias, sino para facilitar la profunda comunicación con todos y entre todos; las estrategias exitosas de resolución de conflictos no deberían apertecer simplemente solucionar problemas con componentes de tipo étnico-cultural, sino estrechar amistades más fuertes que antes; los mediadores interculturales no deberían jugar un rol de traductores o decodificadores de los significados culturales para evitar malentendidos, sino para estrechar lo máximo posible la comunicación fluida y franca entre profesores y familias.

un experto en adolescentes inmigrados, extraídas de casos reales, resuman mejor esta convicción nuestra:

Sí, tienen necesidad de alguien que se interese por su historia personal sin prisas ni presiones, que los mire sin desconfianzas, que les transmita la certeza de que está junto a ellos, que les ayude a superar las primeras desilusiones, que los oriente a la hora de sus expectativas iniciales, que les impulse a no hundirse por las dificultades; de alguien que esté a su lado, en los momentos felices y en los problemáticos, en el juego, en el aula, en una excursión... siempre (Funes 1999, p. 141).

Huelga decir, pues, que, para poder crear esos lazos hondos entre los alumnos, quien debe sobresalir en una actitud de solícita relación es el profesor, con muestras reales de acogida, valoración, deferencia y atención a cada uno de sus escolares; una actitud y un trato que, por lo demás, es el que más desean ver satisfechos los niños y jóvenes minoritarios, antes que cualquier otro apoyo de orden académico.

6. El discurso sobre las competencias interculturales y el desarrollo de la teoría de la educación

Creemos también que una de las aportaciones del discurso intercultural a la teoría de la educación, al margen de la ampliación de su recorrido epistemológico, tiene que ver con la actualización del interés axiológico, que promueve al colocar el tema de los valores éticos en relación con patrones de acción educativa en una sociedad más abierta y culturalmente diversa. Gracias al acento en lo intercultural, la teoría de la educación puede moverse hoy hacia perspectivas más integradoras acerca de la acción pedagógica que, recordemos, ha de estar intencionalmente diseñada de forma que sirva de cauce a la optimización personal, siendo así también generadora de tránsitos modificativos en los que importa, sobre todo, la optimización del desarrollo personal (Santos Rego, 2002). En pos de tal desarrollo, pensando en vías de realización humana, es donde se ubica el sentido y el alcance de procurar competencia intercultural para el individuo de un siglo en el que la globalización y la reafirmación de las identidades parecen ir de la mano.

Ahora bien, si planteamos la necesidad de situar y ajustar la competencia intercultural en el marco de una teoría de la educación como entramado analítico de los procesos educativos en un tiempo concreto es porque esos procesos no se optimizan al margen de su relación con experiencias y expectativas de naturaleza cultural, en las que se implican enfoques acerca de una nueva identidad y una nueva ciudadanía. Ambas dimensiones incluyen componentes formativos del carácter vinculados a un determinado auto-

concepto evolutiva y culturalmente situado. Es bastante quimérico plantear un tema de competencias interculturales si no nos constan las posibilidades de un desarrollo del yo (individual y cultural) a través de la acción educativa, no sólo pero también, en y desde la escuela.

Es recomendable, pues, que recurramos primero al concepto de competencia de forma directa y sencilla, significándola como “la facultad socialmente estructurada que permite al sujeto ejecutar de modo correcto una suma de actuaciones socialmente circunscritas” (González de Ávila, 2002, p. 218).

Partiendo de esa noción de competencia y trasladándola al terreno que nos interesa, no otro que el de la interculturalidad, acordaremos fácilmente que el concepto de competencia no se agota en una visión o perspectiva instrumental, a modo de conjunción de destrezas que habilitan para orientar un curso de acción de cuya eficacia se pueda dar cuenta a través de parámetros mensurables o cuantificables. Sería algo así como la habilidad para comportarse según cánones convencionales, simulando ser un miembro más de una determinada comunidad o grupo cultural (lo cual habría de suponer un tácito apoyo a la llamada falacia del nativo como modelo).

Tal punto de vista evoca una idea de competencia incompleta, por cuanto no podemos constreñir la referencia pedagógica de funcionalidad a los componentes conductuales de su trazado en una tarea o cometido específico. Hay en la noción de competencia intercultural otros activos práxicos que la condicionan expresivamente cuando ha de manifestarse, de hacerse presente, en espacios de comunicación y de interacción, que son los que definen la representación primero y la actuación después por parte de las personas. Es en esa línea que la competencia intercultural exige el conocimiento y la capacidad generativa de prácticas cooperativas en contextos de vida social, teniendo en cuenta, de paso, que las estructuras de interacción cooperativas se vinculan a sistemas motivacionales fortalecedores de responsabilidad moral en los individuos.

Una incógnita puede ir despejándose: decir ‘competencia intercultural’ es ir más allá del discurso de las destrezas puras y duras, queriendo abarcar también lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo o, si se prefiere, lo mental y lo social en el desarrollo del sujeto, sin olvidar el papel de las actitudes en el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso. Así, tal vez sea lo mismo hablar de competencia cultural¹⁷ que de competencia intercultural puesto que, en cualquier caso, implica desarrollo de esquemas de pensamiento y de acción mediante la negociación de significados con el otro o los

17 Hay quien prefiere la expresión de ‘competencia cultural’ y no la de ‘competencia intercultural’, a fin de poder evitar el sentido, equívoco, de un simple ser o estar entre dos o más culturas.

otros. Por lo tanto, parece lógico identificar competencia intercultural con una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos.

Advertimos con toda firmeza que no pretendemos reducir la competencia intercultural a sus componentes discursivos, lingüísticos o aun comunicativos sin más. Si ha de entenderse como facultad de participación activa y cooperativa en una sociedad civil que renueva aceleradamente sus patrones culturales de auto-identificación, entonces precisamos de una suma estratégicamente práctica, a saber, un dominio conceptual, un dominio procedimental y un dominio actitudinal, procurando una actuación (*performance*) cultural plena en las coordenadas educativas y sociales de cada caso.

En cierta medida, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, obliga a la teoría de la educación a profundizar aún más en el estudio de la educación como proceso de comunicación y en los mismos *patterns* que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. Porque, al fin y a la postre, la interculturalidad es capacidad comunicativa que se resuelve, parcialmente, en el manejo de símbolos y significaciones, comprometiendo, además, una búsqueda de nuevos sentidos a la comunicación humana. Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural¹⁸, máxime si aceptamos lo razonable: que la acción interactiva y la apropiación cultural se superponen cotidianamente, incrementando su mutua influencia en una edificante espiral de interrelación.

Curiosa y paradójicamente, el interés intelectual por explicar y proyectar con decisión lo que pueda ser competencia intercultural ha surgido de manera asociada al reto de formar para una mayor y mejor capacitación (*empowerment*) de los alumnos y jóvenes que ya viven en una sociedad de plurales contornos políticos y lingüísticos, con una diversidad étnico-cultural en continuo aumento, consecuencia de las transformaciones a las que se ha visto sometido el Estado-Nación y del extraordinario auge de los flujos migratorios en determinadas latitudes.

Y decimos 'paradójicamente' pues el acento en un ideal de educación humanista y social (teñido en ocasiones de romanticismo culturalista) para todos los alumnos de los niveles obligatorios de enseñanza, con un mensaje cifrado a favor de estrategias curriculares de inclusividad y nueva ciudadanía intercultural, se ha ido entretejiendo, cuando

¹⁸ No todos los analistas coinciden, desde luego, en una perspectiva de optimismo cultural. Por ejemplo, Touraine (2000) nos advierte que la tendencia hegemónica en el mundo no es la comunicación intercultural sino, más bien, la separación cultural.

no mezclando con una orientación expresamente instrumental del mismo constructo, a medida que la globalización, por un lado, y la internacionalización, por el otro, han dejado sentir sus efectos sobre el tipo de educación que las puede alimentar, expandiendo de paso las señas de identidad de un mercado, de un sistema de producción, de unos indicadores de logro y rendimiento, y de competitividad en las organizaciones, de un modo de trabajar, en suma, que rompe moldes y abre vías a otras pautas de relación y de comunicación entre gentes y señas de identidad.

Pero no nos sorprenderíamos en demasía si tuviéramos en cuenta la manifiesta conexión entre este tipo de competencia y los procesos de comunicación culturalmente situados. Una buena razón nos la proporcionó, hace ya tiempo, Wolton (1999) cuando distinguió entre 'comunicación normativa' y 'comunicación funcional'. La primera es, precisamente, ese ideal al que antes nos referíamos, la diáfana voluntad de compartir e intercambiar para una mayor comprensión dentro del todo. Por la segunda, lo que conviene entender son necesidades de comunicación en y para un mundo económico, donde lo que realmente importa son los flujos de capital en su versión financiera o administrativa.

Vivimos tiempos en los que hablar de competencia no es ya hablar sólo de inteligencia y poder cognitivo en el abordaje y solución de los problemas, sino también de inteligencia afectivo-emocional aplicada a unos contextos de vida en los que, sutil pero efectivamente, las claves del desarrollo se han ido acercando a claves de comunicación intercultural. Observemos, si no, las nuevas exigencias y los condicionantes credencialistas de las empresas transnacionales, o algunas de las rutilantes formas que van adquiriendo los discursos sobre la posibilidad de éxito en la llamada sociedad abierta, y lo iremos teniendo más claro (Santos Velasco, 2004). Como botón de muestra, recomendaríamos a cualquier escéptico que se dé una vuelta por la red y trate de conectarse con algunas de las mega-corporaciones con esta cuestión 'in mente'. Puede, entonces, que esta perspectiva le llegue más de cerca al comprobar cómo, sin ir más lejos, la gigantesca BASF (empresa química con una facturación de más de sesenta mil millones de dólares en el 2004) está proclamando entre sus valores más preciados, y de modo textual, el de la 'competencia intercultural'.

Según esto, regresando a la interesante perspectiva de Wolton, tendríamos dos significaciones básicas de comunicación, que afectarían al sentido y propósitos de la comunicación intercultural y, por extensión, a la misma semántica de la 'competencia intercultural'. De todos modos, la lectura educativa de la cuestión no deja lugar a dudas ya que, admitiendo la interpretación funcional de la comunicación intercultural, y del poder que le es inherente, lo que hemos de vigilar es que no enajene su dimensión normativa,

pues de lo contrario no podríamos defender ni el pensamiento crítico, ni las aspiraciones emancipatorias de los humanos, ni la separación de valores e intereses.

Lo que plantea la comunicación intercultural es un viaje de ida y vuelta desde el yo hasta el tú para llegar al nosotros, lo que supone una paridad participativa (Ruiz Román, 2003, p. 48); ese viaje es, en realidad, una ruta que comienza con el descubrimiento de la falsa homogeneidad de la cultura del 'otro', continúa con el reconocimiento de la diversidad propia y termina con la percepción de las semejanzas culturales.

El ideal normativo necesita, entonces, de una dinámica deconstructora de la identidad propia y de la del otro, que se va realizando en distintos niveles. En la comunicación intercultural lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. En el enfoque de Alsina (1999) éste sería el nivel de conocimiento más superficial, que va seguido de otro en el que el sujeto se percata de que en la cultura con la que se identifica también hay diferencias. Y continúa con estas palabras:

por un lado, ha evolucionado a lo largo de la historia integrando elementos de culturas inicialmente foráneas. Así nos damos cuenta del carácter mestizo de nuestra cultura. Por otro lado, en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es la complejidad y la diversidad. Es decir, que la diversidad, que estaba ya en los orígenes, se manifiesta claramente de nuevo en la actualidad. Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna (Alsina, 1999, p. 14).

Con ese nivel de percepción, termina el argumento, hemos de repetir la mirada a las llamadas 'otras culturas' para darnos cuenta de que, además de la diversidad (y esto ya lo decíamos antes), las semejanzas son mayores de lo que creíamos.

Con todo, sintéticamente, puede afirmarse que la competencia intercultural será el colofón de una intervención educativa bien proyectada de cara a nuestro funcionamiento efectivo en una sociedad multicultural (Mushi, 2004), incluyendo tres ingredientes principales:

- a) Conocimiento. Refiere la comprensión de cómo los diferentes grupos culturales leen el mundo a su manera, a la vista de sus contextos, sus experiencias y sus expectativas. Dejar esto claro es importante porque deshace la errónea asunción de que los grupos humanos coinciden en la forma de ver el mundo, independientemente de sus experiencias.
- b) Destrezas. Aludimos así a formas prácticas de gestionar la interacción en el aula, tratando de facilitar aprendizajes equitativos, lo que significa dar a cada niño la oportunidad de que aprenda sin imposiciones o constreñimientos de cualquier tipo. Las destrezas

integran la aptitud para seleccionar materiales representativos de diferentes tradiciones y, naturalmente, la de saber tratar a cada sujeto como un ser único, amén de mostrar interés por aquello que cada niño puede ofrecer, en función de su bagaje singular, a su aprendizaje y al de los demás.

c) Disposiciones. Flexibilidad y respeto por las distintas visiones y perspectivas. No existe un grupo que pueda hacer prescripciones a otros grupos acerca de cómo han de 'leer' el mundo. Tal vez por ello, los profesores en formación han de desarrollar actitudes de cuidado hacia el niño como una totalidad.

Según sea la orientación que se enfatice, así podríamos especificar sub-competencias¹⁹, dentro de la más genérica competencia intercultural, pero concluyendo siempre lo que, *hic et nunc*, parece fundamental, a saber, que estamos ante un tipo de competencia que implica conocimientos, destrezas y disposiciones o actitudes, aspectos todos ellos en absoluto desgajables cuando, además, el discurso ha de empezar a ceder paso a la acción pedagógica mejor dispuesta para avanzar hacia tan estimable logro competencial.

Aceptando el sentido de los párrafos anteriores, bien podemos plantear algún marco de aproximación entre el logro de competencias interculturales y la mejora de la educación que reciben maestros y docentes en general. Si queremos que la teoría de la educación aumente su predicamento en la formación del profesorado, entre sus cometidos debería estar -como ya lo está de facto en algunos programas- el estudio de las condiciones, factores y procesos que optimizan su logro en la escuela y en la sociedad de nuestro tiempo. Los profesionales de la educación han de aprender a manejarse con sensibilidad, pero también con soltura, en situaciones transculturales y a interactuar de la manera más armoniosa posible con gentes de otras culturas.

Poco hay que añadir para convencer de que los educadores del presente y del futuro necesitan ser comunicadores interculturales, individuos que saben de la importancia de fortalecer las mejores relaciones interpersonales en las aulas, donde el contexto cultural y la experiencia personal actúan siempre como mediadores en los procesos de significación. De hecho, el progreso en la adquisición de competencia intercultural supone una clarificación relacional entre procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos. Como nos

¹⁹ Lustig y Koestler (1993) -estudio citado en Kaikkonen, 2001, p. 67- han propuesto nada menos que ocho sub-competencias interculturales, a base de cargar las tintas sobre la dimensión comunicativa. Son las que siguen: a) habilidad para mostrar respeto por personas de distinto origen étnico-cultural; b) adopción de posturas adecuadas en la interacción; c) nueva orientación al conocimiento de las personas y de sus perspectivas acerca del mundo; d) capacidad de empatía; e) conocimiento de conductas de rol asociado a tareas; f) conocimiento de conductas de rol relacional (conductas asociadas a la buena mediación interpersonal); g) habilidad para dirigir la interacción, regulando conversaciones y gestionando la comunicación no verbal y h) tolerancia a la ambigüedad.

recuerda Langer (1987), cuando los niños aprenden su lengua, lo que en realidad aprenden es el uso de símbolos y significados de una cultura específica. De ahí que la interculturalidad se pueda explicar como capacidad comunicativa que tiene en la negociación de significados uno de sus más conspicuos referentes práxicos.

Bibliografía

- AA.VV (1997). *Xarxes d'intercanvi de coneixements*. Barcelona: Serveis de Cultura Popular.
- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Preteuille, M. y Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alsina, M. R. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. (1994). *Una gloria lejana*. Barcelona: Herder.
- Both, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index por inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carbonell, F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 109-113.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2004). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Colom, A. J. (2003). Lo político y lo comunitario en la Teoría de la Educación Española. Una revisión. En P. Ortega (ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 109-158). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teòrica de l'educació*. Barcelona: Discurso de Ingreso como miembro numerario del Institut d'Estudis Catalans.
- Díaz, C. (2001). *La persona como don*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dyson, A. (2000). Special Needs in the Twenty-first Century: where we've been and we're going. *British Journal of Special Education*, 28, 1, 24-29.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, número monográfico, 31-48.
- Elosegui, M. (1999). Una apuesta por el interculturalismo contra el multiculturalismo. En E. Banús y A. Llano, *Razón práctica y multiculturalismo*. Navarra: Newbook.
- Esteve, J.M. (2004). La formación de profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56, 1, 95-115.
- Etxeberría, F. (1994). *Educación intercultural*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Etxeberría, F. (2003a). Educación con gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.

- Etxeberría, F. (coord.) (2003b). *Educación, calidad y equidad*. Donosita: Erein.
- Funes, J. (1999). Migració i adolescència. En Aja, E. et al., *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació la Caixa, pp. 117-142.
- García Carrasco, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural (pp. 15-37). En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (dir.) (2002). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Informe CIDE-MEC.
- Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En Sipan, A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, pp. 123-142.
- González de Ávila, M. (2002). *Semiótica Crítica y Crítica de la Cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Hussenet, M. (1991). Une politique scolaire d'intégration. *Cahiers Pédagogiques*, 296, 51-56.
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Job, H. (1989). Theatre Geramno-Turc de la jeunesse du centre d'éducation des adultes de Neuköln a Berlin. En Jones, C. y Kymberley, J. (dirs.). *L'éducation interculturelle. Concepte, contexte et programme*. Strasbourg: CDCC, pp. 127-131.
- Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (2003a). Calidad educativa para alumnado inmigrante en situaciones de desigualdad social. En Etxeberría, F. (coord.). *Educación, calidad y equidad*. San Sebastian: Erein, pp. 101-110.
- Jordán, J. A. (2003b). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En AA.VV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MECD/La Catarata, pp. 11-48.
- Jordán, J. A. (2003c). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-239.
- Jordán, J. A. (ed.) (2004). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A., Etxeberría, F. y Sarramona, J. (1994). Identidad cultural y educación en una sociedad global. En Noguera, J. (coord.). *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona: Ceac, pp. 95-131.
- Jordán, J. A., Ortega, P., y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. En Kohonen, V.; Jaatinen, R.; Kaikkonen, P. y Lehtovaara, J. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow, Essex: Pearson, pp- 61-105.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. En Langer, J. A. (ed.). *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, pp. 1-20.

- Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha de las desigualdades. En Sipan, A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, pp. 31-65.
- Luna, F. y Jausi, M. L. (1998). Comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 38-44.
- Lustig, M. y Koestler, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New Cork: Harper Collins Collage Publishers.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 49-64.
- Mínguez, R. (2004). Educar en la interculturalidad para el encuentro de culturas. En Martín González, M. T. y Ruiz Corbella, M. (eds.). *Diversidad cultural: lo uno y lo múltiple desde la educación*. Madrid: UNED, pp. 1-30.
- Muntaner, J. (2001). De las deficiencias a las necesidades educativas especiales; de las terapias a los apoyos. En Sánchez, A.; Carrión, J. y Peñafiel, F. *De la integración a la escuela para todos*. Granada: Universidad de Granada, pp. 69-81.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15, 2, 179-194.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadanos*. Pamplona: Eunsa.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Ortega, P. (2004a). Cultura, valores y educación: principios de integración. En Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia/Sociedad Española de Pedagogía/Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 47-80.
- Ortega, P. (2004b). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, enero-abril, 5-30.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 3, 48-57.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Paludarias, J. M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En García Castaño, F. J. y Granados, A. *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pp. 35-48.
- Rescher, N. (1999). *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós.

- Ruíz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sales Ciges, A. y López García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos Rego, M. A. (ed.) (1994a). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC.
- Santos Rego, M. A. (1994b). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos Rego, M. A. (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC, pp. 121-142.
- Santos Rego, M. A. (2002). *Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: Proyecto Docente e Investigador (Vol I), Memoria Cátedra de Universidad (Inédita).
- Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Tesis Doctoral).
- Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- Touraine, A. (2000). *El fin de la cultura instrumental. Cuadernos del Mediterráneo*, 1, 17-24.
- Vázquez Gómez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?. En Santos Rego, M. A. (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC, pp. 25-39.
- Wolton, D. (1999). *Sobre la comunicación*. Madrid: Acento Editorial.

Resumo

O objectivo deste trabalho é contribuir com mais análise e novos elementos de discussão, além de referentes estratégicos, que permitam compreender as vias pelas quais o discurso sobre a diversidade cultural e as suas derivações normativas, a favor de um maior desenvolvimento intercultural num mundo global, contribuíram para situar novas coordenadas e eixos reflexivos no saber teórico da educação. Revela-se a maneira como a atenção à diversidade cultural proporciona, à teoria da educação, dimensões de reflexão e actuação, o que supõe novas formas de pensar e fazer neste âmbito do conhecimento. Daí que o intercultural, dê forma a um discurso a que uma teoria da educação não se pode subtrair, num tempo de complexidade, em que é necessário possibilitar uma melhor gestão dessa diversidade, e ir assim optimizando a construção do sujeito através de processos mediante os quais se pretende o desenvolvimento de competências interculturais.

Résumé

Le but de ce travail n'est ni plus ni moins que celui d'apporter d'autres analyses et éléments de discussion, ainsi que des référents stratégiques, qui permettent de comprendre les biais d'après lesquels le discours sur la diversité culturelle et ses dérivations normatives pour un développement interculturel majeur dans un monde global, ont contribué à situer des nouvelles coordonnées et de nouve-

aux axes de réflexion dans le savoir théorique de l'éducation. Nous exposons la façon dont l'intérêt pour la diversité culturelle fournit à la théorie de l'éducation des dimensions de réflexion et d'application qui entraînent des nouvelles formes de penser et d'agir dans ce champ de connaissance. C'est justement pour cela que l'aspect interculturel configure un discours duquel on ne peut pas soustraire une théorie de l'éducation pour des temps complexes pendant lesquels il serait nécessaire de rendre possible une meilleure gestion de cette diversité et optimiser ainsi la formation de l'individu grâce à des procédés qui soignent le développement de compétences interculturelles.

Abstract

The aim of this paper is to provide more analysis, discussion points and strategic references that will allow us to understand the ways by which discourse concerning cultural diversity and its normative derivations that seek to improve intercultural development in a global world have contributed to producing new coordinates and reflective axes in the theoretical understanding of education. We demonstrate the way in which attention to cultural diversity has provided educational theory with dimensions of reflection and action that involve new ways of thinking and doing in this field. Thus, the intercultural shapes a discourse from which an educational theory for complex times can not be removed, at a time when improved management of this diversity must be facilitated and the construction of the subject through processes attending to intercultural competencies must be optimized.