

PREPARAR CIUDADANOS EN UNA ERA GLOBAL: ¿PUEDE AYUDAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Escrito por Miguel A. Santos Rego

RESUMEN

En este trabajo tratamos de rodear (que no rehuir) una mirada tópica de la globalización, en la que, sin más alternativa que la reiteración litúrgica de los postulados antiliberales, parecemos instalados en algunos cenáculos académicos. Otro mundo es posible, desde luego, pero con más acción y menos retórica, en la alteración de un orden internacional para el que se necesitan firmes decisiones acerca de la pobreza, la resolución de los conflictos, el respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente. Lo que pedimos con esto es, sencillamente, desarrollo sostenible, que despojamos de su connotación exclusivamente ecológica, para encuadrarla también dentro de los supuestos de una educación intercultural, entre ellos, (re)conocimiento, equidad, cooperación y aprendizaje cívico. Así pues, hagamos que la interculturalidad llegue a entenderse como la otra cara de la globalización.

ABSTRACT

In this article we try to look around the globalization phenomenon on which -and with the only exception of the liturgical repetition of anti-liberal principles- people from certain academic circles seem to have settled ourselves. No doubt a different world is possible, but it ought to be a more practical and less rhetorical one, especially when we tackle the problem of a change in international order for which firm decisions are required in order to face poverty, conflicts resolution, respect for human rights and environmental care. What we claim for it is simply sustainable development, which we deprive of exclusively ecological connotations to categorize it under the postulates of multicultural education: recognition, fairness, cooperation and civic apprenticeship. Therefore, let us make it possible that multicultural education can be regarded as the other side of globalization.

Introducción

Raro es hoy el discurso, procedente de la más pura teoría, o de la que emana de la acción educativa en cualquier aula o contexto de formación, que no contenga una referencia a los desafíos que para la educación y el aprendizaje se están pergeñando y haciendo visibles en esta era global.

Desde el impacto de la inmigración en las escuelas, hasta la recurrente solicitud de reformas en el currículo básico, pasando, entre otros asuntos, por el examen de la mayúscula influencia de la tecnología y sus derivados electrónicos en la vida cotidiana, o por los requerimientos de fluidez idiomática en el creciente panorama de internacionalización económica, todo parece sugerir la necesidad de preparar a infantes y jóvenes en y para una época que en poco o nada se asemeja a la de nuestros padres, y aún a la de nuestra generación, toda vez que las destrezas básicas están ahora indisolublemente ligadas a los dictados de una cultura audiovisual, digitalizada al máximo y sin la cual es una quimera entender lo que está pasando y como se está transformando el aprendizaje, junto a los ejes cruciales (lectura y escritura) de su desarrollo individual.

Tal es, ciertamente, el telegrama de un proceso muy complejo, de magnos efectos sobre la vida económica y social de pueblos y gentes, y al que no se pueden sustraer aspectos de gran envergadura cultural, caso de la identidad y la ciudadanía. De todos modos, no hemos de confundir la probable irreversibilidad de su dinámica en la aceleración de los flujos informativo-

financieros con la exploración de las vías y los medios por las que este reticulizado entorno afecta o implica otra visión del mundo y, consiguientemente, otra modulación de metas, actitudes, valores y procedimientos susceptibles de optimizar el aprendizaje y las expectativas de éxito suficiente para la mayoría de los alumnos.

Advertimos ya desde este punto sobre la conveniencia de evitar toda identificación superficial entre globalización, posmodernidad y pedagogía líquida, que tanto decepciona desde un prisma científico al tratarse de una asociación frecuentemente auspiciada desde lecturas sesgadamente únicas de una realidad en la que, sin embargo, permanece la vigencia normativa de reglas y pautas para la (re)construcción de una pedagogía a la altura de las circunstancias.

Por lo tanto, como cualquier otro momento de antaño, también este se dibuja pletórico de retos que hemos de saber gestionar desde el espacio público de la educación, a fin de que supongan, como ya estamos vislumbrando, la antesala de otros que también hemos de saber rebasar, más allá de fatalismos y determinismos crónicos, a base de conciencia crítica situada en la cercanía de los sujetos y las familias que más precisan salir adelante.

Lo que se hace necesario es un nuevo pacto social por la educación de calidad en la esfera pública de la sociedad civil, pues es desde ella y para su continuo fortalecimiento donde hemos de fijar los indicadores de progreso, cuantitativa y cualitativamente medibles según los perfiles de una habilitación que ya no puede -o no debe- agotarse en los lindes de un caserío o en las marcas de una nación. Tener y echar raíces no contradice en absoluto los afanes cosmopolitas de nuestros mejores alicientes educativos.

No es otra la razón por la que en este trabajo tratamos de rodear (que no rehuir) una mirada tópica de la globalización, en la que, sin más alternativa que la reiteración litúrgica de los postulados antiliberales, parecemos instalados en algunos cenáculos académicos. Otro mundo es posible, desde luego, pero con más acción y menos retórica, en la alteración de un orden internacional para el que se necesitan firmes decisiones acerca de la pobreza, la resolución de los conflictos, el respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente.

Lo que pedimos con esto es, sencillamente, desarrollo sostenible, que despojamos de su connotación exclusivamente ecológica, para encuadrarla también dentro de los supuestos de una educación intercultural, entre ellos, (re)conocimiento, equidad, cooperación y aprendizaje cívico. Así pues, hagamos que la interculturalidad llegue a entenderse como la otra cara de la globalización, un contrapoder pedagógicamente fuerte capaz de ayudar a los muchos profesores y educadores decididos a mantener una actitud crítica, éticamente responsable, ante el mundo globalizado. Lo cual en una economía globalizada es tanto, en palabras de Lam (2006, p. 228), como intentar la reconceptualización del sujeto y del aprendizaje según los resortes formativos del capital intercultural.

La tesis que subyace a este artículo puede formularse del siguiente modo: puesto que el auge de la globalización ha incidido en una visión de la educación más próxima a los postulados del mercado, una manera de contrapesar esa influencia puede darse a través de sólidos programas basados en la creación de capital cultural en niños, jóvenes y adultos. Entiéndase por 'capital cultural' el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes capaces de traducirse en un nivel de competencia suficiente para funcionar con autonomía y sentido crítico en una sociedad abierta. En pocas palabras, el enfoque de educación intercultural al que nos sumamos es el que hace suyas las bases de una pedagogía fuerte en un mundo que pide más compromiso para formar mejor el carácter de las personas, dotándolas de los conocimientos y los procedimientos que favorezcan toda suerte de interacciones en sus vidas.

La globalización asimétrica y el desarrollo

Ya comentamos que 'globalización' es, *hic et nunc*, el término por antonomasia en cualquier órbita del conocimiento. No puede extrañar, entonces, que el discurso acerca del desarrollo humano y social repare en los efectos, tangibles e intangibles, de su dinámica reticular. Apenas

hay una disciplina que se haya librado de sus implicaciones, por más que politólogos, economistas, antropólogos o pedagogos reparemos en detalles no siempre coincidentes. Por eso es bueno que, antes de continuar, digamos brevemente lo que aquí significamos por globalización. Creemos que es un proceso de cambio, generador de fuerzas centrífugas y centrípetas que resultan en una importante desterritorialización de prácticas culturales, sociales o económicas; en pocas palabras, una nueva geografía sin fronteras, bajo la ley del mercado, y con grave riesgo de situarse fuera de todo control institucional^[1] (Torres, 2002; Suárez-Orozco, 2002). De ahí la alusión que se hace a las 'consecuencias no intencionadas' de lo que ni siquiera es un proceso como lo fue la modernización.

Lo que ya nos resulta más duro es creer en una dimensión universalista como eje narrativo de la globalización, independientemente de los flujos regionales (recuérdese la expresión germen del vocablo 'glocalización': "piensa globalmente y actúa localmente"). A menudo las contradicciones son mayúsculas pues al tiempo que se proclama un universalismo de este cuño se niegan derechos básicos a trabajadores llegados de otras latitudes y que con su trabajo contribuyen a revitalizar el tejido social.

Sin oportunidades en los países de origen para llevar una vida digna, millones de personas se ven empujadas a la emigración, no siempre deslumbradas por falsas expectativas pero sí ilusionadas con la mejora de su suerte y la de sus familias. Sin embargo, en un plano más estructural, la forma en que se viene gestionando la globalización no ha producido más equilibrio en el mundo sino todo lo contrario. Siendo así, la presión migratoria, lejos de disminuir, aumenta o se estanca en unos niveles que requieren de políticas muy concertadas para actuar, con las debidas garantías jurídicas, en los países receptores. Pero también, y de manera urgente, en los emisores.

Particularmente diáfano en su diagnóstico acerca del malestar en la globalización nos parece Stiglitz (2003) y su didáctica perspectiva al respecto pensando en la eficiencia económica global. Desde la acerada crítica que dirige hacia el Fondo Monetario Internacional, resulta evidente, viene a decir, que los movimientos del trabajo implican oportunidades mucho mayores para el incremento de la eficiencia global y el ingreso agregado global, que las que brinda el incremento de los flujos de capitales, que son los beneficiados (precisamente por los emporios financieros) en los acuerdos de libre comercio firmados en los últimos años, por ejemplo, en Norteamérica.

Ahí radica, precisamente, una colosal asimetría, dadas las consecuencias que ello conlleva para los países ansiosos de desarrollo. Pueden moverse los capitales, no las personas. El método es implacable. En palabras del Premio Nóbel "si un país amenaza con gravar el capital, o el capital afronta mayores salarios, el capital amenaza con moverse a otro lugar. Pero el factor trabajo no se puede mover" (Stiglitz, 2008, 19).

Esta asimetría trabajo vs. capital explica en buena medida el aumento de la desigualdad en un mundo peligrosamente escorado hacia una filosofía del puro crecimiento, donde ya no funcionan las recetas neoliberales y en el que tenemos que acordar líneas de acción en la política y en la economía no sólo más consistentes con el estado de necesidad en el que vivimos sino más sensibles a un nuevo modelo de desarrollo. Porque lo que urge es fortalecer un sistema de *gobernanza* mundial que afronte con firmeza y sentido del justo equilibrio los retos que no pueden esperar. Con dos premisas nucleares: privilegiar el desarrollo sostenible desde el diálogo Norte-Sur y mejorar la gestión de la diversidad cultural que los continuos flujos migratorios reactualizan por doquier, singularmente en los países más industrializados.

En definitiva, la tesis de Castells (1998) es razonable pues poca duda puede haber ya de que globalización y desterritorialización se cogen de la mano a través del espacio de los flujos, que es el que refleja una nueva distinción (poder) entre países y sociedades, una distribución de fuerza política y económica absolutamente desigual que reproduce las oleadas migratorias en la modernidad líquida de la precariedad continua, de los *outsiders* más evidentes en esta sociedad del riesgo.

Migraciones, sostenibilidad y educación en un mundo global

Los factores y causas que afectan, directa o indirectamente, a las migraciones no son homogéneos ni se pueden atisbar de modo fijo en el tiempo y en el espacio. Según las épocas, pero también en función de las condiciones iniciales, provisionales o coyunturales de zonas del planeta o de pueblos concretos, así se han ido modulando decisiones y proyectos migratorios por parte de individuos, parejas y familias con necesidades y perfiles identificativos que, aún estando próximos, no pueden confundirse sin incurrir en riesgo de simplificación. Con todo, la emigración contribuye a la forja del carácter y de una singular filosofía de la resistencia.

Respecto de lo que más interesa al argumento clave de este artículo, sabemos que la circulación de personas, más allá de cualquier frontera, ha ido engendrando formas nuevas de relación en cuanto que también se han ido creando espacios que no existían, más amplios y muy informados por el desarrollo tecnológico. Son los espacios transnacionales y en ellos, como ha escrito Solé (2007), la interculturalidad sería posible como acción colectiva fruto de la conjunción de acciones individuales cooperando en un interés común.

En ese sentido, especial cuidado epistémico hemos de tener cuando nos proponemos averiguar en qué medida puede aportar algo la educación a la comprensión del fenómeno migratorio en términos de sostenibilidad (Santos Rego, 2009a). No puede ser igual atreverse en tamaño análisis desde una perspectiva de economía política o desde la (re)construcción de un enfoque histórico (incluso historicista) basado en las expectativas asociadas al tránsito desde una sociedad agraria a otra industrial. El desafío que plantea esta cuestión es de tal magnitud que bien podríamos señalarla como piedra de toque para todo un programa de investigación interdisciplinar. Sin olvidar que el factor educación marca diferencias en los proyectos y los procesos migratorios por parte de individuos y grupos, en la misma medida que es susceptible de afectar a los patrones de aculturación en las sociedades de acogida, y también a los conocimientos, actitudes y destrezas consistentes con dinámicas de sostenibilidad. Entre los recursos con los que cuentan los inmigrantes están los educativos y, con frecuencia, las redes de acogida y el tercer sector.

Sin entrar por el momento en más detalles repárese en la manera como ha evolucionado la representación básica del sujeto migrante en nuestro marco de referencia socio-cultural. Tal vez influidos por el recuerdo de nuestras cohortes migratorias hacia América y Europa durante buena parte del pasado siglo, dimos en creer que la intensa inmigración de la última década hacia territorio español estaba protagonizada por mujeres y hombres en situación de pobreza extrema y desprovistos de los más elementales niveles académicos.

Nada más lejos de la realidad. Los inmigrantes poco cualificados de países pobres en el primer mundo no son tantos como hemos imaginado. En España, para sorpresa de muchos, no tardaron en mostrarse datos solventes poniendo de relieve una radiografía educativa de la inmigración a comienzos del siglo XXI notoriamente distinta a la dictada por toda suerte de prejuicios y estereotipos dominantes en un tejido social en acelerado cambio pero de factura histórica contrahecha. Lo que descubrimos gracias a la investigación social de relieve es que no sólo no eran analfabetos, sino que la media de sus credenciales llegaba a superar, en determinados segmentos y nacionalidades de origen, a la de la población autóctona.

Este hallazgo contribuyó, desde luego, a re-situar la dialéctica relación entre educación y procesos migratorios en países que se encuentran en vías de desarrollo, haciendo visibles otro tipo de asociaciones con niveles de escolarización y/o de cualificación profesional. Lo cual significa, como ha subrayado Dayton-Johnson (2008, 100), que la composición de las habilidades o destrezas de los flujos de emigración no es del todo representativa de la composición de las habilidades o destrezas de las fuerzas de trabajo de estos países en general. Este investigador apunta en el mismo trabajo que si consideramos la fuga de cerebros como la proporción de nacionales de un país con estudios universitarios que vive en la OCDE, encontramos que 21 de los 40 países con mayores problemas de fuga de cerebros son africanos.

Tal vez sea en este punto donde hemos de ansiar un poco más de decisión en la exploración práctica de las ideas y más aprovechamiento de las sinergias entre las políticas sobre inmigración y las políticas sobre desarrollo. De poco sirven, por ejemplo, las comunicaciones de la Comisión Europea sobre inmigración y desarrollo (como la publicada el 1 de septiembre de 2005) si no se persiguen acuerdos eficaces con países cuyos ciudadanos siguen viendo a Europa como la solución a todos sus males. La Comunicación de la UE que mencionamos, aparte de tocar la importancia del envío de dinero, o el papel que pueden desempeñar las diásporas en el fomento del desarrollo económico de los países de origen, también subrayaba potencialidades ligadas a la migración circular y a posibles medidas para minimizar las consecuencias adversas de la fuga de cerebros.

En relación con la migración circular, sus efectos sobre el desarrollo pueden ser potencialmente positivos. Generalmente, se considera que la migración circular es beneficiosa tanto para los países de origen como para los de destino. Los países de destino reciben un aporte constante de trabajadores muy necesarios, tanto cualificados como no cualificados (sin los requisitos de la integración a largo plazo). Los países de origen se benefician de la entrada de los envíos de dinero mientras los trabajadores están en el extranjero, y de sus inversiones y capacitación cuando regresan.

Otra cuestión de gran calado es si la educación puede desbordar o no los factores y condiciones sociales que ayudan a mantener la inercia fatal de la injusticia y su cotidiana traducción en desigualdad de oportunidades o en falta de equidad para los alumnos y las familias migrantes. Es por ello que el sistema educativo de una democracia que se diga avanzada no puede tener más divisa política que la de los derechos humanos en la esfera pública de la sociedad civil. Es la mejor plataforma de sostenibilidad a corto, medio y largo plazo. Pero una cosa es que así se entienda y otra que así se aplique por una instancia como la ONU (en edad de merecer más credibilidad) en su activado decenio (2005-2014) del desarrollo sostenible[2].

Además, la fuerza y la energía de la mujer en las migraciones nacionales e internacionales supone todo un revulsivo, que hemos de aprovechar para su optimización en un plano genéricamente educativo y específicamente curricular (ciencias sociales, educación para la ciudadanía,...), tratando de replantear narrativas y aprendizajes acerca de la sugerente conexión entre género y sostenibilidad

La contribución de la mujer al desarrollo ya no se puede basar exclusivamente en sus dimensiones reproductivas ni en cualquier análisis de su rol como trabajadoras, independientemente de que en sus trayectorias migratorias muchas mujeres se vean atrapadas por estructuras de opresión y explotación, o en riesgo de sufrir agresión en su círculo de confianza familiar (cfr. Gregorio y Agrela, 2002). Lo que no podemos desconsiderar, sin embargo, es la forma en que la experiencia migratoria contribuye a cambiar determinados roles socio-familiares de muchas mujeres en sus países de origen, ganando en iniciativa y autonomía a medida que van adquiriendo más capital social a través de interacciones significativas.

Los programas educativos centrados en el desarrollo personal y en la potenciación de sus aptitudes son, por tanto, imprescindibles si lo que nos mueve es generar más valor instructivo y cultural para que miles de mujeres inmigrantes vayan tomando conciencia de sí mismas como agentes de progreso y sostenibilidad en sus comunidades. Hacer buenos programas de intervención socio-educativa con mujeres inmigrantes puede favorecer una reinterpretación del proyecto migratorio en su vida y en la de sus allegados. Y lo más importante, contribuyen frecuentemente a mudar una auto-percepción negativa en otra más confiada en sus capacidades para resolver problemas o gestionar situaciones conflictivas en su contexto próximo.

Así lo hemos podido comprobar en una investigación (Lorenzo Moledo et al., 2007; Santos Rego, 2008a) cuyo eje radicaba en estudiar si la participación de las familias inmigrantes en centros educativos mejoraba o no su inclusión. Los resultados pusieron de manifiesto la extraordinaria importancia de las mujeres en proyectos que, como el citado, apuestan por

umentar el capital social y cultural de las personas. De ahí el eco y la insistencia en estrategias de empoderamiento (*empowering*) a partir de los años ochenta del siglo XX y su refrendo institucional en la conferencia mundial celebrada en la capital china (1995). Las susodichas estrategias no se deben confundir con la simple consecución de más poder para las mujeres, sino la transformación de todos los espacios en los que sigue perviviendo la desigualdad. Aún así, un conocido economista y politólogo sostenía tres años atrás que la falta de poder de las mujeres obedecía a un déficit del Estado del Bienestar, constituyendo así una clave para entender el subdesarrollo social de España (Navarro, 2006).

Globalización, ciudadanía e interculturalidad

Sin duda, un plano nuclear de la interculturalidad es el de la educación, máxime ante el gran reto formativo de la globalización. Pero no de cualquier educación, ya que lo verdaderamente significativo son, junto a los aprendizajes que resultan, los valores y las prácticas morales que favorece en los alumnos y en el conjunto de la organización educativa y social. Lo que nosotros admitimos como educación intercultural es un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2009b).

La educación intercultural tiene carácter normativo, a diferencia del carácter descriptivo que pudiera caracterizar a un enfoque educativo multicultural. De ahí que la educación intercultural remueva los cimientos de una pedagogía estándar, de molde moderno pero menos sensible a la exigencia de inclusión para todos, especialmente cuando lo que urge es la garantía de una atención digna, dentro y fuera de las escuelas, a la infancia de la inmigración y a todos los alumnos en riesgo de exclusión. Además, con frecuencia damos la impresión de referirnos al tema debido a la influencia de la inmigración en los países ricos, dejando de lado los desafíos planteados por minorías étnicas y lingüísticas en países claramente multiculturales (ver Stavenhagen, 2008), en especial el cuidado de los pueblos y comunidades indígenas.

Es por ello que tiene sentido pleno el acento a futuro de un tipo de ciudadanía intercultural, tratando de no confundir las dimensiones jurídico-legales (nacionalidad) con las que apuntan hacia mayores realizaciones y transformaciones mediante firmes vínculos cívicos en una comunidad. Porque ese es el terreno propicio para la construcción de la ciudadanía y, consiguientemente, para una democracia de calidad. Lo cual debe ser objeto de estudio en el oportuno nivel curricular de la (por fin!) materia de 'educación para la ciudadanía', sobre todo si nos proponemos reducir la distancia existente en nuestros países entre los ideales democráticos y las experiencias cotidianas de los estudiantes en las escuelas (cfr. Banks, 2008; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009)

Aprendamos de las evidencias históricas. Cuando la ciudadanía se basa solo en una definición étnica o cultural de nación, el riesgo de que funcione como mecanismo de exclusión es alto, ya que esa perspectiva está lejos de corresponderse con la necesidad de una ciudadanía intercultural (cfr. Barbosa, 2007). Aun siendo compleja, esta dimensión de la ciudadanía no es fantástica, entre otras razones, porque expresa una necesidad acrecentada en las sociedades con realidades plurinacionales y multiculturales, donde el desafío es hacer compatible igualdad y diversidad cultural. De lo contrario, se pondrá en peligro la cohesión social, que es imprescindible para el progreso de cualquier democracia inclusiva (cfr. Santos Rego, 2009c).

En nuestra sociedad aún no hemos acabado de digerir los efectos de unos flujos migratorios, de impacto muy desigual en los distintos territorios que identifican a Europa en general y a España en particular. Aquí, el aumento espectacular de la inmigración (en torno al 11% de la población), reforzó la diversidad cultural, promoviendo el debate sobre derechos y deberes de las personas y de los pueblos.

Naturalmente, la educación resultó afectada. Es un servicio básico y un derecho universal de la población, que no se puede poner en duda bajo ninguna circunstancia (cfr. Santos Rego y

Lorenzo Moledo, 2003). Tampoco tiene por que haber una correspondencia absoluta entre educación intercultural e inmigración. A veces da la sensación de que muchos educadores no acaban de ver que el objetivo afecta a todo el alumnado ya que la ciudadanía del presente y del futuro no estará completa sin competencias interculturales.

De todos modos, la educación intercultural tiene que entenderse, pragmáticamente, como propuesta civilizatoria, que sirve para unir y aglutinar a la gente en torno a valores democráticos (ética de mínimos) que todos aceptan y promueven en el espacio público. No cabe otra vía hacia la ciudadanía democrática, por lo cual podemos afirmar la educación intercultural como componente estratégico de una educación democrática en una era global. Por así decirlo, la ciudadanía intercultural podría ser una ciudadanía plena en función de la multiplicidad de puntos de intersección entre perspectivas y procedimientos de acción cívica, manteniendo siempre las condiciones axiológicas que fijan la dignidad humana.

Pero avanzar en el reconocimiento implica una lucha sin cuartel contra acendradas estereotipias y prejuicios etnocéntricos, procurando análisis y diagnósticos con criterios de justicia, que han de ser acompañados de elocuentes ejercicios, narrativas y representaciones, dentro y fuera de las aulas. De tal manera que reconocer la alteridad es ayudar a la causa de la democracia en pleno apogeo de la globalización. De ahí la relevancia, por ejemplo, de que las prácticas escolares en las que participan o son implicados los alumnos estén moralmente orientadas en su diseño y realización. Recordemos las expresivas palabras de Adela Cortina cuando nos dice que a ser ciudadanos se puede aprender, no por ley y castigo, sino por degustación, por lo que "ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sintientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal" (Cortina, 1997, p. 219).

Ya sabemos que los currículos elevan unos supuestos culturales y marginan otros, que son sutilmente desacreditados. Razón sobrada para que los docentes tengan una formación a la altura de su cometido en tiempos inciertos, pues les toca ayudar a que se reconozcan las realidades culturales en contexto y situación, haciendo que, en la práctica, los alumnos estén en condiciones de dotar de significado su experiencia de aprendizaje y relación. Pero esto es canto celestial si fallan o, lo que aún es peor, no se dispone de estrategias efectivas de inclusión de todos los alumnos, al margen de pertenencias o adscripciones étnicas, lingüísticas, sociales, o genéricamente culturales. Conviene, pues, que no perdamos de vista las dimensiones de Banks (1995) para un proyecto de este alcance:

- La integración de contenidos de distintas culturas en las diversas áreas del currículo, de una forma global.
- Los procesos de construcción del conocimiento a partir de la experiencia subjetiva de todos los alumnos.
- La reducción de prejuicios a partir del desarrollo de actitudes positivas hacia las diferencias étnico-culturales.
- El establecimiento de una pedagogía de la equidad a fin de facilitar el éxito académico de todos los grupos de alumnos.
- Una cultura escolar y social basadas en una dinámica organizativa que permita la igualación de estatus de los alumnos con distinta procedencia socio-cultural.

Lo que cuenta es si hay o no actitudes y voluntades para no quedarse en meros enfoques aditivos (añadidos que se hacen a los currículos hegemónicos), postergando sistemáticamente el diseño de un proyecto educativo intercultural. En un currículo así, argumenta Bolívar (2007, p.65), la escuela ejerce una función mediadora entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos, sin subordinar la segunda a la primera. Para eso hay que partir de la comunidad de vida del alumno, reconstruyéndola en función de la cultura escolar, y cuidando de que en las aulas y en todo el centro haya espacios compartidos. Las escuelas pueden verse como comunidades de aprendizaje, y tal visión podría interpretarse como una respuesta (educativa) equitativa a la transformación de la sociedad industrial en sociedad del conocimiento. Las complicaciones de ese vial son bien conocidas, pero la interculturalidad es algo más que una oferta pedagógica y metodológica. Compromete, previamente, a las políticas sociales y, por descontado, a las políticas educativas de una democracia. Y para una

democracia el mejor distintivo es el de la igualdad cívica.

Educación democrática y gestión de la diversidad cultural en una era global

La interculturalidad, en efecto, está suponiendo un reto teórico-práctico de gran envergadura, marcando incluso orientaciones pedagógicas a la acción educativa. En este sentido, la gestión de la diversidad cultural es imprescindible si queremos desarrollar con garantías proyectos de educación intercultural al servicio de una democracia inclusiva en tiempos de globalización.

Al plantear la gestión de la diversidad cultural en las escuelas pensamos en como los profesores han de animar a sus alumnos para que busquen lo que les une en el terreno público de lo común. Esa tarea no es nada fácil y por ello quienes lo saben hacer se convierten en modelos de educación democrática. Diríamos que son buenos estimulando la deliberación discente y consiguiendo que los alumnos aprecien, comprendan y evalúen los temas de modo constructivo y compartido.

Además de erigir algunas barreras en contra de los peores efectos de la globalización, el discurso intercultural también ha obligado a repensar, y a recomponer, la pedagogía como campo de conocimiento, tanto en el ámbito de la teoría como en el que se ocupa de estudiar los métodos que permiten el avance del saber educativo. 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, o priorizar la dimensión comunicativa de la educación.

Si en el marco de una sociedad de la información aceptamos que, en buena parte, la educación se resuelve en *comunicación*, hablando de educación intercultural ello resulta ser mucho más cierto, porque en este ámbito el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente sino en relación con un *tú*. Lo decía bien una pedagoga francesa: "el discurso intercultural se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o concepción de la persona como *ser comunicativo*" (Abdallah-Preteille, 2001, p.41). 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.

Pues bien, es ahí donde creo que debemos reconocer la potencialidad del aprendizaje cooperativo cuando es realmente tal. Quiere decirse que hemos de procurar aprendizaje cooperativo y no simples dinámicas de grupo que, sin desdeñarlas, no son lo mismo. Asimismo, hemos de evitar algunos reduccionismos técnicos a fin de que la dinámica relacional que tiene lugar en el momento de la aplicación real del aprendizaje cooperativo se corresponda con una genuina comunicación interpersonal. Por ejemplo, la interdependencia positiva entre los miembros de un mismo equipo tendrá un tinte pragmático, pues se trata de aunar en lo posible encuentro intersubjetivo y dominio de tareas de aprendizaje.

El protagonismo interactivo y las ventajas académicas derivadas no pueden ser una exclusiva de unos cuantos alumnos, en perjuicio de otros que se van sintiendo apartados y poco incluidos en el cuadro de los que progresan. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos en peores condiciones, haciendo que la escuela sea más justa (Díaz-Aguado, 2006). Tenemos que aprender a gestionar la diversidad desde una escuela plenamente consciente del viraje histórico emprendido, y aún no consumado, por lo cual el bagaje cultural y la identidad de los alumnos son aspectos a considerar (pero no a mitificar).

A esa gestión han de contribuir las estrategias de aprendizaje cooperativo, incluidas en el

currículo de modo y maneras bien dosificadas. Porque lo que interesa es normar procesos educativos de carácter intercultural para una escuela en la que lo fundamental es aprender a vivir juntos y a ir descubriendo, en definitiva, el valor de una ciudadanía intercultural en un mundo interconectado, justo lo que llamamos "la gran red". Pero lo que no deseamos, como dijimos en otra ocasión (Santos Rego, 2008b), es ser portavoces de ningún idealismo pedagógico humanista para consumo de maestros y docentes en general. Seguimos militando contra cualquier tentativa mistificadora de estas u otras estrategias de intervención. Son medios, no fines, al servicio de un proyecto educativo en la esfera pública, en la que es preciso tener en cuenta la diversidad cultural si nos movemos, con un mínimo de convicción, hacia una pedagogía de mayor equidad.

Competencias interculturales y globalización dialógica

Gracias al acento en lo intercultural, 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. En pos de tal desarrollo es donde se ubica el sentido y alcance de procurar competencia intercultural para el individuo de un siglo en el que la globalización y la reconfiguración 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 educación democrática 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, dentro y fuera de las escuelas.

Lo que importa es que nos demos cuenta de que la cuestión de las competencias culturales no se puede desligar, en el actual estado del mundo, de las competencias cívicas, sustantivamente unidas a la calidad de la participación, tanto de los individuos como de los grupos, en proyectos comunes, desarrollando, pues, sentimientos de pertenencia mediante una pedagogía de la inclusión y de la equidad. El planteamiento a realizar en esta hora histórica debe ser inequívoco: para construir una ciudadanía intercultural es necesario formar personas dotadas de competencias interculturales, y con juicio crítico ante lo que pasa en su entorno y en el mundo global.

Para lo que aquí importa, 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 cultural* 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 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.

Desde luego, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, obligará a profundizar aún más en el estudio de la educación como proceso de comunicación y en los mismos *patrones* que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. En otras palabras, la competencia intercultural implica siempre 'competencia comunicativa'. Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural, 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.

Existe una manifiesta conexión entre este tipo de competencia y los procesos de comunicación culturalmente situados. Una buena razón nos la proporcionó hace una década 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.

Importa, por lo tanto, no confundir los sentidos de las palabras a fin de situarlos en su justa perspectiva. Al fin y al cabo, son muchas las corporaciones globales que están pidiendo 'competencia intercultural' a sus actuales empleados o a quien aspire a serlo en el futuro. Por ello, aún 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. Buscamos, en definitiva, competencias interculturales para una globalización dialógica (Flecha, 2008), movilizadora - también a través de la red- de más ciudadanía transformativa.

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.

Conclusión

El artículo ha planteado un tema que merece mayor recorrido analítico en los próximos años ya que ha sido muy escasa la investigación en la que se plantee la pregunta acerca del modo en que la educación intercultural puede contribuir a hacer posible otra globalización, basada en una gobernanza más democrática, revestida de mayor afán por la cooperación y la equidad, y no sólo por la competición en el mercado internacionalizado de la educación (cfr. Bonal, Tarabini-Castellani, y Verger, 2007).

Para ello debe reconocerse la relevancia y pertinencia que conlleva discutir a fondo sobre ciudadanía e identidad, destrezas cognitivo-afectivas en la sociedad del conocimiento, desarrollo sostenible y competencias interculturales. Tal deliberación es pedagógicamente imprescindible y socialmente necesaria si queremos que el esfuerzo diario de los profesores y educadores en general se vaya acompañando con los retos que hoy tiene planteados la educación en sus niveles de influencia más domésticos y supranacionales. No es menor, desde luego, el de perfeccionar la gestión de la diversidad cultural bajo un enfoque o paradigma dialógico del aprendizaje, desde el que escrutar nuevos códigos de interpretación y nuevos patrones de acción educativa ante tanta complejidad.

Amparando lo más básico e instrumental para que los alumnos se hagan con conocimientos y habilidades fundamentales, sin lo cual es imposible el crecimiento autónomo de los educandos, tenemos que articular más soportes para la investigación y la innovación educativas, que ya llevan a cabo no pocos grupos y colectivos, poniendo de relieve la efectividad de la colaboración entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil (el caso del *aprendizaje-servicio* atestigua como el dominio académico y el acopio de virtudes cívicas pueden ir de la mano).

Estamos convencidos de que los criterios e indicadores de calidad educativa en este marco de globalización pasan, inexorablemente, por la capacidad que tengamos para tomar decisiones, dentro y fuera del sistema educativo, favorables al diseño, realización y evaluación de proyectos y programas de naturaleza intercultural, operando en red y buscando más conexión inteligente entre niños, jóvenes, profesores y ciudadanos dispuestos a no dejarse tratar como

simples consumidores de productos culturales ajenos a todo propósito de reconocimiento.

El discurso educativo no puede permanecer impasible ante la situación de abatimiento económico en la que nos ha sumido una crisis financiera de proporciones no bien calculadas. Puede que haya que someter a nuevos escrutinios algunos de los pomposos requisitos evaluativos acerca de los parámetros e indicadores de calidad en el interior de un sistema no precisamente sobrado de buenos *maestros de escuela*, reciamente dispuestos a la valoración de lo esencial en el aprendizaje del alumno, que ahora ha de procurar el desarrollo de competencias sociales e interculturales, a fin de que nuestros adolescentes y jóvenes se enganchen con mayor facilidad a los usos culturales, amén de sus posibilidades laborales, en un escenario donde los resortes de la comunicación penetran en todos los poros de su despliegue planetario.

Precisamente por eso nos parece claro que la educación intercultural ha de estar asociada, y aún formar parte del campo que hoy llamamos 'international education', a pesar de su exclusión en una reciente revisión del mismo (ver Dohlby y Rahman, 2008), en el que se esgrimían razones de distancia en el uso conceptual de ambos términos y el falaz argumento de que en la 'intercultural education' hay significativas incorporaciones de componentes nacionales. Lo cual significa confundir el factor contexto en la investigación educativa con la pertinencia internacional de las teorías consistentes sobre el desarrollo educativo intercultural.

Creemos, en definitiva, que ha llegado el momento de ser más eficaces en la formulación del valor que tiene la proyección estratégica de la educación intercultural, cuando lo que realmente interesa si queremos preparar ciudadanos para una era global es que puedan aprender a vivir juntos. Es seguro que habrá que volver a pensar la noción de sujeto pedagógico. Pero conservar las esperanzas intactas implica ver crecer el valor de la cooperación en educación. Por ahí ha de empezar la reconversión del oficio de educar pues es lo único que puede permitirnos rehacer el mundo que compartimos con los demás.

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.

Banks, J.A. (1995) Multicultural education: historical development, dimensions, and practice, en Banks, J.A. e Banks, M.C. (eds.) *Handbook of research on multicultural education*, New York, Mcmillan, 3-24.

Banks, J.A. (2008) Diversity, group identity, and citizenship education in a global age, *Educational Researcher*, 37, 3, 129-139.

Barbosa, M. (2007) Education, citizenship and civil society: new meanings and new articulation, en Castro, R.V; Guimarães, P.; Bron, M.; Martin, I.; e Oliveira, R. (eds.), *Changing relationships between the State, the Civil Society and the Citizen: implications for Adult Education and Adult Learning*, Proceedings of the 2007 Active Democratic Citizenship and Adult Learning Network Seminar, Braga: UEA - Universidade do Minho/ESREA.

Bolívar, A. (2007) *Educación para La ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.

Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A; y Verger, A. (2007) *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castells, M. (1998) *La era de la información* (3 vols.), Madrid, Alianza Editorial.

Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.

Dayton-Johnson, J. (2008). *Migración y desarrollo: ¿cuáles son los vínculos?*, en Pinyol, G.

(coord.) *La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la UE* (95-104), Barcelona, Fundación CIDOB, 95-104.

Díaz-Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.

Dolby, N. y Rahman, A. (2008) Research in international education, *Review of Educational Research*, 78, 3, 676-726.

Flecha, R. (2008) Comunidades locales en una época globalizada, en Aróstegui, J.L. y Martínez, J.B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 167-184.

Gregorio, C. y Agrela, B. (eds.)(2000) *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*, Granada, Universidad de Granada.

Held, D. (1991) *Political theory today*, Stanford, California, Stanford University Press.

Lam, W.S. (2006) Culture and learning in the context of globalization: research directions, en Green, J. y Luke, A (eds.) *Review of research in education*, vol. 30, 213-237.

Lorenzo Moledo, M. (dir.) (2007) *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*, Madrid, MEC (Informe de Investigación).

Navarro, V. (2006) *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*, Barcelona, Anagrama.

Santos Rego, M. A. (2008a) Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa?, en García Roca, J. y Lacomba, J. (eds.) *La inmigración en la sociedad española*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 483-505.

Santos Rego, M. A. (2008b) La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas, en Vera, J. (coord.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*, Madrid, Fundación SM, 55-75.

Santos Rego, M.A. (2009a) Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 123-145.

Santos Rego, M. A. (2009b) Educación intercultural, en Varios: *Diccionario Galego de Pedagogía*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia (en prensa).

Santos Rego, M.A. (ed.) (2009c) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, Barcelona, Octaedro.

Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2003) *Inmigración y acción educativa en Galicia*, Vigo, Xerais.

Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2009) *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*, Vigo, Xerais.

Solé, C. (2007) Inmigración y espacios transnacionales e interculturales, en Roche, J.A. (ed.) *Espacios y tiempos inciertos de la cultura*, Barcelona, Anthropos, 159-168.

Stavenhagen, R. (2008) Building intercultural citizenship through education: a human rights approach, *European Journal of Education*, 43, 2, 161-179.

Stiglitz, J. (2003). *El malestar en la globalización*. Madrid: Suma de Letras.

Stiglitz, J. E. (2008). *La globalización y los retos de la inmigración*, en Guerra, A. y Tezanos, J.F. (eds.) *La inmigración y sus causas*, Madrid, Sistema, 17-30.

Suárez-Orozco, M.M. (2002). Globalization, immigration, and education: the research agenda. *Harvard Educational Review*, 71, 3, 345-365.

Torres, C.A. (2002) Globalization, education and citizenship: solidarity versus markets. *American Educational Research Journal*, 39, 2, 363-378.

Wolton, D. (1999) *Sobre la comunicación*. Madrid: Acento Editorial.

[1] Una definición muy socorrida ha sido la elaborada por Held (1991) para quien se trata de la intensificación de relaciones mundiales que vinculan localidades distantes entre sí de manera tal que lo que pasa en niveles locales es afectado por fenómenos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa. Lo que se anuncia es una expansión de las vinculaciones transnacionales entre unidades económicas creando nuevos formatos en la toma de decisiones que afectan a todos. No extraña que a muchos les guste decir, lacónicamente, que la globalización es la intensificación de la conciencia del mundo como un todo.

[2] El debilitamiento de la ONU en los últimos años es un hecho. Desde dentro y desde fuera, la organización mundial parece impotente ante el sufrimiento y resulta de una ineficacia supina. Porque ¿de qué sirve la aprobación (1990) y entrada en vigor (2003) de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familiares, cuando solo la ratifican treinta y cuatro países (casi todos afectados por intensos flujos de salida) y ninguno de ellos sea, precisamente, europeo? Prueba inequívoca del camino que falta por recorrer, incluso por el mismo Derecho Internacional, supeditado al derecho interno, a propósito de la inmigración.