

# LA CIUDADANÍA Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

---

---

*Miguel Ángel Santos Rego*  
Universidad de Santiago de Compostela

Fechas de recepción y aceptación: 31 de mayo de 2010, 12 de junio de 2010

*Resumen:* El artículo aborda el análisis de la ciudadanía en una sociedad del aprendizaje donde el capital intercultural de los estudiantes y de las personas en general puede ayudar a marcar diferencias en niveles de conocimiento y desarrollo de competencias ante un panorama de globalización. Nuestro abordaje del tema incluye tintes pragmáticos, por ser este un enfoque que subsume parte notorio del recorrido epistémico que conviene a una de las cuestiones más serias en el panorama educativo de este tiempo. La tesis principal que defendemos no se reduce, pues, a la afirmación de que la ciudadanía y la interculturalidad han de tener encaje en el desafío educativo de la sociedad del aprendizaje, aunque sí pretendemos desplegar su sentido operativo en un mundo conectado en el que aprendizaje y competencia intercultural están ya representando puntos de convergencia estratégica que las políticas educativas no pueden desdeñar. Concluimos afirmando la necesidad de educar en competencias interculturales ya que la ciudadanía y la democracia precisan de la cooperación y el desarrollo internacional, activando proyectos de igualdad cívica en perspectiva local y transnacional.

*Palabras clave:* Ciudadanía, Interculturalidad, Sociedad del Aprendizaje, Política Educativa, Competencias Interculturales.

*Abstract:* This article carry out an analysis of the citizenship in a society of learning where the intercultural capital of the students and people in general can help to make a difference about levels of knowledge and the development of competencies related with the globalization process. We examine this issue taking into account a pragmatic perspective because in this approach is included one important part of the appropriate epistemic aspects for education in this time. Thus, our main thesis is not reduced to claim



that citizenship and interculturality must be linked to the educational challenge of the learning society. However, we pretend to open its operative sense into a connected world where the learning and the intercultural competence are representing points for strategic convergence that educational policies can not forget. We conclude affirming the need to educate in intercultural competencies considering that citizenship and democracy are requiring more cooperation and international development, even activating projects of civic equality in a local and transnational perspective.

*Keywords:* Citizenship, Interculturality, Learning Society, Educational Policy, Intercultural Competencies.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas es visible el creciente interés en el pensamiento educativo español por la educación intercultural (Jordán, 1992; Sociedad Española de Pedagogía, 1992; Santos Rego, 1994a; Bartolomé, 1997, 2002, Aguado, 2003). 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 en congresos y eventos científicos organizados en distintos países, configurando una producción intelectual destacada entre los propios teóricos de la educación. Tal vez porque, como señalaba en época más reciente Coulby (2006: 246), “si la educación no es intercultural, probablemente no sea educación sino fundamentalismo étnico, nacional o religioso”.

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 R. Barthes y J. Derrida, se ha consumado la ruptura de la linealidad del texto a favor de la hipertextualidad y la pluralidad narrativa (cfr. Santos Rego y Guillaumín Tostado, 2006).

La idea de la sociedad del aprendizaje no se refiere tanto a una meta que es preciso conseguir, ni tampoco a procedimientos ya culminados en una era tecnológica que se define por el cambio y la innovación. Hablamos de ‘sociedad del aprendizaje’ como una bandera con la que viajar, o como un espacio en el que hemos de vivir. Pedimos, pues, que se tenga cuidado con los intérpretes de la idea y con los sesgos mercantiles de su proyección actual, ya que pueden restarle aceptación o poner en peligro el sentido con el que la expresión se utiliza en este trabajo, a saber, el de sociedad de un aprendizaje que también ha de ser intercultural.

Nuestro abordaje del tema incluirá tintes pragmáticos, por ser este un enfoque que subsume parte notoria del recorrido epistémico que conviene a una de las cuestiones más serias en el panorama educativo de este tiempo (ver Wain, 2004). La tesis principal que

defendemos no se reduce, pues, a la afirmación de que la ciudadanía y la interculturalidad han de tener encaje en el desafío educativo de la sociedad del aprendizaje, aunque sí pretendemos desplegar su sentido operativo en un mundo conectado en el que aprendizaje y competencia intercultural están ya representando puntos de convergencia estratégica que las políticas educativas no pueden desdeñar.

En los últimos lustros, la investigación pedagógica relacionada con 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, 1996, 2004; 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 la reflexión sobre las prácticas que se realizan en las instituciones educativas (familia y escuela, fundamentalmente).

## 2. DIVERSIDAD CULTURAL Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

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 en una sociedad democrática. Lo hacemos sin contradecir el análisis ya realizado y alguna que otra propuesta (Santos Rego et al., 2006).

Refiramos primero la 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, sobre todo en la escuela. Y con la globalización se han entrecruzado, dando lugar a enfoques que permiten sopesar trazos educativos de signo no precisamente coincidentes (Pedró, 2009; Suarez-Orozco y Suarez-Orozco, 2009).



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 de género, 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.

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 de reorientar el propio contenido y las formas del aprendizaje, amén de repensar en qué consiste la educación en y para una sociedad democrática, tecnológicamente avanzada.

De modo paralelo a la concienciación sobre la diversidad en el aula, hemos de constatar la preocupación por hacer confluir 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 atención a necesidades educativas especiales, lenguas minoritarias e hijos de inmigrantes. La pregunta es qué hacer para que esas diferencias no sean motivo de discriminación, de exclusión, de segregación, de marginación o de fracaso. Y además, ¿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.

Algunos programas, que se auto-rotulan como 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 diferenciados, en lugar de poner de manifiesto todo el conjunto de rasgos que tenemos en común las distintas culturas.

Por otra parte, 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 plantear 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. En Estados Unidos, las *magnet schools* se han planteado para intentar apurar la combinación de calidad y equidad (cfr. Rossell, 2005; Pedró, 2009).

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 de aprendizaje, conectando y estableciendo redes sociales con el entorno, padres, sindicatos, voluntarios, agentes sociales, ex-alumnos, socios, amigos, etc., recuperando en lo posible un tipo de vida comunitaria, que se ha ido debilitando en los entornos rurales y urbanos, y no sólo entre nosotros sino incluso en los países con más tradición participativa (cfr. Putnam, 2001, 2002).

### 3. MULTICULTURALIDAD Y TERCER MILENIO. DIMENSIONES QUE IMPORTAN

La multiculturalidad es, sin duda, característica de la sociedad existente al inicio de este 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 (cfr. Banks, 2009).

Podemos estar ante una oportunidad excepcional para rehacer la educación. 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 (cfr. Abdallah-Pretceille, 2001; Ruíz Román, 2003; Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2009). 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. Es, pues, un ideal normativo.

Como ya decíamos hace algunos años (Santos Rego et al., 2006), la pedagogía 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 viene ocupándose de reflexionar acerca de los valores, actitudes y procedimientos con los que convertir la multiculturalidad en una situación de interrelación y aprendizaje (cfr. Santos Rego, 2002). 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.

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.

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 individuos<sup>1</sup>. Al dar relevancia a la afectividad en los 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.

Pero es más, otra de las potencialidades educativas de los procedimientos que nos hacen interrelacionarnos, intercomunicarnos y encontrarnos con el otro es que nos

<sup>1</sup> Aunque aspectos tan esenciales para el desarrollo de la persona como la afectividad y las emociones han sido algo olvidados en la reflexión pedagógica, éstas forman parte constituyente de los procesos educativos (cfr. García Carrasco y García del Dujo, 2001).

ayuda a descubrir y comprender una de las grandes características de las culturas. Y es que éstas no son homogéneas, 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 ésta fuera un conjunto de significados unívocos y compartidos del mismo modo por todos los miembros de la sociedad (Suarez-Orozco, 2001).

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 contruidos con el otro, nos ayudarán a liberarnos del conocimiento estancado que nos hace creer que las culturas son compactas, estáticas y homogéneas.

#### 4. LA CONFLUENCIA DE DISCURSOS EN EL DESARROLLO TEÓRICO DE LA INTERCULTURALIDAD

Las perspectivas ideológicas que proyectan, e incluso expresan, el liberalismo y el comunitarismo desde hace décadas han dado lugar a una controversia bastante constructiva en torno a los conceptos de cultura, etnia, identidad, multiculturalismo y otros (Soriano, 2004; Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2009). No podemos profundizar aquí en las perspectivas teóricas que subyacen en el discurso actual sobre la interculturalidad (Banks, 2004; Banks y Banks, 2004; 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, pedagogía, etc.) que, a juicio de Abdallah-Pretceille (2001), están configurando un nuevo paradigma en el que convergen tres ejes temáticos:

- *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 (Merino, 2004).
- *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.).
- *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. Y ello hace que este eje implique a la educación moral (Ortega y Mínguez, 1997, 2001)

Delimitar la realidad objetiva de una cultura por completo es una tarea tan imposible como inútil, especialmente ahora en que, por distintas razones, hay más apertura cultural. 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 (cfr. Castells, 2009). La tradición, entendida como marco cultural concreto, es necesaria para cualquier sociedad porque da continuidad y consistencia a la vida de las personas. Incluso es posible encontrar en ella “fondos de conocimientos” utilizables como activos y palancas de motivación en programas educativos de naturaleza intercultural (cfr. Moll y González, 2004). Pero los procesos de modernización, ayudados por la tecnología, han puesto a los individuos en una situación de mayor comunicación con los que piensan y actúan de manera distinta.

Puede decirse que 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. En torno a ello, mantener una posición contraria a la apertura, aduciendo que se trata de proteger la identidad de una cultura, es hoy un sucedáneo de autoritarismo. Mientras subsista la convicción de que “todo inmigrante es un enemigo” siempre estará presente la amenaza de la barbarie. Como dijo hace unos años Abdallah-Pretceille (2001: 42) *lo primero y esencial es el Otro, no su Cultura*. 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.

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 y xenofobia 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 (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Esteve, 2004; Jordán, 2003).



## 5. DEMOCRACIA E INTERCULTURALIDAD. LA IGUALDAD CÍVICA

Tenemos razones sobradas para sostener la tesis de partida, a saber, que el ideal de la democracia no repudia el ideal de la interculturalidad, siempre que sus presupuestos y ‘modus operandi’ respeten los valores de la libertad y de la igualdad en el escenario público para todos los individuos y grupos.

Seguimos, en este sentido, el principio formulado por Gutman (2004) acerca de la Igualdad Cívica como distintivo de las sociedades democráticas, por lo que en educación hemos de saber expresar y desarrollar la capacidad de todos los niños para convertirse en ciudadanos iguales. Hay dos maneras en que una educación multicultural ayuda al logro de más igualdad cívica: expresando el valor democrático de las diferencias culturales consistentes con el principio de igualdad; y reconociendo el papel de tales diferencias en la formación del mundo actual.

Ahora bien, no podemos ser tan ingenuos como para admitir que toda educación, por el simple hecho de llamarse ‘multicultural’, o incluso ‘intercultural’, sirve a la igualdad cívica de las personas; y ello porque sabemos distinguir entre prácticas culturales que deben ser toleradas y aquellas otras que no deben serlo por atentar contra los derechos individuales (Kymlicka, 1996). En democracia, casi suicida sería asumir, sin su correspondiente conocimiento y prudente evaluación, el valor de una práctica ‘cultural’.

En democracia es pertinente el escrutinio de las prácticas culturales de los distintos grupos porque no es baladí que han de respetar la igualdad cívica de los individuos, auténtico principio, en nuestra opinión, sobre el que ha de descansar la tolerancia y el reconocimiento en los contextos multiculturales. Lo que decimos no niega en absoluto, sino todo lo contrario, el debido reconocimiento público a la contribución cultural de cada grupo o comunidad, cuya plasmación oportuna ha de ser el currículo escolar. Pero el derecho al reconocimiento de las diferencias no puede ser esgrimido para justificar -incluso de modo encubierto- determinadas prácticas que oprimen o anulan la autonomía del sujeto (Gutman, 2001).

Por lo tanto, igualdad cívica en perspectiva intercultural. He ahí la vía de progreso para una reforma curricular a la altura de nuestro tiempo. En la que sea posible hacer un poco más de justicia a quienes han sufrido las mayores inclemencias de la historia. Y así en las narrativas sobre el pasado como, por ejemplo, en la literatura, donde figuras de la talla de Toni Morrison (para muestra su novela *Beloved*) puedan simbolizar, más allá del reconocimiento de género o étnico, y al margen de lo políticamente correcto, los beneficios de un currículo inclusivo, en el que se cuidarán también todo tipo de destrezas deliberativas.



Que en las sociedades multiculturales hay conflictos, incluso graves conflictos, nadie puede negarlo. Y que el modelo de ‘multiculturalismo’ no es idéntico en los diferentes países, tampoco. Recordemos que en muchos de ellos hay un pasado de potencia colonizadora que algo tiene que ver con el asunto. Pero es importante que en el diagnóstico del multiculturalismo situado no perdamos de vista las claves históricas sobre la constitución de un país como tal y la incorporación, o no incorporación, de los distintos grupos al sistema de participación democrática. Lo decimos, junto a Gutman (2004), porque el desafío del multiculturalismo depende menos del tiempo de un grupo en una sociedad, o de si estamos ante un tema de indigenismo o de convencional inmigración, que de la medida en que respeta la igualdad cívica, que es lo que toda educación para la democracia ha de apoyar con firmeza.

## 6. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

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 bajo una perspectiva, si fuera el caso, de interés común<sup>2</sup>.

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: 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 (*acogida, cuidado, diversidad, integración, identidad, relativismo, convivencia, conflicto, interacción, poder, sistema...*). La propia función clásica de educar ha sido reconsiderada en clave de pluralidad desde los presupuestos básicos de la interculturalidad.

Igualmente ha sido derrocado, pedagógicamente, el viejo 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

<sup>2</sup> Quiero dejar muy claro que hay muchas prácticas de naturaleza cultural que no podemos tener por materia de interés común en un marco de vida democrático.

personal de cada uno de ellos, priorizando la dimensión comunicativa de la educación sobre la meramente cognitiva.

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*. El discurso intercultural, en palabras de Abdallah-Preteille (2001: 41), se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o concepción de la persona como ser comunicativo.

Pues bien, es ahí donde debemos reconocer la potencialidad del aprendizaje cooperativo cuando es realmente tal (cfr. Santos Rego, 1994b). Quiere decirse que hemos de procurar un 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 entre los miembros de un mismo equipo tendrá un tinte pragmático, ya que se persigue el dominio de una unidad temática de una determinada asignatura por parte de quienes están cooperando para aprender. Pero ello ha de hacerse, esto es, gestionarse, sin olvidar lo que requiere un verdadero encuentro intersubjetivo, sin el cual no hay auténtica experiencia de la alteridad, núcleo de educación intercultural.

## 7. COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Si hablamos de aprendizaje cooperativo, conviene definirlo. Para ello, y en este apartado, seguiremos, básicamente, lo que planteamos hace un par de años (Santos Rego, 2008). En nuestra opinión se trata de un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo.

La clave, pues, no es otra que la ya mencionada interdependencia positiva (con un tipo de interacción que podríamos llamar ‘promocional’) puesto que para alcanzar las metas personales hay que resolver las metas del equipo. Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo nos interesa especialmente la mejora que parece producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, aumentando la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de la reducción de prejuicios étnicos que propicia (Slavin, 1996).



El despegue del aprendizaje cooperativo como modelo de uso en contextos de diversidad cultural se inició con el auge de la ciencia cognitiva y, particularmente, con los estudios sobre cognición social y el énfasis en el nexo cognición-aprendizaje-cultura, de gran predicamento en el terreno educativo. Los científicos sociales han venido defendiendo sin paliativos la cooperación interétnica. Ha sido precisamente la teoría del contacto, de Allport (1962), la que llegó a predecir que las relaciones intergrupales positivas se darían si, y sólo si, los estudiantes participaban en interacciones cooperativas, equilibradoras de estatus, sancionadas por las normativas escolares (Santos Rego, 1994b).

Un punto de gran atención es, sin duda, el que alude a la igualación del estatus escolar entre alumnos de distinta procedencia cultural. En ese sentido ya Cohen (1972) había acentuado el peso de las experiencias que preparan a los niños para poder participar en interacciones que supongan igualdad de estatus. Tales experiencias, decía, deben tener lugar antes de asignar tareas de grupo a alumnos de diferente origen étnico pues si no se hace la situación no resultará modificada. Precisamos, como subrayan Mella y Ortiz (1999) atenuar esa sensación de determinismo social y cultural arrojada sobre la escuela y sobre sus posibilidades de hacer que el logro educativo y la distribución del conocimiento prosperen en equidad.

Globalmente, los datos disponibles permiten afirmar que las estructuras de interacción cooperativa, con recompensas y refuerzos continuados para el conjunto del grupo desde la aportación de cada individuo, proporcionan mayor rentabilidad cognitivo-afectiva que las de tipo individualista y competitiva en la génesis y desarrollo de la atracción interpersonal.

De todos modos, conviene evitar los riesgos de los ambientes de enseñanza impersonales. Se trata, al fin y al cabo, de unir dinámica de socialización y dinámica de aprendizaje en la construcción de los ciudadanos, evitando el divorcio entre identidad y alteridad, intercalando marcos de innovación para una gestión proactiva del éxito educativo.

Apareciendo el tema de la identidad, es necesario dejar fuera de juego intelectual a un tipo de concepciones que, en relación con la multiculturalidad, acaban por inclinar el legítimo reconocimiento de la diversidad hacia una suerte de culto a la identidad cultural. Es en tal punto donde asoma el peligro de tratar a niños y adolescentes como muñecos culturales, perpetuando el referente cultural heredado, obsesión que anida en algunos padres inmigrantes, ajenos a las nuevas necesidades y opciones de sus hijos en la sociedad receptora, donde los profesores pueden llegar a tratarlos como entes culturales momificados (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002): peruanos, chinos, marroquíes, rumanos, sin más, tal cual una actitud prescrita, clausurada, sin respeto por su condición de agentes creadores de su misma identidad cultural original.

Hay una apreciable confluencia entre los principios y características del aprendizaje cooperativo y los que vienen identificando las dinámicas de educación intercultural en las aulas. Los resumiremos procurando centrarnos en los aspectos que mejor despuntan su validez para lo que aquí estudiamos (ver Díaz-Aguado, 2003, 2006; Santos Rego, 2008; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Sharan, 1990):

– *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje ayuda a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos.* Lo esperable es el surgimiento de una ética del apoyo entre los alumnos a medida que se da ayuda mutua. Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación, donde los alumnos se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de raza, edad, clase o género.

Son bastantes los estudios que ligan esa dimensión ética a estructuras de meta cooperativas en educación (Santos Rego, 1990, 1994a, 1994b; Díaz-Aguado, 2003, 2006), alrededor de las cuales se ha identificado un sistema motivacional centrado en la responsabilidad moral, cuyo denominador común es la convergencia de esfuerzos hacia una meta común. A estas alturas ya tenemos bastante claro que la producción de conductas prosociales, de participación, aceptación y solidaridad básicas, constituyen objetivos de un modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. La tutoría de iguales, sin acudir a otro ejemplo, es un procedimiento efectivo para activar la zona de construcción del conocimiento y para favorecer los componentes socio-afectivos del aprendizaje, máxime en contextos educativos interculturales.

– *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje contribuye a educar para la democracia.* Puesto que son ya numerosos los países que han abierto puertas a una materia sobre Educación para la Ciudadanía, es urgente plantear la asociación operativa entre construcción cívica y metodologías de enseñanza en las que los alumnos tengan que participar y compartir con sus iguales metas de aprendizaje, extensibles al plano del servicio que se pueda prestar desde la escuela a la comunidad (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2009; Puig Rovira et al., 2006)

– *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece la estima de la diversidad y la heterogeneidad.* No se trata sólo de educar en y para la tolerancia, sino de remarcar el valor intrínseco y la riqueza que encierra la diversidad humana y cultural (“lo que tiene mejor este mundo son los mundos que contiene”). Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su composición heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa.

Cuando se dice que muchos profesores necesitan preparación para la gestión de la diversidad cultural no se debería entender una formación centrada en el conocimiento de rasgos culturales de los alumnos diferentes, ni tampoco en técnicas para saber afrontar



las posibles dificultades lingüísticas o las manifestaciones xenófobas. 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 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 diversidad, de la visión problemática y prejuiciosa de los “otros” escolares a la actitud solícita hacia todos *sus* alumnos (Esteve, 2004).

Bajo nuestra óptica, *todas* las acciones educativas interculturales han de ser vistas bajo un prisma de comunicación. Una comunicación que sólo puede darse si los educadores consiguen “conectar” afectiva y moralmente entre sí a todos *sus* alumnos, a través de las más variadas actividades.

## 8. SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE Y CIUDADANÍA INTERCULTURALMENTE COMPETENTE

Al margen de la ampliación de su recorrido epistemológico, una de las aportaciones del discurso intercultural a la teoría y práctica de la educación para la ciudadanía, 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 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 reconfiguración de las identidades parecen ir de la mano.

Interesa sobremanera, en el actual estado del mundo, no desligar la cuestión de las competencias culturales 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 (Bartolomé, 2004). 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 (ver Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2009). Recurramos, entonces, al mismo 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: 218).

Partiendo de esa noción de competencia y trasladándola al terreno 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).

Desde luego, no podemos constreñir la referencia pedagógica de funcionalidad a los componentes conductuales de su trazado en una tarea o cometido específico. Tal punto de vista evocaría una idea de competencia incompleta, por cuanto 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 (cfr. Escámez y Gil, 2001).

Por sorprendente que pueda parecer, hay que reafirmar, con Zwaans et al. (2008), que la competencia social es una meta educativa, cuestión que los profesores han de tener bien presente pues su progresivo logro también incluye el trabajo que desarrollan. Pero no pueden hacerlo solos. Precisan de apoyo, especialmente en los ambientes con apreciable heterogeneidad étnico-cultural, así como en la incorporación de este tipo de metas a sus materias o disciplinas de enseñanza. Hay, desde luego, elementos societarios de la competencia social que se expresan a través de términos como ‘educación del carácter’, ‘educación moral’ y ‘educación democrática’. Pero lo que importa es hacer que la educación de los alumnos, incluyendo su instrucción académica, considere el capital social como activo de formación efectiva para una sociedad multicultural.

Llegados a este punto, 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 cultural<sup>3</sup> 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.

Que nadie entienda nuestro enfoque, sin embargo, bajo una perspectiva reduccionista. La competencia intercultural es más que sus componentes discursivos, lingüísticos o aún comunicativos. 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.

Si la pedagogía ha de contribuir a desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, más se tendrá que aplicar 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. En otras palabras, la competencia intercultural implica siempre ‘competencia comunicativa’.

Creemos que 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 ello no deja de ser curioso y, en alguna medida, paradójico, 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

<sup>3</sup> 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.



intercultural, se ha ido entretejiendo, cuando 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.

Tal vez si tuviéramos en cuenta la manifiesta conexión entre este tipo de competencia y los procesos de comunicación culturalmente situados, no nos sorprenderíamos tanto. 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.

En la sociedad del aprendizaje, hablar de competencia no significa hablar sólo de inteligencia y poder cognitivo en el abordaje y solución de los problemas, sino también de inteligencia social 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. Ya hemos dicho al principio de este artículo que las razones son dispares pero el hecho es que “la competencia intercultural está en el mercado” de una sociedad del aprendizaje, en la que hemos de esperar que el capital intercultural sirva para algo más que favorecer el comercio.

Tendríamos, pues, de acuerdo con Wolton (1999), 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.

## 9. COMPETENCIA INTERCULTURAL: CONOCIMIENTO, DESTREZAS Y DISPOSICIONES

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) este 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.

Así, la competencia intercultural puede concebirse como el colofón de una *intervención educativa bien proyectada de cara a nuestro funcionamiento efectivo en una sociedad multicultural* (cfr. 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.
- 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.
- 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.

La especificación de sub-competencias<sup>4</sup>, dentro de la más genérica competencia intercultural, podría ajustarse a la orientación que se enfatice, 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 (Santos Rego et al., 2006).

Pero el logro de competencias interculturales algo tendrá que ver con la mejora de la educación que reciben maestros y docentes en general. Porque 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. Los educadores del presente y del futuro necesitan ser comunicadores

<sup>4</sup> 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.

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 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. Es muy posible, además, que la cuestión principal se esté procesando a modo de rasgo que va definiendo una nueva identidad profesional, si bien afectando mucho más de lleno al profesorado de lenguas extranjeras.

No extraña, por tanto, que en la actualidad la enseñanza de la competencia intercultural sea percibida como una importante propuesta de innovación en bastantes países, en detrimento de metas lingüísticas convencionalmente aceptadas. En palabras de Sercu (2006: 68), que ha coordinado un estudio internacional sobre este punto, “el hecho de que el profesorado de todos los países participantes esté claramente dispuesto a interculturizar la educación en lengua extranjera es el resultado de una convicción ampliamente compartida por las profesoras y los profesores de muchos países, a saber, que como educadores lo que han de hacer es preparar a los alumnos para vivir en un mundo crecientemente multicultural, donde hay que hablar con fluidez más de una lengua y ser interculturalmente competente”.

## 10. CONCLUSIÓN

En resumen, lo que entendemos aquí por educación intercultural no es más que un resorte estratégico de educación para una democracia, inclusiva en sus principios, metas y diseños curriculares. Es bastante evidente, pues, que en nuestra modesta perspectiva, una teoría pragmática del conocimiento es lo que más conviene a los proyectos de educación intercultural en una sociedad del aprendizaje.

Nuestro énfasis en la necesidad de educar, y aún instruir, en competencias interculturales, es porque estamos convencidos de que la ciudadanía y la democracia han de ir de la mano con políticas educativas a favor de la cooperación y el desarrollo internacional, activando proyectos de igualdad cívica en perspectiva local y transnacional. Si no somos neutrales sobre las formas de gobierno, tampoco lo debemos ser en las opciones de la ciudadanía que deseamos.

Ya estamos culminando la primera década de un nuevo siglo, en el que nada bueno sucederá si clausuramos las vías de civilidad en torno a una identidad localmente



disminuida y determinista. Al tiempo que una exigencia al Estado para que defienda a los individuos de un mercado depredador, deberíamos pugnar a favor de una ciudadanía no sólo retórica, jurídicamente hablando, sino articulada según aprendizajes y capacidades con las que equipar a los sujetos que más lo necesitan en un mundo donde el conocimiento es ya la palanca de realización transcultural.

Considerar la identidad nacional como andén en el que acaba la ciudadanía es poco edificante. Por una razón empírica, ya que la conexión entre los proyectos educativos de identidad cívica y la evidencia de justicia distributiva apenas muestra resultados que inviten al optimismo (intercultural). Tal vez haya llegado el momento de ensanchar el enfoque de una educación democrática sustentada en el cultivo de la identidad, el fomento de la participación y el respeto a la diversidad cultural. ¿De qué forma? Entre otras, evaluando una posible perspectiva de la *ciudadanía como destino compartido* (Williams, 2003), cuyo núcleo explicativo es la red de relaciones que tejen nuestra vida.

Nada hay en este planteamiento, a diferencia del anterior, que aluda a esa identidad como punto fijo en el que situar la relación de interdependencia. Por supuesto, la identidad cultural compartida puede ser una fuente a la que referir ese sentido subjetivo de destino compartido, pero no es la única. Las uniones o articulaciones institucionales, particularmente aquellas que han salvaguardado las funciones de auto-normación y auto-protección, son otra fuente importante de destino compartido. Al margen de cómo me vea culturalmente conectado con los suecos o con los griegos, en el marco de la UE, es inconfundible que mi destino está unido al suyo.

¿Qué significa esto de compartir ciudadanía? Simplemente, ver nuestras propias narrativas interconectadas con las de los demás, perspectiva que ha ido ganando adeptos en la teoría política (Williams, 2003). Cada comunidad está constituida por múltiples narrativas que coinciden en algunos puntos y no en otros.

Ahora bien, son las actuaciones (*performances*) de las personas en el espacio público lo que cuenta y no tanto las creencias 'per se'. Tal vez sea esto lo que conviene decir alto y claro respecto de la civilidad, cuya diversidad de perspectivas recomienda un pensamiento extenso en el discurso factible de una educación para la democracia en sociedades multiculturales. Porque no es sólo conocimiento lo que precisamos en la sociedad del aprendizaje. También nos vendrán bien estrategias y marcos de innovación cultural a los que remitir, para su evaluación y rediseño, las experiencias educativas que promuevan participación, que fortalezcan un aprendizaje más social, al tiempo que autónomo, y que sirvan a los sujetos para su inclusión en la esfera pública de una sociedad civil en la que realizar su proyecto de vida.

Desarrollar en los alumnos un sentido de responsabilidad cívica, teniendo en cuenta la diversidad cultural y las relaciones de interdependencia dentro y fuera de las aulas y de los centros escolares. No es otro el punto cardinal de este enfoque. Todos los niños

han de aprender lo que supone un proyecto de cooperación dirigido a promover fines comunes, ya sea en sus aulas, en sus escuelas, en sus localidades, en sus comunidades culturales, o en el ámbito nacional e internacional. Porque aprender a cooperar es lo único que puede ayudar al desarrollo de nuestros alumnos como sujetos agentes capaces de rehacer el mundo que comparten con los demás.

Tal vez sea esta la misión histórica que se solicita a la pedagogía de un nuevo siglo y a nosotros como profesores y formadores de profesores y de educadores en general: hacer que las prácticas de aprendizaje, individual y cooperativamente orientadas, puedan ser germen y fermento de igualdad cívica, de equidad y calidad en el aprendizaje, de competencia intercultural, de educación, en definitiva, para una democracia digna de su nombre en una era global y en una sociedad del aprendizaje.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.
- AGUADO, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill.
- ALLPORT, G. W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.
- ALSINA, M. R. (1999) *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- BANKS, J.A. (2004) *Diversity and citizenship education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BANKS, J. A. (ed.) (2009) *The Routledge international companion to multicultural education*. Nueva York: Routledge.
- BANKS, J. A. - BANKS, C. A. M. (eds.) (2004) *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, Jossey-Bass (2ª ed.).
- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Nancea.
- BARTOLOMÉ, M. (2004) «Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural» en *Bordón*, 56, 1: 65-80.
- CASTELLS, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.
- COHEN, E. G. (1972) «Interracial interaction disability» en *Human Relations*, 25: 9-24.
- COLOM, A. J. (2003) «Lo político y lo comunitario en la Teoría de la Educación Española. Una revisión» en ORTEGA, P. (ed.) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: 109-158.
- COULBY, D. (2006) «Intercultural education: theory and practice» en *Intercultural Education*, 17, 3: 245-257.



- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, Pearson.
- ECHETA, G. - SANDOVAL, M. (2002) «Educación inclusiva o educación sin inclusiones» en *Revista de Educación*, 327, monográfico *Educación inclusiva*: 31-48.
- ESCÁMEZ, J. - GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ESCÁMEZ, J. - GARCÍA, R. - PÉREZ, C. - LLOPIS, A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes*. Barcelona, Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (2004) «La formación de profesorado para una educación intercultural» *Bordón*, 56, 1: 95-115.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1992) «Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural» en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial: 15-37.
- GARCÍA CARRASCO, J. - GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca, Universidad Salamanca.
- GARRETA, J. (dir.) (2002) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Informe CIDE-MEC.
- GONZÁLEZ DE ÁVILA, M. (2002) *Semiótica Crítica y Crítica de la Cultura*. Barcelona, Anthropos.
- GUTMAN, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- GUTMAN, A. (2004) «Unity and diversity in democratic multicultural education» en BANKS, J.A. (ed.) *Diversity and citizenship education*. San Francisco, Jossey-Bass Education: 71-98.
- JORDÁN, J. A. (1992) *L'educació multicultural*. Barcelona, CEAC.
- JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.
- JORDÁN, J. A. (2003) «La formación permanente del profesorado en educación intercultural» en MINISTERIO DE EDUCACIÓN *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, MEC/ La Catarata: 11-48.
- JORDÁN, J. A. (ed.) (2004) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JORDÁN, J. A. - MÍNGUEZ, R. - ORTEGA, P. (2002) «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural» en GERVILLA, E. (coord.) *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Diputación de Granada: 93-134.

- KAIKKONEN, P. (2001) «Intercultural learning through foreign language education» en KOHONEN, V. – JAATINEN, R. - KAIKKONEN, P. – LEHTOVAARA, J. (eds.) *Experiential learning in foreign language education*. Harlow, Essex: Pearson: 61-105.
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.
- 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: 1-20.
- LEVI-STRAUSS, C. (1993) *Raza y cultura*. Madrid, Cátedra.
- LORENZO MOLEDO, M. - SANTOS REGO, M. A. (2009) *A educación para a ciudadanía e os profesores. Vision e desafío*. Vigo, Edicions Xerais.
- LUSTIG, M. - KOESTLER, J. (1993) *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New Cork, Harper Collins Collage Publishers.
- MELLA, O. - ORTIZ, I. (1999) «Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos» en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19, 1: 69-92.
- MERINO, D. (2004) «El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural» en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16: 49-64.
- MOLL, L. C. - GONZÁLEZ, N. (2004) «Engaging life. A funds-of-knowledge approach to multicultural education» en BANKS, J. A. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, Jossey-Bass: 699-715 (2ª edición).
- MUNTANER, J. (2001) «De las deficiencias a las necesidades educativas especiales; de las terapias a los apoyos» en SÁNCHEZ, A. - CARRION, J. - PEÑAFIEL, F. (eds.) *De la integración a la escuela para todos*. Granada, Universidad de Granada: 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» en *Intercultural Education*, 15, 2: 179-194.
- NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadanos*. Pamplona, Eunsa.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (1997) «El reto de la educación intercultural» en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 9: 41-53.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- PEDRÓ, F. (2009) «Las políticas educativas sobre migración: una visión comparativa» en MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (coord.) *Educación internacional*. Valencia, Tirant lo Blanch: 153-193.
- PUIG ROVIRA, J. M. y otros (2006) *Aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro.
- PUTNAM, R. D. (2001) *Bowling alone. The collapse and revival of America community*. Nueva York, Simon and Schuster.



- PUTNAM, R. D. (ed.) (2002) *Democracies in flux. The evolution of social capital in contemporary society*. Nueva York, Oxford University Press.
- ROSSELL, C. H. (2005) «Magnet schools: no longer famous, but instill intact» en *Education Next*, 5, 2: 44-49.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003) *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona, Octaedro.
- SALES CIGES, A. - LÓPEZ GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SANTOS REGO, M. A. (1990) «Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación» en *Revista Española de Pedagogía*, 185: 53-78.
- 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: 121-142.
- SANTOS REGO, M. A. (2002) *Memoria de acceso a Cátedra de la Universidad de Santiago de Compostela: Teoría de la Educación* (Proyecto Docente e Investigador, I) (inédita).
- SANTOS REGO, M. A. - LORENZO MOLEDO, M. (2003) *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Xerais.
- SANTOS REGO, M. A. - GUILLAUMÍN TOSTADO, A. (eds.) (2006) *Avances en complejidad y educación. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- SANTOS REGO, M. A. Y OTROS (2006) «Contribución del discurso intercultural a una nueva teoría de la educación» en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40, 2: 37-72.
- SANTOS REGO, M. A. (2008) «La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas» en VERA J. (ed.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid, Fundación SM: 55-75.
- SERCU, L. (2006) «The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity» en *Intercultural Education*, 17, 1: 55-72.
- SHARAN, S. (1990) *Cooperative learning. Theory and research*. Nueva York, Praeger.
- SLAVIN, R. E. (1996) «Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know» en *Contemporary Educational Psychology*, 21: 43-69.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992) *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial.
- SORIANO, R. (2004) *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba, Almuzara.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2001) «Globalization, immigration, and education: the research agenda» en *Harvard Educational Review*, 71, 3: 345-365.



- SUÁREZ-OROZCO, M. M. - SUÁREZ-OROZCO, C. (2009) «Globalization, immigration, and schooling» en BANKS, J. A. (ed.) *The Routledge international companion to multicultural education*, Nueva York: Routledge: 223-235.
- WAIN, K. (2004) *The learning society in a postmodern world*. Nueva York, Peter Lang.
- WILLIAMS, M. (2003) «Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education» en McDONOUGH, K. - FEINBERG, W. (eds.) *Education and citizenship in liberal-democratic societies. Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford, Oxford University Press: 209-247.
- WOLTON, D. (1999) *Sobre la comunicación*. Madrid, Acento Editorial.
- ZWAANS, A. Y OTROS. (2008) «Social competence as an educational goal: the role of the ethnic composition and the urban environment of the school» en *Teaching and Teacher Education*, 24: 2118-2131.



