

# MATRICES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DE UNA RACIONALIDAD INTERCULTURAL ABIERTA A LA ALTERIDAD<sup>1</sup>

## Theoretical matrixes for the development of an intercultural rationality open to the otherness

*Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*<sup>2</sup>

Universidad de Valladolid

*María TEJEDOR MARDOMINGO*<sup>3</sup>

Universidad de Valladolid

*Judith QUINTANO NIETO*<sup>4</sup>

Universidad de Valladolid

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el de ofrecer algunas coordenadas teóricas para pensar la educación intercultural. Se apuesta por un reconocimiento de la alteridad y la diferencia a través de una concepción dialógica que permita un proceso de comprensión mutua capaz de generar una sociedad más justa e igualitaria, superadora de desigualdades sociales. En la primera parte, se hace un diagnóstico del sistema-mundo capitalista/patriarcal, a fin de comprender las limitaciones ideológicas, culturales, geopolíticas y psicológicas para la construcción de una sociedad intercultural. En la segunda parte, se profundiza en las claves que sustentan dicho sistema; a saber: una concepción moderno/ilustrada incapaz de atender a la diversidad y pluralidad de formas de existencia, lo que acaba por convertir al campo educativo en un espacio incapaz de comprender el entorno social en el que actualmente nos movemos y las demandas que de él se derivan. Finalmente, se aportan algunas posibilidades de trabajo en torno a la construcción de una racionalidad intercultural que pretendan ayudar a transitar algunos caminos para quienes defiendan el reconocimiento de la alteridad y la eliminación de las desigualdades sociales.

**Palabras Clave:** Diversity, intercultural education, World-system.

---

<sup>1</sup> Recibido el 15 de noviembre de 2011, aceptado el 2 de mayo de 2012.

<sup>2</sup> [edufem@pdg.uva.es](mailto:edufem@pdg.uva.es)

<sup>3</sup> [mtejedor@pdg.uva.es](mailto:mtejedor@pdg.uva.es)

<sup>4</sup> [judithqn@flfc.uva.es](mailto:judithqn@flfc.uva.es)

## ABSTRACT

The aim of this research is to offer some theoretical coordinates to think about the intercultural education. We bet on the recognition of the otherness and the difference through a conception which will permit a process of mutual understanding so as to build a fairer and more egalitarian society, going beyond social differences. In the first part, we offer a diagnosis of the capitalist/patriarchal world system, so as to understand the ideological, cultural, geopolitic and psychological limitations for the building of an intercultural society. In the second part we deepen in the key elements which support such system; that is: a modern/illustrated conception unable to pay attention to the diversity and plurality of forms of existence, that finally turns the educative field into an area unable to understand the social context in which we are moving at present and the requests derived from it. Finally, we try to contribute with some job possibilities around the construction of an intercultural rationality which try to help to cover some paths for those who defend the recognition of the otherness and the elimination of the social differences.

**Key Words:** Migration, Intercultural Education, Racism, Public Migration Policies, School Policies on Migrants, Cultural Integration.

## INTRODUCCIÓN

El carácter mutuo de las diferencias humanas hace que el diálogo sea una necesidad de nuestro mundo; esta necesidad de reciprocidad y reconocimiento mutuo se halla presente en muchos intercambios de los que formamos parte actualmente: en el plano cultural, bajo la forma del multiculturalismo; en el plano de lo identitario, a través de la noción de “identidades fronterizas”; en el plano del saber, bajo la asunción de que la realidad se halla sujeta a una variedad de interpretaciones y puntos de vista. Por tanto, si estamos de acuerdo en que el diálogo es una condición *sine qua non* para la construcción de una sociedad intersubjetiva, probablemente podemos asumir el carácter dialógico inherente a toda diversidad (Jahanblegou, 2007); reconocimiento de la diversidad que no está exento de crítica, pues abrirnos y reconocer la alteridad, un otro que es diferente de mí, no es incompatible con la búsqueda de una articulación colectiva entre ambos en aras a alcanzar una vida social más digna y justa.

La necesidad de oponernos a la indiferencia y a la violencia del sistema en el que vivimos, nos lleva a preguntarnos el cómo identificar el espacio de la diversidad cultural incluyendo el reconocimiento del papel desempeñado por la sociedad civil en la lucha por el pluralismo social y político. El sentimiento de pertenencia a una cultura mundial sugiere la idea del diálogo intercultural y una disposición a acoger y administrar las diferencias culturales, religiosas y étnicas. Cada cultura y tradición puede mantener su identidad sólo en un contexto en el que exista interés por la cultura humana en su conjunto (ibídem). Es decir, la diversidad sólo puede prosperar en un espacio en el que se reconozca su valor.

La diversidad cultural presupone entonces distintas formas de vivir juntos y participar en la vida cultural. La idea de interculturalidad está unida a la de las diferen-

cias en el mundo. La racionalidad intercultural debe empezar por desarrollar y gestionar las distintas identidades culturales mediante el descubrimiento de una lógica de la unidad solidaria que sirva de compromiso creativo entre las diferentes comunidades. Es decir, en vez de acentuar las virtudes de una libertad atomizadora, la política de la diversidad hace hincapié en cómo pueden tener los ciudadanos y ciudadanas de una sociedad un papel más importante en la esfera pública, a base de abrir las fronteras mentales entre los y las representantes de distintas culturas.

La diversidad cultural nos obliga, por tanto, a buscar una ética de mutua comprensión que fomente el cultivo de valores compartidos por toda la ciudadanía. Más aún, esa ética de mutua comprensión alimenta un sentimiento común de pertenencia a una cultura común de base intercultural, que une distintas identidades y, al mismo tiempo, respeta sus diferencias. Ninguna cultura puede representar toda la verdad de la vida humana. Desde la racionalidad intercultural por la que apostamos, implica considerar que toda cultura no puede estar enclaustrada en sí misma, sino que, cada una, en un diálogo abierto con las demás, enriquece el sistema en su conjunto.

La estructura del trabajo que presentamos se inicia con un diagnóstico del sistema-mundo capitalista/patriarcal, análisis que nos permite comprender la distancia que aún tenemos que recorrer para construir una racionalidad intercultural, sobre todo por las concepciones moderno/ilustradas que subyacen a dicho sistema y que impiden un reconocimiento auténtico y solidario con la alteridad. En la última parte del trabajo, planteamos algunas alternativas para desarrollar ese proceso ligado a la diferencia y a la diversidad. En este caso planteamos tres posibles caminos a transitar: la adopción de los enfoques histórico-culturales en los procesos de aprendizaje, la incorporación de la interculturalidad en el currículo y la consolidación de redes de educación democrática.

## **2. UNA CRÍTICA (PERMANENTE) DEL SISTEMA-MUNDO CAPITALISTA/PATRIARCAL**

Frente a lo que se pueda aducir, el momento histórico en el que nos hallamos inmersos no supone ninguna novedad, ni mucho menos se nos impone como algo inevitable. El programa neoliberal implica una continuidad estructural e ideológica del sistema económico capitalista. No representaría más que una continuación, eso sí renovada, de un fenómeno que data de al menos dos siglos (para las teorías marxistas y/o sistémicas, ver Wallerstein, 2010a, 2010b, 2010c; Hobsbawm, 2005a, 2005b, 2005c; Arrighi, 1999; Amin, 1994), o que se remonta a cinco siglos (para las teorías poscoloniales, caso de Mignolo, 2003; Quijano, 2000; Dussel, 1992).

El capitalismo, en tanto que una economía-mundo, habría conseguido expandirse e incorporar a otras economías-mundo hasta constituirse en el actual sistema-mundo con una consecuencia geopolítica: el establecimiento de centros

y periferias. La lógica del sistema–mundo capitalista se origina, por tanto, en relación a tres dimensiones articuladas entre sí: (i) un sistema económico de mercado integrado a nivel mundial; (ii) un sistema político basado en estados soberanos independientes jurídicamente pero vinculados a través de un sistema interestatal donde las diferencias se han ido haciendo cada vez más patentes; (iii) un sistema cultural capaz de dar coherencia y legitimidad, conocido como geocultura (en este caso, la geocultura o civilización de la ilustración).

En el caso de las teorías de los sistemas–mundo moderno/coloniales (Mignolo, Quijano, Dussel) se incorpora al análisis de los sistemas–mundo la siguiente consideración: el capitalismo representa no sólo la incorporación de identidades homogéneas (ciudadano, trabajador asalariado, etc) mediante determinadas políticas disciplinarias de subjetivación sino que, a la vez, constituye un «dispositivo de gubernamentalidad a nivel planetario», a través del cual las potencias hegemónicas han intentado asegurar los flujos de materias primas desde la periferia hacia el centro. Por lo tanto, la consolidación del capitalismo es indisociable del establecimiento de los circuitos comerciales y coloniales impuestos desde la conquista de América en el siglo XV.

La racionalidad neoliberal o versión contemporánea del capitalismo presentaría, cuando menos, estos elementos: (i) una revolución en la totalidad de las relaciones sociales (no sólo de los instrumentos o de las relaciones de producción); (ii) una transformación incesante de la producción, conmocionando todo el sistema social, a la par que ha aumentado la inseguridad, la incertidumbre y el movimiento perpetuos, esto es, la geopolítica de las migraciones internacionales en un contexto de aumento de pobreza y desempleo; (iii) la necesidad de colocar sus productos en mercados cada vez más amplios, obligando a buscar «yacimientos de plusvalía» en los más apartados rincones del planeta, intentando echar raíces en ellos y estableciendo nuevas relaciones mercantiles; (iv) estimular un comercio universal, y la interdependencia planetaria de los Estados–nación, lo que ha tenido como efecto la generación de una cultura universal tamizada por los criterios de oferta y demanda, en la cual, han de jugarse su supervivencia tanto las culturas nacionales como las locales.

Sin embargo, la globalización ha supuesto algo más: la consolidación estructural–sistémica del orden capitalista, un auténtico “desplazamiento” del mundo en varias dimensiones. Pasamos a continuación a señalar algunas de estas fracturas:

**A nivel ideológico:** supone un proceso de destrucción generalizada, una «guerra permanente» contra las cosas, una ideología del hambre instalada en una sociedad pre–neolítica donde no hay estabilidad. Mujeres y hombres, máquinas y utensilios, obras de arte, la propia naturaleza...todo es considerado únicamente como medio para la reproducción del sistema. Vivimos, entonces, en una espe-

cie de ‘gula colectiva’, todas las cosas se convierten en mercancía, el mundo convertido en un plato.

¿Qué son nuestras sociedades? Pues parafraseando a lo que nos cuentan Italo Calvino acerca de la ciudad de Leonia en su libro *Las ciudades invisibles* (1972), hemos generado espacios que se engalanan todas las mañanas sobre las basuras de ayer, que son expulsadas lejos, en las afueras de la ciudad. Como bien señala Alba Rico (2003, p. 8–9), vivimos en una:

*“...sociedad de consumo; es decir, no una sociedad de intercambio generalizado sino de destrucción generalizada en la que no es que se trate a los hombres como “cosas”: en ella, mucho peor se tratan todas las cosas – incluidos los hombres – como comestibles. Una sociedad de consumo es una sociedad de canibalismo total, una “sociedad de langostas”, una sociedad plaga a la que le parece admirable representarse el mundo – con todos sus fungibles y maravillas – no como una plaza sino como un plato...lo que caracteriza al capitalismo ...es su desprecio por las cosas...Es la primera sociedad de la historia que lleva inscrita en su seno, al mismo tiempo, la conservación de todas las desigualdades y la eliminación de todas las diferencias. Es decir, es la primera sociedad – al margen de la propaganda y la manipulación – antológicamente indiferente. No hace ninguna diferencia entre una manzana y un niño, porque tiene hambre para comerse a los dos”*

**A nivel geopolítico:** vivimos dentro de un sistema caracterizado por la constitución de centros y periferias, una geografía de «centralidad y marginalidad» (Sassen, 2003) donde se fomenta la movilidad a la par que la limita, fronteras “porosas” para el capital especulativo, la tecnología y la información, y en ocasiones para la mano de obra requerida coyunturalmente en el norte, pero infranqueables (“Europa fortaleza”) para quienes emigran al centro y no son útiles según criterios de mercado, delimitando lo que Castles (2002) denomina como flujos “buenos” y flujos “malos” (el mito de los replicantes en la película *Blade Runner*, quienes como nos enseña su director Ridley Scott, lo único que querían era, sencillamente, vivir una vida)

**A nivel cultural:** vivimos una dialéctica permanente entre la heterogeneidad y la homogeneidad cultural y del mundo (Robertson, 2000). La mundialización ha minado los cimientos del concepto de civilización (asociado a una cultura, un espacio y una religión). Es tiempo de “modernidades mestizas” (Escobar, 2002), fruto de una serie de revoluciones: económica, digital y cibernética (la red como sexto continente), genética (crisis de la idea de vida, de humanidad), ecológica (crisis de la idea del desarrollo y modo de vida).

Lo que a veces se denomina como “choque de civilizaciones” (Huntington, 1996) es, por el contrario, el síntoma y la consecuencia de la desconexión entre lo cultural y lo religioso. Y, así, surge el fenómeno de la conversión, apareciendo un gran mercado competitivo de lo religioso, fruto de la crisis cultural y civilizatoria promovido por la globalización. Se reproduce el mito de la “Teoría de la Modernización” (Inglehart, 1998), esto es, a mayor desarrollo económico y

mayor calidad de vida, se impone el valor de la “expresión de uno mismo” frente a los valores tradicionales y de supervivencia

**A nivel sociológico:** emergen discursos, prácticas que, en nombre de una cierta idea de “tolerancia”, “pluralismo” e “integración”, generan control y represión, lo que Sousa Santos (2009) denomina como «fascismo social» y que se estructura en torno a cinco ejes:

- (i) se configuran geografías urbanas, divididas en zonas de exclusión y de inclusión (el fenómeno de la “gentrificación” (Harvey, 1992), esto es, los centros de las ciudades para las clases altas y media–altas...);
- (ii) se violan los derechos individuales y colectivos (la “flexplotación”, la criminalización de movimientos sociales, la judicialización de la vida social...); (iii) surge poderosos actores sociales que usurpan las “prerrogativas” estatales en materia de coerción y regulación social (ETT’s, lobbys empresariales y mediáticos, agencias de seguridad...);
- (iii) se hace imposible democratizar aquello que no puede ser democratizado, el consumo...que aparece como nueva expresión identitaria (“consume hasta morir”). Y en este sentido, pasamos de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control (Deleuze, 1991), del “panóptico de Bentham” al “sinóptico de Beckham” (Gil Rodríguez, 2005);
- (iv) se establece una «Economía–casino» (Fernández Durán, González y Rico, 2008), cuyos efectos vemos ahora con la fecha de caducidad de lo que (apenas) había sido el Estado de Bienestar, fruto del capitalismo financiero especulativo;
- (v) se desarrolla exponencialmente lo que podemos denominar como “fascismo de la inseguridad”, pues ante la huida del Estado de toda protección social, ahora ésta se gestiona desde lo penal (p.e. Leyes del Menor) y en un giro regresivo hacia la tutela, confirmando lo que algunos han denominado como “psiquiatrización o psicologización de la vida social profundizando en muchos casos la dimensión “ególatra” y no solidaria en los individuos (Rendueles, 2005).

**A nivel subjetivo:** el modo de producción capitalista ha generado toda una serie de riesgos para las personas:

- (i) en un contexto de biografías rotas y fragmentadas (Sennett, 2000)...la obligación de la movilidad permanente (la figura del trotamundos en *La canción de Don Pimpón*);
- (ii) ciertos colectivos (mujeres, jóvenes, parados de larga duración, personas con algún tipo de discapacidad...) sufren el fantasma de la exclusión, convirtiéndose en parias sociales, en toda una «cultura de residuos», de lo superfluo y desechable:

“En un extremo de la emergente jerarquía global están aquellos que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, escogiendo de entre un conjunto de ofertas insólitamente amplio, planetario. En el otro extremo, se agolpan aquéllos a quienes se les ha impedido el acceso a la identidad, personas a las que no se les permite decidir lo que prefieren y que finalmente soportan la carga de unas identidades impuestas por otros; (...) identidades estereotipadoras, humillantes, deshumanizadoras, estigmatizadoras” (Bauman, 2003, p. 9).

- (iii) vivimos la fase terminal de instituciones básicas en la integración social y la estabilidad en nuestras sociedades: el trabajo deja de ser fundamento de identidad dada su escasez, el territorio pierde su fundamento en plena expansión real y virtual...¿dónde quedan ahora la ciudad, la nación, la región?;
- (iv) florece como *status quo* la autorresponsabilidad por la propia vida, una condena (¿o virtud?) para la ciudadanía activa (Marinis, 2005), dentro de un esquema de emprendimiento y de gestión racional de la vida (para elegir colegio, dar con la dieta adecuada, buscar un empleo, tener pareja o un buen fondo de pensiones);
- (v) asistimos un cambio de plano: de la ciudadanía social (fordista) se pasa a una ciudadanía activa (posfordista), lo cual queda bien ejemplificado en el impacto que está teniendo en la arquitectura educativa las «competencias profesionales» como cartera personal (individual) de aprendizaje (Castel y Haroche, 2001) en un marco laboral determinado por la idea de “empleabilidad diferencial” (Santos, 2004);
- (vi) en definitiva, asistimos a una crisis del proceso identificatorio...donde de la autonomía hemos pasado a la heteronomía, todo ello en el contexto de una Economía Psíquica cuyo modelo es el del Goce (el de la «desublimación represiva») en un tiempo de ausencia de ideologías, de referencias de autoridad, de espacios que señalen fronteras (Melman, 2002). Como queda ejemplificado en la obra *Esperando a Godot* (Beckett) o en las series posmodernas de vampiros como *Crepúsculo*

### 3. BUSCADORES DE ORO, PIEDRAS Y PEDAGOGÍAS MÁGICAS

*Una mirada desde la alcantarilla  
Puede ser una visión del mundo.  
La rebelión consiste en mirar una rosa  
hasta pulverizarse los ojos  
ALEJANDRA PIZARNIK, 1962*

#### 3.1. DESMONTANDO LAS LÓGICAS DE LA REPRESENTACIÓN MODERNO/ILUSTRADA

Quisiéramos introducir ahora un cuento, que nos permitirá desarrollar alguna de las ideas dejadas en suspenso anteriormente. Nos lo ofrece el escritor Santiago Alba Rico en su ensayo *Ciudadanía y Capitalismo* (2008), dice así:

*«Había una vez un pedagogo que salió de viaje y se perdió en el desierto. Caminó y caminó sin encontrar ni casas ni alimentos y al cabo de algunos días estaba tan cansado y tenía tanta hambre que se sentó en el suelo y se puso a hablar con las piedras que lo rodeaban. Las adulaba, las amonestaba, las aleccionaba con convicción y paciencia. Llevaba así muchas horas cuando acertó a pasar por allí un hada, a la que llamó la atención el extraño comportamiento de nuestro hombre.*

*– ¿Qué estás haciendo? –le preguntó–. El pedagogo la miró altivo, un poco molesto por la interrupción. – Estoy educando a estas piedras para que se conviertan en panes. – Eso te puede llevar mucho tiempo –respondió el hada–. Con esto lo harás más deprisa. Y sacó de su zurrón una varita mágica. El hombre, furioso y despechado, le respondió:– Soy un ser racional. No creo en la magia. Y, volviendo la cabeza, siguió explicando a tres pequeñas rocas la composición molecular de la harina».*

Volveremos dentro de un momento al cuento. El diagnóstico que hemos hecho anteriormente acerca del sistema–mundo capitalista/patriarcal nos ha de llevar a considerar cuál es la ideología cero, el armazón que sustenta este sistema y que, a nuestro juicio, impide la construcción de una racionalidad intercultural, y este elemento no es otra cosa que la pesada herencia que nos ha dejado la modernidad/ilustrada, una forma de concebir la ciudadanía desde la consideración de minoría de edad, de subordinación y minusvalía social y política que ha llevado, pensando ya en el campo educativo, a considerar ciudadanos únicamente a quienes acumulaban a través de la instrucción formal el stock cultural/disciplinar suficiente para intercambiarlo en el espacio social.

El problema con la herencia de la modernidad/ilustrada es que se sostiene sobre una lógica de la representación basadas en lo que podemos denominar como el «epistemicidio» de las formas de ser y estar en el mundo (Silva, 2001), y por lo que toda una suerte de experiencias y formas de pensar o actuar fueron descartadas al considerarlas como irrelevantes, no cualificadas, y que se materializan en diversas figuras (Santos, 2005):

La del «ignorante»: que nos evoca las certezas absolutas, que legitima cierto capital cultural (blanco, heterocentrado, patriarcal, etnocéntrico, unilingüístico, capitalista, racionalista...) y que reproduce un saber de tipo superior, no negociado ni “reconocido” sino adquirido previamente (se vincula con la figura de poder/autoridad);

La del «premoderno», «primitivo», «subdesarrollado»: que legitima el tiempo lineal, la negación de otras temporalidades contemporáneas, como por ejemplo las del niño o la niña, o las de las prácticas culturales diferentes (se vincula con el Mito de la Modernidad que ha estado presente de forma continuada desde el cristianismo, pasando por la idea de “civilización” francesa, siguiendo con el marxismo hasta llegar al desarrollismo y la globalización capitalista neoliberal);

La del «inferior»: práctica monocultural que naturaliza las diferencias, a través de políticas de reconocimiento basadas en identidades preexistentes, jus-

tificando prácticas compensatorias y pensadas estrictamente en términos de déficits (se vincula con la Tolerancia liberal del Otro, representado siempre como “una amenaza”, “algo siempre distinto”);

La de «lo global como escala dominante»: que desatiende lo local, lo contextual, los casos particulares... pensando desde un universalismo mal entendido que provoca la aniquilación de las diferencias;

La de «lo improductivo»: que niega toda referencia a la capacidad creadora de individuos y grupos, normalmente enfatizando un único ideal de “productividad” (basado en el producto final, individual, exclusivamente racional/conceptual), escasamente atento a la diversidad de capacidades y posibilidades de acción humana

Volviendo al cuento que nos narra Alba Rico. Cuando uno lo lee, no puede dejar de pensar en un hecho un tanto inquietante y que, desgraciadamente, se repite con bastante frecuencia en nuestras aulas, en parte por el carácter ilustrado/moderno de la educación contemporánea. Y este hecho no es otro que el pensar la condición de ciudadanía como un factor que depende, en buena medida, de los diferentes capitales que adquirimos a través de la instrucción formal. Se nos dice que en tanto educandos, recibimos el *capital cultural* acumulado en la historia de la humanidad a través de sus disciplinas (historia, ciencias naturales, lengua, matemáticas, etc.). También se subraya el papel que juega la escuela y los subsistemas educativos en tanto espacios donde adquirimos el tan necesario *capital social* que nos permite establecer alianzas y solidaridades, todas ellas capaces de satisfacer nuestros deseos de supervivencia emocional y simbólica, etc. En última instancia, son muchos quienes, a su vez, defienden el papel que juega la educación formal como factor absolutamente central en la génesis y consolidación del *capital económico*, sin el cual resulta harto difícil desenvolverse en una sociedad como la actual, donde la división social del trabajo también lleva aparejado un vergonzoso diferencial en la capacidad pecuniaria de los individuos.

Frente a esta racionalidad basada en la mismidad, las preguntas más bien pueden ser: ¿por qué no considerar como ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho a quienes comienzan su andadura en cualquier proceso educativo? ¿No es a la sociedad a quien le corresponde la tarea de “ciudadanizar”, para no convertir así a la escuela o a la educación en una especie de ascensor que legitime la división de la estructura social? ¿Cómo no van a vivir las personas desde la escuela, entonces, un proyecto contradictorio entre los valores propugnados de ciudadanía que se hacen en el ámbito escolar, y los que se desarrollan en la sociedad?

Durante estos años, y en nuestras clases en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid, hemos leído y reflexionado en torno al cuento de Alba Rico. Nuestros/as estudiantes, casi siempre han teni-

do tendencia a decantarse por alguno de los personajes que, de un modo salvífico, pretenden salvar a las piedras de su ignorancia. En unos casos, se identifican con el hada, quizás porque la magia ahorra esfuerzos, o bien porque está asociada al sueño, a la posibilidad de romper con los límites. Hay quienes ven con creciente desconfianza a los que proponen soluciones milagrosas, amparándose, ahora sí, en el esfuerzo, en el saber que nace de lo científico – condición universal de seguridad y verdad. No pretendemos poner en solfa lo que ellos y ellas nos han comentado, pues vivimos un mundo donde rápidamente se nos presiona para dicotomizar la vida social y tomar partido por alguno de los dos términos (hada/pedagogo, disciplina/laissez-faire, libro/ordenador, etc.).

Preferimos no jugar ese juego, y mostrar que el problema es radicalmente diferente, o cuando menos es en otro lado donde hay que buscar el diagnóstico. Decíamos, anteriormente, que debiéramos preguntarnos por la condición ontológica que asignamos históricamente a los educandos, esto es, por su rol en tanto individuos no-ciudadanos que – gracias a la educación y a unos profesionales conocidos como educadores – obtienen la condición de ciudadanos, al menos si así llamamos a quienes adquieren la capacidad de intercambiar en el espacio social sus diferentes capitales: social, cultural y económico. Pues bien, creemos que la apuesta radicalmente emancipadora es considerar a los educandos como ciudadanos de pleno derecho, y esto en el mismo momento que ingresan a los diferentes subsistemas educativos.

Considerar ciudadanos y ciudadanas a quienes comienzan su andadura en cualquier proceso de alfabetización, implica un radical desplazamiento de nuestro papel como enseñantes. Se trata, antes que nada, de asumir que quienes tenemos delante saben *algo más* de la vida de lo que pensamos.

Hablamos, en primer lugar, de madres y padres. Las primeras, viviendo la dificultad de conciliar la vida familiar y laboral, agotadas en jornadas de cuidados interminables que apenas son reconocidos dentro del capitalismo actual. Los segundos, sufriendo, no sin pelear, de unas nuevas relaciones sociales que aspiran – otra cosa es que se consiga – a transformar la estructura de dominación histórica del patriarcado. Ambos, madres y padres, ven además como las promesas de movilidad social para sus hijos e hijas no encuentran respuesta en la aparentemente extenuada máquina de vapor capitalista. Y qué decir de ellos y ellas si incorporamos la variable separación, divorcios, malos tratos, etc. Sí, parece que quienes vienen a nuestras aulas como adultos en voluntad de aprender o como tutores/as legales de los y las estudiantes, pueden llegar a saber mucho, enseñándonos al colectivo de profesores/as, sobre las promesas (no cumplidas) de redención social

En segundo lugar, también debemos hablar de hijos e hijas que se encuentran en un “terreno de nadie”. Incapaces en muchos casos de asumir responsabilidades personales y sociales, muchas veces se acaban refugiando en el calor de

los vínculos más “recalentados” (seguidores radicales de equipos deportivos, ideologías de partido y fanatismos religiosos; consumidores compulsivos de productos de belleza o de comida basura; teleadictos o alienados en/por unas nuevas tecnologías que, desde sus plataformas virtuales, al menos les garantizan ciertos modelos de identificación). Son, sin duda, los principales referentes de una sociedad que pretende hacer posible lo imposible: conjugar el amor hacia las cosas y las personas con la satisfacción ilimitada de nuestros deseos. Hijos e hijas de lo que algunos han denominado como modernidad líquida (Bauman, 2005), forman parte junto a parados de larga duración, inmigrantes, personas discapacitadas, etc., de una nueva cuestión social surgida en el seno del capitalismo tardío: la «cultura de los residuos», de aquellos y aquellas que sufren la exclusión generalizada.

Pero también hablamos, en tercer lugar, de nuestros “mayores”. Personas cuyos saberes son considerados irrelevantes, en un mundo extraordinariamente vertiginoso, urgente y fugaz. Son huellas de lo no-contemporáneo, y eso al capitalismo actual le irrita. Testigos de una memoria histórica que no interesa preservar, se les prefiere apartados (en centros geriátricos), excluidos (reducidos a una vida social de bar, cafetería o televisión) y olvidados (sin formar parte de la vida familiar, excepto los “abuelos/as-guardería”). ¿Cuántas de sus historias no han sido todavía escuchadas o narradas? ¿Cuántos de ellos y de ellas aún pueden formar parte del tejido social productivo, lo cual no implica necesariamente asalarización, proletarización o precarización de su actividad?

Madres y padres, hijos e hijas, personas mayores, inmigrantes, parados y paradas de larga duración, personas discapacitadas, trans, homo y heterosexuales, personas de izquierdas y de derechas, jóvenes y viejos, etc. Todos y todas con ganas de participar en la vida social, cada cual con sus aspiraciones y sueños. Pero con un denominador común en lo que se refiere a la educación: el de entrar dentro de una estructura de relación que no les escucha, que no les ve, que no les percibe. Y aquí entramos en la parte central de nuestra argumentación. No podemos aspirar a que hadas mágicas o pedagogos convertidos en peda-bobos entiendan algo de todo esto.

Las hadas modernas no necesitan escuchar ni ver a nadie. Su varita mágica está a prueba de toda coyuntura, de peculiaridades políticas, sociales, lingüísticas, económicas. Allá en Málaga, como acá en Palencia o Valladolid, viviendo en Roma o en Buenos Aires, únicamente debemos encomendarnos a la potencialidad mágica de una varita que, contemporáneamente, nos hablará de metodologías infalibles, de aprendizajes permanentes, de recetas tecnológicas para salir de la crisis o del estado de inmadurez...y ¿qué le podemos decir en tanto educandos?... pues nada, ¡que para eso somos piedras!

Y la pedagogía con su ejército de profesionales advenedizos, seguirá una y otra vez hablando a los parados como si el problema fuera de ellos por no saber-

se renovar; culpabilizando a las madres y mujeres con biografías rotas por su escasa autoestima y sus altos niveles de SDAP (Síndrome de Alienación Patriarcal); infantilizando a nuestros mayores con bailes y juegos “para mejorar la coordinación motriz”, pues está claro que ellos y ellas “nunca han sabido y podido divertirse” (sic.); y por supuesto, pidiéndoles a nuestros jóvenes que renuncien a todos sus vicios actuales de consumo, que viajen y aprendan idiomas, mejoren sus conocimientos científico-técnicos y qué se yo cuantas cosas más, para finalmente... volver a esa vida consumista... y ¿qué le podemos decir nosotras y nosotros en tanto educandos?... pues nada, ¡que para eso somos piedras!

¿Qué queremos decir con todo esto? Pues que ninguna perspectiva emancipadora puede convertir los procesos de aprendizaje en un espacio en el que nos juguemos nuestra supervivencia económica o social. No convirtamos la educación en un asunto meritocrático, una especie de ascensor que legitima, reproduciéndola, la ya de por sí increíblemente discriminatoria estructura social. La capacidad de encontrar un trabajo digno, de generar valores (e)co-educativos, de promover una sociedad no competitiva, no nos parece que dependa tanto de la educación formal que nos damos las sociedades contemporáneas (aunque sea un elemento que, sin duda, influye) como de la voluntad que tengamos como sociedad de construir ciudadanía.

De no ser así, seguramente nos pasará lo que Alba Rico comenta al final de su ensayo, cuando señala que mal futuro tenemos si es a los maestros y maestras a quienes corresponde la tarea de civilizar y “ciudadanizar” a los individuos, en una sociedad que bien sabemos en nada se parece a eso, una sociedad que como él dice:

*“ha entregado la infancia a Walt Disney, la salud a la casa Bayer, la alimentación a Monsanto, la universidad al Banco de Santander, la felicidad a Ford, el amor a Sony y luego queremos que nuestros hijos e hijas sean razonables, solidarios, tolerantes, “ciudadanos” responsables y no “súbditos” puramente biológicos”.*

El problema parece situarse, por tanto, en un plano de índole más social y cultural, y no es porque la escuela o la educación no tengan cosas que hacer o decir, sino que esas cosas que puede hacer o decir únicamente tendrán vías de generar cambios duraderos en pos de una sociedad intercultural si prestamos atención a lo que sucede fuera de las aulas, lejos del otrora reino de la escuela disciplinar, de esto es de lo que vamos a hablar a continuación, de ese diálogo entre la escuela y el mundo de vida en el que desarrollan su existencia el alumnado.

### **3.2. EL “DULCE PÁJARO DE JUVENTUD” DEL PROYECTO ESCOLAR. LA NECESIDAD DE ARTICULAR VIEJOS Y NUEVOS SABERES PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD**

Esta parte, tiene la intención de recoger buena parte de lo dicho anteriormente, de forma que nos permita delimitar aún más, si cabe, los problemas actuales por los que atraviesa la educación intercultural hoy, y de forma más directa los

maestros y las maestras. Nos centraremos inicialmente en dos cuestiones. La primera de ellas tiene que ver con la competencia entre el colectivo de maestros y profesores, y los/as profesionales de la comunicación mediática, competencia que ha tenido y tiene una importancia no menor en la experiencia cotidiana de los y las enseñantes. La segunda cuestión se relaciona con las relaciones conflictivas que se establecen en el campo cultural, entre los saberes disciplinares y ese nuevo conjunto de destrezas que se aprenden (parece ser) fuera de la escuela, mirando la televisión, jugando a videojuegos, navegando por Internet, escuchando música, etc.

Respecto de la primera cuestión, no debemos obviar el hecho de que la figura del profesorado se halla debilitada en competencia con otras figuras, que indudablemente tienen hoy más prestigio simbólico y construyen imaginarios emergentes o hegemónicos: las figuras del comunicador mediático, de la estrella mediática. ¿Qué quieren ser hoy nuestros y nuestras estudiantes? Desde luego, no quieren ejercer la tarea docente, prefiriendo en muchos casos ser Alonso, Iniesta, Nadal, etc. ¿Cómo podemos devolver el interés por la educación? Desde luego que fácil no va a ser.

La segunda cuestión merece un tratamiento un poco más pausado y detallado. Y en parte responde a la pregunta anterior, pues es obvio que necesitamos pensar en estrategias y prácticas que dignifiquen la tarea docente y, más importante aún, en la que las generaciones jóvenes encuentren algo por lo que merezca la pena usar su tiempo.

El hecho innegable, como ya dijimos, es que la escuela y la educación hoy se encuentran en una posición tremendamente incómoda, intentando sobrevivir entre los avatares de la cultura *massmediática* y la incorporación de formas, destrezas y saberes científico-técnicos y culturales indispensables hoy para la inclusión en un mundo político y tecnológico.

Usando una afirmación de la antropóloga y ensayista argentina Beatriz Sarlo (1998, p. 37), podríamos decir que “la escuela está suspendida frente al universo sobreabundante y barroco de las pantallas”, lo cual quiere decir también que se suspendió la narración, que los maestros y las maestras de hoy se sienten invalidados para seguir narrando. ¿Y esto por qué? Pues por varias razones, y una de las más relevantes sigue siendo la profunda disociación entre dos universos: el entorno escolar y el ecosistema social. Se trata de dos espacios que aún hoy se siguen ignorando mutuamente, aceptando un reparto de papeles totalmente asimétrico (para la escuela).

Cada uno de esos lugares, sustrae al otro su potencialidad, lo que trae consigo un efecto devastador en términos de aprendizaje, a saber: la construcción de un curriculum global (formal más implícito o informal) donde diferentes y competitivos sistemas de significado (lenguajes) y sistemas de sentido (culturas) compiten hoy en la vida del alumnado para intervenir en su construcción, con el

resultado de que, en la actualidad, la escuela es deficitaria en sentido mientras que la calle lo es en significado. Quizás buena parte de nuestra tarea docente sea la de reintegrar ambos universos. Son oportunas aquellas palabras de Pablo del Río (1993, p. 33), cuando planteaba el siguiente desafío:

*“... (la escuela) en lugar de encerrarse en un código poderoso e imprescindible, pero que tendrá cada vez menos sentido aislado, acepte que los códigos, lenguajes y formatos de representación van ya mucho más allá de una sola literidad y que es preciso prepararse para una arquitectura simbólica hecha de estructuras multicódigo y multilengua, más ricas y flexibles. Que integre los contenidos de la cultura real con la cultura formal o científica y haga entrar a la cultura de los medios y urbana en el marco curricular formal rediseñando en un mismo programa sentido y significado”*

El debate de fondo, entonces, tiene que ver con el *descentramiento*, antes aludido, al que se ha visto sometida la escuela y la cultura letrada por la circulación de unos saberes alejados de su campo de acción y, además, por la *difuminación* de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común. Martín Barbero (2003, p. 18–19) resume con brillantez la situación real en la que nos encontramos:

*“Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y, al mismo tiempo, el desfase de esos saberes–lectivos con relación a los saberes–mosaico que sobre biología o física, filosofía o geografía, circulan fuera de la escuela. Y frente a un alumnado cuyo medioambiente comunicativo lo «empapa» cotidianamente de esos saberes–mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la escuela como institución tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad”*

La escuela está suspendida, no por la cuestión de sus niveles educativos, o porque no sea capaz de instruir, adiestrar o disciplinar. Estar en suspenso podemos verlo, también, como una oportunidad para avanzar hacia nuevas formas de acceder al conocimiento, utilizando como herramienta de trabajo el universo simbólico que traen los y las estudiantes, permitirles que encuentren formas de construir un relato acerca de lo que les pasa. Y para ello, es decisivo que lo que está fuera de la escuela pase a estar dentro: su experiencia de la televisión y de las nuevas tecnologías, sus formas de ocio, su experiencia de la ciudad, los imaginarios *massmediáticos* con los que se identifican, etc. Pero, a la vez, la escuela también debe estar presente en su mundo, dándoles oportunidad para comprender la crisis tan profunda que atraviesa sus vidas: personal, económica, ecológica.

Cuando hacíamos referencia a la cuestión de la ciudadanía, lo que realmente es crucial para el colectivo de enseñantes, con toda seguridad debe ser el ubicar toda política educativa, toda propuesta de desarrollo profesional en el campo de lo político–cultural. Si algo nos enseña el mundo que vivimos, y ciertamente no es poca cosa, es que dichas transformaciones y sus posibles efectos no requieren exclusivamente de buenos didactas, mejores tecnólogos y excelsos emprendedo-

res. Probablemente ganemos tiempo si avanzamos hacia la construcción de solidaridades que piensan la condición ciudadana como un hecho colectivo, una responsabilidad común que excede con mucho las capacidades actuales de la escuela moderno/ilustrada/neoliberal/posmoderna en la que vivimos. Sin embargo, es en dicha escuela desde donde tenemos que pensar nuestro trabajo. No hay otra opción.

#### **4. ALTERNATIVAS PARA UNA RACIONALIDAD INTERCULTURAL. BUSCANDO LÓGICAS PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD**

*La alteridad (...) puede ser un proceso de traducción que facilite la comunicación cultural en cuanto siempre se reconozca la persistencia de la diferencia y del poder entre los diferentes 'hablantes' dentro de un mismo circuito cultural*  
STUART HALL, 1997

Es tiempo ya de plantear algunas salidas para construir procesos educativos basados en la racionalidad intercultural; eso sí, sin que éstas pasen a ser recetas ni tan siquiera sean los únicos caminos posibles a transitar. Lo que proponemos son algunas posibilidades, o las que nos son más cercanas a nuestro trabajo, todas ellas vinculadas con el mismo punto de partida: la comprensión de que nuestras modalidades de existencia, nuestras formas de pensar, actuar o sentir son incompletas, y es por eso que, necesariamente, podemos enriquecer esa incompletud a través del diálogo y la confrontación con otras formas de estar en la historia-mundo. Por tanto necesitamos planteamientos, saberes y/o procedimientos que permitan crear sentidos compartidos a partir de las experiencias disponibles (y posibles).

Por tanto, proponemos tres posibles caminos que les unen un trabajo común para construir una racionalidad intercultural, a saber: la adopción de procesos de aprendizaje basados en los enfoques socio-históricos, la inclusión de la interculturalidad en el currículo y la consolidación de redes de experiencias democráticas en el campo educativo. Veamos cada una de ellas.

##### **4.1. EL APRENDIZAJE CONCEBIDO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA**

Un planteamiento que recupera una versión positiva, constructiva y autónoma del sujeto, condición necesaria para una racionalidad intercultural, es el basado en los enfoques de aprendizaje histórico-culturales (Luria, 1984; Vygotsky, 1995; Wertsch, 1999).

Desde estas posiciones, se entiende que nos hacemos sujetos en la medida que recuperamos la palabra, el derecho a pensar, ocupando así el lugar de la

expresión y de la construcción, evitando o eliminando todas aquellas emocionalidades que se traduzcan en subordinación, aislamiento, miedo, pánico o ansiedad. Para ello, se recupera la noción de “sujeto subjetivado”, esto es, una persona que recupera la palabra y el cuerpo en los procesos de enseñanza–aprendizaje, a la vez que la educación puede ser útil como una forma de investigar y conocer los espacios de sentido y significado para los sujetos, en orden a construir su personalidad.

Vemos entonces que estos enfoques histórico–culturales se alejan de varios planteamientos: por un lado, de posiciones como las del Análisis del Discurso, del Construccionismo Social y el Estructural–Funcionalismo, donde al sujeto se le define en el espacio del discurso, de lo simbólico, negando en él cualquier aspecto vinculado a la emocionalidad y a la biografía individual; pero también no le son cercanas, por otro lado, ciertas posiciones humanistas que, si bien ensalzan la capacidad del sujeto de significar experiencias, viven todavía ancladas en una cierta idea de naturaleza humana universal.

Lo verdaderamente crucial en la teoría sociocultural y el enfoque histórico–cultural es, a nuestro juicio, el cambio de mirada que nos obligan a dar respecto de la subjetividad. La cuestión que se nos plantea, es la de investigar las «zonas de sentido histórico–culturales», dentro de las cuales, aquélla se instala. Tenemos, por un lado, una/s cierta/s configuración/es subjetiva/s en la/s que se mueve/n el/los sujeto/s. Sin embargo, y a la vez, nos encontramos con que, precisamente, este sujeto es un sujeto de acción que se mueve permanentemente sobre multitud de escenarios sociales originando una especie de tensión sobre la/s configuración/es subjetiva/s. Es por todo esto que tanto sujeto (de la acción) como subjetividad (en tanto configuración magmática) deben ser vistos como espacios de recursividad en los que ambos interaccionan de forma dialéctica (nos atreveríamos a decir compleja).

Desde una perspectiva emancipadora y de cambio social, lo que nos dejan estos enfoques para la educación intercultural es que ésta ha de promover *sociolidades envolventes*, es decir, movilizar colectivamente (esto es, a través del intercambio intersubjetivo y la construcción compartida) toda una serie de requisitos como son el lenguaje, la memoria, los afectos, la percepción, ubicándolas en determinadas «zonas de sentido contra–hegemónicas» que, ofrecidas en el proceso formativo, pretenden desarrollar procesos de individuación.

#### **4.2. LA INCLUSIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO**

Como ya hemos mencionado al diagnosticar el sistema–mundo del capitalismo/patriarcal, asuntos como el advenimiento de un mundo cada vez más interconectado, o la progresiva movilidad de las personas, con los efectos que esto genera, nos obliga a revisar el hecho educativo y los valores en que éste se sustenta. Se precisan pues de planteamientos didácticos que no sólo incorporen la

racionalidad intercultural en actividades esporádicas en los márgenes del currículo, sino que más bien han de cobrar estatus propio convirtiéndose así en una caja de resonancia en la que queden plasmadas y garantizadas múltiples influencias culturales, eso sí alejadas de concepciones universales y absolutas.

La inclusión de lo intercultural en el currículo se nos exige como una tarea inaplazable, habida cuenta de la relevancia (y necesidad social) de la cuestión, así como porque es nuestro alumnado el que debe ser capaz de analizar los contenidos transmitidos en materiales y comportamientos escolares, de forma que se puedan asumir actitudes basadas en valores libremente asumidos en pro de la inclusión social (Eguía, 2000). Por tanto, el tratamiento de la interculturalidad en el currículo queda justificado porque contribuye de manera especial a contextualizar y dotar de significado los contenidos, también porque permite relativizar el carácter absoluto e irrefutable de los conocimientos y de la ciencia, asimismo porque nos ayuda a comprender los problemas sociales y culturales, desarrollando actitudes críticas ante los conflictos que afectan a la convivencia entre personas y grupos.

Efectivamente, el planteamiento didáctico de la interculturalidad puede ir entonces desde el desarrollo puntual y esporádico, al desarrollo parcial y discontinuo en alguna área curricular, hasta impregnar esta racionalidad todas las áreas de conocimiento (Tejedor, 2002, p. 365).

En el primer caso, lo intercultural como contenido esporádico y de actualidad, se incorpora a la dinámica del plan de estudios por iniciativa personal del profesorado con ocasión de la relevancia social del tema o de que éste sea de máxima actualidad (pateras, conflictos vecinales, problemas escolares...) y el tratamiento consiste en buscar la relación con los contenidos de la materia. Este planteamiento motiva al alumnado porque le ayuda a comprender la realidad y a aplicar los contenidos estudiados, pero si estas actividades se convierten en algo esporádico, ya sea porque pierde actualidad o se convierte en anecdótico, o porque su tratamiento es demasiado puntual, lo cierto es que puede suponer un hándicap en el aprendizaje del alumnado, pues le impide analizar la globalidad del tema, al no relacionarlo con otras materias y al no percibir la complejidad de la problemática, concibiendo los problemas relacionados con la alteridad como algo coyuntural y no estructural.

En el segundo caso, la racionalidad intercultural como contenido específico, la incorporación de lo intercultural puede ser decisión de un o una docente, o de un área de trabajo disciplinar, y consiste en introducir contenidos y actividades que permitan comprender, analizar y valorar las relaciones culturales en la sociedad actual, desarrollar actitudes y aportar estrategias y habilidades para la convivencia (Yus Ramos, 1997). En este caso, se trataría de transmitir contenidos interculturales a través de actividades lúdicas organizadas al margen del currículo escolar: semanas culturales, talleres o actividades extraescolares. Este planteamiento facilita el proceso de análisis de las prácticas culturales pero no contempla el fenómeno en toda su magnitud.

En el tercer supuesto, la interculturalidad como contenido transversal, que es por el que aquí apostamos, el desarrollo de la racionalidad en diálogo con la alteridad se realiza con la “impregnación curricular”, teniéndola presente en los objetivos de varias materias y entre los distintos niveles educativos o ciclos.

Para ello, se requiere cierta capacidad de coordinación docente para plantearse cuestiones como las siguientes: ¿qué necesidades formativas tiene el alumnado en formación en el campo de la educación en torno a la interculturalidad? ¿Qué tipo de formación demanda el entorno social? ¿Qué áreas de conocimiento permiten mejor la incorporación de contenidos relacionados con lo intercultural? ¿Cómo se organizan y secuencian los contenidos en los distintos cursos? ¿Qué metodología será la más adecuada?

Se trata, en definitiva, de inundar el currículo de diversidad cultural. No es posible explicar y comprender las ciencias sociales o naturales, el lenguaje, el desarrollo de la expresión corporal o las matemáticas, etc., referidas a una sociedad monocultural, sino que, cada vez más, debe hacerse referencia al carácter multicultural de nuestra sociedad. Con este sistema, se pretende cuestionar algunos conocimientos estereotipados del alumnado sobre otras culturas, analizando los comportamientos cotidianos, superando la perspectiva etnocéntrica, y evitando una visión reduccionista de la historia, al conocer el origen de nuestros hábitos culturales y generando procesos de superación de mitos, estereotipos y prejuicios (AMANI, 1999).

### 4.3. CONSOLIDAR REDES DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS

A la vez de lo que hemos dicho sobre las concepciones dialógicas y sociohistóricas del aprendizaje y el conocimiento, y la impregnación de diversidad cultural en nuestros currículos, pensamos que otra tarea importante para el cambio escolar en orden de la construcción de una racionalidad intercultural, es la de considerar que este trabajo implica una tarea colectiva en la que rescatar y articular entre sí aquellas alternativas educativas cuyo interés común es el de desarrollar experiencias democráticas que permitan la mejora de la *res* pública, proporcionando oportunidades para la inclusión social, aumentando el capital social a través de las redes de cooperación que se tejen entre sí. Dichas experiencias las hemos agrupado en tres discursos distintos: el discurso educativo de la democracia participativa, el discurso educativo de la democracia deliberativa y el discurso educativo de la democracia inclusiva.

El *discurso de la democracia participativa*, por ejemplo, se ha dirigido históricamente contra la democracia representativa, al considerar que la representación aliena la voluntad política a costa del autogobierno (Barber, 1984). Frente a ésta, se ha propuesto un modelo alternativo ligado a la participación directa de los ciudadanos mediante el respeto de sus preferencias, multiplicando ade-

más los canales de participación, al postular la figura del ciudadano activo como agente central del proceso.

La experiencia educativa vinculada a los movimientos de renovación pedagógica, puede ser un buen ejemplo de experiencias de democracia directa y autogestión. Por ejemplo, al calor de la Escuela Nueva y del movimiento de la Pedagogía Institucional, se desarrollaron todo un conjunto de técnicas de organización, de métodos de trabajo, de instituciones internas (consejos de aula), que situarían a estudiantes y educadoras en situaciones nuevas que requerían de cada una un compromiso personal, iniciativa, acción y continuidad (*pedagogías activas*), descubriendo además las posibilidades de autoorganización del grupo, de forma que toda la comunidad educativa pueda gestionar conjuntamente la formación, decidiendo horizontalmente los métodos, los objetivos, los horarios, los programas, etc. (*pedagogías autogestionarias*).

El *discurso de la democracia deliberativa*, por el contrario, nace para responder a preguntas como las siguientes: ¿y si la democracia no fuera el respeto y la satisfacción de preferencias ciudadanas, sino la posibilidad de que éstas se puedan desarrollar, afinar o modificar mediante la organización de un entorno institucional propicio? Ahora, la voluntad popular es el resultado de la transformación endógena de las iniciales preferencias (incompletas) de la ciudadanía, mediante información y discusión racional (Habermas, 2001). Pero, además, la identidad entre gobernantes y gobernados no se realiza por el peso de una mayoría, o por la negociación estratégica y la presión de sus actores colectivos, sino a través de la discusión abierta y mutuamente transformadora entre sujetos libres e iguales. Lo que se privilegia, entonces, son los entornos de decisión institucional cara a cara, una especie de democracia local que permite articular orientación práctica, democracia de base y técnicas participativo-deliberativas de toma de decisiones.

En educación, también son muchas las experiencias de democracia deliberativa de las que disponemos. Por ejemplo, el movimiento de Escuelas Democráticas (Apple y Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2002). También los procesos de investigación-acción llevados a cabo por profesionales en la escuela obligatoria (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990). Y, últimamente, la propuesta conocida como comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert y otros, 2008), en donde conjuntos de individuos autónomos e independientes, partiendo de una serie de ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje. Estas experiencias dialógicas, junto con otras similares (escuelas aceleradas, aulas inclusivas), han tratado de responder a alguno de los problemas derivados de la sociedad informacional, el relativismo y etnocentrismo del capitalismo tardío, el multiculturalismo, etc., como son el fracaso escolar, la falta de oportunidades y el ascenso de la desigualdad social, que ha afectado principalmente a ciertos colectivos como el pueblo gitano, la población inmigrante, etc.

Finalmente, con el *discurso de la democracia inclusiva*, se reintroducen en el armazón social experiencias como las de los presupuestos participativos, la democracia consultiva o los sondeos de opinión, todas ellas ligadas a un doble objetivo: (i) adoptar decisiones vinculantes, no sólo a efectos consultivos o formativos de opinión desde ámbitos locales participativo–deliberativos; (ii) atender al poder que emana de la acción colectiva, fuera de las instituciones, generando grupos, movimientos e identidades que introduzcan nuevas demandas de acceso y voz en el escenario político. Se trata, en definitiva, de conjugar dos dimensiones comúnmente citadas en cualquier proyecto ligado a la justicia social: la dimensión de la redistribución (*poder institucional*) y la dimensión del reconocimiento (*poder de la acción colectiva*).

Sin duda que uno de los ejemplos de democracia inclusiva, lo encontramos en el trabajo de los Nuevos Movimientos Sociales y Redes Antiglobalización. Se trata de un movimiento de resistencia global (y local) opuesto a la forma capitalista liberal que adopta la globalización y a sus efectos: mundialización económica, desigualdades crecientes entre el Norte y el Sur, el desempleo, la exclusión social, la destrucción del medio ambiente, las guerras imperialistas, el ecofemicidio. Para ello se adopta una estructura organizativa horizontal de trabajo que, reconociendo la sociodiversidad, pretende articular entre sí, en un trabajo antisistémico, todas aquellas identidades negadas y expulsadas hacia la exterioridad socioeconómica y simbólica de la sociedad capitalista.

Uno de los desarrollos educativos que más ha orientado sus planteamientos hacia los principios de la democracia inclusiva es, sin duda, el movimiento de la Educación Popular sobre todo el inspirado en la pedagogía conscientizadora (Freire, 1970), la Investigación–Acción Participativa (Fals Borda, 1986) y las concepciones metodológico–dialécticas (Núñez Hurtado, 1999). Se trata de implementar diferentes procesos de formación y capacitación, a través de una metodología de acción–reflexión–acción que permita a los colectivos excluidos por el sistema el apropiarse de su práctica, todo ello con el objetivo de desarrollar una sociedad nueva, sustentable desde el punto de vista eco–político.

Es hora de concluir este trabajo, como ya dijimos desde el principio nuestra intención era la de ofrecer otros marcos de inteligibilidad respecto a las cuestiones relacionadas con la interculturalidad, la alteridad y los procesos organizativos, curriculares y/o metodológicos para desarrollarlos en el campo de la educación intercultural. A nuestro juicio, únicamente desde una salida (dialógica) de la ideología moderno/ilustrada es como podemos realizar este viraje hacia nuevas formas de concebir las relaciones intersubjetivas, creando espacios no excluyentes ni asimiladores, para lo cual hemos de revisar, a la vez, nuestras concepciones del aprendizaje y cómo hemos desarrollado hasta la fecha un currículum intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBA RICO, S. (2003). *La ideología de la globalización (reflexiones sobre el hambre)*. Disponible en [www.rebellion.org/sociales/030715alba.pdf](http://www.rebellion.org/sociales/030715alba.pdf).
- AMANI, Colectivo (1999). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- AMIN, S. (1994). *El fracaso del desarrollo en África y el Tercer Mundo. Un análisis político*. Madrid: IEPALA editorial.
- APPLE, M.W. y BEANE, J. A. (Comps.) (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- ARRIGHI, G. (1999). *El largo siglo XX*. Madrid: Akal.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BARBER, B. (1984). *Strong Democracy*. Berkeley, California Univ. Press.
- BAUMAN, Z. (2003). Exclusión social y multiculturalismo. *Claves*, 137, 4–13.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.
- CASTEL, R., HAROCHE, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. Paris: Fayard.
- CASTLES, S. (2002). Globalization and Immigration, *Paper* en el *International Symposium on Immigration Policies in Europe and the Mediterranean*, Barcelona.
- DEL RÍO PEREDA, P. (1996). La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 32–34.
- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario. Tº 2*. Montevideo: Ed. Nordan.
- DUSSEL, E. (1992). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- EGUIA FERNÁNDEZ, J. (2000). *Educación en la tolerancia y la responsabilidad*. Madrid: EOS.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCOBAR, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*. Corporación Región, ed. Planeación, Participación y Desarrollo (Medellín: Corporación Región), 9–32. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>.
- FALS BORDA, O. (1980). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua*, Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ DURÁN, GONZÁLEZ, L., RICO, L. (2008). Crisis global. Claves para entender la crisis del capitalismo de casino y de la economía especulativa. *El ecologista*, 59, 22–26.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- GIL RODRÍGUEZ, E. P. (2005). *El simulacro en las sociedades de control: transformaciones de la relación entre poder y subjetividad en la era del conocimiento*. Disponible en [www.edicionessimbioticas.info](http://www.edicionessimbioticas.info).
- HABERMAS, J. (2001). Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?, *Political Theory*, Vol. 29, 6, 766–781.
- HARVEY, D. (1992). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: siglo XXI.
- HOBSBAWM, E. (2005a). *La era de la revolución (1789–1848)*. Barcelona: crítica.
- HOBSBAWM, E. (2005b). *La era del capital (1848–1875)*. Barcelona: crítica.
- HOBSBAWM, E. (2005c). *La era del imperio (1875–1914)*. Barcelona: crítica.

- HUNTINGTON, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- INGLEHART, R. (1998). *Modernización y postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Immigration Policies in Europe and the Mediterranean*, Barcelona, 2002.
- LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MARINIS, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y su(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, 15. Disponible en [www.ehu.es/CEIC/papeles](http://www.ehu.es/CEIC/papeles).
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, com-petencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17–34.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (coord.); CANTARERO, J., MARTÍNEZ BONAFÉ, J., MOLINA, D. TORMO, P. (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Morón: Publicaciones MCEP.
- MELMAN, C. (2002). *L'Homme sans gravité. Jouir à tout pris (Conversaciones con Jean-Pierre Lebrun)*. Paris: Denoël.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1999). El cómo hacer de la educación popular. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 19/20, 99–106.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, VI (2): 342–386. Disponible en <http://jwsr.ucr.edu>.
- RENDUELES, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK ediciones.
- ROBERTSON, R. (2000). Glocalización: tiempo–espacio y homogeneidad heterogeneidad. *Zona abierta*, 92/93. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/R%20Robertson.pdf>.
- SANTOS, A. (2004). *Trayectorias sociales del paro de larga duración*. Tesis doctoral por la Universidad Complutense de Madrid.
- SANTOS, B. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.
- SANTOS, B. S. (2009). ***Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho***. Madrid: Trotta.
- SARLO, B. (1998). Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura. En A. BIRGIN, I. DUSSEL, S. DUSCHATZKY, y G. TIRAMONTI (Comps.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 35–38). Buenos Aires: Troquel.
- SASSEN, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SILVA, T. T. da. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEJEDOR MARDOMINGO, M. (2002). *La educación intercultural en la formación del educador social: propuestas y actuaciones*. En J. ORTEGA ESTEBAN, *Nuevos retos de la pedagogía social* (pp. 364–367). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- VIGOSTKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WALLERSTEIN, I. (2010a). *El moderno sistema mundial I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía–mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.

- WALLERSTEIN, I. (2010b). *El moderno sistema mundial II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea (1600-1750)*. Madrid: Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, I. (2010c). *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista (1730-1850)*. Madrid: Siglo XXI.
- WERTSCH, J. (1997). *La necesidad de la acción en la investigación socio-cultural*. En J. Wertsch, P. Del Río, y A. Álvarez. (Comps.). *La mente sociocultural. aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 35-46). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- YUS RAMOS, R. (1997). *Desde la cooperación en la escuela a la cooperación al desarrollo. Educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y Tú....¿Cómo lo ves?* (pp. 111-138). Madrid: ACSUR-Las Segovias, Alauda-Anaya.

