

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SOCIEDAD CIVIL. ORIENTACIONES ESTRATÉGICAS PARA LA INTERVENCIÓN

J.M. Touriñán López
M^a. Esther Olveira Olveira
Universidad de Santiago de Compostela

I. INTRODUCCIÓN

La educación intercultural ha alcanzado en el ámbito de la educación carta de identidad y, de modo genérico, se acepta que tiene dos significados básicos que enfatizan específicamente el carácter de programa o el carácter de modalidad. El profesor Gonzalo Vázquez señala esas **dos significaciones**, que siguen vigentes y se dan al concepto de educación intercultural, destacando, en cada una de ellas, el carácter de programa o de modalidad y utilizando las fuentes de la APA y del ERIC para fundamentarlas (Vázquez, 1994, p.26):

1. Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.
2. Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.

Asimismo, el profesor Gonzalo Vázquez en ese mismo trabajo identifica las **condiciones básicas** que deben confluír para que se dé la educación intercultural (Vázquez, 1994, p.30):

- Identificar el sujeto de la educación intercultural,
- Establecer la meta de la educación,
- Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logra esa meta,
- Proyectar tales procesos en un marco curricular y de programas específicos adecuados.

En el mismo afán de sistematizar las aportaciones estructurales de la investigación a la educación intercultural, el profesor Gonzalo Vázquez identifica las **fases y procesos** del siguiente modo (Vázquez, 1994, p.33):

- Reconocimiento y expresión de la propia identidad.
- Apertura a la identidad del otro.
- Reconocimiento y "jerarquización" de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas.
- Búsqueda de impulso de la homogeneidad.

Respeto de los valores pluri e interculturales conformes con unos principios básicos admitidos". La idea de que la educación intercultural ha alcanzado carta de identidad se refuerza, si nos atenemos a la proliferación de congresos y publicaciones que en los últimos 20 años se han venido realizando sobre el tema. Sirva en este sentido el reconocimiento que Verne hace de la posibilidad de distinguir tres etapas en la evolución hacia la educación intercultural, desde el punto de vista de los programas (Verne, 1987):

- Una primera etapa, que corresponde a la época donde cada grupo atendía sus propias necesidades educativas o se sumergía en la cultura del ambiente. La educación multicultural es fruto en esta etapa de la toma de conciencia de las instituciones públicas de las necesidades de las minorías. Esta educación multicultural favorece la asimilación de colectivos minoritarios en la cultura de acogida a través del idioma, fundamentalmente.
- En una segunda etapa, se promueve la enseñanza bilingüe, que transmite la lengua materna a los niños de las minorías y a los hijos de los emigrantes, porque la mejor estrategia pedagógica para que un niño aprenda bien la lengua oficial es que posea un buen dominio de la materna. En esta etapa, se mantiene la propuesta de asimilación a la cultura de acogida, pero con una perspectiva encaminada hacia la integración social. Precisamente por eso, se tolera en el núcleo familiar el uso privado de la lengua propia y de las propias claves étnicas de interpretación cultural.
- La tercera etapa puede denominarse como de apertura. En ella, el reconocimiento de los valores de la cultura mayoritaria no impide aceptar los de las culturas minoritarias y, aún, admitir una retroalimentación de los valores y de la carga cultural. En esta dinámica intercultural, el programa educativo ya no se dirige sólo a las minorías sino al conjunto social, cada grupo se distingue por su cultura propia, pero también por las relaciones que mantiene con las culturas de los otros.

Estas tres etapas no cierran el ciclo de evolución conceptual de la educación intercultural. La cuestión no se resuelve simplemente con analizar el paso de la cultura propia dominante en el país de acogida al multiculturalismo y de éste al interculturalismo (Banks, J.A. y Lynch, J. 1986; Bartolomé, M, 1997 y 2001). Hasta tal punto debemos enfatizar esta idea que habría que destacar de manera singular el interés que en los diferentes marcos territoriales se le está concediendo a la problemática de la educación intercultural, no sólo porque los movimientos de población son cada vez más numerosos, plurales y frecuentes como resultado de las facilidades de desplazamiento y de las necesidades formativas y laborales, sino también porque las circunstancias del mundo, actualmente, están penetradas por la mundialización de los fenómenos, la responsabilidad de la sociedad civil, el respeto a la diversidad y la consolidación de los derechos de primera, segunda y tercera generación, de una manera tal que nos obliga a replantear el concepto de interculturalidad desde nuevas perspectivas transnacionales y locales que tienen alcance semántico. (Varios, 2001, 2002, 2003, 2004).

II. PERMANENCIA Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Naval, 2002; Hallak, 2003; Lee, 2003). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural -de encuentro a través de la educación-, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, nos dice Lee que el término "gente de color" o el término "diversidad cultural", por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. "Gente de color" implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. "Culturalmente diversos" implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión (Lee, 2003; García Pastor, 2003).

En el año 1992 la Sociedad Española de Pedagogía promovió y organizó el X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el título "Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida" (SEP, 1992). En palabras del presidente del Congreso, la sociedad europea tiende a una ideología apoyada en la consideración positiva de la diversidad, de tal manera que la educación tendrá que ser intercultural, es decir, potenciadora de la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un espacio cultural común sin renuncia a la identidad original.(Orden, 1992).

En el año 1992 la búsqueda de soluciones a la multiplicidad de problemas de la educación intercultural se centraba en la idea de diversidad cultural y en la identidad; la educación era el camino adecuado para la integración intercultural. Las cuestiones fundamentales se vertebraban en torno a las preguntas (Orden, 1992):

- ¿Cómo potenciar el objetivo educacional de promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural?
- ¿Cómo hacer que la educación sea un instrumento eficaz para integrar individuos de culturas diferentes en sistemas de valores y actitudes participadas?
- ¿Hacia dónde tenderán las futuras políticas educativas de los países europeos en vías de integración?
- ¿Qué cambios se prevén como necesarios en la organización y dirección de los sistemas educativos nacionales para institucionalizar una educación intercultural?

El X Congreso Nacional de Pedagogía reconocía abiertamente que trabajar en contextos caracterizados por la diversidad cultural llevaba emparejado el doble compromiso de utilizar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del dialogo y la tolerancia. Tal compromiso

exigía prácticas educativas interculturales tendentes a propiciar el cambio en las relaciones que tienen lugar en el seno de las escuelas y entre estas y sus entornos sociales. Asimismo, en las conclusiones, se insistía en el riesgo intrínseco que supone acentuar el eurocentrismo como norma obligada para desarrollar un interculturalismo de carácter universalista (SEP, 1992).

Desde el año 1992 se han propiciado muy diversos foros de debate acerca del problema de la interculturalidad y ahora, en el año 2004, el XIII Congreso Nacional de Pedagogía se centra en el problema de la educación en contextos multiculturales desde las cuestiones de la diversidad y la identidad. Mucho se ha avanzado en el desarrollo de la educación intercultural, pero, ateniéndonos al título del XIII Congreso "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad", parece un principio aceptado que la vertebración de la interculturalidad supone afrontar pedagógicamente la diversidad y la identidad (Varios, 2004).

En nuestros días *hay cuatro ideas que han modificado el contexto* de trabajo y de pensamiento respecto de la interculturalidad como hecho y del interculturalismo como propuesta:

La idea de Tercer Sector que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde las sociedades civiles como forma de organización (Salamon, 2001).

- La idea de Tercer Entorno que, junto con la vida rural y la vida ciudadana, configura nuevas posibilidades a través de la sociedad digital (Echeverría, 1999)
- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, Giddens y Touraine, 2002).
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad política (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días *se está creando un espacio mundial* en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, el cognitariado, voz con la que se nombra a quienes carecen los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra "El malestar de la globalización" que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, cuatro rasgos en la globalización:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico

En palabras de F. Altarejos, estas últimas -las corrientes culturales- bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural -que es de verdadera *inculturación* en muchos países-; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que "la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como el *proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo" (Altarejos, 2003, p. 16).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Tourrián, 2004).

Lo que permanece, es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo:

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos".
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Como hemos dicho anteriormente, las circunstancias actuales no son las del siglo pasado.

La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Preteille, 2001). Así pues, la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas, porque la situación desde este fondo podría oscurecer el alcance de la exclusión y negación de los "otros" (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

Es necesario repensar la interculturalidad, porque, como dice el prof. Ortega: "la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Han primado más los aspectos culturalistas que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona." (Ortega, 2001, p.71)

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos (Sarramona, 1999 y 2002). Esto es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001).

Hay un **límite a la elasticidad de la tolerancia** en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2000). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. "Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el

ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos. Pero es también el ethos de una sociedad para la que resulta una condición necesaria el apoyo a los más débiles y desfavorecidos" (Jover, 2002, p. 19).

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el "sesgo radical", en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de "emigrantes potenciales" y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002; Valcárcel, 2002; Romay, 2002; Dehesa, 2000).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación, porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que **hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada**. Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Preteille, 2001).

La encrucijada, en palabras de Gonzalo Vázquez, exige abrazar *tres niveles* de referencia existencial para el hombre -su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia-, y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación intercultural los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal (Vázquez, 1994).

En perspectiva evolutiva de la búsqueda constante, al entorno social le corresponde asumir que el diálogo entre culturas plantea problemas de convivencia, que nacen del contacto entre grupos étnicos distintos, y problemas de supervivencia, que se acentúan con la distancia entre el norte y el sur (Puig, 1992). Conviene no olvidar en este sentido que la centralidad de internet en muchas áreas de la actividad social, económica y política se convierte en marginalidad para los que no tienen o tienen acceso limitado a la red, así como para los que no son capaces de sacarle partido, acrecentándose, de este modo, la divisoria digital desde una perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, además, como dice el profesor Escámez, el diálogo entre culturas produce problemas morales, porque las personas en conflicto cultural son capaces del menosprecio, la xenofobia y el racismo. Hay un compromiso obligado de aunar voluntades para no desestructurar la comunicación, como consecuencia de obviar el triple reconocimiento que se le debe al individuo en el marco social (ético-personal, étnico-cultural y cívico-jurídico), que nos obliga a defender la interculturalidad como proyecto ético (Escámez, 1992 y 1999; Martínez y Puig, 1991; Roma, 2001).

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias

precedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Consejo Escolar del Estado, 2001; SITE, 2001). Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades, no debe hacernos olvidar que el problema analizado es de manera prioritaria también un problema de legitimidad. Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será preferentemente el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (SITE, 2002; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2003; Valcárcel, 2002). La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión de compromiso ético con la libertad personal, la igualdad, la transparencia y la diversidad (Touriñán, 2004 a).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

Este nuevo desafío tiene que **asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación** y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores.

III. CAMPO SEMÁNTICO EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD.

1.- ENFOQUES, MODELOS Y TIPOS DE AJUSTE ENTRE CULTURAS

En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir diversos **tipos de ajuste** (Thomas, 1985; Vázquez, 1994; Pérez Escobar, 1999; Pérez Díaz, 2002; Gimeno, 2001):

ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionista, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.

ACOMODACIÓN-PARALELISMO entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural

de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados con propiedad modelos multiculturales.

INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN de culturas que, partiendo del principio de integración política, cultural y cívica respecto de las minorías culturales, da lugar al nacimiento de una nueva cultura "intercultural". Este cuarto tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos interculturales propiamente dichos

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de **enfoque**, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé distingue cuatro enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas en las aulas (M. Bartolomé, 1997):

- Propensión a la **afirmación hegemónica** de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- Propensión al **reconocimiento de la pluralidad** total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- Propensión a la **convivencia intercultural global** que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

El repaso general de la literatura en el tema permite afirmar que bajo el consenso general subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos:

- **Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales.** Este tipo de propuestas generan modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista.
- **Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales.** Este tipo de enfoque genera modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural

Ajustes, enfoque y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad. No hay una posición final excluyente y es conveniente, por tanto, incidir sobre diversos conceptos que están vinculados especialmente a su campo semántico. A los efectos de este artículo, que está orientado a las estrategias de intervención, nos parece oportuno repasar los conceptos de aculturación, asimilación, identidad-emigrante-minoría, multiculturalismo e integración, que son susceptibles de ser utilizados con carácter positivo en el tratamiento asimétrico o simétrico de las diferencias culturales.

2.- ACULTURACIÓN.

El término de **aculturación** es de origen sociológico y es utilizado sobre todo en el campo de la psicología y en la antropología cultural. Toda persona a diferentes niveles vive la aculturación. Cambiar del campo a la ciudad, de un grupo social a otro, engendra o puede engendrar un proceso de aculturación.

Los individuos pueden responder ante las prácticas de aculturación de tres maneras:

- Siendo impermeables a la cultura distinta,
- Siendo plenamente permeables a la nueva cultura,
- Siendo un "modificador libre" de los diversos códigos culturales, para forjarse de este modo una identidad propia.

Las primeras definiciones de aculturación se refieren a los procesos relacionales que resultaban del contacto entre culturas; pero en torno a los años 30 un grupo de autores señala que el proceso de aculturación concierne a los individuos que ya son portadores de un cierto grado cultural y que, por otra parte, es imposible pensar en individuos aislados, debiendo pensar en grupos.

La aculturación, se puede considerar como el conjunto de fenómenos que resultan del contacto directo o indirecto (mensajes de cualquier tipo) y de manera continuada entre grupos de individuos de cultura diferente, provocando cambios en los tipos de cultura de uno de los grupos o de los dos.

3.- ASIMILACIÓN.

La asimilación es uno de los primeros términos empleados en los encuentros entre culturas, porque responde a las primeras actitudes de acogida de individuos procedentes de otras nacionalidades. Puede ser usado con sentido positivo como la mejora y promoción cultural de un individuo, pero lo frecuente en la evolución semántica es su uso para significar la obligación de los colectivos minoritarios de abandonar forzosamente todas las particularidades culturales y todos los signos susceptibles de marcar su diferencia.

La asimilación aparece definida por primera vez de manera sistemática por Émile Durkheim. Sus trabajos, frente a los de la escuela de Chicago, ofrecen una mayor rigurosidad en el intento de construir una definición clara y operativa. Este autor no acepta un acercamiento al problema como una cuestión puramente étnica. Para él, el problema de los emigrados y de las minorías étnicas llamadas a vivir permanentemente en el territorio no debe ser entendido sin hacer referencia a los cambios que vive la sociedad.

Esta sociedad de producción exige mayor movilidad de los hombres, favoreciendo el desarraigo de aquellos que se alejan del grupo de origen que hasta el momento era el transmisor de los referentes de la identidad colectiva. El sustituto de este motor de transmisión pasa a ser la educación, que se convierte en la constructora de las nuevas solidaridades. Todo individuo, independientemente de su origen, puede ser el sujeto de la acción educativa y "asimilar" la historia, tradiciones, costumbres y culturas del país que lo acoge. El individuo no está socializado por las ataduras primarias, sino por la posición que ocupa en intersección de los múltiples lazos que lo unen al Estado, y por la función que ocupa en el sistema que se configura a partir de la división del trabajo social. "La asimilación consiste fundamentalmente en un proceso de adquisición de valores y pautas de comportamiento que se opera en un grupo social de

características limitadas, al insertarse en otro cuantitativamente mayor, económica y políticamente considerados” (García Huerta, 1983, p:141).

La escuela de Chicago, con objeto de profundizar en el concepto, distingue en el proceso de asimilación dos fases (Beaud y Noiriel, 1990):

- a) el proceso socializador del emigrante está caracterizado en el primer momento por el desarraigo y el conflicto;
- b) la asimilación se identifica en un segundo momento con el nivel máximo a alcanzar; como etapa definitoria del emigrante en su ajuste social.

Para la escuela de Chicago la asimilación supone la adquisición de un nuevo sentido de pertenencia a un grupo étnico y de identidad personal, con la subordinación concomitante de los lazos étnicos antiguos” (Billigmeir, 1989). En el fondo, como dice Baton, la asimilación llegó a significar un proceso unidireccional por el que la sociedad estadounidense iba a absorber a los recién llegados sin que ella misma sufriera cambio alguno (Baton, 1986).

En definitiva la escuela de Chicago aporta tres ideas importantes al concepto de asimilación:

- a) la comprensión de que la adhesión ideológica es en el primer momento una condición de la asimilación y el emigrante, al convertirse en parte de una nación, concluye el proceso asimilativo
- b) la idea de que la sociedad y la cultura del país de acogida se modifican por el contacto de las dos culturas en niveles diferentes (siendo los niveles las distancias entre las culturas existentes)
- c) la afirmación de que la asimilación completa es poco frecuente y, en todo caso, afecta más a los individuos que a los grupos.

Con todo es pertinente insistir en que la perspectiva europea no siempre ha tenido en cuenta las ideas anteriormente expuestas, e incluso llegó a minusvalorarlas, aunque la sedentarización de la emigración en Europa convirtió este fenómeno en permanente, lo que favoreció el cambio de enfoque por parte de algunos autores.

La asimilación surge en un primer momento como un concepto progresista. La asimilación supone "hacer al otro" semejante a nosotros, ignora las diferencias, reduce al otro; la visión que subyace es completamente étnocéntrica (basada en la cultura como centro de todo). En los años 70 la asimilación deja de ser considerada como un hecho positivo y un objeto de consenso y el término se convierte en un tabú. Pasa a considerarse como una mutilación de la identidad del individuo.

Hoy tiene plena vigencia el concepto de *asimilación* como el proceso mediante el que una cultura asume un rol pasivo con respecto a otra, la dominante, y lleva implícitamente un juicio de valor, de tal modo que algunas culturas son tenidas por superiores. Nos interesa diferenciar la asimilación cultural de la asimilación jurídico institucional y de la naturalización (hecho de concederle a un extranjero, en todo o en parte, los derechos y privilegios de los naturales de un país), la cual puede coexistir con el mantenimiento de una identidad cultural propia.

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001).

4.- IDENTIDAD, EMIGRANTE, MINORÍA.

El conjunto identidad-emigrante-minoría constituye uno de los entramados desde los que se constituye la identidad intercultural. Esto es obvio, porque, como decíamos en párrafos anteriores, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, ya que la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. Emigrante, minoría e identidad son ejes susceptibles de ser usados positivamente en el encuentro entre culturas.

La encrucijada, como ya sabemos, exige abrazar *tres niveles* de referencia existencial para el hombre -su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia-, y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal.

Relacionado con el ser, con la entidad de una persona o con el proceso de transmisión cultural, **la identidad** es el sentimiento de pertenencia que nos permite interactuar. Resulta de un proceso paulatino que se desarrolla con la adquisición de valores propios de un espacio, de un tiempo y de una comunidad, y, en especial, a partir de prototipos ideales.

La identidad es dinámica y social. La imagen de cada uno de nosotros tiene una dimensión temporal del pasado, presente y futuro, construida en el seno del grupo social en la relación con los demás. Es en las interacciones realizadas a través de la comunicación y en la participación en actos sociales diversos donde elaboramos una representación de como nos ven los demás. Di Carlo nos dice que "... la identidad madura si la memoria, tanto individual como colectiva, no se presenta como la repetición rígida de un pasado al que se queda fijada sino como el receptáculo de experiencias vitales que dan continuidad y significación a la vida. La identidad se construye y define por lo tanto, alrededor del espacio, del tiempo y de la relación (Di Carlo, 1983).

Por esta razón las experiencias nuevas, la formación de nuevas representaciones y de nuevos valores, favorece que aparezca no sólo el problema de la estabilidad, sino también el de la coherencia del conjunto de nuestras representaciones.

La estrategia partidista de asimilación consiste en la renuncia a la identidad y en el intento de pasar desapercibidos, como mejor forma de asemejarse al modelo cultural dominante. Por su parte la conciencia de identidad va a ser el factor que va influir en la actitud respecto del país de acogida y de origen, así como en la elección de la nacionalidad (Oliveira, 2000).

La identidad según los países puede ser étnica (caso de Alemania) o no serla; como en el caso francés o español, que uno adquiere con el nacimiento la nacionalidad del país por el "ius solis" (derecho de nacimiento en el país).

La identidad cultural tiene otro carácter significativo.: Aunque el componente cultural es indisociable de la identidad misma, debemos referirnos a la identidad como valor cultural común a un grupo; esto es lo que se denomina *identidad cultural*. La identidad cultural comporta elementos subjetivos relacionados (en cuanto a percepción del sujeto y a su conciencia en relación con el colectivo social), pero realza su

significación más sociológica, presente en la conceptualización de la cultura como patrimonio global o herencia de costumbres, valores, hábitos y conductas, como también del lenguaje que diversifica los grupos humanos. Así, la identidad cultural de una persona se refiere a todas las identificaciones particulares que la integran dentro de un grupo social concreto.

La dialéctica entre identidad y cultura favorece una interacción flexible que promueve la sociedad plural y abierta. Cultura, civilización y educación mantienen una relación instrumental respecto de la identidad que requiere la garantía de libertad individual para entrar y salir de los marcos culturales, generando la propia (Tourinián, 2004).

El colectivo emigrante que se asocia a un grupo humano caracterizado por unos rasgos de pertenencia propios, por una identidad que lo define frente a otros grupos minoritarios, y frente al grupo mayoritario, está especialmente afectado en su identidad, dificultando su uso positivo.

Ya desde la Grecia clásica (Noirell, 1991) el emigrante es considerado como no ciudadano, como un sujeto privado de derechos. Esta condición, causa de una segregación, se mantiene hoy añadiendo toda una serie de componentes económicos, morales y sociales específicos que no existían para el emigrante de la polis griega.

El ser extranjero (en nuestro caso emigrante) es algo que se descubre cuando uno se siente sometido a la mirada de los otros, a la mirada de los que tienen las normas a su favor. Es enfrentarse a situaciones concretas, de sufrimiento, de desarraigo, abordar cuestiones de equilibrio -o mejor dicho de desequilibrios- internacionales y de términos de intercambio, no es hablar de una situación fortuita o accidental, sino de separación, de discriminación, de vulnerabilidad (Peña y Rodríguez, 1996).

La noción de extranjero, de emigrante, y su definición jurídica no hace más que catalogar negativamente a los ciudadanos no-nacionales, aunque esta connotación implica mucho más que "los naturales de una nacionalidad diferente" y adquiere un cierto sentido positivo al identificarse con la figura del "otro". El asentamiento estable del colectivo emigrante, su incremento producido por la reagrupación familiar, la integración más o menos lograda, conlleva por parte de la sociedad de acogida un desarrollo de servicios sociales dirigidos al bienestar social de este grupo humano.

A su vez, **emigración y minoría** son conceptos muy próximos y que en numerosos casos utilizamos como sinónimos. Así, las minorías se conforman con los sujetos de la emigración. Esta identificación favorece que hablemos de minorías religiosas, étnicas, de movimientos de población, de nacionalidad, etc., cuando la idea de minoría alcanza los colectivos emigrantes pero también las comunidades más reducidas del propio país que culturalmente tienen algún signo propio (Roca, Ucar y Massot, 2002).

Nobert Rouland señala que: "No existen minorías en sí, sólo se definen estructuralmente. Son grupos puestos en situación minoritaria por relaciones de fuerza y de derecho, que los someten a otros grupos en el seno de una sociedad global donde los intereses son responsabilidad de un Estado que crea discriminación, ya sea mediante estatutos jurídicos discriminatorios (políticas de apartheid), ya sea mediante principios de igualdad cívica (privando de derechos específicos a colectividades que tienen una situación social y económica particular, la igualdad cívica puede crear o perpetuar desigualdades de hecho)" (Nobert Rouland, 1991, p.224),.

En esta definición se observa que la idea de propietario o patrón queda solapada por un ente social mucho más poderoso y difícil de identificar que lo invade todo y que no sólo tiene todos los poderes, sino que también es incuestionable, así como responsable de su perpetuación y de la reproducción de las relaciones entre los grupos,

amparándose en concepciones igualitarias que finalizan siendo discriminatorias y reproductoras: el Estado.

A menudo se produce una confusión entre emigrante y minoría étnica. La reivindicación política de una identidad propia es un elemento esencial en la definición de una minoría étnica, aportándole al concepto de identidad una significación política. De este modo, toda la estructura "ideológica" que le da entidad/identidad a la minoría étnica, y que la configura como grupo solidario, está condicionada por el aspecto político, pero es susceptible y deseable que tenga un uso positivo en la educación intercultural.

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Consejo Escolar del Estado, 2001; SITE, 2001). Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades, no debe hacernos olvidar que el problema analizado es de manera prioritaria también un problema de legitimidad. Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será preferentemente el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (SITE, 2002; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2003; Valcárcel, 2002).

5.- MULTICULTURALISMO.

Los movimientos de población, y en concreto el migratorio, facilitan la ruptura de la homogeneidad social y favorecen la diversidad que se da en las sociedades, recogiendo la idea de variedad en la expresión de lo multicultural. Las sociedades europeas perdieron su imagen homogénea fruto de la mezcla de pueblos que convivieron durante siglos y manifiestan su pluriculturalidad, apareciendo diversidad de opiniones filosóficas, religiosas, morales y políticas, que tienen igual derecho a ser expuestas y consideradas. Este reconocimiento favorece la construcción de una sociedad que se rehace continuamente en su propio dinamismo.

El concepto de multiculturalismo puede entenderse equidistante entre dos alternativas que suponen implicaciones con diferencias cualitativas:

- La que favorece la simple asimilación, sin tener en cuenta las diferencias del sujeto no autóctono (una integración que no posibilita mantener la cultura de origen),
- La que prima la segregación, separando los niños de la población de acogida de los que no lo son.

Estas dos alternativas no tienen en cuenta la movilidad e interacción existente entre las diversas comunidades, por lo que ninguna de ellas se ajusta a la realidad. La educación multicultural debe basarse en los valores democráticos que permitan y potencien la igualdad de oportunidades, la concienciación respecto de las diferencias y de las semejanzas, del pluralismo y del enriquecimiento mutuo. "... una educación con referencia a un ordenado pluralismo (Vázquez Gómez, 1983). Sin embargo la palabra multicultural ha perdido ese sentido ideal de integración. Afecta y concierne a todos los niños, a todos los maestros, a toda la comunidad escolar y es, por lo tanto, una obligación tanto del país de acogida como del país de origen.

En las sociedades contemporáneas de carácter multicultural, el multiculturalismo se convierte en un marco que condiciona la interpretación de cualquier fenómeno social. Sin embargo se mantuvo en numerosas ocasiones una actitud monocultural, y por lo tanto asimilacionista, cuando no segregacionista, que en estos momentos es substituida por lo que se llamaría multicultural, haciendo referencia a aspectos de carácter externo o folclórico de una cultura (día de la gastronomía, festividad de un personaje relevante, celebración puntual de fechas señaladas, etc.).

En las situaciones de enseñanza y aprendizaje los **fundamentos** que aparecen implícitos o explícitos son:

- a) El respeto a las demás nacionalidades.
- b) La consideración de las diversas estructuras familiares según las culturas.
- c) El respeto a las diferentes ideologías.
- d) El derecho de todos a la comunicación (en igualdad de condiciones).
- e) El derecho a participar en la vida social, política, etc.

El problema de fondo es que el multiculturalismo incluso puede florecer en las escuelas, pero con el impulso de las instituciones públicas corre el riesgo de dirigirse sólo a las minorías en educación primaria y secundaria. Frente a la ignorancia total que prevaleció durante siglos, y que aún hoy sigue persistiendo, se asentó la discriminación, la segregación. Un mayor conocimiento por parte de las mayorías no podrá más que favorecer una aminoración de los estereotipos.

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos (Sarramona, 1999 y 2002). Esto es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001).

6.- INTEGRACIÓN.

Un concepto paralelo al anterior es el de integración que se constituye como un núcleo de reflexión que gira alrededor del derecho a la diferencia y no a la diferencia de derechos.

Integración y emigración van unidas de ahí que se hayan convertido en un concepto ambiguo, pues, cuando lo utilizamos, ya no es necesario decir a quien queremos integrar; se sobrentiende que estamos hablando de los extranjeros. Su uso masivo es reciente, substituyendo el concepto de asimilación a partir de la primera

mitad del siglo XX. Así, los estudiosos de la problemática económica y laboral de los emigrantes utilizarán el vocablo *inserción*, los psicólogos el de *adaptación* y *aculturación*, los antropólogos el de *asimilación* y los politólogos el de *integración* (la elección de la integración hace pensar que el ciudadano inmigrante pudiera ser un ciudadano como el del país de acogida, tanto a nivel social, educativo, político, económico y legislativo).

Juliano, refiriéndose a la integración afirma que implica el reconocimiento de la existencia de dos o más grupos con características diversas -la mayoría y las minorías- que interactúan en una misma estructura social (Juliano, 1993) El respeto a la cultura del otro significa el respeto al otro en todas sus dimensiones fundamentales y dejarle la libertad de construir su propia vida.

La integración, aunque comparte algunos procesos con la asimilación, se contrapone a ésta. Para comprobar en qué medida se produce la integración, los indicadores utilizados son tres:

- la comprensión de la lengua (el indicador es el idioma),
- la frecuencia de reuniones sociales fuera de las horas de trabajo (el indicador es la nacionalidad de los amigos)
- la sensación de racismo experimentada por el emigrante (el indicador es el trato recibido por la población de acogida).

De lo expuesto, se desprenden las dos posturas que se perfilan ante el fenómeno de la integración:

- los que creen que un alto grado de integración es positivo (porque favorece la estabilidad social, da sentido a la vida y asegura la supervivencia del sistema)
- los que son más escépticos, señalando que la desviación de la norma puede resultar creadora, y que una orden moral demasiado rígido podría producir falta de adaptabilidad en circunstancias cambiantes (Parra, 1978, p. 110). El Estado, desde sus diversos marcos de actuación, favorece una integración sistémica que incluye a todos los ciudadanos – ya sean originarios o no del país- estén de acuerdo con el sistema o lo pongan en cuestión.

La integración nos indica la capacidad de confrontar e intercambiar (en una situación desigual de participación) valores, normas y modelos de comportamiento, tanto por la banda del emigrante como por la banda de la sociedad de acogida. La integración es el proceso gradual por el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país de inmigración. Es el proceso por el que la comunidad nacional de residencia reconoce a alguien que procede de otro lugar.

El término de integración es de tal importancia que requiere un análisis de las diversas objeciones que se han hecho del concepto:

- Una primera observación crítica mantiene que ser capaz de sumergirse en una sociedad no implica la interiorización de las marcas culturales de la nación de acogida, sino sólo el dominio de las destrezas y de los conocimientos de las categorías culturales. Este conocimiento, meramente instrumental, en ningún caso se acompaña de la pérdida de las características de la cultura de origen. Desde esta perspectiva

funcionalista, integrarse supone adquirir las actitudes y comportamientos adaptados a la sociedad de acogida y simultáneamente no perder los rasgos de la cultura de origen.

- Una segunda observación resalta la participación en la vida comunitaria como catalizador de la integración del sujeto. La cuestión de la integración no puede ser resuelta únicamente con medidas políticas y algunas de ellas incluso irracionales, que pueden volverse contra los objetivos pretendidos, (podemos estar convencidos de la necesidad de elaborar un discurso para la lucha contra el racismo sin dejar de ser racistas). El problema requiere de medidas de intervención socio-educativa, cambiando los registros de la afectividad, convirtiendo en "familiar" lo que parece "extranjero", proponiendo modelos diferentes de imágenes.

IV. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGÍAS DE INTERVENCIÓN

Hablar de interculturalidad es hablar de **comunicación intercultural**, y esta se compone de procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que existen entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las **variables** que pueden originar problemas en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son:

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).
- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura: porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.
- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el status de los interlocutores y por el contexto de la comunicación; una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada contará con la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.
- El estudio de la comunicación y el impacto ejercido por el desarrollo tecnológico, pues, cuando aparecen situaciones divididas, a menudo, se tiende a utilizar la tecnología como sinónimo de cultura y, por lo tanto, de poder.
- La necesidad de introducir mecanismos de cambio en la estabilidad y prepotencia de las sociedades más desarrolladas económicamente, porque suele confundirse dicha circunstancia con el valor.

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como “choque de civilizaciones”, pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría.

En la fase actual de la historia global todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latino-americana, africana, islámica, símica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y más ampliamente pp.21-84).

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de **cinco fenómenos esenciales para la construcción de estrategias** (García Carrasco, 1992):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos dando por aceptada y presupuesta la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución. Precisamente por eso defendemos que las consideraciones teóricas para el desarrollo de estrategias de intervención tienen que reforzar la comunicación intercultural en un triple sentido:

- La comunicación intercultural como propuesta
- La comunicación intercultural como promotora de innovación
- La comunicación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo.

1. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO PROPUESTA

La comunicación intercultural implica el reconocimiento de valores y de modos de vida, ya que los conocimientos culturales de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión.

El interculturalismo impide el desplazamiento de las culturas minoritarias por las dominantes, y, por consiguiente, también es un medio para mejorar la igualdad de oportunidades de las minorías en la vida económica, social, cultural o educativa,

poniendo de manifiesto la igualdad de los derechos de todos. No sólo se revalorizan las diferencias culturales con la interacción, sino que también permite compartir experiencias, enriqueciendo cultural y socialmente las partes implicadas.

La formulación intercultural es una clara respuesta a determinados fenómenos muy presentes y claves en la construcción y en la continuidad de nuestra sociedad, no sólo como espejo de los sistemas de dominaciones y exclusiones, sino también en el sentido de esa búsqueda de la que intentamos apropiarnos.

Por un lado, partimos de que la dimensión intercultural no se refiere sólo a cuestiones vinculadas a fenómenos culturales. La identidad y la cultura no existen de manera objetiva, únicamente a través de las representaciones que los individuos y los grupos hacen de su propia cultura y de la de los demás como representaciones construidas y elaboradas en interdefinición. Lo que caracteriza lo intercultural es esta perspectiva dinámica e interaccionista. La identidad de un individuo o de un grupo no se reduce a una suma de rasgos sino que, inscrito en un contexto sociológico, psicológico e histórico, va evolucionando y moldeándose en función de las situaciones. Precisamente por eso, podemos decir que la estructura de la identidad es más el resultado de una red de relaciones dinámicas en la que se insertan las personas y los grupos que un modelo exterior ideal. La visión intercultural se distingue del pluriculturalismo, en que este se satisface con una composición cultural en mosaico que subordina las culturas a las interacciones pasadas y presentes que las caracterizan y las estructuran, despreciando la movilidad de la identidad. La perspectiva interaccionista define la diferencia no como un dato "natural", ni como un hecho "objetivo" con características estáticas, sino como una relación dinámica entre dos entidades que se confieren sentido mutuamente.

Por otro lado, el derecho a la diferencia, su respeto y la inclusión de la diversidad, son consustanciales al discurso intercultural, ahora bien, el concepto de la diferencia no es neutro, pues toda diferencia implica una norma de referencia: somos diferentes con respecto a algo o a alguien. Reivindicar el derecho a la diferencia, o respeto a ella, nos puede llevar a ratificar relaciones de tipo desigual, y este derecho se puede convertir en una arma de doble filo según las intenciones implícitas y colectivas de las personas y de los grupos. El discurso de la diferencia es un discurso ambiguo y lleno de tropiezos. Permite el cierre del otro en su diferencia, marcarlo y, por lo tanto, asegurar la pervivencia del poder y de la dominación. Por otra parte, esta sobrevaloración de la diferencia conduce al reduccionismo en la medida en que los fenómenos complejos se manifiestan como fruto de una causalidad única.

A la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía. Limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

Para nosotros, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea 'superior', nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente 'fundamentalismo'.

Esta aproximación general realizada en los párrafos anteriores, tiene como objeto introducirnos en las diferentes formas de racionalidad en la toma de decisiones, teniendo en cuenta que la Sociedad Civil actual (el Tercer Sector no lucrativo que se distingue del Estado y del Mercado mundial -los otros dos sectores-) tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la cultura que debe ser gestionada

con criterios de profesionalidad y con sentido de responsabilidad institucional compartida, porque la cultura no es competencia exclusiva de ninguna institución y tiene, carácter público y social que se ha reforzado con la defensa de la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación (Tourinián, 1997 y 1979; Tourinián y Santos, 1999; Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1997 y 1996; Pérez Serrano, 1994 y 1999; Cortina, 1995 y 1998; Brunkhorst, 1995).

Tenemos que ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura a través de las redes en las sociedades del conocimiento es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y profesionalidad. El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993)

Paras nosotros queda claro que la propuesta de comunicación intercultural, frente a los fundamentalismos, reclama el respeto a la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, proponga las siguientes *claves conceptuales* para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales (Unesco, 1997):

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa

Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas

Así las cosas, la propuesta de comunicación intercultural nos obliga a estructurar las **metas generales** de la educación intercultural en **tres grandes grupos**:

- Promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Promocionar y proporcionarles a los alumnos aspectos culturales de procedencia diversa y plural, más allá incluso del propio territorio.
- Iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

La propuesta de comunicación intercultural, nos obliga, consecuentemente con las metas, a ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a la creación de *modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural* (Tourinián, 2004)

2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO PROMOTORA DE INNOVACIÓN

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, las metas de la educación intercultural se concretan en Europa desde dos marcos (Galino y Escribano, 1990):

A). La educación intercultural como una competencia que requiere formación específica:

- a) Preparación profesional de los docentes sobre las relaciones entre las distintas subculturas de un mismo país o región.
- b) Participación en todos los niveles de los programas por parte de la totalidad de categorías del personal educador.
- c) Reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios étnicos y nacionales.
- d) Considerar la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.

B). La educación intercultural como perspectiva (enfoque) para la formación de los profesionales. La formación de los profesionales en la perspectiva intercultural refuerza la competencia profesional en Educación en valores y el aprendizaje cooperativo en redes, porque hay que preparar al maestro para una enseñanza recíproca entre los alumnos que provienen de las diferentes nacionalidades y culturas, y la reciprocidad e intercambio entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas. El sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas refuerza la coordinación en la programación de la enseñanza entre maestros de procedencias variadas, para lo que se requiere facilitar la colaboración en pie de igualdad con los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse.

Desarticular el mito de la homogeneidad escolar exige un conocimiento de la situación concreta del alumno y no sólo una visión genérica de la cultura de su país de origen; una acomodación al ritmo de aprendizaje individualizado y, desde luego -pero no en último término-, una mayor flexibilidad de los planes de estudios.

Se tiende a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante la planificación de largas cadenas de derivación sino, primariamente, a través de la formación de subsistemas.

Desde el punto de vista educativo, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación.

Las **tres situaciones** descritas respectivamente en los párrafos anteriores generan diversidad. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La función educativa intercultural que se realiza a través de la escuela requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque la escuela favorece una actividad socialmente organizada, en un

marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto. Esta propuesta responde a un marco interpretativo que trata de comprender mejor la cultura escolar.

La actividad socialmente organizada para la construcción compartida de la cultura desde la escuela pone de manifiesto **unas características especiales del centro escolar vinculadas al hecho de la diversidad**. Se trata de las siguientes:

- El contexto escolar constituye un ecosistema en el que la integración dinámica de las partes proporciona nuevo sentido a las conexiones con los otros.
- El contexto adquiere una fuerza determinante, porque lo que sucede en el centro cobra significado a la luz de los códigos que arraigan en el propio centro.
- Las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial se enfatizan en el complejo entramado de las redes de comunicación escolares. Por eso, en el contexto escolar adquiere especial importancia el mundo de la representación e interpretación frente al mundo puramente operacional.
- La cuestión clave del contexto escolar no procede de la consideración de los hechos aislados, sino de los procesos que se desarrollan para reconstruir la actividad personal del alumno.
- En el contexto escolar se crean indicadores de situación, que afectan directamente a los intercambios entre los miembros del centro, entendiendo por tales a padres, profesores, alumnos y demás personal administrativo.

Conviene insistir en que el espacio de desarrollo de la educación intercultural no debe restringirse a contextos específicamente educativos sino incorporar su discurso a la que desde la pedagogía se denominan procesos no formales (adquisición de educación mediante intervenciones directamente educativas) o informales (adquisición de educación mediante intervenciones cuyas actividades no están conformadas por el sistema escolar). Pero, siendo complementario, no es menos relevante el contexto del sistema escolar. La educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es justamente, el de la transversalidad. Por consiguiente, todos los alumnos deberán ser objeto de atención por parte de una educación intercultural que se ha de saber proyectar a través de las diferentes disciplinas.

Es la realidad la que nos impele a considerar el marco escolar como el mejor espacio de reciprocidad, ya que es en este donde el “niño extranjero” y el “autóctono” cohabitan, comparten experiencias, se conocen, aprenden a aceptarse. La escuela y el aula son los espacios donde se dan las relaciones más diversificadas, donde hay que fomentar las relaciones de igual a igual, donde las relaciones de amistad permiten el cambio de "rol" según el momento y las ocasiones, donde el conflicto se genera y se supera, donde emigrante y autóctono se aceptan tanto en sus diferencias como en sus similitudes.

Todos estos elementos configuran el **contexto de la innovación** respecto de la comunicación intercultural en el aula que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la **creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural**. La innovación, en este caso, afecta a (Tourrián López, 1999; Ortega Ruiz, 2003):

- desarrollo curricular,
- desarrollo organizativo y
- desarrollo profesional..

La inclusión es un término nuevo que, desde el punto de vista conceptual, abarca integración política y cultural, evitando la discriminación. En este sentido, Carmen García nos dice que la inclusión presenta la ventaja teórica de ampliar el significado hasta mas allá de la propia educación especial desde el momento en que se utiliza como contrario y opuesta al de exclusión y éste queda asociado a la esfera de lo social. El planteamiento de la inclusión implica una reestructuración que demanda respuestas políticas ante la igualdad de oportunidades y la creación de un modelo de escuela basado en una pedagogía capaz de incluir las diferencias, dentro de un marco organizativo abierto, adaptable a las necesidades contextuales. (García Pastor, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, la comunicación intercultural se asocia con la gestión cultural y con las tecnologías de la intervención en el ámbito de la cultura, como proceso de educación formal, no formal e informal. La necesidad de difundir programas culturales como apoyo a las diversas culturas es un elemento fundamental para que la diversidad nacional y regional de los diferentes Estados se revalorice y para que se entienda el patrimonio cultural común.

Ante estos retos, las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attiná, 2001). Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. El sentido público de la acción cultural, el sentido polisémico de “cultura” y la racionalidad de la toma de decisiones exigen **racionalizar el modelo de decisión en la oferta cultural, atendiendo a criterios de** (Tourrián, 2002):

- Idoneidad socio-cultural.
- Oportunidad organizativa.
- Coherencia ideológica institucional.

Estos tres criterios enfatizan el significado en la comunicación intercultural de la pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, orientación estratégica y transparencia como indicadores básicos de decisión respecto de la oferta cultural que se puede compartir (Tourrián, 2002). La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la transparencia y la orientación estratégica implican *compatibilidad* entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución. A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

Resulta obvio afirmar que la orientación estratégica respecto de la oferta se traduce en la concreción de las misiones y metas cualitativas que conforman la idoneidad sociocultural de la oferta cultural propuesta; y también resulta obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la exigencia de innovación en la propuesta de comunicación intercultural no es tanto un problema de idoneidad

sociocultural o de organización racionalizada -que también exige coherencia-, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social.

Atendiendo a los tres criterios antes mencionados se **puede orientar la innovación hacia los siguientes ámbitos:**

- La modificación estructural del sistema educativo y del sistema de enseñanza.
- La integración cultural que se puede llevar a cabo desde los establecimientos escolares.
- La cobertura de los objetivos de una educación intercultural, en cuyo caso los programas escolares deberán orientarse a:
 - Aligerar los planes de estudios, asegurando una mayor uniformidad en los programas de primaria.
 - Abandonar las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanzas (general, científica, técnica).
 - Permitir la organización de actividades culturales diversas (música, teatro, pintura,...), a las que asistan las familias de los alumnos, abiertas al barrio y organizadas en la colaboración e implicación de las distintas minorías culturales.
 - Fomentar el desarrollo de actividades desde las áreas de expresión y de experiencia que constituyen el contenido de la educación.
 - Propiciar el sentido de la educación patrimonial, como forma de respetar el entorno y la condición personal de modificador libre de su proyecto cultural en cada educando
- La educación de adultos, que no se debe convertir en un ámbito marginal de la política educativa, pues es obvio que, si no se presta atención a la integración e inserción social de la primera generación la institución tendrán dificultades para asegurar la integración adecuada de los hijos de aquellas (segundas generaciones).
- La formación del profesorado, que debe estar en consonancia con el carácter multicultural de la sociedad, si bien tiene que ser diseñada de acuerdo con patrones de atención pedagógica, desarrollando las capacidades y estrategias que permitan la comprensión de los marcos de referencia del otro.

3. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO FORTALECIMIENTO PERSONAL Y DE GRUPO.

La primera consideración de la que hay que partir para comprender la entidad de los destinatarios de la educación intercultural es que, por definición, estos son la sociedad en su conjunto, es decir, todos los ciudadanos. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa.

Desde la óptica intercultural, en la que el derecho a la diferencia se debe ejercer de manera paralela al de la igualdad, la operativización de la educación intercultural exige definir como destinatarios, tanto a los miembros de las culturas mayoritarias, como al de las minoritarias

Aún siendo todos los individuos destinatarios por igual de la educación intercultural, es determinante en su caracterización la pertenencia a una u otra cultura, así como el significado y el poder que esta tiene para el resto de la sociedad. De ahí que el programa de educación intercultural tenga que tener en cuenta los diversos marcos culturales implicados en cada caso. La diversidad es una referencia esencial para mantener la igualdad.

Los individuos y los grupos son los intermediarios de las diversas manifestaciones culturales, y tras ellas surge el arraigo de la cultura en un "aquí y ahora" porque entre cultura (de acogida y de origen) y espacio se da una relación bidireccional. Lo cultural no lo explica todo, y sus dimensiones, diacrónica y sincrónica, le confieren un valor plural que no puede ser reducido a un esquema de explicación causal.

El mundo de cada sujeto está condicionado por la percepción que tiene de la realidad, y esta viene marcada por su cultura y formación, permitiendo que los alumnos profundicen en el conocimiento que tienen de la representación de las cosas y de nuestros puntos de vista.

Como ya hemos dicho, la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Preteuille, 2001). Así pues, la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas, porque la situación, desde este fondo, podría oscurecer el alcance de la exclusión y negación de los "otros" (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

Es necesario repensar la interculturalidad, porque, como dice el prof. Ortega: "la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Han primado más los aspectos culturalistas que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona." (Ortega, 2001, p.71)

Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Preteuille, 2001).

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento del la persona y del grupo requiere seguir una estrategia de tres pasos en la comunicación intercultural:

- **DESCENTRALIZACIÓN.** Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respeto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional,...). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias, están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado, son el escenario del discurrir de una historia concreta.

- **PENETRACIÓN EN EL SISTEMA DEL OTRO.** Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:
 - tolerar los diferentes aspectos,
 - descubrir los marcos de referencia únicos
 - ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.
- **NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN.** Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.).

La concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes. La globalidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto (Sabariego, 2002 y Ruiz, 2003).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferencias culturales, esto en el espacio y en el tiempo. La comunicación intercultural es por tanto, fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Abdallah-Pretceille, 2001; Rey, 1992).

V. BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Book.

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. y FONTTODONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, Eunsa.

ATTINÀ, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires, Paidós.

- BANKS, J.A. y LYNCH, J. eds. (1986) *Multicultural education in western societies*. Londres, Rinehart and Winston.
- BARTOLOMÉ PINA, M. coord. (1997) *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2001) Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano: *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, 75-107. Madrid, La Muralla.
- BATON, M. (1986) *Diccionario de Sociología*. Barcelona, Grijalbo.
- BEAUD, S. y NOIRIEL, G. (1990): Penser l'intégration des immigrés. *Hommes et Migrations*. (1133), 63-76.
- BILLIGMEIR, R. (1989): Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona, Vivens-Vives y MEC, Vol 1.
- BRUNKHORST, H. (1995) *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia, Episteme.
- CASTELLS, M. (2001) *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona, Plaza Janés.
- CASTELLS, M., GIDDENS, A. y TOURAINE, A. (2002) *Teorías para la nueva sociedad*. Santander, Fundación Marcelino Botín.
- COLÓM, A.J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001) La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia. Madrid, M.E.C.
- CORTINA, A. (1995) *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- CORTINA, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid, Taurus.
- DAHRENDORF, R. (1995) *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid, Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2002) *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- DEHESA, G. (2002) *Comprender la globalización*. Madrid, Alianza Editorial.
- DI CARLO, A. (1983): Contribution a une définition du concept d'identité. *Identité et culture*. (110), 6-12.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe.
- ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- ESCÁMEZ, J. (1992) *Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol. 1, pp. 87-102.
- ESCÁMEZ, J. (1999) Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales. En J.M. Touriñán y M.A. Santos (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 247-262.
- FERGUSON, A. (1974) *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid, Centro de estudios constitucionales.
- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid, Narcea e Instituto de Estudios Pedagógico Somosaguas.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1992) *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol 1, pp. 15-37.
- GARCÍA CARRASCO, J.; GROS SALVAT, B. y AYUSTE GONZÁLEZ, A. (2002): Sociedad-red, educación e identidad. En el Seminario Interuniversitario de

Teoría de la Educación: *Globalización, inmigración y educación*, 1-53. Granada, material multicopiado.

GARCÍA HUERTA, L. (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana.

GARCÍA PASTOR, C. (2003) Segregación, integración e inclusión. *Bordón* 55 (1), 9-26.

GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

GÓMEZ DACAL, G. (2003): Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*. (193), 7-28.

HALLAK, J. (2003): Globalización, derechos humanos y educación. En L. Núñez y C. Romero (Ed.). *Evaluación y Políticas educativas*, 127-142. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación.

HARCOURT, W. (2003): The changing face of migration. *Development*. 46 (3), 3-6.

HUNTINGTON, S. (2001): *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. VI Edición, Buenos Aires, Paidós.

JORDAN, J.A.; ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2002): Educación, interculturalidad y sociedad plural. *Revista de Teoría de la Educación*. 14, 93-119.

JOVER, G. (2002) Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. y JOVER, G. (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 3-22.

JOVER, G. (2000) Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2 (www3.usal.es/teoriaeducacion).

JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Salamanca, Eudema.

KLEINWÄCHTER, W. (2003): Global governance in the interformation age. *Development*. 46 (1), 17-25.

LEE, C.D. (2003) Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. *Educational Research* 32(5).

MARTÍNEZ, M. y PUIG, J.M^a. (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Grao.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1993) Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil. Santander, Fundación Marcelino Botín 2.

MORÍN, E. (2002) ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).

NAVAL, C. (2002): Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*. 37 (2), 107-128.

NOIRIEL, G. (1991): Penser l'integration. Au-delà des passions et des polémiques. *TDC, Penser L'Integration*. (582), 4-11.

OLVEIRA OLVEIRA, M.E. (2000): *O interculturalismo na nova Europa*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

OLVEIRA OLVEIRA, M.E.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. y TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2003): Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*. 10 (8), 9-20.

- ORDEN, A. de la (1992): Diversidad cultural y educación. En SEP: *X Congreso Nacional de Pedagogía. 1*, 9-12
- ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P.(2003): *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.
- OTERO NOVAS, J.M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona, Ariel.
- PARRA, F. (1978): *La emigración española a Francia 1962-1977*. Madrid, I.E.E.
- PEÑA SAAVEDRA, V. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (1996): *Informe socioeducativo. Os galegos da terceira idade en América*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993) *La primacía de la sociedad civil*. Madrid, Alianza.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria. *Isegoria, Revista de Filosofía Moral y Política* (13) 19-38.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1997) *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid, Taurus.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002) Globalización y libertad. *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- PÉREZ ESCOBAR, M^aJ. (1999): Los valores y las relaciones culturales. En E. Soriano: *La escuela almeriense un espacio multicultural*, 59-90. Almeria, Universidad de Almeria.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación culitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999) Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía* (213) 245-278.
- PUIG, J.M. (1992) Minorías étnicas y educación democráticas: hacia el interculturalismo. En P. ORTEGA, *Educación y democracia* (117-134). Murcia, Caja Murcia
- REY, M. (1992): La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée. *Congrés de la Sociéte espagnole de pédagogie*. Salamanca, Material multicopiado.
- ROCA, E.; ÚCAR, X. y MASSOT, M. A (2002): Programas y experiencias educativas con inmigrantes. En XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Globalización, inmigración y educación*, 1-93. Granada, Material multicopiado.
- ROMA, P. (2001) *Jaque a la globalización. Cómo crean su red los nuevos movimientos sociales y alternativos*. Barcelona, Grijalbo.
- ROMAY BECARÍA, J.M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.
- ROULAND, N. (1991): *Aux confins du droit. Anthropologie juridique de la modernité*. París, Odile Jacob.
- RUIZ ROMAN, C. (2003) : *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona, Ocatadro.
- SABARIEGO, M. (2002): *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SALAMON, L.M. y OTROS (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.

- SARRAMONA, J. (1999) O desafío da educación intercultural para as minorías históricas. *Revista Galega do Ensino* (24) 247-268.
- SARRAMONA, J. (2002) *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.
- SEP (1992) *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca, Diputación de Salamanca.
- SITE (2001) *Conflicto, Violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, Cajamurcia. (www.ugr.es/~site)
- SITE (2002) *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Seminario interuniversitario de Teoría de la educación.
- STIGLITZ, J. (2002) *El malestar de la globalización*. Madrid, Taurus.
- THOMAS, R.M. (1985): Multicultural Education. En T. Husén y T.N. Postlethwaite, (eds.). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford, Pergamon 6, 3440-3442.
- TOURINÁN, J.M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Magisterio Español.
- TOURINÁN, J.M. (1997) La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana* (4) 40-61.
- TOURINÁN, J.M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario de 2002, pp179-198.
- TOURINÁN, J.M. (2004) Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*. (En prensa).
- TOURINÁN, J.M. (2004 a) Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*. (En prensa)
- TOURINÁN LÓPEZ, J.M. y SANTOS REGO, M.A. (1999): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid, Unesco-SM. Fundación Santa María.
- VALCÁRCEL, A. (2002) *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid, Temas de hoy.
- VARIOS (2001): Globalización y educación. *Revista de Educación* (nº extraordinario).
- VARIOS (2002): Educación y futuro. *Revista de Educación* (nº extraordinario).
- VARIOS (2003): Ciudadanía y educación. *Revista de Educación* (nº extraordinario).
- VARIOS (2004): La educación en contextos multiculturales: diversidad y identidad. XII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Revista de Bordón* 56(1).
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983): Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo. *Revista Española de Pedagogía*. (161), 399-417.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994): ¿Es posible una Teoría de la educación intercultural?. En M.A. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*, 25-41. Barcelona, PPU-Universidad de Santiago de Compostela.
- VERNE, E. (1987): Les politiques d'éducation multiculturelles: analyse critique. En OCDE: *L'éducation multiculturelle*, 27-65. París, OCDE.