

Proyección valorativa y actitudinal del encuentro de culturas

José Angel LÓPEZ HERRERÍAS*

1. Visión eto-antropológica de la interculturalidad

¿En qué se fundamenta la viabilidad de un programa pedagógico de acercamiento a la relación y a la convivencia cooperativas? ¿Las raíces de lo humano hacen posible la experiencia intercultural positiva, la afirmación de lo cooperativo, de la solidaridad, o es un eufemismo utópico desde la visión competitiva y agresiva de la especie humana?.

Es la pregunta por la posibilidad de adaptación y capacidad de cambio de la naturo-cultura humana. ¿Qué es básicamente el humano en cuanto tal, resultado de un guión natural o de un argumento cultural?. Veamos, si hay y cómo una retroalimentación dialéctica y cuál es el papel incidental de la culturalización.

1.1. Lo etológico

Explicación de la conducta del humano en cuanto animal.

El programa etológico (Lorenz, Tinbergen, Gehlen,...) intenta conocer los trasfondos animales de la conducta humana. Conocer cuáles son las exigencias del quehacer humano y si las hay desde el prisma de los condicionamientos primarios.

Las investigaciones realizadas aún no iluminan todo el campo de problemas que se presenta, pero hay cierto consenso en la aceptación de las siguientes consideraciones, por medio de las cuales K., Lorenz dirime el asunto.

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense.

El humano, en cuanto animal, es un ser:

a) *instintivamente indeterminado*: en comparación con la firmeza y exactitud que entre los animales desarrolla el mundo instintivo: la alimentación y la reproducción. La célula necesita alimentarse y reproducirse.

Sin embargo, en el humano hay «*indeterminación*». Las formas de organizar y actuar la alimentación y todo el montaje simbólico respecto de la reproducción son diferentes en cada cultura. Cada pueblo selecciona, trabaja y cuida unos alimentos, que son tratados y manipulados de muy diferente manera. Igualmente, cada cultura adorna y organiza la exigencia reproductora con diferentes ritos, jerarquizaciones, actividades,...

Faustino Cordón (1980) entiende construida la humanidad, desde la naturaleza, en un proceso de millones de años, como un quehacer de intercambio —lenguaje-pensamiento— referido a lo «*culinario*». La cultura desde la alimentación.

Claude Levi-Strauss (1975), antropólogo francés, padre de la Antropología estructural, ve el circuito humano del lenguaje-pensamiento ligado al cortejo. Los homínidos comenzaron a sentir pudor para aparearse con hembras de la misma horda. En la búsqueda de hembras ajenas al clan inicial se posibilitó el pensar-hablante. La cultura desde la reproducción.

b) *especializado en la no especialización*: en complementariedad con la caracterización anterior, el humano posee desde el nacimiento y durante toda la vida una tendencia a la *distancia*. Necesita aprender cómo solucionar problemas, conflictos, dificultades.

c) *animal culminante*: indica que el humano es el animal diferente en que acaba la presencia diferenciadora de la naturaleza. Sin embargo, el avance evolutivo está captado como constante desarrollo madurativo de nuevas habilidades y destrezas.

Consecuencia: Respecto del interés expresado, lo etológico nos ofrece una imagen del «animal-humano» abierta, creadora y flexible. Nos va a servir de trasfondo real aceptativo de las diferencias culturales, de las posibilidades de realimentación y de aprendizaje y de los futuros de interrelación y aceptación.

1.2. *Lo antropológico*

El planteamiento de las caracterizaciones de lo humano, en cuanto tal humano. Esa animalidad diferente, que ha quedado caracterizada, es subsumida y articulada en la «*hominización*».

Como *animal humano*, capaz de pensamiento-lenguaje, somos las siguientes caracterizaciones:

a) *humano «gramático»* («gramma», huella-expresión): somos la expresión de lo que nos han estimulado y somos la huella que expresamos.

En correspondencia y complementariedad con los caracteres etológicos, nos hacemos humanos en el encuentro, en el «*entre*» (Buber) con los

demás. No somos humanos por nacer de madre humana, condición necesaria, pero no suficiente. Sólo el constante comunicar (con-vivir) con los demás nos posibilita ser vida humana. En correspondencia con estas ideas, cuando Vigostki intenta explicar los procesos de maduración y desarrollo de la infancia indica dos: *interacción e interiorización*. Es la síntesis explicativa filogenética y ontogenética de la construcción humana.

b) *el humano es un ser «apelado»*: polo comunicacional de las huellas («gramma») comunicadas. En cuanto receptor, todo humano es llamado más directa y claramente por unos estímulos, realidades, *mensajes*, que por otros. En función de las apelaciones (interacciones) interiorizadas cada uno expresamos diferencias. Cada cultura es un complejo diacrónico y sincrónico mundo de comunicaciones que apela de diferente forma a los nuevos surgidos en la especie.

c) *el humano es un «ser abierto a la realidad»* (M., Heidegger): compendio de las caracterizaciones etológicas y antropológicas enunciadas, lo más humano, síntesis clarificadora, es la capacidad comunicada, racionalizada, pensada y hablada, de captar el mundo.

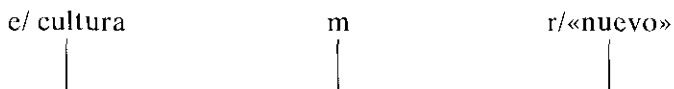
1.3. Cultura y culturalización

La cultura, ecosistema de comunicación: La cultura no es entendida aquí en el sentido sociológico, referido a los gustos dominantes por ser los de la clase social más fuerte. Por ejemplo, la cultura de los signos burgueses. Nos referimos a la cultura en sentido antropológico: todo lo hecho por el humano, escenarios y productos, que constituyen los medios y los fines de la vida cotidiana de cualquier grupo.

En función de diferentes planteamientos (evolucionismo, funcionalismo, simbolismo, superorganicismo, teoría general de sistemas,... no es el momento ahora de esos matices), se han dado variadas visiones matizadas de la cultura.

Aquí expresamos la base común, derivada de las caracterizaciones eto-antropológicas recogidas: El conjunto de las vivencias, de las experiencias y de los hechos de los grupos humanos, referidos al HACER (*facere, lo económico*), al CONVIVIR (*agere, lo social*), y al PENSAR-SABER (*scire, lo ideativo-creencial*).

Ese mundo simbólico, respuesta humana a las limitaciones del contexto «*dado-natural*» y expresión del «*superavit pulsional*» (Gehlen) de la especie, es un «*mundo*» comunicacional. A través de las representaciones (*mensajes*), que apelan (*receptor*) constantemente a los nuevos nacidos, éstos son introducidos en un concreto mundo humano:



La educación (como producto objetivo) es el proyecto y el programa participativo por el cual se perfila y concreta la intencionalidad de perfección humanizadora del contexto cultural. Cultura y educación se retroalimentan; son planos dialécticos de la abierta y azarosa configuración humana de cada nuevo ser.

El reto actual desde los nuevos escenarios de la «*aldea global*» y de la interdependencia de las formas culturo-educativas establecidas consiste en la creación de nuevos modelos. Otros planteamientos en el *facere, agere y scire*, que los dominantes. A veces, muy ligados al etnocentrismo, a la tradición de aislamiento y a la no clara relativización del conjunto de signos culturales.

1.4. Derivaciones aplicativas

Educarse para los espacios «entre»: La visión libre y abierta del humano, «*desligado*» de lo natural y exigido de autorrealizarse filogenética y ontogenéticamente, anima la conciencia de participación creativa en el germen de los espacios humanizadores.

En expresión de M. Buber, la «protocategoría» de la especie humana es el «*entre*». La afirmación de que sólo en el «*entre*», en el ENCUENTRO con los demás, cada uno alcanza la plenitud del circuito lenguaje-pensamiento (*interacción-interiorización*, Vigostki), que configura la presencia del espíritu personal.

Ese «*entre*», alimentador de culturalización, ha sido predominantemente centrípeto. Razones filogenéticas de supervivencia, aislamiento, defensa, asociación entre los iguales,... han generado en largos períodos de historia humana una experiencia de identidad versus diferencia. El *otro* generado en otro «*entre*» era un enemigo, un desconocido.

En el conjunto sincrónico del hoy histórico-cultural, el «*tema de nuestro tiempo*» (Ortega y Gasset) es abrir nuestro mundo simbólico (culturalización) a nuevos proyectos y programas de optimización valorativa y de aprendizajes tolerantes y creativos (educación).

Hoy, la Europa de los ciudadanos, la España de las Autonomías, las corrientes migratorias, y, en general, la «*globalización*» informativa, económica, social y política del planeta, requieren nuevas respuestas. Una nueva Pedagogía cultural; otra respuesta curricular.

Nuevos proyectos y aprendizajes para no reaccionar con la conciencia de superioridad y manifiesto desprecio hacia los otros (etnocentrismo); o para no conservar las estructuras en decadencia (tradicionalismo). Se trata de provocar «*entre*» en los que sea posible superar la distancia, que nos impide colocarnos en el lugar del *otro*.

Aprender a hacer un viaje a través de los hábitos mentales y realizar la experiencia de un descubrimiento, de una conversión aceptativa hacia el *otro*. Es lo expresado formalmente en la Declaración Universal de DD. HH.

de las Naciones Unidas: «*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*». (Artículo 1).

Sin embargo, la constante vulneración de la mencionada Declaración Universal por parte de personas, instituciones y gobiernos, que no sólo no respetan, sino que persiguen y ultrajan a individuos, grupos o sociedades enteras, precisamente por razones de cultura, hacen relevante el plan de una nueva Pedagogía cultural. De nuevos programas pedagógicos de alimentación y reproducción cultural (Bourdieu).

Poco después del año del V Centenario de uno de los más relevantes momentos históricos de encuentro de diferentes culturas, vale recordar el intento de apertura y de renovación, de respuesta adecuada, del Papa Pablo III. En 1537, declaraba en la bula *Sublimis Deus*, que a los indios americanos y a todos los pueblos que pudieran ser descubiertos en el futuro no podía privárseles de su libertad y sus bienes, pues, eran «*verdaderos hombres*». Otra cosa que nunca más deberá repetirse, es lo que luego Occidente hizo con los indios americanos y con otros pueblos descubiertos posteriormente.

El riesgo del etnocentrismo, de la vulneración de los derechos, del anclaje tradicionalista y agresivo, deriva del carácter unitario y centrípeto en que consiste toda construcción cultural. Generar una cultura abierta y aceptadora de lo plural requiere un esfuerzo de renovación representacional, perceptiva y actitudinal. Un nuevo curriculum cultural.

Una cultura pluralista como la nuestra exige otros entrenamientos antropo-pedagógicos que los dominantes en el pasado. El ejemplo de los libros de texto, cuando menos, etnocéntricamente redactados, es un buen vídeo de la pedagogía cultural del dominio, de las distancias y de la potencial agresividad.

Hay que diferenciar tres modalidades de acción y aprendizajes culturales ante el pluralismo, no todas de idéntica valiosidad pedagógica:

1. *Pluralismo de tolerancia*: una de las partes de la pluralidad, que domina a las demás, otorga una convivencia de *tolerancia*. Modelo frecuente en la historia, en la vida institucional,... contiene un núcleo de desaprobación. Fácilmente se provoca conflicto dado que hay una latente conciencia de pasar a ser dominador. La tolerancia es un punto de un eje de lucha, de dominador-dominado;

2. *Pluralismo de laicidad (neutralidad)*: se funda en el principio jurídico de la libertad religiosa. Son tres los grandes ejemplos de este modelo:

- la separación entre confesionalidad y Estado;
- la secularización del derecho matrimonial;
- la laicidad del sistema de enseñanza.

No es un modelo de inhibición socio-política, sino una aceptación y vivencia del carácter político de la educación.

3. *Pluralismo de igualdad*: es el modelo de mayor incidencia pedagó-

gica renovadora para el desarrollo de una cultura democrática de carácter moral y para el logro, en consecuencia, de una convivencia intercultural valiosa. Aquí las diferencias se mantienen y la convivencia se organiza de modo que esas diferencias queden defendidas. Se mantiene el principio de *igualdad en la diferencia*: son los casos de comunidades plurilingües (Bélgica, Suiza) o pluriétnicas (Estados subsaharianos o algunos momentos de la historia de España). (García Carrasco, p., 16-17).

El proyecto pedagógico consiste en cómo pensar y actuar escenarios y experiencias que fortalezcan representaciones y aprendizajes de igualdad cultural. Cada cultura es un respetable conglomerado de respuestas a las exigencias y retos históricos de un pueblo. ¿En qué consiste el proyecto pedagógico, concreto *facere, agere, scire*, que facilite en el conjunto cultural un sentido de la vida, de la convivencia y del quehacer con los demás, de otra cultura, como algo cargado de apertura, de solidaridad e igualdad?. ¿Cómo diseñar esas nuevas posibilidades pedagógicas en el conjunto cultural?. ¿Cómo acercar nuevos signos perceptuales y ambientales al conjunto cultural para que sea posible un encuentro plural igualitario?

2. La educación intercultural: un proceso de (re-) diseñaación de cultura

¿Cómo plantear y cómo hacer la actividad pedagógica, que anime el cambio de valores, actitudes y comportamientos, en función de la nueva situación de plural interculturalidad?

Si la cultura es el cúmulo de signos humanizadores, que se generan a lo largo del tiempo, la educación es el quehacer de la elección y de la decisión DE QUÉ sea más humanizador —auténtico y valioso— que merezca la pena alimentar en el magma cultivador.

La educación se vive por la capacidad de aprendizaje reflexivo y abierto de que es capaz el ser humano. Entonces, ¿qué *reglas* aprender y, en consecuencia, qué *jugadas* son válidas para vivir en una socio-cultura más humanizadora, en este caso, de tensión intercultural?: EDUCAR LA CULTURA. La educabilidad y la concreta educación son respuestas por el perfeccionamiento, por la *mejora* histórica del humano.

Ese perfeccionamiento de la capacidad cultural puede serlo de varias maneras:

a) *De forma mecánico-naturalística*: cerrada la cultura sobre sí misma, el perfeccionamiento se entiende determinado y sellado; todo está válidamente retroalimentado y «*tiene que ser así*».

En este planteamiento, la proyección queda reducida, la educación no añade nada prácticamente a la cultura. Es un circuito ensortijado, sin sensibilidad. No es la actitud deseable en tiempos de encuentro intercultural.

b) *De forma dinámico-reflexiva*: en espiral constante, exigencia de un proceso de mejora, por lo que la cultura se alimenta por lo aportado se-

lectivamente. La educación sí añade a la cultura: es la cultura que se prolonga en espiral selectiva de lo mejor de sí misma, presente o lograble.

Esa dinamización reflexiva no es un plan concreto, absoluto y dogmático. No se trata de plantear un fascismo culturalizador. Es un programa de conocimiento racional comprometido. No tenemos la falsilla completa y acabada de lo que somos, pero sí sabemos algunas cosas y más de las que decididamente ponemos entre todos en funcionamiento en la organización cultural.

Podemos:

- seguir adelante o terminar terriblemente, hoy más que nunca;
- hacer posible la paz y evitar la guerra, las injusticias, la explotación, el hambre;
- consumir el planeta o comunicamos adecuadamente con el entorno;
- vivir entre la ignorancia o saber qué hacemos y en qué sentido;
- abrimos a los encuentros interculturales o quedarnos fuera de la «*aldea global*».

En el esfuerzo porque predominen los polos positivos, la cultura se educa como explosión de lo valioso. ¿Pero es eso posible o es un sueño quimérico?

Si el humano es *competitividad* desde la naturaleza («*fysis*»), ¿mantendrá esa «*fysis*» en la cultura, o podrá aprender *cooperación*, sobre la «*fysis*» competitiva?

Si, por el contrario, el humano es *cooperación* desde la «*fysis*», ¿mantendrá esa «*fysis*» en la cultura o es posible aprender *competitividad* sobre la «*fysis*» cooperativa?

La *competitividad* y/o la *cooperación* son los puntos originarios del posible quehacer cultural y educable. Desde la «*fysis*» ya percibida como *competitividad* o *cooperación*, hay ambivalencia, se puede proyectar una convención, un acuerdo, («*nomos*»), *un diseño cultural*, hacia la *competitividad* o hacia la *cooperación*:

	Desde « <i>FYSIS</i> »	Desde « <i>NOMOS</i> »
1.	Competitividad	Competitividad
2.	Competitividad	Cooperación
3.	Cooperación	Competitividad
4.	Cooperación	Cooperación

¿Qué par, dado que todos parecen posibles en la dialéctica flexible de lo humano, es más razonablemente esperanzador?. En la histórica realización del hombre se dan los cuatro. La apuesta de esta acción diseñadora de interculturalidad trata de hacer desde y hacia la posibilidad del 4° par: *cooperación-cooperación*.

2.1. *La construcción cultural no es azarosa*

Todo lo que ocurre en el escenario de un pueblo, de un grupo, de una persona, no son «papeles» —vivencias, experiencias, situaciones—, representados porque sí. Nada es neutral. O lo que es lo mismo, todo tiene un trasfondo de significación económica, social o ideativo-creencial.

A la mayoría de los ciudadanos, volcados a hacer en los circuitos establecidos, que nos han visto nacer, nos parece que todo lo que ocurre, todo lo que se hace, es cuasi natural, es ineludiblemente así. Falta el entrenamiento y la madurez distanciante de los hechos para saber leerlos e interpretarlos: salir del abrazo férreo que domina y articula la propia conciencia y expresión del mundo.

Por eso, creemos que hoy, el tema de nuestro tiempo educativo, el asunto neurálgico de nuestros planteamientos creativos, debe estar articulado con el qué saber y cómo hacer, para que los ciudadanos nos *alfabeticemos* en diseñar cultura. En enriquecer nuestros contextos de comunicación y de apertura.

La alfabetización del saber leer y escribir es un paso previo y básico, que en muchas colectividades tiene que ser complementado y superado. ¿Con qué y por qué?. Con *la capacidad de lectura, interpretación y transformación participativas de lo que allí se lanza, vende y apoya*, dado que es imprescindible vivir en el nivel democrático de las expresiones culturales. Lo contrario es analfabetismo cultural.

2.2. *El analfabetismo radical*

Aunque no se soluciona de la misma manera, el trasfondo problemático que aquí se presenta coincide con el de P. Freire. Animar la alfabetización cultural como medio de liberación de los grupos, que viven sometidos a lo establecido, por una educación «*bancaria*», que les impide tomar conciencia («*concientización*») de la propia realidad.

Es un programa de superación del analfabetismo funcional del saber leer y escribir para ser útil. Se intenta dejar atrás el nivel de conciencia «*intransitiva*», que nos permite creer que todo es así, que nada se puede hacer, o que es mejor dejarlo como está.

El plan curricular de la educación actual tiene que trascender el academicismo de prepararse para ser útil en el quehacer establecido. Eso habrá que hacerlo, pero no sólo eso, o no eso en un programa de exagerado estilo funcionalista. Ese funcionalismo directo y concreto termina en breve siendo hasta antieconómico.

Educados en ese funcionalismo del utilitarismo inmediato nos quedamos empobrecidos para ser SOCIOS y nos quedamos ciegos para representar y aceptar papeles de nuevas ideas y creencias. Poco se puede esperar de esa cultura. Tal vez, comparsa de los directores «teatrales» establecidos. Entiéndase, multinacionales, «*diseñadores*» del consumo, de

la moda, de los gustos, de lo que nos hace creernos libres, atados a las bien estudiadas imágenes de los poderosos «imajneros» de la actualidad.

Se puede ser alfabeto, lector y escritor instrumental, para ser útil y sobrevivir en el engranaje, y, al mismo tiempo, ser analfabeto radical; o lo que es lo mismo, estar plenamente fuera de la «gramática» de lo humano.

En ese supuesto, puede que haya incremento de la riqueza de bienes de consumo, del dinero circundante y tener todos los deseos cubiertos. Pero, al mismo tiempo, no se habrá incrementado la cantidad y la calidad de la humanidad, que queda reducida a ser cosa intercambiable.

Los trasfondos soñados de mejorar la calidad de vida, de acabar con el hambre, la discriminación, la insolidaridad, las injusticias, las guerras, la explotación,... no son compatibles con una forma cultural vacía y cosificada. Sólo grupos humanos conscientes y diseñadores de aquello que les envuelve, y no sólo consumidores de «gramáticas» impuestas y sobrevenidas, podrán ser capaces de disminuir la distancia que nos separa respecto de culturas más globalmente humanizadoras.

2.3. La imagen mental del humano diseñable

¿Cómo imaginar y concebir la realidad humana, que es diseñable, articulable, modificable?.

Sabemos que:

1. Lo cultural es flexibilidad;
2. lo cultural, matriz nutricia de lo humano, es un «campo de comunicación»;
3. todos los objetos, hechos y contactos de esa matriz nutricia pueden conocerse como *signos*.

Sin embargo, este planteamiento de compromiso participativo en el hacer cultural y de búsqueda de aquellas experiencias más solventes para el conjunto, se articula en la imagen mental del «*homo grammaticus*».

A lo largo de los tiempos, el «homo», el «humus» (la tierra, las raíces, el trasfondo), ha recibido una inacabable lista de adjetivaciones. Dependía del escenario construido y del papel que articulaba la trama de la acción en algún determinado tiempo. Así, «homo erectus», «homo habilis», «homo sapiens», «homo sapiens-sapiens», —en referencia al paso evolutivo—, y «homo faber», «homo loquens», «homo ludens», —respecto de caracteres diferenciados—, que se han querido en unos u otros tiempos resaltar.

¿Qué significa y qué se potencia con esa caracterización de «homo grammaticus»? Resalta los siguientes aspectos:

- a) que cada uno nos construimos como humanos en el contexto de una determinada gramática cultural: lengua, intercambios, relaciones, usos, costumbres, normas,...; todo ello considerado como SIGN0, que comunica y apela de una determinada manera a todo aquél que cae en las redes semiótico-culturales;

b) que cada uno, a su vez, a través de esa concreta construcción de la gramática contextual, nos hacemos un real y determinado núcleo «gramatical». Pasamos a ser miembros de ese constante flujo de comunicación entre lo envolvente (objetivo) y lo proyectado (subjetivo);

c) que cada uno de nosotros no somos un «a priori» absoluto, desligado de los contextos, sino que somos una biopsico-socio-historia, que se construye constantemente en los ambientes «léxicogramaticales» en los que articula y se articula como expresión objetiva-subjetiva de un mundo que se interioriza.

Esos aspectos se sintetizan y aclaran en la consideración etimológica de «gramma», («γραμμα»), de «*grammaticus*». «*Gramma*» tiene una dualidad significativa complementaria de «sello» y de «expresión». En los constantes contactos con el mundo, —más y más intensos, cuanto más reciente es la incorporación al escenario «gramatical» concreto que nos alimenta en humanidad, cuanto más recién nacido se es—, somos «sellados». La lengua materna nos hace el espíritu. De ahí la profunda belleza de la expresión popular, «lengua materna» de la espiritualidad humana que participamos.

Ese «sello», que nos hace, tiene otra cara, el lado de la «expresión». A través de la lengua que aprendemos, de los contactos que compartimos, de las experiencias que vivimos, aprendemos una concreta expresión del mundo y de nuestro mundo.

Conocidos como «*grammaticus*», quedamos efectivamente flexibles y porosos, para ser analizados y tratados como sujeto-objeto de *diseño*. Lo gramatical es cambiabile, relacionable, articulable, en diferentes frases, interpretable en variadas formas. El humano y lo producido por él queda concebido como un «campo» de perfeccionamiento según reglas, como un proceso de actividad y de continuada rearticulación comunicacional.

En este paradigma, el espíritu de un pueblo, de un grupo, de un individuo, es el *aglutinante lingüístico* de todo aquello expresado-sellado-expresado, *a lo largo* del tiempo. *Lingüístico*, por ser el lenguaje el humanizador signo de los signos. También puede decirse *aglutinante signico*, refiriéndonos al conjunto de las experiencias -signos-, que abarcan lo lingüístico. propiamente dicho, y todo lo otro, que es cuestión comunicacional en los escenarios de las sociedades.

Así, es diseñable el espíritu de un pueblo. Se trata de elegir, —diseñar—, en función de dónde se está y a dónde se quiere ir, los nuevos signos que sustituyan a los establecidos. Los procesos no son automáticos, ni fáciles. No es inmediato. Puede que aún sea más complicado cuando se trata de aprender a vivir con «*gramáticas*» culturales muy diferentes de las propias y asumidas.

2.4. *Cómo plantear y realizar el cambio de signos*

Es el paso previo e ineludible para el aprendizaje de nuevos escenarios culturales, que faciliten la apertura, la comprensión, el diálogo, el respeto mutuo y la igualdad.

Para responder a esa cuestión, bastante ingenieril, de auténtico diseño, casi industrial, miramos el manantial de la ciencia lingüística, que nos ofrece un claro y operativo bagaje categorial.

La Lingüística nos dice que el flujo de la lengua se articula en dos ejes complementarios: el eje SINTAGMATICO y el eje PARADIGMATICO.

EJE SINTAGMATICO: Los mensajes se construyen por la fluencia horizontal de las palabras: toda oración es una cadencia horizontal de términos: _ _ _ _ . El grupo nominal, el verbo, los complementos,... En el interior de cada sistema de signos y, en concreto, en el del lenguaje humano hay una concatenación de términos, que permite expresar algunas representaciones.

Si se comienza una frase: «*El perro...*» el eje sintagmático exige que la frase se continúe con un verbo como «*ladrar*», «*correr*»,... que, a su vez, podrá ir seguido de un adverbio,... «*El perro ladra muy fuerte*» es una frase sintagmáticamente correcta.

Ahora bien, dado que toda frase es una SECCION de la realidad, un corte posible, entre otros muchos, hay que ver la lengua en otro eje, en otro esquema, ahora vertical. Es el eje paradigmático: toda palabra de una frase puede ser sustituida por otra. Es la riqueza de la realidad, que es recogida por el lenguaje y que se ve como una esfera inmensa girando en el espacio. A veces es cortada por la elección sintagmática y siempre queda posibilitada de hacer una nueva construcción paradigmática: el inmenso magma de posibilidades expresables. Es la fuente del juego lingüístico, de la creación literaria, de la metáfora, de la metonimia, de la explosión de lo nuevo.

Los dos ejes:

_ _ _ _ _ (SINTAGMA)
 _ _ _ _ _ (PARADIGMA)
 _ _ _ _ _

Trasladado esto al asunto pedagógico-cultural, que nos ocupa, rápidamente aparece la funcionalidad y el interés del modelo. Toda sección, ámbito, contexto, de conductas, usos sociales, es una cadencia sintagmática, que se realimenta.

La frase, selección sintagmática: «*El perro ladra fuertemente a los extraños*» es formalmente semejante a la construcción comportamental «*Los jóvenes de la litrona son chavales aburridos, sin plan de utilización del tiempo libre, de escasa afición deportiva...*».

Si en la frase lengua, cambiamos paradigmáticamente —en la secuencia vertical—, uno de los sintagmas, por ejemplo, «*perro*» o «*extraños*» la frase, la cadencia anterior elegida, queda trastocada. De eso se trata, de modificar la realidad: de hacer pensable y programable el encuentro sintagmático de diferentes culturas.

Cambiamos el término «perro». Ahora decimos «buey». Estamos fuera del sistema normalizado de comunicación. No sabríamos usar la ejecución, ni conoceríamos la competencia, de la lengua castellana. Quedaría algo como esto: «*El buey ladra fuertemente a los extraños*». Era un perro tan grande que fue percibido como un cornúpeta, sin ellos, o era un indio navajo en la primera semana de aprendizaje del castellano.

«*El perro ladra fuertemente a los extraños*» cadencia sintagmática (buey) (elección paradigmática, que cortocircuita el mensaje anterior).

¿Cómo trasladar esto a los usos y normas de la interculturalidad? Cuando un grupo minoritario expresa otros usos que los dominantes, otros sintagmas, ya propiamente lingüísticos, o vestimentarios, o familiares,... esas ejecuciones sociales chocan. En otros tiempos han podido ser aplastadas. Aún hoy se corre ese riesgo. ¿Cómo aceptar esa pluralidad comunicacional —expresiva o receptiva— en plan de igualdad?

Probablemente, por medio de una actuación dialéctica en el ámbito de los sintagmas, de las *ejecuciones*, de los usos, y de los paradigmas, de las *competencias*, de las normas, de los valores. Por medio de la ampliación perceptiva y comprensiva de las normas culturales de otros y del aprendizaje y sentido de los usos de los demás. En esto consiste el diseño curricular para el reto de la plural interculturalidad.

3. La Europa de los ciudadanos, la España de las autonomías y las corrientes migratorias, requieren una educación intercultural

El proyecto pedagógico —la nueva diseñación curricular— vendrá animado por el programa cultural democrático. Este programa cultural es el paradigma, la competencia valorativa, horizonte mental, en función del cual se concreta la acción pedagógica.

3.1. Los nuevos escenarios sociales y democráticos de la interculturalidad

La sociedad post-industrial, post-moderna y barroca, como ha dado en llamarse, con sus formas de vida y sus transformaciones ecosistémicas, ligadas al urbanismo, ha provocado una serie de indudables consecuencias para los planteamientos curriculares educativos.

La educación intercultural plantea la planificación educativa en una sociedad multi-étnica o pluricultural mediante una política educativa en favor de los grupos sociales minoritarios.

Hay que señalar que la educación intercultural se nutre básicamente de la diversidad y, por tanto, del reconocimiento de las diferencias, pero convierte la dinámica intercultural en el objeto de un proyecto educativo no só-

lo reservado a las minorías, sino también al conjunto de grupos sociales que configuran la sociedad multi-étnica, también comprendidas las mayorías.

E., Verne (1987, p., 31) señala tres niveles fundamentales en todo proceso de educación intercultural:

1. las estrategias de integración de los grupos minoritarios en la mayoría;
2. la mayoría acepta y tolera que las minorías hagan uso doméstico y familiar, casi privado, de la lengua y cultura;
3. la mayoría llega a reconocer los valores propios de las culturas minoritarias —se acepta la diferencia— y asume los riesgos de una dinámica intercultural.

La escuela y otras agencias educativas pueden hacer algo válido en el desarrollo y en la maduración de hábitos, actitudes, estilos cognitivos,... que permitan una adecuada solución al problema de la desigualdad y de los conflictos, que se generan en el entrecruce de paradigmas y sintagmas culturales de diferente hegemonía y relevancia.

Creemos que por medio de la creencia-vivencia de la democracia se concreta y articula el conjunto cultural que se pretende animar. La democracia entendida aquí, claro está, no sólo como forma organizativa de la vida política, en sentido restringido, sino como estilo global de concebir, planificar y expresar la vida compleja de toda la urdimbre socio-cultural.

Por otro lado, más concreto y funcional, lo europeo y lo español se sintetizan en la propuesta democrática y, en alguna medida, los movimientos migratorios de otros grupos culturales hacia la Europa de tradición democrática se deben a la búsqueda de esos escenarios de libertad.

No obstante, la referencia a la cultura democrática no es todo lo unívoca y precisa que sería de desear. W. Carr (1991) define dos modelos de democracia:

1. el modelo moral de democracia;
2. el modelo mercantil (de mercado) de democracia.

Parece evidente, que para perfilar el programa educativo proponible, que sería diferente, nos decidamos por el modelo moral de democracia, que asumimos como paradigma cultural.

1. **EL MODELO MORAL DE DEMOCRACIA:** en este modelo, la democracia es *moral* en dos sentidos. Primero, dado que es un modelo de vida fundamentado en los básicos valores humanos. En segundo lugar, en el sentido de que prescribe los principios morales a los que cualquier sociedad democrática debe conformarse.

Este modelo de democracia se caracteriza por los siguientes principios claves: Es una forma justificada de vida social que se constituye desde el valor nuclear de la IGUALDAD POLITICA.

En consecuencia, es el estilo de vida en el que los individuos tienen la posibilidad de realizar y de expresar sus capacidades, mediante la participación en la vida de sus sociedades. Esta sociedad democrática (modelo

moral) es aquella en la que los ciudadanos tienen oportunidades iguales para el desarrollo, realización y determinación, personales.

El nuevo diseño curricular de la *pedagogía para el encuentro cultural* debe arrancar precisamente de esta visión socio-política de la ciudadanía: la que se concreta en el escenario de la organización democrática descrita.

Aún alguna especificación: La democracia, que está en el trasfondo programático de la educación intercultural diseñable, es un ideal moral. Requiere la expansión continua de oportunidades para la directa participación de todos los ciudadanos —interculturalidad— en las decisiones públicas a través de instituciones de carácter social, político, económico, siempre bajo el más genuino control democrático.

Este modelo de democracia y la proyección pedagógica correspondiente sólo puede emerger en una sociedad en la que hay una ciudadanía competente y bien informada, capaz de participar en los debates públicos y en la toma de decisiones. Una sociedad en la que el control burocrático sobre la vida pública es mínimo y en el que el proceso de toma de decisiones no es exclusivamente tratado como una pericia profesional, sino como un escenario de crecimiento personal y social de las mayorías y de las minorías culturales.

2. EL MODELO MERCANTIL DE DEMOCRACIA: en este modelo, recogido aquí para que actúe como referencia negativa del programa curricular intercultural, la democracia no se fundamenta en ninguno de los dos sentidos referidos de lo moral. Recoge algo de las teorías pluralista y neoliberal, al tiempo que rechaza como irreal, impracticable, errónea e ilusoria, la creencia de que la democracia sea un ideal moral.

Los principios básicos de este planteamiento indican que la democracia es un sistema político basado en los argumentos extrínsecos e instrumentales de la seguridad y de la eficacia más que en el valor de la libertad individual.

La democracia es un concepto descriptivo, considerado valorativamente neutral. Hay una satisfacción aceptada si se mantiene el proceso de: elecciones regulares, ... sufragio universal, ... la existencia de partidos políticos, un sistema representativo de gobierno, una prensa libre e independencia de los jueces.

Este proyecto democrático (de «mercado») se desarrolla en una sociedad individualista con una economía competitiva de mercado, con mínima intervención social y una ciudadanía políticamente pasiva.

3.2. Nueva alfabetización para una nueva cultura

Las generalizadas experiencias de encuentro cultural, la vivencia cotidiana de la interculturalidad, provocan un nuevo mundo de respuestas al diseño pedagógico. Educarse, alfabetizarse, formarse,... en la cercana diseña-ción curricular, tenía unos matices y planteamientos, que se ven inadecuados e insuficientes ante las nuevas realidades.

¿Qué selección de conocimientos, qué corte metodológico, que revisión evaluadora, que proyección valorativa, deben animar la *nueva alfabetización* cultural de los *encuentros* de las mayorías y de las minorías, de los inmigrantes, de los grupos sociales de riesgo económico, laboral, lingüístico, político...?

La respuesta posible a esa poliédrica realidad está integrada por un amplio campo de elementos. Desde los arquetipos culturales de un pueblo, hasta las formas inmediatas y presentes de transmitir lo cotidiano, mediante los *mass-media* o el lenguaje de las aulas y de los libros de texto, todo está recorrido por un estilo perceptivo y actitudinal, en constante retroalimentación.

Siguen algunos componentes globales de esa nueva alfabetización:

1. la *alfabetización para la interculturalidad* es un PROCESO DINÁMICO: No es un planteamiento cerrado, acabable, ni en el tiempo vital, ni en el espacio socio-personal inmediato.

Esta vertiente dinámica de la *alfabetización intercultural* se perfila en este condicionado:

a) se otorga un papel central al EDUCANDO intercultural (mayoría o minoría, lingüísticamente dominante o no, ...) en el proceso de *alfabetización para el encuentro*. Es activo en la definición de las necesidades de aprendizaje y de los objetivos a conseguir. La dependencia, mimetismo y escasa *intencionalidad participativa en la secuencia perceptiva de los mensajes* y de los estilos actitudinales, no ayudan a la interiorización de comportamientos capaces de generar respuestas válidas ante situaciones de innovación, de choque, de retos inesperados y de cambios más o menos constantes y fuertes;

b) una alfabetización dinámica, exigida para experiencia intercultural, requiere reconocer que el aprendizaje es un proceso continuado, integral y profundo de conciencia crítica del interior de uno mismo y del mundo exterior.

Difícil resulta alcanzar el grado de flexibilidad, apertura, y asertividad, que requiere el enfrentarse a otras experiencias del mundo, sin esa conciencia crítica, distante, del yo y del no-yo. Saber mirarse distante de la propia lengua, de las más cercanas creencias y costumbres, de las constantes líneas de acción que satisfacen normalmente los interrogantes de la existencia;

c) es ineludible comprender que el radical valor de la *diseñación cultural para la alfabetización intercultural* se basa en la *diversidad y no en la uniformidad o la homogeneidad*. Es un aprendizaje de la diversidad para la diversidad; en las situaciones, en los múltiples escenarios de la vida cotidiana, económicos, sociales, políticos, globalmente, CULTURALES. También, cómo no, en los medios y en los métodos, en la selección de los contenidos, de los mensajes, utilizables, ... para comprender la acción formadora para lo diverso desde la misma práctica.

Es el mensaje de K., Lorenz, desde la etología, cuando preocupado e interesado por responderse respecto a cómo hacer para generar una cul-

tura de *humanos pacíficos y respetuosos interculturalmente*, señala que el contacto desde la niñez, con amigos, con personas de otras culturas, ayudará a fortalecer la conciencia de paz y de igualdad;

d) de forma relevante y consecencial, apreciar que el proceso de educación alfabetizadora para el *encuentro* desarrolla la propia expresión en el compromiso y en la participación respecto del cambio y del desarrollo social auténticos.

Aprender desde y en la acción concreta. La selección curricular no se transmite en un «discurso» verbal y distante de la realidad. Es la realización de un «discurso» comprometido en la acción, aquel programa de aprendizaje que pretende la potenciación de las actitudes y valores, diseñados para la interculturalidad.

Globalmente, esa matización del proceso *alfabetizador para la interculturalidad*, que nace de la necesidad de alfabetización, proviene del educando. El origen del impulso nace de una fuente amplia de experiencias que animan, individual o socialmente, la apertura o reconsideración del universo de relaciones, significaciones, interpretaciones,... que se ven o se pueden ver en desequilibrio.

La conciencia actual, cercana a un sentido entrópico, «desordenado», del vivir cotidiano, provoca la tendencia anticipatoria y participativa de los aprendizajes («*Aprender, horizonte sin límites*» Club de Roma, Santillana, 1978) que facilite esa flexibilidad para la apertura y reconsideración del propio universo.

Desde la sugestiva literatura de P. Freire: «...*la alfabetización como acto de conocimiento, como acto de creación y como acto político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra. Hoy día es ya imposible considerar un texto sin contexto*», se fortalece la conciencia curricular para el *encuentro* de forma participativa y activa. Se trata de revitalizar el mensaje del diálogo, del compartir y del calor social del intercambio y de la grupalidad. De superar la estructura curricular individualista, competitiva y esencialmente fagocitadora de valiosidades, en este caso, para la exigida, por los tiempos, interculturalidad.

2. La *alfabetización para la interculturalidad* no debe restringirse a la funcionalidad de los objetivos económicos. Habrá que tenerlos en cuenta, aunque en realidad en cualquier proceso culturalizador, sin más, emergen y son de una concreta experiencia.

Además de que si fuese así, estaríamos en la cercanía del planteamiento democrático del «*modelo de mercado*» y se provocaría una limitación y contrasentido en el proyecto curricular de pretensión intercultural.

«... *el hecho de subrayar la motivación económica —escribe Raja Roy-Singh— y el beneficio sirvió para destacar la naturaleza de las relaciones económicas, que crean y definen la situación de los pobres. Los «añadidos» en forma de bienestar familiar, la planificación o nutrición*

no sirven de mucho para diversificar el modelo convencional de alfabetización funcional más allá del patrón económico establecido. De hecho, llega a ser disfuncional para los analfabetos pobres y funcional para las élites que ostentan el poder en las estructuras económicas y sociales existentes».

El diseño curricular centrado en lo económico, en la funcionalidad, actúa desde la valoración que alfabetiza para el *rendimiento*, para mantener y justificar las diferencias entre los ricos y los pobres. Para desatender la exigencia valorativa de la igualdad. También de la justicia y de la solidaridad.

La *alfabetización intercultural* se perfila desde el ideal moral del acercamiento y del respeto entre los individuos y los grupos. *Capital humano* que tendrá que actuar en el circuito económico y desarrollar unos u otros papeles. No mercancía humana para hacer exclusivamente ciertas tareas.

Desarrollarse y participar en la *alfabetización intercultural*, como *ciudadano europeo, como inmigrante desde otra cultura, requiere la coherencia curricular de hacer para el humano libre e igual, no para el «añadido» o advenedizo, que tendrá que funcionar desde las impuestas relaciones económicas de los demás.*

3. La *alfabetización para la interculturalidad* es un proceso dinámico de DETERMINACION INTERNA: O lo que es lo mismo, no es consecuencia de un plan global, de un macro-proyecto.

La alfabetización de diseño político planificador, fuente del programa funcional, tiene un grave riesgo y contrasentido de coherencia culturalizadora. Se trata de cambiar, de forma ineludiblemente autoritaria y directiva. Poner a todos los inmigrantes, o a todos los ciudadanos, a toque de cornetín, iluminado, por supuesto, al servicio de la ocultada cara del poder y control cultural.

No es auténtica, ni valiosa, *alfabetización intercultural*, aquélla que está a cargo de los planificadores en un nivel central. El trasfondo falaz del macro cambio consiste en creer que los cambios globales se convierten en micro cambios. Sin embargo, de hecho ocurre que cuanto más amplia e integrada es la planificación del macro cambio, las oportunidades de los individuos y de los grupos afectados de participar en la actividad educativa es menor.

Es desde el interior de los grupos, desde las propias vivencias, desde donde tiene sentido educativo y potencial horizonte de cambio actitudinal y perceptivo, el mundo de los otros *diferentes* con los que se convive.

4. La *alfabetización para la interculturalidad* no debe negar la identidad cultural de cada minoría. Entendido en este trabajo el concepto de *alfabetización* en el significado antropológico de *aprendizaje y enfrentamiento cognitivo, actitudinal y valorativo, por medio de los cuales cada persona concreta la potencialidad de humanización*», cualquier realización alfabetizadora de *encuentro* tiene que ser respetuosa con todos los grupos.

Ese derecho a la IDENTIDAD CULTURAL se concreta a través de una enseñanza específica de su lengua y de su cultura de origen. Las minorías de inmigrantes, establecidas en cualquier otro contexto cultural, no deben verse obligadas a renunciar de sus orígenes y sobrevivir exclusivamente desde la absorción inundante de la cultura receptora.

No es fácil solucionar todo el repertorio de situaciones que se dan entre los países de acogida, los inmigrantes, los problemas de reinsertión social, en caso de retorno,... Sin embargo, en líneas generales, las políticas y los trabajos concretos entre los países de acogida y los de origen son bastante positivas, aunque aún mejorables.

La *pedagogía intercultural*, que trata de superar esas dificultades, intenta promocionar los aprendizajes e intercambios lingüísticos, de artes plásticas, música, costumbres,... Si todos los niños, tanto los del país, como los de origen extranjero, se benefician conjuntamente de las mutuas y diferenciadas aportaciones, todos se verán enriquecidos.

«Partiendo de la lengua como instrumento de comunicación, (J. Valerien, 1990, p. 13) mediante la consideración de la lengua como vehículo de una cultura, se aborda también el problema de la lengua creadora de cultura. Debe subrayarse la evolución: el término cultura de origen se substituye poco a poco por el de CULTURA DE APORTACION».

Un planteamiento positivo y asertivo del cruce cultural, como esfuerzo de respeto a la identidad cultural y de enriquecimiento mutuo, vive el *encuentro* como un escenario de experiencias al que se APORTAN las peculiaridades lingüísticas, artísticas, científicas, experiencias de la vida cotidiana,... y que mejora cada uno de esos escenarios por la multiplicidad de horizontes y de soluciones.

5. La *alfabetización para la interculturalidad* requiere un proyecto pedagógico globalizador de la experiencia y complejidad humanas. Es verdad, que nuestro campo perceptivo, cognitivo y actitudinal, viene configurado por la trama propia de la GRAMÁTICA de una concreta cultura. Si no vemos, ni somos, exclusivamente, la red de nuestro lenguaje, sí que inicialmente es una red constructora de realidad. Humboldt, Cassirer, Whorf, Sapir, Schaff,... son algunos de los pensadores y estudiosos que han investigado e intentado dilucidar las precisas líneas de interfuncionalidad del pensamiento y de la lengua.

También Piaget y Bruner creen que la lengua hace posible lo fundamental del pensamiento humano. Efectivamente, las operaciones formales requieren el uso del lenguaje. A través del lenguaje nos es posible conceptualizar.

De estas consideraciones se ha derivado una plasmación pedagógica ligada al lenguaje y a los procesos cognitivos, inducidos desde el entrenamiento lingüístico. Y eso, en lo que tiene de acertado, no debe despotenciarse. Menos en la problemática de la pedagogía intercultural. Sin embargo, en función de esos mismos parámetros del *encuentro* se hace imprescindible

ble utilizar como medio curricular de *alfabetización intercultural* la universalidad y apertura perceptivas, que ofrece el entrenamiento plural en el análisis y realización de lo estético, de las artes.

El acercamiento al mundo sensitivo, a la expresión artística, a la vivencia de los diferentes modos de ver el espacio, las formas,... permite ampliar y suavizar el campo perceptivo, como especificidad animadora de la aceptación de otros estilos y formas de vivir.

A través del arte, de lo estético, se pueden madurar las siguientes actitudes de interculturalidad:

a) que cualquier persona, situación o realidad, no tiene una única solución, sino que puede adquirir múltiples formas. Potencia el desarrollo de la imaginación y articula el mundo en campo de vivencias-soluciones, no en trama de dificultades-problemas, muchas veces, unidireccionales y cerradas;

b) que, precisamente, los modos operativo-rationales de fijar unos objetivos y proponer unos métodos adecuados no son siempre la forma más valiosa de conectar con el mundo.

La solución de los problemas, en muchos casos, requiere la consideración de los *escenarios de los todos*, no de parcelaciones tecnológicamente orientadas. La vida de fuera de la escuela es más compleja que la allí vivida y muchas veces la preparación escolar es excesivamente «*escolarizante*».

La *aportación del mundo artístico* hace posibles muchos descubrimientos vivenciales para la *interculturalidad*. Amplía y suaviza las expectativas, acepta otras líneas y formas, sensibiliza positivamente la presencia de otras respuestas;

c) anima el interés por el conocimiento de la propia cultura y de otras al proporcionar el aprendizaje de las formas de expresión de cualquier ámbito y contexto como parte del contenido, del mensaje, que se transmite.

El interés por conocer y observar los mensajes de la propia y de otras culturas sugiere una conciencia de relatividad, de lector e intérprete de las diferentes formas de cristalizar las respuestas a las exigencias de la vida.

La *alfabetización para la interculturalidad* es un quehacer de apertura y de flexibilidad, que se puede aprender en los diferentes escenarios socializadores de cada una de las culturas. Es evidente, que los tiempos de la afirmación de cada cultura desde la posición excluyente derivan hacia tiempos de interacción y de aportación receptiva y respetuosa entre los diferentes logros culturalizadores.

4. Apelaciones para un nuevo diseño de interculturalidad

Aquellos aspectos generales, representaciones comunicadas en los múltiples *encuentros*, que han de estar en todo diseño curricular de *interculturalidad*. Son los SIGNOS que alimentan la acción pedagógica, animadora de la preparación y del desarrollo para el *encuentro* de diferentes magmas cultura-

les. Nuestro tiempo es una experiencia progresiva de paz en la medida en que el aprendizaje y el entrenamiento intercultural nos hacen a todos más cercanos.

4.1. *Apelaciones valorativas: (el «scire» cultural)*

En las primeras páginas de este trabajo quedó perfilada la textura tripartita del conjunto cultural:

- ...lo *pensado* (las creencias, los saberes y las proyecciones),
- ...lo *convivido* (las relaciones sociales),
- ...lo *producido* (la actividad económica).

Todo ello en el magama cultural, que se despliega evolutiva y dialécticamente. En todo *encuentro*, cada cultura pone en acción las peculiaridades de esos tres ámbitos. ¿Hacia dónde mirar *valorativamente* para animar una cultura de *encuentro*?

1. El *respeto*: Es total el consenso científico y político respecto de la necesidad de vivir actitudes de respeto en todos los frentes de la vida socio-cultural.

La teoría de las Relaciones Humanas afirma que el modelo más gratificante y satisfactorio es el de la *empatía* (K., Rogers). En la *antipatía* y en la *simpatía* prácticamente no hay relación. En un caso, dado que el «yo» anula al «tú», que no es aceptado, ni tratado, como otro «yo»; es barrido. En el otro, porque el «yo» inunda al «tú», al que tampoco se le acepta plenamente desde la personal autonomía.

Sólo hay auténtica relación en un proceso de *empatía*. Y ese proceso precisamente se estructura desde la relación plena entre dos *yoes* que se aceptan total y profundamente. Esta aceptación no es otra cosa que una actitud de *respeto*.

La teoría clásica del liderazgo diferencia en la dirección y en la acción del grupo y del líder tres modelos: autoritario (RR. HH. de antipatía), permisivo (RR. HH. de simpatía), democrático (RR. HH. de empatía).

Sólo es auténticamente grupo, el democrático. En el autoritario, la cohesión y los objetivos se mantienen por la presencia imperiosa del controlador. En el permisivo, la cohesión y los objetivos quedan desmoronados por la inhibición, ausencia, del pasivo guía. En el democrático, hay auténtico grupo, porque entre todos los componentes hay una profunda conciencia de «*alteridad*», de *respeto* a cada otro, como si de cada uno se tratase.

Finalmente, en la teoría y en la práctica de las Habilidades Sociales, aportación reciente al entrenamiento para el éxito en la sociedad de la competencia, el *yo* (aglutinante de HH. SS.) se considera como *inhibido*, *agresivo*, *asertivo*. De nuevo, el modelo más valioso, el *asertivo* (afirmativo) es aquel *yo*, que madura y se manifiesta desde la conciencia de respeto a los demás y a sí mismo.

La mejor definición de respeto deriva, como en tantos otros casos, de la propia etimología de la palabra: «RE» y «SPETO», (del verbo *spicio*, *spec-*

tum, mirar). Re-respetar es tener la actitud de «mirar constantemente» al otro, como otro, dado que sólo desde esa actitud personificante, cada uno nos puede sorprender y sorprenderse a sí mismo como persona en realización.

Cuando desde una mirada, acción, planteamiento, lengua, CULTURA, nos cerramos al otro, hay una afirmación etnocéntrica, enfrentada al mundo del otro. Ya no nos preocupamos de mirar, de «re-» mirar las posibilidades que los demás tienen de generar acciones de colaboración, de ayuda, de paz.

«Tenemos que aprender a respetar al Otro y a lo otro —nos explica H., Gadamer, 1990, p., 37)—. O lo que es lo mismo, tenemos que aprender a no tener razón. Tenemos que aprender a perder en el juego,... esto empieza a los dos años o quizá antes. Quien no lo aprende pronto, nunca resolverá los problemas mayores de la vida posterior....

Vivir con el Otro, vivir con el Otro del Otro es una obligación humana fundamental que rige tanto a la mayor como a la menor escala. Aprender a vivir el Uno con el Otro a medida que crecemos y avanzamos por la vida, como suele decirse, es al parecer igualmente válido para las grandes federaciones de la humanidad, para los pueblos y Estados. En esto Europa tiene la ventaja especial de haber podido y debido aprender más que otros países a vivir con otros, aun en el caso de que los otros sean diferentes.

La cita se alarga, pero creo que es muy relevante y aplicable a nuestra temática. Sigue Gadamer:

«En primer lugar por la pluralidad de lenguas europeas. Esto hace que el Otro se acerque en su diversidad. Esta vecindad del otro nos concierne, pese a todas las diferencias. El Otro del vecino no es sólo la diferencia tímida a evitar, también es la diferencia que invita al encuentro con uno mismo. Todos somos Otro y todos somos nosotros mismos,... y la diversidad de lenguas europeas, la vecindad del Otro en un espacio reducido y la igualdad del Otro en un espacio aún más reducido se me antoja una verdadera escuela. No se trata sólo de la unidad de Europa en el sentido de una alianza de poder analítico. Me refiero a que nuestra misión europea es el futuro de la humanidad en general, para el que todos debemos trabajar juntos».

2. La igualdad: no quiere decir igualitarismo, imposición de unos modelos, ni, en consecuencia, negación de la libertad. Es que la convivencia con el otro, el respeto al otro, no puede ser una postura meramente tolerante o de neutralidad, sino de igualdad.

La lengua, las costumbres, las experiencias artísticas, culinarias, vestimentarias, las actitudes generales ante la vida, son, en uno u otro caso, respuestas y opciones válidas ante los retos de la existencia. Otra cosa es que en el encuentro cultural de manera osmótica, pacífica y espontánea puedan

darse casos de aceptación, asimilación o conjunción de formas y de estilos de organizar y realizar la vida de una cultura a otra.

3. *La solidaridad*: Es una de las más radicales y exigibles competencias de maduración cultural. Las ejecuciones sociales y las competencias culturales dominantes hasta ahora se han visto agotadas hacia el presente y el futuro de la convivencia de los pueblos. Lo que hasta no hace mucho era válido en las relaciones internacionales, en la política de los Estados, hoy se muestra como obsoleto.

El mundo de la *internacionalidad*, de la *aldea global*, de la repercusión inmediata en unos pueblos de lo que acaece en otros, exige un estilo de convivencia competencial y ejecucionalmente diferente. No vale, en absoluto, la explotación (materias primas, expolios naturales, mano de obra barata,...), ni la ayuda, más o menos esporádica, para superar situaciones de catástrofe natural, económica o política.

Se hace imprescindible una política global, relacionada, participada y planificada, por medio de la cual se potencie el despegue económico, la salida de la miseria, la expansión de la formación y el reparto de bienes, entre todos los pueblos y culturas. Como decía Gadamer, el ejemplo de Europa, «*mundo intercultural*» en paz (con girones) y, en alguna medida, solidario, puede y debe ser ejemplo para la política mundial de ayuda entre los pueblos.

Este programa ineludible de solidaridad puede ser reclamado por los ciudadanos de los Estados, madurados y entrenados en experiencias curriculares de interculturalidad. Es el momento preciso, para que el mundo del desarrollo propicie políticas concretas de promoción, información y formación para todos los otros pueblos. No de explotación, implantación de multinacionales y búsqueda inmediata de beneficios expansivos.

Los logros económicos se han de convertir en medios para el potencial aumento de finalidades de apoyo y solidaridad a otros pueblos. No al revés. Que el fin sea la acumulación económica explotadora y el medio, algún tipo de ayuda interesada para facilitarse la implantación tecnológica o la expansión de algún producto, mediante la creación activa de mercados, aun en zonas desheredadas.

4.2. *Apelaciones sociales (el «agere» cultural)*

¿Hacia donde promover la convivencialidad para animar una cultura de *encuentro*?

1. La presencia de la propia lengua y de la personal palabra: «*que no le sea quitada a nadie la palabra*». La maduración y la potenciación de la *convivencialidad* depende en gran medida de la aceptación, del respeto y de la utilización de la *propia* lengua por cada grupo y ciudadano, sea lengua minorizada o no.

Algunos datos para presentar el problema. La lista mundial de lenguas de Grimes (1988) presenta un total de 6170; se considera que el 90% de la

población mundial habla 100 lenguas en total, de modo que se hace evidente que los grupos que hablan las otras 6.000 son relativamente reducidos. Pese a ello, algunos grupos que hablan lenguas minoritarias suman millones de personas, como es el caso de los tuáreg de África Occidental. Otros sólo suman centenares, como el caso de los grupos de indios de América del Sur. En Brasil, por ejemplo, se hablan 152 lenguas, pero el 99,8% de la población habla una sola, el portugués, de modo que las 151 restantes corresponden sólo a un 0,2% de la población.

De estos datos, las consecuencias en relación con los grupos minoritarios son claras y suficientemente conocidas: en el gobierno de las naciones, en las decisiones y en el quehacer de la vida cotidiana, en las relaciones económicas,... la voz de los grupos minoritarios está mucho menos presente que la de los mayoritarios.

¿Qué hay que hacer con esos grupos de lengua-palabra minoría?. Evitar la injusticia y la marginación. La injusticia empieza cuando se niega a una sociedad la plena expresión a través de la lengua que utiliza normalmente y debe intentar satisfacer sus necesidades a través de una lengua reglamentada o impuesta.

«Tanto si la lengua minoritaria queda arrinconada —dice C. Robinson, 1990, p.— o se suprime a raíz de las consideraciones nacionales, o, pongamos por caso, queda eclipsada por otra que ofrezca más posibilidades de comunicación, con la mejor intención del mundo, el grupo lingüístico se siente en una situación de inferioridad. Es decir, que con plena conciencia o por negligencia se puede marginar una lengua, y por consiguiente, a la gente que la habla».

En ambientes multilingües conocer más de una lengua debe ser la norma. Por supuesto, sin despotenciar u olvidar la lengua minoritaria. Se trata de un proyecto ilusionado y dotado que busque aumentar la eficacia instructiva y formativa en la competencia lingüística. Las lenguas nacionales y minoritarias, en el entramado globalizador de las respectivas culturas, deben mantener un estilo de confianza e interacción, que facilite el sentido valioso del aprendizaje de ambos mundos.

En el cruce de las lenguas minoritarias y la nacional se potencia la identidad de un pueblo, raíz coherente de la llamada a la participación y del esfuerzo de todos los ciudadanos en las tareas de creación y de laboriosidad.

C. Robinson señala que la «Alfabetización en lenguas minoritarias:

— depende de la voluntad de comunicación lingüística y de motivación adecuada,

— debe basarse en la comunidad local y tener su apoyo;

— puede generar mejores oportunidades de desarrollo del potencial humano;

— respeta y promueve la identidad cultural globalmente».

La cuestión no es sólo de lenguaje. La apelación convivencial para la interculturalidad requiere saber la *palabra* de las minorías. Es la aceptación sin reservas del disenso. La superación del principio del consenso como criterio de validación.

En el encuentro entre las mayorías y las minorías simbólicas, —la cultura global—, hay un comportamiento cuasi «terrorista», como dice Lyotard. En los juegos del lenguaje de la vida cotidiana, quien no acepta el papel otorgado por los grupos de poder —mayorías— pasa a ser amenazado, rechazado, privado. «Se entiende por terror —concreta J.,-F., Lyotard—, la eficiencia obtenida por la eliminación o por la amenaza de eliminación de un «compañero» de juego de lenguaje al que se jugaba con él. Este «compañero» se callará o dará su asentimiento, no porque sea rechazado, sino porque se le amenaza con ser privado de jugar (hay muchos tipos de privación). El orgullo de los «decidores», del cual en principio no existe equivalente en las ciencias, vuelve a ejercer este terror. Dice: adapte sus aspiraciones a nuestros fines, si no ... ». Puede que las cosas le vayan mal. Sobre todo, si se es minoría.

2. El reconocimiento de todas las necesidades humanas, que, desde luego, no vayan directamente en contra de los mismos humanos, como oprimir, dominar,...

Se trata de reconocer otras formas de vida, otros estilos de convivencia, otras adaptaciones concretas del «agere» cultural. Todas han de ser respetadas.

Esto no quiere decir que no puedan ser criticadas. Lo pueden ser, pero sólo serán críticas válidas si nacen del reconocimiento previo y mutuo.

El reconocimiento no es sólo la expresión actitudinal de la tolerancia. Es una vivencia positiva, profundamente afirmativa. Es una relación activa con los demás, a quienes no se violan sus derechos.

3. La *convivencialidad intercultural* de la valentía cívica. No se trata de buscar la lucha social constante desde un planteamiento justiciero, absoluto y nada flexible. Es la convicción democrática, que pretende la justicia y que acepta claramente la disidencia.

4. La *convivencialidad* que facilita y anima la participación de todos en el discurso racional de la vida social. El «agere» de la *interculturalidad* se alimenta de unas apelaciones, que expresan un mundo de participantes, de concreta y eficaz igualdad de todos los grupos presentes. Es una constante actitud de presencia relacional, potenciadora de la justicia, del buen sentido, del respeto, de todos y cada uno de los ciudadanos y de los grupos, complicados en esa pluralidad.

4.3. *Apelaciones económicas (el «facere» cultural)*

El conjunto de las realidades económicas provoca un muy fuerte y directo condicionamiento en las posibilidades de *interculturalidad* de los pue-

blos. Es evidente que ha sido la globalidad de las actividades económicas, —multinacionales, interés por ampliar mercados y desarrollar tecnología, escasas y bajas condiciones de vida, conocimiento de otras situaciones y los movimientos migratorios consiguientes—, lo que ha provocado más experiencia y conciencia de la pluralidad cultural. Siguen algunos puntos referidos a las apelaciones renovadoras que convendría desarrollar en el mundo de los procesos productivos. Es un intento de acercar las apelaciones valorativas de igualdad y de la justicia al «facere» cultural.

1. Replantear el mercado de los Productos de Base (agricultura, minería, en general, materias primas). Debido a las imposiciones de los países controladores —reales y contundentes en la defensa de sus intereses, como dicen los economistas de «buena voluntad»—, ese no es un mercado, dado que no funciona perfectamente la oferta y la demanda. Todo está mediatizado por conveniencias de los desarrollados. Hay inestabilidad de los productos agrícolas, demanda irregular de los productos mineros y especulación.

Todo eso provoca en los países menos desarrollados inestabilidad en el capítulo de las exportaciones. Conjuntado eso con la necesaria importación de bienes de equipo, siempre se produce un progresivo endeudamiento, dependencia y mantenimiento de la pobreza, en constantes experiencias de desigualdad.

Eso va unido además con la degradación de los términos del intercambio financiero. O lo que es lo mismo: el poder adquisitivo de los Países en Vías de Desarrollo (P.V.D.) decrece. Y es que los precios de los productos manufacturados de los Países Desarrollados (P.D.) crecen más rápidamente, que los precios de la materia prima de los P.V.D. Tienen menos dinero y menos capacidad de manejo de las propias materias. Es lo que se llama explotación. Es una variable evidente que incide en los movimientos migratorios, que amenazan de alguna manera, poco interculturalmente aceptada, el bienestar de los P.D.

2. Generar más ayuda a todos los P.V.D. y a los del variado y diversificado Tercer Mundo. Hasta ahora la ayuda técnica y financiera aportada es escasa e insuficiente. Tal vez, provoque un «status» de conformismo y de configuración estática de las situaciones, pero no un auténtico esfuerzo y acuerdo de acercamiento a la igualdad y a la superación del hambre y de las injusticias.

Técnicamente, la ayuda base estipulada, antes de la desaparición de la U.R.S.S., estaba en una aportación de los P.D., de en torno al 1% del PNB. Pues bien, en los años 80, esa ayuda era del 0,30% de los países capitalistas y del 0,11% de los países socialistas. En conjunto, menos de la mitad de la ayuda considerada básica, con el agravante actual que supone el acabamiento bolchevique y el incremento de países necesitados de ayuda.

Las multinacionales representan un modelo interesado de ayuda, que aunque corregible, puede tener a medio y largo plazo consecuencias posi-

tivas. La inversión directa de esas empresas en los P.V.D., se ha doblado en los años 70, contribuyendo a la industrialización y al desarrollo del empleo. Sin embargo, sólo una docena de países de un total de cien, se han visto afectados por esas inversiones.

3. Desarrollo y fortalecimiento de una conciencia de *interculturalidad* que movilice a los gobiernos, a los pueblos, a las instituciones y a todos los núcleos de poder, para que sea más presente una cultura mundial, fundada en la justicia y en la paz. Esta apelación, que no es sino la expresión de un buen deseo, se hará más concreta expresión y realidad, precisamente, a través del acercamiento y de la comunicación entre los ciudadanos de todos los pueblos. Será más difícil que nos dejemos morir de hambre, de ignorancia, de enfermedades y de miseria, cuando nos hayamos acercado lo suficiente, de modo que realmente nos sepamos humanos.

Se requiere un profundo cambio perceptivo del sentido de la propia existencia y del valor de la vida de los demás. En el transcurso dialéctico de la historia humana, no cabe la menor duda que el camino de futuro es una humanidad en entendimiento justo e igual. Es una utopía, pero razonable y posible. No hay que olvidar que nos separan del Neolítico entre 20 000 y 5 000 años, que los procesos de conocimiento y de transformación se han acelerado y que la maduración de las caras éticas y afectivas del comportamiento humano se irán afinando, como hasta ahora, a medida que las exigencias del guión lo requieran. Es la esperanza clave del *curriculum intercultural: hacer posible el diálogo justo de las diferencias*.

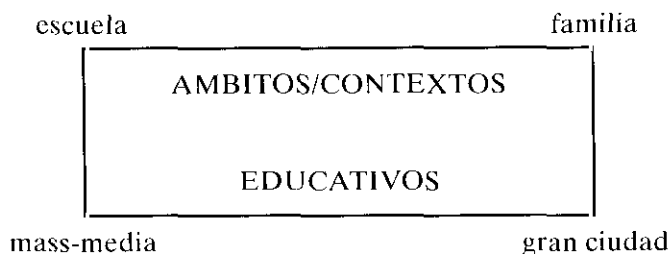
5. Ambitos y proyectos curriculares de interculturalidad

La complejidad de nuestro tiempo, plural y exigido de entendimiento, es un cambio cualitativo, que requiere un nuevo *discurso*. Un nuevo modelo comprometido y auténtico de realimentar el diálogo pensamiento y acción. Ese nuevo estilo perceptivo, actitudinal y operativo viene concretado en el concepto de *curriculum*: «*La SELECCION, clasificación, distribución, transmisión y evaluación, que una sociedad realiza respecto del propio CONOCIMIENTO*» (B., Bemstein).

El *curriculum*, SISTEMA DE CONOCIMIENTO SELECCIONADO para la interculturalidad, en este supuesto, no puede ser considerado sólo como mensaje escolar. Otras agencias, la familia, los «mass media», la gran ciudad, al menos, potencian un concreto mundo simbólico y un entrenamiento socio-cultural («*ejecucional*» y «*competencial*»), facilitador o no de la conciencia intercultural. Es la perspectiva de la *pedagogía cultural*, de la pedagogía ecosistémica, pedagogía en la que:

a) no se identifica educación y escuela, pues se percibe con toda claridad que la escuela es sólo un determinado contexto educativo, que desde Coombs, con mayor o menor fortuna, se denomina «*educación formal*» y

b) se entiende lo educativo como un proyecto optimizador de la globalidad personal, social y cultural, que se expresa en cualquier ámbito humano.



¿Qué planteamiento curricular engloba y matiza estos ámbitos para el logro de una *educación intercultural adecuada*, en función de los retos de intercambio global de nuestros tiempos?.

1. Caracteres generales del currículum para una *pedagogía del encuentro cultural*,

a) Que el currículum amplie, diversifique y flexibilice el mundo perceptivo, de pensamiento y de acción, que es cada cultura. De hecho, aunque esto sea más directamente referido a la escuela, desde el siglo XVIII, esta institución se fue especializando en el uso de dos ramas educacionales, cada una de las cuales diferenciaba no sólo por la edad, sino también por la clase socio-cultural: los colegios para el Bachillerato y la escuela para la Primaria.

Por eso, desde hace décadas todas las reformas educativo-escolares europeas y, en concreto, las nuestras de 1970 y la más cercana de 1990, son un esfuerzo por implantar una secuencia curricular y estructural menos dual. Es el planteamiento de opcionalidad y de diversificación curricular de la *Educación Secundaria Obligatoria*, (ESO).

b) Que la selección del conocimiento difundido evite la desintegración social. Corrección que debe tener dos caminos:

— el de evitar una fuerte y abrupta diferencia entre los mensajes y los estilos culturales de la escuela y *aquello vivido en contextos menos institucionales*, o lo que es lo mismo promover el contacto entre la vida cotidiana y las actividades políticas, científicas, artísticas, filosóficas, religiosas, y

— buscar la ampliación perceptiva hacia otros horizontes culturales, comenzar la transferencia horizontal, desde los bien afirmados mundos de lo más cercano e inmediato.

La dispersión curricular ni flexibiliza ni potencia el interés por otras culturas. La cultura de un pueblo es una constante dialéctica, respecto de otras culturas con las que tiene que convivir y enriquecerse mutuamente, sólo desde la vivencia de un núcleo cultural. No vale mucho lo que a veces ha ocurrido en las aulas: los alumnos ignoran los contenidos propios de su

cultura, próximos a su medio, y recitan técnicas, objetivos y valores genuinos de culturas alejadas en el tiempo y en el espacio.

c) Que el análisis de las teorías que sustentan la propia cultura las sitúe en contextos causales más amplios que aquéllos que proporciona el sentido común.

Con una finalidad sintetizadora y facilitadora de la vida cotidiana, el sentido común relaciona tiempos pasados con fenómenos presentes con cierta espontaneidad e ingenuidad. Cada cultura es un *todo*, que ofrece un mundo de objetos y de funcionalidades para manejar esos objetos.

El paso psico-genético a las habilidades formales debe ser hecho desde trabajos de *pensamiento evolutivo* y dialéctico, en el que quede relativizado y abierto el quehacer mental de los propios estilos culturales. El sentido común de cada cultura no puede ser el patrón universal e indefectible con el que medir el mundo.

d) Que potencie la capacidad cognitivo-afectiva de generar *alternativas*: se trata de introducirse en los signos de la cultura con el entrenamiento flexible y analítico de la propia realidad. «*Todo podría ser de otra manera*». No es un programa de relativización absoluta en el que no se conozca nada y se mezcle todo. Es un desarrollo curricular bien anclado en la más cercana realidad, pero captado, entrenado y aprendido, desde estilos y juegos de diferenciación, distanciamiento, diálogos, alternativas, otras posibilidades; es una visión creativa, lúdica y artística del conjunto cultural.

e) Como resumen, que comporta una visión antropológica de la educación y no meramente escolarizante. Ya queda dicho: el programa curricular para la *interculturalidad* no puede quedar reducido a la impregnación culturalizadora de la escuela; se da en otros contextos, con tanta o más fuerza e incidencia que en aquélla. Siguen algunos detalles de ese programa globalizador:

2. Proyecto curricular de la escuela para la *interculturalidad*:

a) hacer siempre un planteamiento de los datos históricos, geográficos, económicos, literarios,... abierto, flexible y de igualdad. Superación del maniqueísmo, del despotismo ilustrado, del papel salvador de unos respecto de los demás,...;

b) promover el aprendizaje real y efectivo de otras lenguas; además de las razones neuronales y auditivas, que informan de la conveniencia y casi necesidad de ampliar los registros fonéticos en los primeros años de la vida, existen las razones psico-afectivas que buscan ampliar las raíces de la propia persono-cultura. El acercamiento a otros mundos lingüísticos, además de la «lengua madre» minoritaria y lo nacional, no es una dispersión y disfuncionalidad de la propia raíz cultural; es animar las bases para un fácil acercamiento y disponibilidad hacia otros mundos. Siempre que no se haga de manera agresiva, impositiva, doctrinaria.

El aprendizaje de otras lenguas, desde la realidad española y en el contexto de *interculturalidad europea e internacional*, mundos ahí pre-

sententes, debería entenderse como una especie de ilusión y de esfuerzo colectivo, que sin traumas, con espíritu deportivo, movilización de recursos y dedicación generosa, deberíamos tener bien y más estimulado y concretado;

c) desarrollar la apertura y cercanía hacia otras formas de vida, desde los textos, las imágenes, las redacciones, las tareas escolares, las cartas, los intercambios,...;

d) potenciar la información cruzada sobre cómo en otras culturas se solucionan los interrogantes económicos, convivenciales, políticos, jurídicos, religiosos,... analizando las diferentes consecuencias;

e) potenciar la atención y el cuidado para considerar y trabajar los rasgos y vivencias de las culturas minoritarias;

f) cuidar y aprovechar en la selección curricular de las escuelas de cruce de culturas, la riqueza, por variado y diferenciado que sea el contexto, en el que están inmersas. La escuela debe aprovechar la variedad que aporta la pluralidad cultural.

Normalmente, no es una cuestión fácil dado que la institución ha tenido poca tradición en convivir con la heterogeneidad. Pero, siendo así, que en la escuela se aprende a atribuir significado a la realidad, a desarrollar los mecanismos cognitivos, allí se debe potenciar el sentimiento de pertenencia a una cultura que se recrea continuamente en común. Cada grupo minoritario desde la conciencia propia de la real aportación del entorno.

3. Proyecto curricular de la familia para la *interculturalidad*:

a) vivir actitudes cognitivo-afectivas de respeto y de aceptación de otras formas de vivir;

b) promover el diálogo «intra» y «extra» relacionado con la comprensión y aceptación de los porqués que promueven otros códigos lingüísticos, vestimentarios, alimenticios, de ocio, de intereses, de proyectos;

c) animar y participar en intercambios con otras personas de la misma nacionalidad -del campo a la ciudad, de una autonomía a otra-, o de otras nacionalidades, lenguas, tradiciones;

d) generar en la trama del conjunto social una imagen de apertura, respeto, igualdad, mediante la vivencia cotidiana del compromiso social, participativo y solidario.

4. Proyecto curricular de los «mass-media» para la *interculturalidad*:

a) promover tertulias, debates, guiones,... en los que la animación del conocimiento y de la afectividad abiertos y participativos sea constante;

b) eliminar cuidadosamente lenguajes, estereotipos, representaciones, en muchos casos inconscientes, que dividen la trama social en buenos o malos, listos o torpes, triunfadores o perdedores, en función de la relevancia? cultural admitida? del color de la piel, de la lengua, del hábitat urbano,...;

c) desarrollar actividades y juegos en los que, precisamente, se potencie el interés por la igualdad, el valor del respeto y la percepción de los

demás como responsables y competentes, aunque procedan de magmas culturalizadores menos? famosos y rutilantes.

5. Proyecto curricular de la gran ciudad para la *interculturalidad*:

a) que no se agote la capacidad de tolerancia y de integración de los grupos minoritarios en la mayoría, a través de las «reservas valladas» para el esparcimiento, afirmación y encuentro de esas minorías;

b) que los *espacios, simbología y actividades* promovidos por los dirigentes y los pueblos mayoritarios y minoritarios busque lo que E. Veme (1971, p., 31) considera el tercer nivel de respeto entre diferentes grupos étnicos, en el que la mayoría llega a reconocer los valores propios de las culturas minoritarias, aceptando las diferencias y asumiendo los riesgos de la dinámica intercultural;

c) que la ciudad sea pródiga en encuentros —exposiciones, juegos, teatro, cine, deporte,...— en que realidades de unos y otros grupos étnicos conviven, comparten y se conocen.

Es un proyecto curricular, que desde la flexibilidad y la apertura, en el espacio y en el tiempo, trastoca algunos de los supuestos creenciales etnocéntricos bien asentados y que deben ser revisados y corregidos. El mundo internacional de la globalidad del planeta reta las formas culturales tradicionalmente alimentadas en las agencias socio-culturalizadoras. Nos vemos sugeridos para responder de nuevas y más optimizadoras formas: aquéllas que provoquen en el quehacer humano la racionalidad de lo más profundo y sencillo: que somos IGUALES y que las diferentes visiones del mundo no deben ser marcos de beligerante negación, sino SOLIDARIOS CAMPOS DE ENCUENTRO ENRIQUECEDOR a través de las DIFERENCIAS.

«El pensamiento humanizado es exactamente el pensamiento razonable —nos dice Lin Yutang (1986, p., 428), filósofo chino actual—. El hombre lógico es siempre recto y por lo tanto inhumano y por lo tanto está equivocado, en tanto que el hombre razonable sospecha que quizá se equivoque y por lo tanto siempre está en lo cierto. El contraste entre el hombre razonable y el hombre lógico se demuestra a menudo en las postdatas de las cartas. Me encantan las postdatas en las cartas de mis amigos, especialmente las que contradicen enteramente lo que se ha dicho en el cuerpo de la carta. Contienen todos los pensamientos razonables posteriores, las vacilaciones y los chispazos de ingenio y de sentido común. El pensador genial es el que después de proceder empecinadamente a demostrar una proposición con argumentos de alto vuelo, llega de pronto a una intuición y, con un chispazo de sentido común, aniquila sus argumentos precedentes y admite que se ha equivocado. Esto es lo que llamo pensamiento humanizado».

Ponemos en el «borde» de nuestro mundo y aceptar la belleza y sentido de la vida de los otros. Hacemos *ciudadanos del mundo*.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1971). *Systems of Education and Systems of Thought*. En M., Young (ed.) *Knowledge and Control*, London: MacMillan
- CAMILLIERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- CARR, W. (1991). *Becoming a citizen: Civic education in democratic society*. In *International Symposium on Human Development and Education*. Madrid: Universidad Complutense.
- CORDON, F. (1980). *La naturaleza del hombre a la luz del origen biológico*. Barcelona: Anthropos.
- CUMMINS, J. (1987). *La educación bilingüe; teoría y práctica*. En *L'éducation multiculturelle*. París: O.C.D.E.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- GADAMER, H. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991). *Educación y europeísmo*. En III Congreso de Teoría de la Educación, Madrid.
- GEHLEN, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GLENN, E. S. (1981). *El hombre y la humanidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GLENN, Ch. (1985). *Conflicto y comunicación entre culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- LORENZ, K. (1979). *Sobre la agresión: El pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MALINOWSKI, B. (1975). *La cultura*. En J., Kahn (ed.) *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- RIVIERE, A. (1989). *Entender la educación: una tarea cognitiva*. *Cuadernos de Pedagogía*, (173), septiembre, Barcelona.
- ROBINSON, C. (1990). *Alfabetización en lenguas minoritarias: ¿cuál es su esperanza?*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- ROGERS, C. (1972). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Barcelona: Anagrama.
- ROY-SINGH, R. (1990). *La alfabetización de adultos como proceso educativo*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- VALERIEN, J. (1987). *Alfabetización de los emigrantes y de sus familias e identidad cultural*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- VERNE, E. (1987). *Les politiques d'éducation: multiculturelle: Analyse critique*. En CERI, *L'éducation multiculturelle*. Madrid: OCDE.
- WAGENSBERG, J. (1986). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets editores.
- YUTANG, L. (1986). *La importancia de vivir*. Buenos Aires: Sudamericana.

Resumen

El artículo desarrolla un programa pedagógico referido a los problemas interculturales.

Se explicitan tres cuestiones diferenciadas y, al mismo tiempo, relacionadas. En primer lugar, una visión antropológica y lingüística acerca de la conducta humana.

Posteriormente, se analizan los valores socio-culturales que animan a los ciudadanos al desarrollo de actitudes más cooperativas en los diferentes contextos de relación y de convivencia. Finalmente se proponen nuevos valores para el desarrollo de la interculturalidad en la familia en la escuela y en los medios de comunicación social.

Summary

This paper deals with a pedagogical program in the intercultural problems.

There are three different and connected subjects. Firstly, an anthropological and linguistic view on the human behaviour.

More over, an analysis on the socio-cultural values which invite citizens to become more cooperative all over the world. Above all, the precisely indications to improve the new values «for the interculturality» in the family, in the school, and in the «media».