

## MUNDO DE LA VIDA Y CULTURA: LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN ÉTICA E INTERCULTURAL

*Life-world and culture: education as ethical and  
intercultural action*

*Monde de la vie et culture: l'éducation comme action  
éthique et interculturelle*

Eduardo S. VILA MERINO

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Campus Teatinos, 29071 (Málaga). Correo-e: eduardo@uma.es*

Fecha de recepción: enero de 2005

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2005

BIBLID [(1130-3743) 17, 2005, 81-96]

### RESUMEN

Los seres humanos, como seres culturales, tenemos nuestras referencias inmediatas en los significados con los que interaccionamos en nuestro proceso de socialización y es a partir de los mismos desde donde nos hacemos y construimos el mundo. En este sentido, y más aún en nuestras complejas sociedades multiculturales, resulta muy importante rescatar el valor del concepto de mundo de la vida y sus aplicaciones al ámbito educativo. Todo esto nos debe llevar a entender este proceso como integrado por acciones simbólico-significativas y argumentando la necesidad de desarrollar en el mismo posicionamientos comunicativos que potencien la dimensión ética e intercultural en los intercambios socioeducativos.

*Palabras clave:* cultura, mundo de la vida, educación intercultural, ética, socialización, teoría de la educación, antropología educativa.

## SUMMARY

Human beings, as cultural beings, have our immediate references in the meanings which we make contacts in our socialization process, and from this relations we build the world. In this sense, and still more in our multicultural and complex societies, is very important to rescue the value of the concept life-world and its applications to the educative ambit. This question must lead us to understand this process as integrated for symbolic-meaning actions and reasoning the need to develop in the same communicative positions that promote the ethical and intercultural dimension into the social-educative exchanges.

*Key words:* culture, life-world, intercultural education, ethics, socialization, theory of education, anthropology of education.

## SOMMAIRE

Nous, les êtres humains en tant qu'êtres culturelles, nous avons nos références immédiates dans les significations avec lesquelles nous interagissons dans notre processus de socialisation. C'est à partir de ces mêmes significations que nous nous formons et à la fois construisons le monde. En ce sens-là, et même plus dans nos sociétés multiculturelles complexes, il est primordial de restituer la valeur du concept de monde de la vie et de toutes ses applications au domaine éducatif. Tout cela doit nous amener à comprendre ce processus comme intégré par des actions symbolique-significatives et, parallèlement à justifier le besoin de développer des positions communicatives qui favorisent la dimension éthique et interculturelle dans les échanges socioéducatifs.

*Mots clef:* culture, monde de la vie, éducation interculturelle, éthique, socialisation, théorie de l'éducation, anthropologie éducative.

## 1. DIVERSIDAD CULTURAL Y PLURALISMO SOCIAL

El ser humano se hace humano con los demás, intercambiando significados y aprendiendo de ellos. En este sentido, nuestra educabilidad como hecho inherentemente humano está íntimamente relacionada, por un lado, con la configuración de la multiplicidad y diversidad cultural que nos rodea y, por otro, con la alteridad como fenómeno que nos confiere nuestro ser-en-el-mundo y fomenta nuestra identidad y las relaciones de pertenencia a la comunidad, o al menos proporciona elementos de referencia para la permanente (re)construcción de las mismas, engarzando todo esto con una manera de entender los procesos racionales como dialógicos.

Por tanto, los seres humanos nos hacemos tales a través de la cultura y sin ella no cabría hablar de ser humano, ya que no es que tengamos una «naturaleza» concreta y de ahí seamos capaces de desarrollar culturas, sino que nuestra naturaleza

se constituye principalmente en el ámbito de las mismas, alimentándose recíprocamente y fomentando de esta manera, desde nuestras distintas peculiaridades, la variedad de formas de ser que somos.

Esta diversidad cultural que nos penetra, inunda y eleva debe ser considerada como fuente de riqueza y entendimiento, a partir de la acción comunicativa con el otro y la otra, una acción que debe llevarse a cabo desde un marco referencial inclusivo donde tengan cabida nuestros respectivos universos simbólicos, partiendo desde categorías concretas factibles en la interacción (y posibilitadoras de espacios de convivencia), pero sin olvidar la vocación globalizadora de las mismas (otorgándole un papel protagonista para ello a la ética) una vez establecida su contextualización en el mundo de las relaciones humanas. En palabras del antropólogo Augé:

Si se mira de cerca, se observa que el sentido social se define, de hecho, mediante dos tipos de relaciones. Todo individuo se relaciona con diversas colectividades, en referencia a las cuales se define su identidad de clase en el sentido lógico del término [...] Pero todo individuo singular se define también mediante sus relaciones simbólicas e instituidas («normales») con un cierto número de otros individuos, tanto si pertenecen o no a las mismas colectividades que él. [...] Puede haber alteridad, relación, sentido entre individuos que pertenecen a colectividades diferentes, hasta el momento en que la distancia entre dichas colectividades o universos de referencia se engrandezca tanto que absorba las diferencias individuales, que dejan de existir o que ya no aparecen simbolizadas más que con dificultad (Augé, 1996, 35).

Teniendo en cuenta esto, cobra vigencia la necesidad del diálogo entre culturas, el mestizaje, el desarrollo de la racionalidad comunicativa, la narratividad multicultural y la lucha contra la exclusión y la segregación, pero eso sí, sin dar pie a la arbitrariedad proposicional ni legitimar el relativismo moral, así como sin renunciar al mundo de los valores consensuados en torno a los derechos humanos como referencia, aunque contingente y sujeta a posibilidades críticas.

Basar esta concepción de la fundamentación en los derechos humanos de los mínimos morales para la convivencia intercultural debe suponer, al mismo tiempo, un abandono de la racionalidad entendida dogmáticamente (la racionalidad instrumental que denunciaron los miembros de la Escuela de Frankfurt o la racionalidad tecnológica que algunos teóricos defienden y promueven en el seno de las sociedades informacionales postindustriales), sin por ello dejar de actuar a favor de la razón, de forma que esos derechos se ofrezcan como referentes, pero no inamovibles (recordemos que históricamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos surgió en un contexto muy determinado y condicionados pragmática y semánticamente, sin obviar las connotaciones etnocéntricas o patriarcales que se puede desprender de los mismos), sino desde la voluntad de debate, diálogo y revisión constante donde todas las culturas y subjetividades tengan voz

propia y sea ésta tenida en cuenta, respetando y valorando así tanto la diversidad epistemológica como la cultural.

De esta manera, ese pluralismo epistemológico supone un reto desde esta percepción de la historia y la cultura como fuentes de una casi inagotable diversidad simbólica y de identidades individuales y colectivas, aspecto en el cual se hace imprescindible la transición que autores como Habermas han realizado desde una reflexión monológica al diálogo intersubjetivo como eje para la (re)construcción del espacio público, que debe ser considerado necesariamente como intercultural desde una perspectiva no hegemónica ni jerarquizada de las diferentes culturas o subculturas que lo integran y le otorgan sentido. Es por eso que el hecho en sí del pluralismo cultural implica un pluralismo interpretativo que afecta a nuestra visión del mundo y de nosotros mismos, nuestra escala de valores y universo de intereses, de forma que sea necesario apelar a una especie de empatía hacia las diferentes perspectivas de los demás, en la medida que estas relaciones empáticas, de comprensión y consenso, son las que pueden empezar a hacernos hablar en términos de una cierta «universalización».

Todo ello, insisto, sin por ello entrar en el relativismo cultural o moral, pues sus mínimos se encuentran presentes ya en las propias condiciones para que se dé el diálogo intersubjetivo y la generación de consensos. Además, cabe decir que dicho diálogo será más real o metafórico en función de las circunstancias o causas que lo envuelvan (como sucede en el ámbito educativo), así como de las características de la comunidad o comunidades de referencia, pero es imprescindible que se dé frente a cualquier actividad o relación humana, desde lo más cotidiano a lo más abstracto. Profundizando en todo esto, escribe Ricoeur:

Se podría decir que cada grupo histórico tiene como una idea concreta de su propia existencia que representa la forma finita de su elección de existencia; cada grupo histórico tiene en este sentido un «ethos», una singularidad ética, que es un poder de creación ligado a una tradición, a una memoria, a un enraizamiento arcaico. Es aquí, sin duda, donde alcanzamos el corazón concreto de la civilización, mientras que el instrumental concreto representa sólo el conjunto de mediaciones abstractas de la existencia del grupo; el fenómeno humano se realiza históricamente sólo por el conjunto de las actitudes concretas, modeladas por la imaginación valorizante (Ricoeur, 1996, 246).

Desde esta perspectiva considero necesario introducir el concepto de «mundo de la vida» como dimensión importante para establecer una base al desarrollo de un concepto de cultura, ética y educación con pretensión de coherencia estructural, epistémica y axiológica que nos lleve a un planteamiento de la educación como proceso ético e intercultural.

## 2. MUNDO DE LA VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

El concepto de «mundo de la vida» fue desarrollado por Edmund Husserl desde su perspectiva fenomenológica, como un mundo intuitivo, pre-reflexivo, aproblemático, subjetivo, intersubjetivo, público, común, simbólico. Este concepto fue posteriormente recogido por la sociología desde la obra de Alfred Schütz, entre otros. Así, para este autor:

«Mundo de la vida cotidiana» significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo (stock) de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de «conocimiento a mano» (knowledge at hand) (Schütz, cit. en Mélich, 1996, 38).

La referencia implícita a los procesos de aprendizaje como ejes de la configuración del mundo de la vida es innegable dentro de este marco, de ahí su importancia y papel destacado para la (re)producción cultural, así como al fenómeno de alteridad anteriormente aludido, dado que las acciones educativas son también simbólicas y deben tener vocación de significatividad y relevancia experiencial. Es por ello que, desde una perspectiva fenomenológica social, desarrollada posteriormente sobre todo por Berger y Luckmann (1993) (discípulos de Schütz), hay que incidir en la idea de que nuestra experiencia del mundo siempre es mediada, desde el punto de vista de que nos experimentamos a nosotros mismos a través del otro y viceversa. Por ello el mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo en la medida en que se constituye a través de relaciones con objetos y sobre todo con nuestros semejantes, de forma que hablamos del mundo de la vida como simbólico y significativo (Mélich, 1996).

Posteriormente Habermas (1987), a través de su *Teoría de la Acción Comunicativa*, pretendió dar un paso más al entender la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y como sistema (uniendo lo fenomenológico y lo sistémico), y siendo el mundo de la vida un concepto complementario al de acción comunicativa, puesto que el filósofo alemán considera que ésta sólo es posible desde el primero, al mismo tiempo que advierte sobre el peligro de la colonización sistémica del mundo de la vida desde la reproducción acrítica de sus estructuras simbólicas.

La teoría de la acción comunicativa es, por contraste, un intento de dar una versión plausible de por qué una persona socializada en un lenguaje y en una forma de vida cultural no puede sino implicarse en prácticas comunicativas y, por lo tanto, asumir ciertas presuposiciones pragmáticas, presumiblemente generales. La reconstrucción del contenido intuitivo de estas presuposiciones ineludibles de la acción comunicativa revelará la red de idealizaciones suscritas, sin alternativa

posible, por todo sujeto que hable e interactúe, en la medida en que participe de algún modo en tales prácticas culturales (Habermas, 2003, 35-36).

Cabe a partir de esta idea resaltar más aún la diferenciación que hace el filósofo alemán entre los conceptos de sistema y mundo de la vida, puesto que para él es desde el segundo desde donde parte la acción comunicativa. El primero sería «aquello sobre lo que los participantes en la interacción se entienden entre sí»; mientras, mundo de la vida sería «aquello desde donde inician y discuten sus operaciones interpretativas» (Habermas, 1987). Es decir, la diferencia fundamental entre sistema y mundo de la vida se encuentra en que mientras el primero supone un marco de referencia para el entendimiento (o no) de los actores sociales, el segundo implica un marco de reflexión para la acción de los mismos, confluyendo así, como comentaba anteriormente, las perspectivas sistémica y fenomenológica. Por tanto, el mundo de la vida indica el trasfondo social, lingüísticamente articulado y colectivamente construido, que configura los significados que usamos en la vida cotidiana y que forman la base de nuestro contexto experiencial, razón por la cual constituye un punto de análisis fundamental en toda tarea educativa.

Para ello debemos tener claro además que el mundo de la vida es un saber implícito que se halla holísticamente estructurado y que no está a nuestra disposición voluntaria para ser tematizado, lo cual ocurre cuando resulta insuficiente para seguir entendiéndonos o bien se convierte en problemático (Gimeno Lorente, 1995). Así, desde esta perspectiva habermasiana la racionalización exacerbada del mundo de la vida hace posible un tipo de integración sistémica que entra en competencia con el principio de entendimiento y que, bajo determinadas condiciones, puede incluso tener una incidencia desintegradora sobre el mismo. Es por eso que para el filósofo alemán la racionalidad comunicativa es un medio a través del cual la intersubjetividad puede oponerse y ofrecer resistencia a las pretensiones sistémicas a la vez que fomenta la extensión del espacio del mundo de la vida.

Llevando esto al análisis del sistema neoliberal en el que estamos insertos, y relacionándolo con cuestiones de política educativa, hay que decir que, dentro de este panorama, esa primacía absoluta, esa tiranía llena de impunidad que supone la subyugación de la educación y del resto de cuestiones sociales, políticas y culturales a los criterios economicistas, debe conllevar inevitablemente un conflicto, un choque de valores entre los provenientes de la dimensión económico-productiva y los referentes a la dimensión socio-afectiva y de crítica cultural. Así, todavía resulta evidente una cierta hegemonía de la racionalidad instrumental-tecnológica (como reflejo del orden social actual) y la burocratización de las relaciones interpersonales en el sistema educativo, que pasan a estar más orientadas al éxito instrumental que al entendimiento y el consenso racionalmente argumentado, compartido y libre de coacciones. Desde esta perspectiva, coincido con Habermas en que «la disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una

batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida» (Habermas, 1987, vol. 2, 525).

Esto implica la necesidad de recuperar la dimensión emancipatoria de la educación, para lo cual el análisis crítico exige un planteamiento dialéctico que supere los simples dualismos y, a partir de las contradicciones, genere nuevas formas críticas educativas que partan de políticas orientadas al entendimiento y de la necesidad de analizar las ideologías subyacentes a los discursos pedagógicos como paso previo para la construcción de espacios intersubjetivos de comunicación en el seno de las instituciones educativas para su democratización. No olvidemos que según el propio Habermas (2003), el mundo debería concebirse en torno a los objetos y no sólo a los hechos, ya que éstos dependen del lenguaje. De esta manera, siguiendo al mismo autor, a esta concepción semántica del mundo como sistema de referencias posibles le corresponde una a nivel epistemológico como totalidad de coacciones implícitas impuestas sobre nuestras diversas formas de conocer lo que pasa en el mundo.

Evidentemente, las consecuencias epistemológicas y axiológicas de esta concepción tiene una influencia ineludible en relación a las prácticas educativas y la construcción del discurso pedagógico, tanto a nivel macro o institucional (sistema) como micro o experiencial (mundo de la vida), puesto que, siguiendo el hilo de este razonamiento:

El conocimiento es simultáneamente el resultado de tres procesos, que se corrigen mutuamente: el comportamiento dirigido a la solución de problemas frente al riesgo que suponen los entornos complejos, la justificación de las pretensiones de validez frente a argumentos opuestos y un aprendizaje acumulativo que depende de la revisión de los propios errores. Si el aumento de conocimiento está en función de estos procesos y de su interacción, constituye un error reclamar el aislamiento de un momento «pasivo» de «encontrar» respecto a los momentos «activos» de construcción, interpretación y justificación. No hay necesidad, ni tampoco posibilidad, de limpiar el conocimiento humano de ingredientes subjetivos y mediaciones intersubjetivas, es decir, de intereses prácticos y del color del lenguaje (Habermas, 2003, 76-77).

Sin embargo, a menudo en el mundo de la vida dependemos en nuestros análisis de certidumbres que construimos desde nuestra presunción de «objetividad» del mundo, fruto de la instrumentalización racional y el corsé emocional hacia el pluralismo epistemológico basado en el diálogo intersubjetivo, lo cual solemos realizar distinguiendo desde el sentido común entre conocimiento (lo que es cierto) y opinión (lo que sólo parece serlo). Partiendo de estas premisas, a modo de síntesis, y como expresa Mélich (1996, 48), Habermas subraya tres características básicas del mundo de la vida partiendo del análisis anterior:

- a) El mundo de la vida le es dado al sujeto de modo aproblemático. Es una red intuitivamente presente.
- b) El mundo de la vida es intersubjetivo.

- c) El mundo de la vida es inmune a las revisiones totales. Las situaciones cambian, pero los límites del mundo de la vida no pueden trascenderse. El mundo de la vida es él mismo ilimitado, pero establece límites.

### 3. MUNDO DE LA VIDA, CULTURA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Para poseer más elementos de juicio en este sentido se hace necesario, por tanto, conocer y analizar, en el marco de las instituciones educativas, los componentes del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad), dentro de los cuales el propio Habermas (1987) destaca el concepto de cultura como el acervo de saber a través del cual los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. De esta manera, y debido a su importancia dentro de este desarrollo teórico, me parece importante detenernos en este concepto de cultura. En este sentido me gustaría partir de la ya clásica definición del antropólogo Clifford Geertz, ejemplificada en estas dos citas:

...el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, [por lo que] considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1991, 20).

El hombre encuentra sentido a los hechos en medio de los cuales vive por obra de esquemas culturales, de racimos ordenados de símbolos significativos. El estudio de la cultura (la totalidad acumulada de tales esquemas) es pues el estudio del mecanismo que emplean los individuos y los grupos de individuos para orientarse en un mundo que de otra manera sería oscuro (Geertz, 1991, 301).

Es decir, que la cultura nos sirve para dotar de sentido y significado el mundo que nos rodea, para aprender estrategias interpretativas de esa urdimbre aludida y para orientar asimismo nuestra acción a partir de dicha interpretación, generada no sólo desde las interacciones plurales del presente, sino también con el telón de fondo del horizonte del mundo o mundos de la vida, ya que sobre todo en las complejas sociedades actuales cada cultura puede poseer varios mundos de la vida debido al dinamismo intrínseco de los significados que configuran las acciones sociales que en ellos se desarrollan. Por tanto, podríamos hablar de la cultura en términos de sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir los significados dentro del mundo de la vida. Al fin y al cabo, se pregunta el propio Geertz (2002, 249), no sin cierto toque irónico incluso: «¿Qué es una cultura si no es un consenso?».

Así, para completar esta visión, porque no podemos olvidar el papel no sólo reproductor sino también innovador presente en toda concepción de cultura, hay que incidir en que la misma es producto de la construcción social y contingente a



determinadas condiciones espacio-temporales, expresándose en significados (materiales y simbólicos): valores, ritos, normas, comportamientos, instituciones, etc. Y esos significados hay que (re)interpretarlos permanentemente, de manera que se produzca una dialéctica entre su naturaleza reproductora y transformadora.

Desde aquí resulta necesario insistir en el papel de las culturas como referentes simbólicos, interpretativos y fuentes de identidad y autonomía, pero sin olvidar su carácter dinámico, abierto, heterogéneo y, en última instancia, de configuración de espacios (encrucijadas) de personas y comunidades. No tiene sentido posiblemente el pretender quedarnos en una concepción de pureza y absolutismo cultural en nuestro mundo globalizado (sin que ello suponga caer en el relativismo cultural, insisto), de ahí la necesidad tan declarada de la interculturalidad como apuesta de presente y futuro, aunque haya todavía mucho que construir al respecto debido a la propia heterogeneidad inherente al fenómeno cultural.

No obstante, siguiendo con el tema de la diversidad cultural y el multiculturalismo, no debemos nunca obviar que los universos simbólicos y mundos de significados que se dan entre las distintas culturas configuran una manera distinta de interpretación, incluso a nivel sensible, y eso es positivo desde el momento en que enriquece el bagaje experiencial humano, de ahí que éste sea un punto imprescindible en todo análisis relacionado con el mundo ético y educativo. Como dice Olivé (1999, 120): «Suponer que todos los seres humanos podrían llegar a percibir lo mismo implica suponer que tendrían acceso exactamente a los mismos recursos conceptuales y que desarrollarían exactamente el mismo tipo de prácticas; y eso es una idealización muy exagerada e imposible, pero, aunque no lo fuera, sería indeseable».

Esto nos lleva a la matusalénica diatriba entre objetividad y subjetividad, en la cual es tan negativo configurar el mito de la objetividad como único elemento generador de sentido y desvirtuador positivista de las relaciones entre sujetos, como alentar una concepción de subjetividad reducida al sujeto monádico, aislado, y al solipsismo metodológico. Para superar esto se hace necesaria una concepción de «intersubjetividad» basada en el contraste y consenso de una comunidad de subjetividades en constante comunicación (diálogo intersubjetivo), lo cual es tan válido desde un punto de vista epistémico-científico como en referencia a nuestras convicciones morales y su validez. Y sobre esa cuestión, central en las ciencias humanas y en todo planteamiento cultural crítico, entendido desde esta perspectiva de diálogo intersubjetivo, se edifica su función principal.

De nuevo incidimos en el carácter contingente de la cultura y su papel facilitador para el entendimiento y la generación de espacios de convivencia, proveniente de su propia condición simbólica, polisémica y de (re)construcción de significados que se erigen tanto sobre referentes comunes como sobre procesos idiosincrásicos, permitiendo de esta manera una postura compartida e inclusiva hacia la diversidad y el reconocimiento de la alteridad como algo valioso que nos permite ser desde el ser-del-otro/a.

Esa contingencia de los significados culturales puede tener un triple sentido, ya que por un lado realza su carácter dinámico, abierto y reconstructivo, potencialmente

crítico; por otro permite luchar contra los dogmatismos que se pueden generar desde posiciones absolutistas; y en tercer lugar también puede éste ser conducido hacia el relativismo irracional, en el cual no existen criterios ni referentes, todo vale, con las nefastas consecuencias éticas de tal posicionamiento. Y es que, de acuerdo con Ruiz Román (2003), el reconocer que la razón tiene una dimensión subjetiva (e intersubjetiva, añadiría yo) nos permite no absolutizarla ni instrumentalizarla sin por ello negar su validez como tal, y además, desde mi punto de vista se trata de un acto de coherencia y honestidad intelectual, puesto que la visión tecnócrata-positivista o bien el postmodernismo exacerbado esconden tras de sí unos intereses tan subjetivos como cualquiera, pero no contando sin embargo con una preocupación ética definida.

Parafraseando a Mead, parece claro entonces que somos lo que somos por mediación de nuestras relaciones con los otros. Por eso desde el punto de vista de la realidad multicultural que nos abruma un reto a afrontar cuanto antes es la armonización y compatibilidad de universos epistémicos y axiológicos aparentemente, o de facto, contradictorios, como aquellos que configuran las distintas culturas que conviven en nuestras sociedades, y aquí no tiene sentido limitarnos sólo a cuestiones étnicas, lingüísticas, de género, por hándicap, etc., sino también a otras relacionadas con estatus sociales, las llamadas «tribus urbanas» y todo lo que conllevan, etc., porque es ésa la auténtica realidad que configura los espacios de relaciones actualmente y que resulta imprescindible tener en cuenta, valorar y escuchar, más si cabe en el mundo de la educación, desde una perspectiva intercultural.

De esta manera, considero que, cuando intentamos analizar formas de afrontar esa multiculturalidad, nos podemos encontrar con cinco tipos de respuestas de manera sintética:

- a) De negación, donde se realizan las políticas y prácticas sociales y educativas al margen de esta realidad multicultural, de manera homogénea.
- b) De marginación, que conlleva la percepción jerárquica de culturas y personas, segregando a aquellas que no se vean incluidas en los patrones hegemónicos y desarrollando tendencias asimilacionistas.
- c) De aceptación, donde la cultura mayoritaria reconoce la existencia de las minoritarias, pero no pretende «contaminarse» con las mismas.
- d) De respeto, a partir de las cuales no sólo se acepta la existencia de la realidad multicultural sino que también se respetan las identidades de las diferentes culturas en un marco integrador pero diferenciado.
- e) De enriquecimiento, desde el cual se valoran como positivas todas las culturas y se cree en el mestizaje como factor de enriquecimiento mutuo, atendiendo así a una mirada intercultural.

#### 4. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ÉTICA COMO RESPUESTAS EDUCATIVAS

Cuando hablamos de interculturalidad lo hacemos también, inevitablemente, de la globalización y la exclusión como fenómenos sociales. En realidad no nos podemos referir a un solo tipo de ambas, puesto que evidentemente no afecta de la misma manera la globalización a un niño o niña de nuestra ciudad o pueblo que a uno de algunos de los territorios más empobrecidos del planeta, ni tampoco de igual manera a personas de distintos barrios o contextos socioculturales, a las cuales no se les permite el mismo acceso, permanencia, expectativas y provecho del sistema educativo ni del mundo laboral. De la misma manera, no es igual el tipo de exclusión que sufre un habitante de alguna chabola del extrarradio de alguna gran ciudad que el inmigrante, la mujer, los ancianos en situación de precariedad o algunas personas de las denominadas de forma segregacionista como «minusválidas». Al mismo tiempo, si en alguna de estas personas coincide la pertenencia a dos o más de estos colectivos de excluidos o con riesgo de exclusión, la situación se multiplica, y todavía de manera más exponencial en caso de que estas situaciones se vean acompañadas de pobreza económica (máximo elemento diferenciador en una sociedad neoliberal como ésta).

La exclusión social y cultural actual viene determinada, pues, tanto por la no participación en los ejes sociales y los mecanismos que los (re)generan ni sobre los valores conservadores hegemónicos (patriotismo, familia, tradición, moral acrítica basada en convencionalismos...) que mejor se adaptan a las exigencias y necesidades del mercado financiero. Afirmar que en nuestra sociedad la racionalidad se subyuga a la economía no es algo nuevo, ni el que ésta, a su vez, condiciona los mundos de la vida y el desarrollo cultural de la comunidad, instrumentalizándose de manera que busca su legitimidad a partir de un proceso de despolitización de la vida pública y la «naturalización» de las leyes y normas sociales como incuestionables, lo cual incluye una naturalización también de la exclusión como fenómeno que se acepta primero, se silencia después y se percibe, si acaso, como una consecuencia «molesta» de un sistema meritocrático amparado en el mito de los expertos y la igualdad de oportunidades.

Incidir en esta cuestión de la exclusión implica, en este contexto, llamar la atención sobre uno de los ejes principales de la dimensión ética que debe estar presente en toda acción educativa, más si cabe en el marco de los mundos de la vida presentes en una sociedad, y ello sin quedarnos en sentencias «vacías» que apelen demagógicamente a la libertad, la igualdad, la democracia, etc., sino dotándolas de contenido práxico, sobre todo en este caso a la hora de dar respuesta a la cuestión de la diversidad cultural y la interculturalidad. Cabría aquí por tanto hacer referencia a la necesidad de «universalizar» la cultura como criterio para «racionalizar» este asunto, pero esto puede conllevar el caer en una trampa a la que el globalismo neoliberal nos está conduciendo, y es que debemos plantearnos si realmente la «universalidad cultural» es en sí un valor e implica racionalidad en su puesta en práctica. En este sentido, tenemos un claro ejemplo en la globalización de la

cultura de consumo, sus indeseables efectos a escala planetaria y el reto que supone para una educación en valores en clave intercultural.

Partiendo de esta disyuntiva, una manera de buscar una alternativa sería desde la racionalidad comunicativa, desde donde la interculturalidad debe tener sobre todo la referencia del otro o la otra, de sus voces, identidades, significados, etc., de manera que la universalización no se pierda en abstracciones y sí permita su contextualización a las múltiples realidades en las que estamos inmersos, incidiendo en su dimensión educativa.

Ese universalismo abstracto que se equipara con la idealización es el que ha sido criticado con más fuerza y argumentos, ya que sostiene un alejamiento de la realidad concreta y con frecuencia ha desembocado en posturas etnocéntricas o derivaciones del relativismo ético y cultural. Frente a esto un criterio ético fundamental debe darse desde una concepción de responsabilidad hacia la alteridad de los demás y de libertad coactiva en la interacción de personas, comunidades y culturas. En definitiva, se trata de que los principios de acción que adoptemos respeten la pluralidad a la vez que puedan ser compartidos por las personas y colectivos, de manera que la legitimidad de una cultura dependa del consentimiento fáctico por parte de sus miembros.

En efecto, en este punto nos encontramos sumergidos de lleno en cuestiones éticas y en la contingencia paradójica entre lo universal y lo histórico, a través de la cual se hace necesario alcanzar un equilibrio que minimice la entropía cultural relativista sin pagar por ello el precio indeseable de la homogeneización acrítica. Acudiendo a la hermenéutica de Ricoeur podemos profundizar en esto:

...hay que [...] asumir la siguiente paradoja: por una parte, mantener la pretensión de universal vinculada a algunos valores en los que lo universal y lo histórico se entrecruzan; por otra, ofrecer esta pretensión a la discusión, no en un plano formal, sino en el de las convicciones insertadas en formas de vida concreta. Esta discusión resulta inútil si cada parte acreedora no admite que otros universales en potencia se ocultan en culturas consideradas exóticas. El camino de un consenso eventual no puede proceder más que de un reconocimiento mutuo en el plano de la admisibilidad, es decir, de la admisión de una verdad posible, de proposiciones de sentido que nos son en un primer contacto extrañas. Esta noción de universales en contexto o de universales potenciales o incoativos es, a mi entender, la que mejor explica el equilibrio reflexivo que buscamos entre universalidad e historicidad (Ricoeur, 1996, 318-319).

Pero una vez tenemos claro hacia dónde encaminar nuestros pasos, y precisamente por intentar evitar de nuevo el etnocentrismo materialista y, por qué no decirlo, el sistema patriarcal que nos subyuga, los cuales se encuentran demasiado presentes por deformación en muchas de nuestras consideraciones cotidianas, no está de más que recordemos, por un lado, que los valores éticos no siempre coinciden con los valores culturales, sobre todo si hablamos de la cultura de masas, hegemónica y homogénea, de inspiración neoliberal, que sufrimos y desde la cual

el sentido del progreso moral se encuentra eclipsado bajo un paradigma donde los referentes son el crecimiento económico desmesurado y radicalmente asimétrico, la ausencia de solidaridad y desvirtuación del sentido de la justicia, y la primacía de los fines ignorando las consecuencias de nuestras acciones sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre nuestro entorno social y ecológico.

De ahí surge la preocupación en torno a la colonización de los mundos de vida por los sistemas que estos mismos han ayudado a generar, considerando que una pedagogía de la alteridad debe partir de la significatividad experiencial y la relevancia contextual de sus contenidos y métodos como paso ineludible en una educación intercultural. Una ejemplificación de este tipo de análisis la podemos ver con claridad a partir esta reflexión:

El embrión del sistema escolar universal está en las relaciones educativas dentro de la familia y la aldea. Pero la burocratización que ha sufrido ese sistema en la modernización capitalista le ha llevado a colonizar esas relaciones educativas cotidianas de las que surgió; ahora, las niñas y los niños desvalorizan la cultura de la abuela –que les hace las mejores comidas– porque no sabe leer. Habermas propone analizar ambos aspectos, de forma que demos elementos para una mejor relación entre lo sistémico y lo cotidiano, entre la escuela, la familia y el barrio, como ya están haciendo las mejores experiencias educativas del mundo (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001, 145).

En este sentido, debemos entender las instituciones educativas como espacios de convivencia para la educación, que es más que la enseñanza o la transmisión de conocimientos, lo cual implica el desarrollo de la reflexión crítica, el contraste cultural y la (re)construcción de nuestro mundo de significados, entendiendo el aprendizaje como dimensión socialmente generada, como algo compartido. Además, esta función educativa de las instituciones públicas requiere el desarrollo de comunidades críticas de aprendizaje donde se vivan los valores democráticos y se parta de los principios éticos discursivos, del diálogo y del aprendizaje compartido.

En definitiva, como respuesta a todo esto resulta pertinente abogar por una perspectiva inclusiva impregnada de consideraciones hacia la alteridad, a través de un diálogo permanente entre los mundos de la vida, la cultura y la educación desde una perspectiva intercultural, engarzando este discurso con el ético, que es donde, en definitiva, se encuentra el epicentro de la significación en la cual el otro o la otra se revela, aparece, y su presencia, concreta o metafórica, tiene sentido en sí y culturalmente permite interpretar y valorar los horizontes de significado de los mundos de la vida implicados.

Desde esta perspectiva debemos entender, pues, la acción ética como un proceso que representa una forma de concebir y valorar las culturas como redes de significados en permanente (re)construcción, lo cual debe tener su reflejo en el mundo educativo precisamente por ser toda acción educativa también una acción social y significativo-simbólica, además de intencional, y por suponer la ética el

referente primero y fundamental a tener en cuenta a la hora de desarrollar una labor educativa, cuestión ésta que no será nunca reiterada suficientemente.

El símbolo no sólo desvela sentido, lo otorga. La educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales son, de un modo u otro, «simbólicas». La educación simbólica es un proceso intersubjetivo «otorgador» de sentido. Se le pide al símbolo que «dé un sentido», que «haga una señal». De ahí la doble presencia del símbolo en las acciones educativas: en tanto que hecho social, el símbolo es un objetivo de la educación; se sitúa como su finalidad. En tanto que modo de expresión, el símbolo es un medio, queda inscrito en el proceso mismo de la acción educativa. [...] No me refiero a una especie de «didáctica de lo simbólico», esto es, facilitar a los educandos el acceso al universo simbólico de su mundo de la vida, de su entorno existencial, sino que además de esto —lo cual evidentemente también tiene mucho interés— se trata de descubrir cómo la misma acción educativa es una acción simbólica, cómo el símbolo construye la educación en la vida cotidiana (Mélích, 1996, 68).

De esta manera, entender la educación como acción simbólica implica introducir los mundos de la vida distintos en los que convivimos dentro del propio proceso educativo. Sin olvidar que para que se dé esta cuestión, un prerrequisito, vinculado directamente con la interculturalidad, es que toda relación educativa se encuentre dentro de un marco donde la alteridad, la mirada al otro y del otro, se haga visible y cobre voz desde la demanda que su propia presencia genera, que siempre es de orden ético y un prerrequisito para el diálogo intercultural.

##### 5. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Con el referente de esa alteridad, no debemos olvidar que es ahí donde más debemos concentrar nuestros esfuerzos para el cambio social, lo cual rompe además con las concepciones postmodernas de fragmentación de la experiencia, que llevan a un proceso de vacío del mundo de la vida por parte de los sistemas abstractos; la impotencia del individuo frente a las tendencias globalizadoras y la dispersión, que considera imposible el compromiso político coordinado, así como la consideración del final de la epistemología, del individuo y de la ética. Y es que, si estamos convencidos de que la colonización sistémica de esos mundos de la vida se encuentra acentuada en los fenómenos de exclusión, será necesario, sobre todo desde una posición ética definida, que la lucha contra esos fenómenos constituya un objetivo pedagógico principal. Así,

La tarea fundamental de la reflexión sobre la educación es precisamente estar atento a todo ese recorrido de los humanos como especie dentro del mundo de la vida, recorrido que empieza precisamente reproduciendo el diseño de la especie en un cuerpo que no puede sobrevivir sino incorporándose a un espacio relacional compuesto por comunidades de humanos; ahí toma modos de ser y estilos de hacer, desarrolla unas capacidades y se inhibe en otras; allí es donde construye la

obra más maravillosa, compleja, exclusiva, participada, comprometida, afiliada, poliédrica, a la que todos señalamos como identidad (García Carrasco y García del Dujo, 2001, 41).

Precisamente por esta razón, y por pensar en la necesidad de hacer explícita pedagógicamente la sentencia de que no hay sujeto sin intersubjetividad, considero necesario establecer finalmente una serie de consideraciones finales desde la teoría de la educación:

- a) Entender la educación como acción ética e intercultural nos introduce de lleno en la construcción social de la diferencia como un referente ineludible desde el cual luchar contra las desigualdades. Pedagógicamente, conlleva la necesidad de trascender la función reproductora de las estructuras simbólicas del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad) e introducir elementos transformadores en las mismas desde su cuestionamiento sociopolítico y la apertura de espacios de debate público presididos por el principio de equidad.
- b) El quehacer ético que supone la educación se centra en el sentido de que se trata de una acción intencionada que atañe al otro, mediante la cual damos cuerpo a nuestra preocupación por las consecuencias de la misma sobre ese otro u otra, asumiendo así su sentido como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1994). Esto implica, además de no olvidar la diversidad cultural en medio de la cual nos movemos, la necesidad de incluir experiencial, emocional y cognitivamente la reflexión crítica en torno a los mundos de la vida en interacción en la acción educativa, de manera que los aprendizajes no se den exclusivamente en función de los criterios de la cultura o culturas dominantes.
- c) A su vez, comprender la acción educativa desde una perspectiva ética también implica otorgarle una radical importancia la forma de aprender, no sólo al qué sino al cómo, sobre todo en lo referente a la formación de valores, actitudes, hábitos. Por tanto, la educación ética debe encontrarse sobre todo en la forma de hacer educación, lo cual compromete a todo educador o educadora, independientemente del nivel, área de conocimiento o vínculo profesional que ostente.
- d) Igualmente, exponer la necesidad del carácter intrínsecamente intercultural de la acción educativa trae como consecuencias tanto una reformulación de la concepción tradicional en torno al aprendizaje de competencias culturales, formales o no formales, como la potenciación de la autocomprensión social y personal, permitiendo una construcción de la identidad cultural basada en el respeto, el reconocimiento y la valoración positiva de la pluralidad inherente al ser humano y la multiculturalidad presente en nuestras comunidades, de manera que la diferencia cultural deje de percibirse pedagógicamente como un déficit.

- e) Esto redundaría en la necesidad de replantear el hecho de que cuestionar los modos, estrategias y métodos educativos no puede ir desligado de un análisis crítico dialógico de aquello que constituye el corpus de conocimiento para el aprendizaje, tanto visible como oculto, de manera que se combata a través de ese proceso la exclusión cultural e ideológica. No obstante, y precisamente porque ahí radica en gran parte el sentido de la interculturalidad, hay que aclarar que si bien los contenidos pueden ser seleccionados bajo criterios no discriminatorios, etc., de poco sirven si las formas no son coherentes con principios éticos y democráticos en la acción educativa.
- f) Es en este sentido que podemos considerar que una educación que no parta de principios éticos e interculturales impide la vivencia de los valores adheridos a los mismos, lo cual empobrece notablemente tanto el acto educativo en sí como el bagaje experiencial y de aprendizaje social que emerge de su asunción.

En definitiva, pues, una educación que pretenda tener su base en la ética, la alteridad y la interculturalidad debe surgir de procedimientos de participación, consenso, contraste, comprensión, crítica y diálogo intersubjetivo entre individuos y culturas diferentes, pero siempre desde principios de procedimiento dinámicos, abiertos a las posibilidades y realidades cambiantes que nos rodean. Mas esta educación y esta ética intercultural deben llenarse de contenido, no ser simples «cantos al viento» o «marcas de moda», sino constituir un verdadero compromiso con la teoría y la acción educativa. Éste es uno de nuestros grandes desafíos, hoy más que nunca.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. (1996) *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona, Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FLECHA, GÓMEZ y PUIGVERT (2001) *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) La teoría de la educación en la encrucijada, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 15-43.
- GEERTZ, C. (1991) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- (2002) *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO LORENTE, P. (1995) *Teoría crítica y educación*. Madrid, UNED.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*, vols. I y II. Madrid, Taurus.
- (2003) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona, Paidós.
- MATURANA, H. (1994) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen.
- MÉLICH, J. C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- OLIVÉ, L. (comp.) (1993) *Ética y diversidad cultural*. México, FCE.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003) *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona, Octaedro.