

SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. EL CAMBIO DE PERSPECTIVA

Sustainability and intercultural education.

A change in perspective

MIGUEL A. SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

Si una crisis económica es la mejor coyuntura para recordar los beneficios que (a medio y largo plazo) trae consigo la inversión en educación, entonces tampoco deberíamos olvidar las razones que en estos tiempos (gestión de la diversidad cultural, transnacionalización...) hacen de la educación intercultural un adecuado recurso estratégico en pos de la sostenibilidad, de la equidad, de la paz y cohesión social, ya en un plano doméstico o en el de las relaciones internacionales. Lo que se ha pretendido en esta contribución es insinuar un nuevo ámbito de estudio en la pedagogía, el de intentar delimitar vínculos de conexión epistémica entre la sostenibilidad como concepto de naturaleza holística y la educación intercultural como disciplina susceptible de mayor dimensionamiento en la gestión del cambio que afecta al desarrollo, tanto en términos domésticos como globales. Creemos que esa conexión se hará más nítida aprovechando la potencia en curso de la teoría de la complejidad en las ciencias sociales, si somos capaces de representarla a modo de periscopio de trayectorias en las que atisbar vías de indagación y pautas de intervención en el sistema, para cuya optimización precisamos captar los órdenes de magnitud exponencial (más allá de los estrictamente lineales) que una perspectiva educativa intercultural está en condiciones de incorporar ante cualquier deriva reduccionista de la sostenibilidad.

Palabras clave: *Sostenibilidad, Educación intercultural, Migraciones, Globalización, Complejidad.*

Introducción

Como ya hemos dicho en una versión anterior y resumida de este estudio (Santos Rego, 2009), el tema objeto de análisis para la ocasión implica una sutil y, desde luego, ambiciosa triangulación cognitiva de dilatados márgenes y más amplio recorrido del que es posible realizar cuando el espacio es limitado. Los vínculos entre el desarrollo sostenible y la educación,

junto a las migraciones, son, en gran medida, más sinuosos que meridianos, y tampoco se pueden aducir desde esquemas o moldes de interpretación establecidos pues sus trazos relacionales presentan características singulares, en función del contexto, de la dualidad referencial en el campo de las migraciones y, naturalmente, del enfoque que se privilegie a la hora de situar en perspectiva global o local la reciprocidad de sus efectos y consecuencias.

Para ir mostrando el sesgo conceptual que nos anima, intelectual y pedagógicamente hablando, lo mejor será una advertencia de conjunto. Descartando cualquier identificación apriorística con paradigma o modelo alguno en torno al examen de las migraciones, y despejando al «desarrollo sostenible»¹ de su connotación exclusivamente ecológica y medioambiental, lo que proponemos es un marco de comprensión asociado a una teoría y a una práctica de la educación intercultural al que poder remitir coherentes dosis de reflexión para una acción en la que hemos de procurar cierto equilibrio entre (re)conocimiento, equidad social y aprendizaje.

La sostenibilidad llama, pues, a una educación que no repela los supuestos más nítidos de la complejidad en una sociedad étnica y culturalmente diversa, cuyo lenguaje formativo combina mención de competencias con dominio de contenidos discretos. Por lo tanto, creemos que ha llegado el momento de conceder a la interculturalidad el oportuno valor de su proyección estratégica, y no sólo axiológica, cuando más precisamos una educación capaz de mejorar la gestión de las migraciones y de acelerar su contribución a la sostenibilidad en un mundo donde la desmesura del crecimiento debe dejar paso a la esperanza del desarrollo.

Lo que defendemos en este artículo es bien sencillo y complejo a la vez. Si como reiteradamente proponen las más conspicuas mentes de la economía, una crisis económica es la mejor coyuntura para recordar los beneficios que (tiempo por medio) trae consigo la inversión en educación, entonces tampoco deberíamos olvidar las razones que en estos tiempos (gestión de la diversidad cultural, transnacionalización...) hacen de la educación intercultural un adecuado recurso estratégico en pos de la sostenibilidad, de la equidad, de la paz y cohesión social, ya en un plano doméstico o en el que se marcan, de un modo más cosmopolita, las cartas de las relaciones internacionales. Y con ayuda de la teoría de la complejidad, delimitamos vínculos de conexión epistémica buscando vías de optimización en el sistema.

El problema del desarrollo en el discurso político y económico

En una cosa podemos coincidir desde el principio. Y es que buena parte del discurso sobre el desarrollo tiene su origen en el auge de ciertas metanarrativas sobre la modernidad y sus beneficios tras la Segunda Guerra Mundial. En su alocución inaugural de periodo presidencial (1949), Harry Truman definía a la mayor parte del mundo como subdesarrollado, planteando que todas las naciones debían tomar un camino próximo o idéntico al de Estados Unidos, primando el acceso al conocimiento y a los recursos tecnológicos, haciendo de la producción la principal divisa de prosperidad.

Tal fue la línea seguida en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, hasta que a comienzos de los setenta las distintas agencias empezaron a invertir dinero en programas de desarrollo rural integral con el propósito de aliviar los niveles de pobreza, atendiendo al mismo tiempo a las necesidades básicas en distintos terrenos, incluidas las cuestiones educativas y de género.

Referir los orígenes del discurso occidental acerca del «crecimiento» es telegrafiar la panoplia de instituciones surgidas de las conversaciones de Bretton-Woods sobre el futuro económico del mundo. Nos referimos, naturalmente, al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional, recientemente aliados en torno a la Organización Mundial del Comercio (WTO). Sus recomendaciones y sus créditos condicionados a los países en situación de atraso estructural plantearon la vía al desarrollo como una vía de «puro y duro» crecimiento.

Como consecuencia de la presión ejercida en pos de los mentados criterios de crecimiento, el gasto per cápita en salud y educación descendió drásticamente en algunos países (Stiglitz, 2003a). Esos errores condujeron, paulatinamente, a una especie de nuevo consenso («Post-Washington Consensus»), traducido en

la Cumbre de las Américas de Santiago de Chile (1998) como necesaria intervención del Estado en determinados sectores estratégicos. Lo malo es que se trataba de un simple maquillaje discursivo ya que la comprensión del desarrollo permaneció, en lo básico, ligado a las leyes del mercado.

Hablando del discurso del desarrollo, no debemos dejar pasar la oportunidad de revisar su semántica a la luz del caso chino, pues no en vano se ha planteado como alternativa exitosa al enfoque económico de «Occidente». Las peculiaridades del modelo chino han incitado la aparición en la literatura temática de un nuevo término, el «Consenso de Pekin», acuñado desde el centro de la política exterior británica por Ramo (2004), para significar que esa ruta de desarrollo se basa en la innovación y el conocimiento, el acento en la calidad de vida (en lugar de la simple actuación económica), y un firme propósito de autodeterminación. La explicación, sin embargo, no es muy precisa, si bien se ha tomado como referencia de debate en la escena internacional.

El gobierno niega oficialmente la existencia de un «Beijing Consensus» y sostiene que su vía ha sido, y seguirá siendo, la creación de una sociedad «xiaokang», esto es, una sociedad socialista moderadamente próspera y armoniosa. El término «xiaokang», que tiene su origen en los albores de la poesía china —en el «Shi Jing» o libro de los cánticos—, fue reintroducido por el líder Den Xiaoping en 1979 para marcar las metas de la modernización del país. Así, el 16 congreso del Partido Comunista chino aprobó el concepto y lo amplió para denotar no sólo prosperidad material sino desarrollo armonioso en todos los aspectos (la filosofía de Confucio regresa, subrepticamente, al primer plano de la vida social y educativa de una China erigida en paladín del eclecticismo económico).

En los siguientes epígrafes del artículo, se relaciona el tema del desarrollo y la sostenibilidad, con las migraciones, a fin de poder presentar,

desde una óptica educativa, la legitimidad estratégica de una perspectiva intercultural en un mundo donde, en palabras de Little y Greene (2009), es necesario fijar las condiciones de una «globalización exitosa», a modo de «globalización sostenible» para la comunidad internacional.

Migraciones y globalización en tiempos de incertidumbre

La conexión entre los flujos migratorios y el fenómeno de la globalización es harto (re)conocida en este tiempo de desasosiego e incertidumbre. Claro está que antes de que la gramática globalizadora afectara prácticamente a toda etiología de los asuntos sociales tales flujos ya habían marcado sustancialmente el rumbo demográfico, social y cultural de no pocas zonas del planeta, algunas de las cuales no se pueden entender al margen de esa influencia.

No hemos de olvidar que la inmigración ha estado y sigue estando presente en la formación y reconfiguración de sociedades y estados. Un mínimo conocimiento de la historia de los pueblos así lo atestigua, con todas sus consecuencias en la dialéctica de sus procesos identitarios y en la arquitectura de su convivencia. Sin buscar en exceso, la permanente y crítica cuestión de la ciudadanía, de la inclusión vs. exclusión de las personas y grupos en unas coordenadas espacio-temporales, se asocia en parte a este ámbito de realidad humana (*cfr.* Ghosh, 2000).

Globalización es hoy el término por antonomasia en cualquier órbita del conocimiento. No puede extrañar, entonces, que el discurso acerca del desarrollo humano y social repare en los efectos, tangibles e intangibles, de su dinámica reticular. Ahora bien, lo que no podemos es creer en una dimensión universalista como eje narrativo de la globalización, independientemente de los flujos regionales (recuérdese la expresión germen del vocablo «glocalización»: piensa globalmente y actúa localmente). A

menudo las contradicciones son mayúsculas pues al tiempo que se proclama un universalismo de este cuño se niegan derechos básicos a trabajadores llegados de otras latitudes y que con su trabajo contribuyen a revitalizar el tejido social (ver Lucas, 2001).

Particularmente diáfano en su diagnóstico acerca del malestar en la globalización nos parece Stiglitz (2003b) y su didáctica perspectiva al respecto pensando en la eficiencia económica global. Desde la acerada crítica que ha dirigido hacia el Fondo Monetario Internacional, resulta evidente, viene a decir, que los movimientos del trabajo implican oportunidades mucho mayores para el incremento de la eficiencia global y el ingreso agregado global, que las que brinda el incremento de los flujos de capitales, que son los beneficiados (precisamente por los emporios financieros) en los acuerdos de libre comercio firmados en los últimos años, por ejemplo, en Norteamérica.

Y ahí, precisamente ahí, radica la asimetría que nos preocupa, dadas las consecuencias que ello conlleva para los países ansiosos de desarrollo. Pueden moverse los capitales, no las personas. El método es implacable. En palabras del premio Nobel «si un país amenaza con gravar el capital, o el capital afronta mayores salarios, el capital amenaza con moverse a otro lugar. Pero el factor trabajo no se puede mover» (Stiglitz, 2008: 19).

Esta asimetría trabajo vs. capital explica en buena medida el aumento de la desigualdad en un mundo peligrosamente escorado hacia una filosofía del puro crecimiento, donde ya no funcionan las recetas neoliberales y en el que tenemos que acordar líneas de acción en la política y en la economía no sólo más consistentes con el estado de necesidad en el que vivimos sino más sensibles a un nuevo modelo de desarrollo. Porque lo que urge es fortalecer un sistema de gobernanza mundial que afronte con firmeza y sentido del justo equilibrio los retos que no pueden esperar. Con dos premisas nucleares:

privilegiar el desarrollo sostenible desde el diálogo Norte-Sur y mejorar la gestión de la diversidad cultural que los continuos flujos migratorios reactualizan por doquier, sobre todo en los países más industrializados.

Sostenibilidad y cooperación como minimización de riesgos

La primera observación para la aproximación comprensiva del engarce que el epígrafe anuncia es de índole demográfica y es preciso anclarla en la evolución poblacional de los distintos países, sus indicadores de natalidad relativa y los efectos sobre el consumo². Del tema no se han olvidado las agendas de las sucesivas conferencias de Naciones Unidas sobre población, aunque las conclusiones no siempre han sido lo edificantes que cabría esperar. Y no hemos de cejar en la prudencia ya que pocos dominios hay más delicados para alegres prospectivas como el de las migraciones³.

En cualquier caso, las proyecciones demográficas realizadas para el año 2025 no pueden dejar a nadie indiferente. Aún con las políticas de control de natalidad que se han activado, habrá unos 7.800 millones de personas sobre el planeta, resultado en parte de espectaculares subidas poblacionales en países pobres de África y Asia (*cfr.* Kramer, 2003). Ese es el panorama que se vislumbra ante tantas preguntas sobre desarrollo sostenible y lucha contra la exclusión.

Afortunadamente, se va abriendo camino la tesis de que sólo una verdadera cooperación migratoria entre origen y destino puede minimizar los riesgos y maximizar las potencialidades de la emigración para los países emisores. Contamos con estudios serios que plantean la necesidad de relacionar la cooperación al desarrollo con una buena gestión política de las migraciones. Aunque no sea una condición suficiente, al menos es una condición necesaria. También la ONU lo ha señalado entre los

objetivos de desarrollo del milenio (Abad, 2008; PNUD, 2005).

La pregunta se impone: ¿podemos hablar en serio de desarrollo sostenible y callar sobre inmigración y derechos humanos? Y es que, junto al derecho que pueda asistir a una persona para irse de su país tendríamos que situar su contrario, a saber, el derecho a no tener que salir contra su voluntad del lugar en el que cada persona reside sus más íntimos afectos en el nivel familiar, en el de las amistades o en el de la misma comunidad.

Con todo, dicho con un tono irónico y, por supuesto, crítico, hasta no hace mucho teníamos la impresión de asistir a un cierto grado de ocultamiento por parte de algunas instancias en lo tocante al vínculo entre demografía, migraciones y desarrollo sostenible. La existencia de tabúes o la falta de debate sobre este punto nos convertiría, de facto, en académicos deshonestos. La coherencia importa. Lo que resulta chocante en ciertos modelos acerca del desarrollo es afirmar que las migraciones no son una variable significativa y luego cargar las tintas sobre como aprovechar las remesas en esa dirección.

Desde luego, sería imposible mencionar aquí el ingente caudal de conferencias, convenciones, cumbres, acuerdos, congresos, o proclamas defendiendo la necesidad de más desarrollo sostenible. Puede que en los países occidentales haya servido para crear agencias, definir planes o hacer informes y programas. Pero en otras coordenadas geográficas, mucho menos es lo que se ha mejorado hasta hoy, salvo, escuchando la admonición de Rist (2002), que veamos como un logro el mantenimiento de la fe en el desarrollo: a pesar de que muchas promesas y metas no se cumplen nunca, seguimos enganchados a la ilusión. No puede ser de otra manera. Abandonar la ilusión por el desarrollo sostenible sería tanto como abandonar la esperanza de que el estado de la cuestión puede cambiar para mejor. Empezando por la profundización

en el estudio de los vínculos entre migraciones y desarrollo, en cuyo marco de referencia hemos de situar las políticas de codesarrollo y el influjo del dinero que envían las mujeres y hombres inmigrantes a sus familias, o que depositan en instituciones financieras pensando en su retorno (Giménez, 2006).

Hablando de remesas también conviene acentuar el lado femenino del asunto pues, al fin, estamos conociendo interesantes estudios sobre remesas, género y desarrollo (cfr. Ramírez, García y Mínguez, 2005) en los que se demuestra el modo en que las mujeres se han ido erigiendo en sujetos activos para el desarrollo, entre otras razones, porque siguen manteniendo fuertes lazos de comunicación y solidaridad con sus familias y comunidades de origen.

Resituando la dialéctica entre educación, desarrollo y proyectos migratorios

Naturalmente, especial cuidado epistémico hemos de tener cuando nos proponemos averiguar en qué medida puede aportar algo la educación a la comprensión del fenómeno migratorio en términos de sostenibilidad. No puede ser igual atreverse en tamaño análisis desde una perspectiva de economía política o desde la (re)construcción de un enfoque histórico (incluso historicista) basado en las expectativas asociadas al tránsito desde una sociedad agraria a otra industrial (ver King, 2009).

El desafío que plantea esta cuestión es de tal magnitud que bien podríamos señalarla como piedra de toque sustantiva para todo un programa de investigación interdisciplinar. Ahora bien, los inmigrantes poco cualificados de países pobres en el primer mundo no son tantos como hemos imaginado. En España, para sorpresa de muchos, no tardaron en mostrarse datos solventes poniendo de relieve una radiografía educativa de la inmigración a comienzos del siglo XXI notoriamente distinta a la dictada

por toda suerte de prejuicios y estereotipos dominantes en un tejido social en acelerado cambio pero de factura histórica contrahecha (cfr. Izquierdo, 2003).

Este hallazgo contribuyó, desde luego, a resituar la dialéctica relación entre educación y procesos migratorios en países que se encuentran en vías de desarrollo, haciendo visibles otro tipo de asociaciones con niveles de escolarización y/o de cualificación profesional. Tal vez sea en este punto donde hemos de ansiar un poco más de decisión en la exploración práctica de las ideas y más aprovechamiento de las sinergias entre las políticas sobre inmigración y las políticas sobre desarrollo.

Otra cuestión de gran calado es si la educación puede desbordar o no los factores y condiciones sociales que ayudan a mantener la inercia fatal de la injusticia y su cotidiana traducción en desigualdad de oportunidades o en falta de equidad para los alumnos y las familias migrantes. Es por ello que el sistema educativo de una democracia que se diga avanzada no puede tener más divisa política que la de los derechos humanos en la esfera pública de la sociedad civil. Es la mejor plataforma de sostenibilidad a corto, medio y largo plazo.

Además, la fuerza y la energía de la mujer en las migraciones nacionales⁴ e internacionales supone todo un revulsivo, que hemos de aprovechar para su optimización en un plano genéricamente educativo y específicamente curricular (ciencias sociales, educación para la ciudadanía...), tratando de replantear narrativas y aprendizajes acerca de la sugerente conexión entre género y sostenibilidad⁵.

La contribución de la mujer al desarrollo ya no se puede basar exclusivamente en sus dimensiones reproductivas ni en cualquier análisis de su rol productivo, independientemente de que en sus trayectorias migratorias muchas mujeres se vean atrapadas por estructuras de opresión y explotación. Los programas educativos centrados en el

desarrollo personal y en la potenciación de sus aptitudes son, por tanto, imprescindibles si lo que nos mueve es generar más valor instructivo y cultural para que miles de mujeres inmigrantes vayan tomando conciencia de sí mismas como agentes de progreso y sostenibilidad en sus comunidades. Hacer buenos programas de intervención socioeducativa con mujeres inmigrantes puede favorecer una reinterpretación del proyecto migratorio en su vida y en la de sus allegados (Lorenzo Moledo *et al.*, 2009; Santos Rego, 2008).

El desarrollo educativo intercultural como clave de sostenibilidad

La semántica de la sostenibilidad no se clausura en sus referentes ambientales. La ecología del planeta incluye el eje cultural de la vida sin el que las personas apenas se reconocen como tales. Nuestro ser biológico y nuestro ser cultural se han entrelazado de tal modo que la misma cuestión de la identidad es hoy más proteica que nunca, aunque el auge de las migraciones y los soporres tecnológicos la hayan teñido de complejidad en lo que llamamos Occidente. Esa complejidad no es ajena a la diversidad étnico-cultural que las migraciones han ayudado a reforzar en nuestras sociedades, acelerando procesos de cambio y poniendo de relieve la magnitud de ciertos desafíos en el espacio público, entre ellos dos difícilmente separables de la sostenibilidad: cohesión social y convivencialidad.

Pero la multiculturalidad no compromete mucho si la entendemos en su acepción meramente descriptiva de una realidad social. Por ello, sin excesos de optimismo pero tampoco lastrados por irredentos fatalismos, creemos que la sostenibilidad ha de apoyarse más bien en un proyecto intercultural. Sin duda, un plano nuclear de la interculturalidad es el de la educación. Pero no de cualquier educación, ya que lo verdaderamente significativo son, junto a los aprendizajes que resultan, los valores y las prácticas morales que favorece en los alumnos y en el conjunto de la organización educativa

y social. Lo que nosotros admitimos como educación intercultural es un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2010).

El cambio de perspectiva que se requiere incluye, precisamente, más atención al desarrollo de competencias interculturales, no sólo pero también desde las escuelas y los centros de educación superior. Y ese desafío pasa por estrategias de enseñanza más acordes con un desarrollo profesional de los profesores en este ámbito de la diversidad cultural (*cf.* Dejaeghere y Cao, 2009; Ball y Tyson, 2011).

Lo interesante es que la noción de competencia intercultural incorpora activos práxicos que la condicionan expresivamente cuando ha de manifestarse, de hacerse presente, en espacios de comunicación y de interacción, que son los que definen la representación primero y la actuación después por parte de las personas. Es en esa línea que la competencia intercultural exige el conocimiento y la capacidad generativa de prácticas cooperativas en contextos de vida social, teniendo en cuenta, de paso, que las estructuras de interacción cooperativas se vinculan a sistemas motivacionales fortalecedores de responsabilidad moral en los individuos (ver Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2009).

Tengamos muy presente que la educación intercultural tiene, o debe tener, carácter normativo, por lo que abre paso a un paralelismo argumental con las razones en pos de la sostenibilidad. De ahí que la educación intercultural remueva los cimientos de una pedagogía estándar, de molde moderno pero menos sensible a la exigencia de inclusión para todos, especialmente cuando lo que urge es la garantía de una

atención digna, dentro y fuera de las escuelas, a la infancia de la inmigración.

Estamos convencidos de que el avance de la sostenibilidad por estos pagos dependerá también de un acercamiento más operativo entre metas de la educación escolar y de la educación comunitaria. Es justo así como, parafraseando a Novo (2006, 352), la educación podrá ser parte de la solución y no del problema. El progreso de la equidad, de la convivencialidad y, en definitiva, de la cohesión social, es lo que realmente importa si queremos continuar pujando por la articulación de la necesaria convergencia entre educación intercultural y sostenibilidad.

De otro lado, el lenguaje de la educación en un país civilizado no puede ser otro que el de la inclusión y la sostenibilidad. En la teoría y en la práctica. Pero emplearlo al margen de un modelo pragmático de educación intercultural sería, amén de una paradoja, una magna entelequia. Tampoco olvidemos el hecho de que el tipo de gestión que solicitamos es imposible si no asumimos que en la educación intercultural la construcción del sujeto es sinónimo de relación e interacción con el otro. Lo que esto significa es que sin más aprendizaje cooperativo en las instancias educativas continuaremos ralentizando la habilitación competencial que conviene fortalecer en la formación de niños, jóvenes y adultos.

Puesto que lo importante es poder situar el germen de la competencia intercultural en la escuela obligatoria, nada mejor que entender el contexto de clase, y la escuela en su totalidad, como instancia susceptible de promover el encuentro cultural a través de un aprendizaje que, siendo siempre del sujeto, puede hacerse más intersubjetivo si es participado y compartido. Como observa Wagner (2006), todos los aspectos de aprendizaje social y de la formación ciudadana son, por supuesto, objeto de una pedagogía con un enfoque intercultural.

Una vez más, el camino se hará con los profesores o no se hará, salvo, como siempre, los

más comprometidos. Es, pues, una cuestión estratégica por la conexión que establece con proyectos innovadores y con la identificación de buenas prácticas institucionales. Los frutos de la triangulación (migraciones-sostenibilidad-educación) aquí proyectada alrededor de la educación intercultural se verán maximizados si damos pista a una nueva formación del profesorado, menos burocratizada y más dispuesta a reconocer la implicación y la innovación en forma de buenos proyectos orientados al logro de más aprendizaje, de más capital social e intercultural, y de más servicio a la comunidad en pos de la sostenibilidad (cfr. Yuen, 2010).

Sostenibilidad, complejidad y perspectiva intercultural

Es nuestra convicción que sin competencia intercultural en los agentes que llevan a cabo proyectos de desarrollo en cualquier latitud no es posible la sostenibilidad entendida bajo una orientación holística que, por su parentesco epistemológico con la teoría de la complejidad, tiende más a la comprensión que a la predicción.

Las nociones de estrategia y expectativa se optimizan cuando la intencionalidad consciente de individuos (inter)culturalmente competentes las consideran en marcos de vida contextualizados. Es el sentido y la fuerza constructiva de los efectos cognitivo-sociales y relacionales en el «todo» lo que puede generar nuevas propiedades dentro del nivel de complejidad que caracteriza al mismo concepto de sostenibilidad en relación con la cooperación y el desarrollo. Señalemos que las nuevas propiedades, actitudes y conductas pueden emerger no sólo de los elementos que constituyen un sistema, sino también de la diversidad y de la ingente cantidad de conexiones entre esos elementos (Mason, 2009).

Es así que deviene en interés prático la exploración de «simultaneidades» entre la sostenibilidad y la educación de desarrollo intercultural.

De las políticas públicas vinculadas al desarrollo, y no sólo de los expertos, dependerá que ese «momento inercial»⁶ se represente con más energía en tal dirección, que no es única, pero sí digna de tenerse en cuenta (cfr. Santos Rego y Guillaumin, 2006). Lo que es de asombrosa ingenuidad en el análisis de la sostenibilidad es tratar de entender el cambio sin profundizar en las complejas y dinámicas relaciones de los factores estructurales y culturales asociados a contextos de vida, que es justo donde la agencia humana debe intentar marcar la diferencia.

Y si como nos enseñó Prigogine (1980), el *feedback* positivo es un pragmático nutriente del cambio —y de la vida misma—, registremos cuanto nos sea posible los elementos generativos de ese *feedback* en la dinámica interactiva de los agentes que constituyen y protagonizan un ambiente o una situación donde las habilidades de comunicación intercultural han de estar incorporadas al objetivo de la sostenibilidad. En todo proyecto nos afanamos por encontrar los secretos que perfilan un *ethos* de éxito en su realización. No abramos, pues, puertas a la excepción.

Es posible que a la gestión educativa de la diversidad cultural en pos del desarrollo de más competencia intercultural en jóvenes y adultos, le ocurra algo parecido a lo que pasa con la sostenibilidad. Y es que en ningún caso hay un modelo o formato terminado, definitivo, único para cualquier tiempo y al margen de los contextos, desligado de la economía política que, soterradamente, influye en lo que pasa. No por ello hemos de retirarnos de un empeño que nos trascenderá como corresponde a la orientación normativa que lo define y caracteriza.

Ahora bien, para que el tiempo sea clave de esperanza debe redoblar el esfuerzo por elevar la conciencia del mundo sobre lo que significa la sostenibilidad y la interculturalidad para el futuro de nuestros hijos y de las generaciones venideras. Ambas cuestiones están ineluctablemente unidas. Por ello urge que la educación y los educadores apuremos las decisiones y las

acciones que permitan girar a tiempo y evitar el colapso (cfr. Diamond, 2006). Pedagogía y política están obligadas a posibilitar más optimismo, aunque para ello tengan que aleccionarnos con rigor sobre fatales experiencias históricas en culturas y sociedades.

Conclusiones

En el plano sociocomunitario, los proyectos de educación intercultural han de diseñarse y comprenderse en línea de relación directa con los proyectos de sostenibilidad. En nuestras democracias, la continua mejora de la gestión que afecta a la diversidad étnico-cultural ha de asumirse como principio y valor indeclinable del Estado y de las políticas públicas.

Cuando menos, hay dos motivos que nos hacen incidir, razonablemente, en las ventajas de una perspectiva intercultural para la educación en un siglo que presagia grandes transformaciones en el medio ambiente como consecuencia del impacto migratorio y tecnológico. El primero de los motivos es el de intentar añadir más valor a las formas convencionales de aprender, de manera que la gestión del cambio en nuestras sociedades, diversas y plurales en registros de variada índole, incorpore en su devenir escolar, y no escolar, la pertinencia de un capital intercultural (que dilata el llamado capital social), susceptible de insuflar más conciencia cívica en la formación de los jóvenes.

Desde luego, el segundo se entrelazaría en buena medida con el que acabamos de esbozar. Puesto que una de las misiones del currículo es hacer que el sujeto se vaya haciendo con los conocimientos, actitudes y destrezas exigibles a su definitiva sanción como ciudadano responsable, de lo que se trata es de que el currículo empiece a entenderse como gran oportunidad para aprender el sentido de la sostenibilidad en un mundo bio y culturalmente diverso, lo cual precisa de algún control transversal en su plasmación organizativa.

Tal vez haya que aflojar algo en eficiencia para ganar mucho en toma de conciencia. En ese sentido, si somos capaces de sentar las bases de un aprendizaje de la sostenibilidad estaremos más cerca de poder aclarar muchas cosas que hoy implican la necesidad de competencia intercultural en los alumnos, pero antes en los profesores y formadores.

De todos modos, la focalización del análisis realizado en torno a la educación, las migraciones y la sostenibilidad dista mucho de estar cerrado. No es tema para la fácil relación causa-efecto ni para las simples generalizaciones. A sus intersticios les aguardan nuevas hipótesis, a fin de facilitar el tránsito de otras ideas con las que seguir pensando en cursos de acción susceptibles de generar confianza.

Quien escribe se ha mostrado siempre ilusionado con el proyecto europeo y con lo que desde esta parte del mundo podemos hacer en favor de una sociedad civil global. En Europa ha ocurrido lo mejor y lo peor de lo que puede sucederle a una sociedad y a sus mujeres y hombres. Por ello, si la actual idea de Europa tiene valor es porque afirma, desde la fatalidad experimentada en carne propia, el principio del diálogo y del pacto como vías de convivencia y de progreso social. En su centro y en sus márgenes, que conforman otros centros, aunque puedan estar en situación de necesidad. Y al intentar ser útiles en la escena internacional, no olvidemos que los proyectos y las acciones de ayuda añaden más valor cuando las personas que los vehiculizan están en disposición de mostrar empatía cultural, dimensión que juega un papel muy significativo en esa efectividad intercultural sobre la que hemos querido llamar la atención.

Lo que se ha pretendido en esta modesta contribución es insinuar un nuevo ámbito de estudio en la pedagogía, el de intentar delimitar vínculos de conexión epistémica entre la sostenibilidad como concepto de naturaleza holística y la educación intercultural como disciplina

susceptible de mayor dimensionamiento estratégico en la gestión del cambio que afecta al desarrollo, tanto en términos domésticos como globales.

Creemos que esa conexión se hará más nítida aprovechando la potencia en curso de la teoría de la complejidad en las ciencias sociales. Para ello, tenemos que ser capaces de representarla

a modo de periscopio de trayectorias en las que atisbar vías de indagación y pautas de intervención en el sistema, para cuya optimización precisamos captar los órdenes de magnitud exponencial (más allá de los estrictamente lineales) que una perspectiva educativa intercultural está en condiciones de incorporar ante cualquier deriva reduccionista de la sostenibilidad.

Notas

¹ De la ambigüedad ideológica que encierra el mismo término se ha hecho eco García (2005), para el que «desarrollo» sería la reafirmación, el recordatorio de que el camino seguido ha sido acertado; y «sostenible», la promesa de un futuro sin restricciones ni decadencias.

² Es necesario recordar que el aumento de la población en los países más desarrollados puede tener mayor impacto sobre los recursos haciendo aumentar la contaminación que un crecimiento demográfico superior en los países en desarrollo, con índices de consumo relativamente bajos. Un recién nacido en Estados Unidos puede que produzca a lo largo de su vida un impacto sobre el medio ambiente treinta veces mayor que un neonato en la India.

³ Como ejemplo, fácilmente reproducible, hace más de tres lustros que un destacado economista, decía que «los países europeos, a diferencia de los Estados Unidos o Canadá, no son países de establecimiento de la inmigración y no se puede hacer referencia a una norma preestablecida de entradas anuales» (Tapinos, 1992, 16). Ciertamente, con permiso, a tenor de la evolución del cuadro estadístico europeo sobre inmigración desde 1992, profecías las justas.

⁴ Conviene hacer un matiz importante. En España, la mitad de los inmigrantes son mujeres, tanto según la Encuesta de Población Activa (EPA) como el padrón, mientras que el registro de residentes arroja una diferencia de nueve (9) puntos porcentuales a favor de los hombres (54% frente al 46%). Pero esta desigual talla de la migración de las mujeres lo que apunta es una feminización de la irregularidad y, con ella, una mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión social (Fundación Foessa, 2008).

⁵ Una prueba del interés (in crescendo) por el tema es la celebración los días 25 y 26 de septiembre de 2008 en Manila (Filipinas) de la «Conferencia Internacional sobre Género, Migración y Desarrollo: Aprovechando Oportunidades, Defendiendo Derechos».

⁶ El concepto de «momento inercial» es bastante común en física y denota, en versión simplificada, la resistencia de un objeto en movimiento a la introducción de cambios en su velocidad.

Referencias bibliográficas

- ABAD, L. V. (2008). Emigración y desarrollo. Un enfoque desde las condiciones iniciales. En J. GARCÍA y J. LACOMBA (eds.), *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra, 717-750.
- BALL, A. F. y TYSON, C. A. (eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*, Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- DEJAEGHERE, J. L. y CAO, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: does professional development matter?, *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447.
- DIAMOND, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Madrid: Debate.
- FUNDACIÓN FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa.

- GARCÍA, E. (2005). ¿Se hablará de sustentabilidad después del desarrollo? En A. ARINO (ed.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural*. Madrid: CIS, 279-310.
- GHOSH, B. (ed.) (2000). *Managing migration. Time for a new international regime?* New York: Oxford University Press.
- GIMÉNEZ, C. et al. (2006). *El codesarrollo en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- IZQUIERDO, A. (2003). ¿Son los inmigrantes (irregulares) la expresión del analfabetismo y del subdesarrollo profesional?. En A. CHECA; A. ARJONA y J. C. CHECA (eds.), *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias* Barcelona: Icaria, 287-299.
- KING, K. (2009). Education, skills, sustainability and growth: complex relations, *International Journal of Educational Development*, 29, 175-181.
- KRAMER, F. (2003). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid: Libros de la Catarata.
- LITTLE, A. W. y GREEN, A. (2009). Successful globalisation, education and sustainable development, *International Journal of Educational Development*, 29, 166-174.
- LORENZO MOLEDO, M. M. et al. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LUCAS, J. de (2001). Las propuestas sobre políticas de inmigración en Europa: el debate en España. En R. MÁIZ (ed.), *Construcción de Europa, democracia y globalización* (vol. 2). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC, 741-757.
- MASON, M. (2009). Making educational development and change sustainable: insights from complexity theory, *International Journal of Educational Development*, 29, 117-124.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa* (2ª ed.). Madrid: Pearson.
- PNUD (2005). *Investing in development. A practical way to achieve the millenium development goals*. London: Earthscan.
- PRIGOGINE, I. (1980). *From being to becoming*. San Francisco: W. H. Freeman.
- RAMÍREZ, C.; GARCÍA, M.; y MÍGUEZ, J. (2005). *Cruzando fronteras: remesas, género y desarrollo, Santo Domingo (República Dominicana)*, Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (www.un-instraw.org).
- RAMO, C.R. (2004). *The Beijing Consensus*. London: The Foreign Policy Centre.
- RIST, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Libros de la Catarata.
- SANTOS REGO, M. A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa? En J. GARCÍA ROCA y J. LACOMBA (eds.), *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 483-505.
- SANTOS REGO, M. A. (2009). La educación ante las migraciones y el desafío de la sostenibilidad, *Revista de Educación* (número extraordinario), 123-145.
- SANTOS REGO, M. A. (2010). Educación intercultural. En J. A. CARIDE y F. TRILLO (dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 240-242.
- SANTOS REGO, M. A. y GUILLAUMIN, A. (2006). *Avances en complejidad y educación. Teoría y práctica*. Octaedro: Barcelona.
- SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M.; y PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica escolar y discurso cultural, *MAGIS. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2, 289-303.
- STIGLITZ, J. (2003a). *The roaring nineties. A new history of the world's most prosperous decade*. New York: W. W. Norton.
- STIGLITZ, J. (2003b). *El malestar en la globalización*. Madrid: Suma de Letras.
- STIGLITZ, J. E. (2008). La globalización y los retos de la inmigración. En A. GUERRA, A. y J. F. TEZANOS (eds.), *La inmigración y sus causas*. Madrid: Sistema, 17-30.
- TAPINOS, G. (1992). *Europa. Entre la inmigración y la cooperación al desarrollo*. Barcelona: Fundación Paulino Torras Domènech.

- WAGNER, B. (2006). El diálogo intercultural y su impacto para la pedagogía y el desarrollo sostenible en Alemania, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 179-189.
- YUEN, C. y. M. (2010) Dimensions of diversity: challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 26, 732-741.

Abstract

Sustainability and intercultural education. A change in perspective

If an economic crisis is the best moment to remember the medium and long-term benefits ensured by the investment in education, then we should not forget the very reasons (the management of cultural diversity, transnationalism, etc.) which nowadays turn intercultural education into a suitable strategic resource for sustainability, equity, peace and social cohesion, at both national and international levels. The aim of this paper is to suggest a new field of study in pedagogy, trying to define epistemic connection bonds between sustainability as a holistic concept and intercultural education as a field whose scope can be extrapolated to the management of change affecting development, in both domestic and global terms. We believe that this connection will become clearer by making the best use of the present relevance of the complexity theory in social sciences, if we can manage to represent it as a path periscope of paths in which methods of investigation ways and patterns of intervention in the system are discerned. For the optimisation of the above-mentioned system we need to apply the exponential magnitude orders (beyond those which are strictly linear) that an intercultural educational perspective is able to assume against any reductionist loss of direction regarding sustainability.

Key words: *Sustainability, Intercultural Education, Migrations, Globalisation, Complexity.*

Résumé

La soutenabilité et l'éducation interculturelle. Le changement de perspective

Si une crise économique est le meilleur moment pour nous rappeler des avantages que (au moyen ou long terme) l'investissement dans l'éducation nous rapporte, alors nous ne devons non plus oublier les raisons qu'aujourd'hui (gestion de la diversité culturelle, la transnationalisation) font de l'éducation interculturelle une ressource adéquate et stratégique pour atteindre la soutenabilité, l'équité, la paix et la cohésion sociale, aussi bien au niveau national qu'aux relations internationales. Notre prétention avec cette contribution est suggérer un nouveau domaine d'étude en pédagogie: celui d'essayer de délimiter les connexions épistémiques entre la soutenabilité, comme un concept de nature holistique, et l'éducation interculturelle, comme une discipline capable d'un plus grand dimensionnement dans la gestion des changements qui affectent le développement, autant en termes domestiques que globales. Nous croyons que cette connexion deviendra encore plus claire en exploitant les possibilités de la théorie de la complexité sur les sciences sociales : si nous sommes capables de la représenter comme un périscope de trajectoires où apercevoir des moyens de recherche et des modèles d'intervention sur le système. Pour son optimisation, nous avons besoin de capturer des ordres de magnitude exponentielle (au-delà des strictement linéaires) qu'une

perspective d'éducation interculturelle est capable d'incorporer face à toutes sortes de dérive réductionniste de la soutenabilité.

Mots clés: *Soutenabilité, Éducation interculturelle, Migrations, Globalisation, Complexité.*

Perfil profesional del autor

Miguel A. Santos Rego

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela. También es presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA). Sus ámbitos de especialización son la educación intercultural, las políticas educativas y los procesos motivacionales en educación. Ha recibido el Primer Premio Nacional a la Investigación Educativa en España.
Correo electrónico de contacto: miguelangel.santos@usc.es