

La intercultura de las diferencias: entre la utopía y el desencanto*

Anita Gramigna**

*** Profesora e investigadora. Dipartimento di Scienze Umane. Facolta di Lettere e Filosofia. Universita di Ferrara, Italia. Ha trabajado durante varios años en el estudio de las culturas marginales.*

Resumen

En el mundo occidental globalizante, y en su más o menos rico enfrentamiento con el llamado "Tercer Mundo", lo "intercultural" se ha convertido en la sumatoria de múltiples retóricas sociales, tanto en la arena política (y en la política italiana hay numerosos ejemplos desafortunados), como en el terreno de la educación. Estamos frente a un paradigma recurrente por el cual la sociedad contemporánea se lee a sí misma y se interpreta, pero al mismo tiempo reinterpreta, desde sus propias dimensiones —políticas, económicas, burocráticas—, el multiverso simbólico en el cual se encuentra inmersa. El mundo actual es un mundo plural que exige instrumentos adecuados para ser descifrado y para gobernar sobre la incertidumbre que genera. Lo "intercultural" es uno de estos instrumentos, porque nos ayuda a organizar la diversidad buscando significados, y en consecuencia, conocimientos. Las teorías científicas y las retóricas sociales que giran en torno a las ideas de diferencia y pluralidad validan frecuentemente este concepto para su desarrollo. En este texto, trataremos de precisar por qué la noción de "intercultural" representa hoy un elemento paradigmático de gran interés para la reflexión pedagógica y para la práctica educativa.

Palabras clave: intercultura, paradigma, hermenéutica epistemológica, educación, pedagogía.

Abstract

In the globalizing Western world, and in its more or less rich encounter with the so-called "Third World," the "intercultural" has been converted into the summation of many different social rhetorics, into the political arena (and in Italian politics there are many sad examples), as much as in the educational field. We are dealing with a recurrent paradigm through which contemporary society reads and interprets itself (while simultaneously reinterpreting) from its own political, economic and bureaucratic categories the symbolic "multiverse" in which it finds itself immersed. The present world is a pluralized space that requires adequate instruments in order to be deciphered and to govern the uncertainty it generates. The "intercultural" is one of those instruments, because it helps us to organize diversity, to seek meanings and, consequently,

knowledge. The scientific narratives and social rhetorics that revolve around the ideas of plurality and difference generally validate this concept for their development. In this text, we will attempt finally to clarify why the notion of "interculture" represents today a paradigmatic element of great interest for pedagogical reflection and educational praxis.

Key words: interculture, paradigm, epistemological hermeneutics, education, pedagogy.

CONSTELACIONES DEL SIGNIFICADO

Desde siempre se ha repetido insistentemente¹ que la vida humana, como acontecimiento, es una historia de encuentros, cruzamientos y de contaminaciones entre culturas, universos simbólicos, orientaciones existenciales, horizontes de sentido. Por esta razón ya no es posible hablar de un universo cultural, sino que, más bien, hay que referirse a un multiverso, porque son numerosas las orientaciones del sentido y las rutas de significación. Esto tanto en el nivel micro: entre personas, grupos pequeños, comunidad limitada, como en el nivel macro: flujos migratorios, imperialismo, colonialismo, fusiones o encuentros de civilizaciones.

En el actual mundo del occidente globalizador y más o menos rico, en sus encuentros con el así llamado "tercer mundo", la intercultura ha llegado a ser la suma de muchas retóricas sociales,² tanto sobre la vertiente política —con frecuencia, en este aspecto, Italia ha dado ejemplos muy tristes—, como sobre la vertiente formativa.³ Se trata de un paradigma recurrente a partir del cual la sociedad contemporánea se lee a sí misma y se interpreta, pero al mismo tiempo reinterpreta, desde sus propias dimensiones —políticas, económicas, burocráticas—, el multiverso simbólico en el cual se encuentra inmersa. El mundo de hoy es un mundo plural que requiere de instrumentos adecuados para ser leído, y para gobernar la incertidumbre que genera.⁴ La intercultura es uno de ellos, porque nos ayuda a organizar la diversidad persiguiendo significados y, consecuentemente, conocimientos. A través de esta amplia conceptualización actúan las narraciones científicas como las retóricas sociales en torno de la pluralidad y de la diferencia.⁵

De hecho, la intercultura no representa un elemento de identidad, ni siquiera paradigmático, que posea rasgos de unidad y de uniformidad. Se trata, en realidad, de una constelación de significados amplia, mutante, procesual y, en consecuencia, no exenta de ambigüedad. Las grandes conceptualizaciones siempre son generadoras de significados, pero al mismo tiempo favorecen, justo por su tensión generativa, deslizamientos semánticos y cambios de sentido, y proliferan deslizamientos, acepciones nuevas, intersecciones, fusiones. Por otra parte, la intercultura no tiene sólo un valor paradigmático estrictamente disciplinar porque, como se ha dicho, representa una categoría global, modificada diversamente en situaciones, retóricas y ámbitos muy diversos. De hecho, ella asume un valor paradigmático total —de manera fundamental— en el ámbito de las ciencias humanas y sobre todo de la sociología, la pedagogía y la antropología. Esto lo explica muy bien Lévi-Strauss en su diario de viaje cuando reúne, sirviéndose de la etnología, el sentido de interconexión de un saber que se hace múltiple y que, asumiendo los significados profundos de una cultura⁶ radicalmente "otra" como la de ciertos

grupos indígenas del 'Mato Grosso'⁷ amplía su mirada sobre la humanidad, su historia, su presente:

La etnología me da una satisfacción intelectual: en cuanto historia que toca en sus extremos la historia del mundo. Al proponerme el estudio del hombre, me saca de la duda, porque considera en él las diferencias y transformaciones que tienen un sentido para todos los hombres.⁸

Este estudioso saca a la luz una cualidad esencial de la investigación científica: la sensibilidad que suma a la observación del percibir el "sentimiento" unitario de un estudio sobre el hombre, el elemento de conexión que trenza en una unidad de sentido significativa a varias culturas. Se trata de aquella tensión estética que está en el origen de su antropología estructural.

Bateson,⁹ por su parte, hablaba del conocimiento como la capacidad de recoger "la estructura que conecte" al sujeto-en-su-medio con el escenario general, y más aún, en su último libro sobre la epistemología de lo sagrado, escrito con su hija Mary Catherine, y publicado póstumamente, afirma: "El más rico conocimiento del árbol comprende tanto al mito como a la botánica".¹⁰ Se refiere a la estética de la relación que acepta leer, en la trama de lo real, la unidad sagrada del todo en el tiempo y en el espacio, y que presupone tanto al respeto reverente hacia todas las culturas como las formas de saber, incluidas aquellas que son lejanas o aun opuestas: desde este punto de vista el mito ingresa totalmente en el estudio del árbol, exactamente como la botánica, porque en ambos casos se trata de representaciones y de una aproximación gnoseológica, sorprendentemente intercultural, de las cambiantes implicaciones epistemológicas y éticas.¹¹

Por lo demás, el elemento intercultural está presente también en el interior de una misma comunidad, aunque sea restringida y primitiva, al menos en un cierto grado de percepción. Cuando Lévi-Strauss describe las tribus Mbaya Guaiacuru, las Toba y las Pilaga de Paraguay o las Caduvei de Brasil, se preocupa por recoger entre los sistemas de diferencias que expresan la fisionomía de un pueblo, su propio "estilo", una suerte de "tabla periódica", de estructura tendencialmente unitaria de combinaciones al interior de un "repertorio" de costumbres, imágenes, juegos, sueños, delirios. Se dirá que *aquel* repertorio pertenece a *aquel* pueblo, pero el etnólogo francés llega a recoger semejanzas inesperadas con algunos signos significativos de nuestra misma cultura.¹²

¿Qué decir, en fin, del entrelazamiento intercultural presente en nuestra sociedad, así llamada planetaria?

Se puede decir que ahora estamos —afirmó Lévi-Strauss en una entrevista reciente— en un régimen de compenetración. Caminamos hacia una civilización a escala mundial. Probablemente aparecerán diferencias, o al menos podemos esperarlas. Pero estas diferencias no serán ya de la misma naturaleza, serán internas y no externas.¹³

El manojo semántico de la intercultura es, por tanto, transversal a las ciencias humanas, o sea, que acepta excursos heurísticos, itinerarios cognoscitivos y narraciones formativas que, mientras atraviesan los terrenos del humanismo científico contemporáneo, al mismo tiempo sellan la

peculiaridad fenoménica y lo específicamente disciplinario de cada rama. Eso pertenece al ámbito de lo que Kuhn define como "intuiciones colectivas", o sea aquellos presupuestos comúnmente aceptados en las indagaciones científicas, en cuanto representan "la posesión común y confirmada por los miembros de un grupo que ha tenido éxito en la investigación científica".¹⁴ Se trata de una categoría familiar en la jerga científica, aun cuando las formas de significado y los niveles de concientización que pone en movimiento son los más diversos por su complejidad, profundidad y caracterización disciplinaria. Son, además, diferentes los modos en que son utilizados los instrumentos lingüísticos, intelectuales y culturales de tal *hábitat de significados* (Hannerz),¹⁵ ya sea entre los diversos sectores científicos, o bien al interior de uno mismo cuando se elaboran teorías diferentes.

En pedagogía, por ejemplo, la integración de alumnos extranjeros en un aula, por largo tiempo, y todavía hoy, ha recurrido a la necesidad de que dichos alumnos deban "aculturarse" al ambiente que los acogía, y no aludía a un proceso de integración cultural recíproca. Derivan de ahí dos perspectivas teóricas diversas y, para ciertas tendencias, opuestas, frente a la utilización del mismo paradigma. Las consecuencias en el plano de la praxis didáctica y de los hábitos educativos son determinantes para mostrar los éxitos de la relación formativa y de los mismos aprendizajes. La misma categoría conceptual, tan densa desde el punto de vista educativo, puede llevar a éxitos divergentes en el plano de la teoría y de la práctica en tanto que, aún perteneciendo al mismo vocabulario, puede resultar formada desde diferentes epistemologías.

Conforme al pensamiento de Thomas Kuhn,

[...] el término paradigma es utilizado en dos sentidos diferentes. Por un lado, representa la completa constelación de creencias, valores, técnicas, etcétera, en la que participan miembros de una comunidad. Por otro lado, denota una clase de elemento de aquella constelación, las soluciones concretas de enigmas que, utilizadas como modelos o como ejemplos, pueden sustituir reglas explícitas como base para la solución de los enigmas remanentes de la ciencia normal.¹⁶

Nuestra hipótesis de investigación versa sobre el segundo término propuesto por Kuhn; pero volveremos también sobre el primero, unos párrafos más adelante; en fin, llevaremos nuestra reflexión limitándonos al ámbito formativo. Por intercultura entendemos precisamente aquella conceptualización que nos ayuda a analizar las presencias comunes dentro de una sociedad, de un grupo, de una visión del mundo, de un fenómeno, etcétera, de fermentos culturales diferentes por su origen, su historia, su epistemología o su antropología. Simultáneamente, esta categoría, por su naturaleza transversal, nos ayuda a afinar, con la estética relacional, aquella estrategia del intelecto que está representada en el pensamiento envolvente.¹⁷ Se trata de un concepto tan amplio, que se le puede definir como global en cuanto que, atravesándolo, aunque sólo desde diversos puntos de vista, podamos completar una visión significativa en torno de nuestra sociedad. Podemos construir narraciones que vinculan, en el particular estudiado, el estilo, la cifra de identificación, el código al que alude, y al mismo tiempo la especificidad de la aproximación científica, la globalidad de los problemas y, en fin, la complejidad de nuestro tiempo. Creemos que pueda representar una matriz del sentido de nuestra época y de sus inquietudes. En síntesis, si

normalmente un paradigma es considerado como "aquello en lo que participan miembros de una misma comunidad científica, e, inversamente, una comunidad científica está formada por aquellos que participan de un determinado paradigma",¹⁸ sostenemos que la intercultura pueda ser esto y aquello, o bien, como se ha dicho, que sea ampliamente aceptado tanto entre los miembros de varias comunidades científicas, como entre los miembros de la sociedad civil. La atención de los diferentes sectores de la sociedad y de la ciencia, aun concentrándose en campos de acción diferentes, presupone el reconocimiento de una jerga de la intercultura para comunicarse y reconocerse en lo que recíprocamente les pertenece.

LO ESPECÍFICAMENTE PEDAGÓGICO

El valor paradigmático que nuestros argumentos atribuyen a la intercultura no representa un conjunto de creencias, valores, técnicas en las que se participa; también se las puede presuponer. Se trata de una conceptualización paradigmática, porque cualquier referencia a la identidad, a la sociedad contemporánea, a la complejidad, a la globalización, no puede prescindir de ella. Sin esta categoría de referencia es imposible hablar, pensar, actuar en el presente contemporáneo. Es evidente que su carácter paradigmático está inserto en los procesos económicos, sociales, políticos. Es fenoménico. Pero al mismo tiempo, y quizás por esto mismo, deviene un elemento imprescindible en la investigación científica, sobre todo en el campo de aquellas ciencias a las que comúnmente se les define como ciencias humanas, asumiendo que la distinción entre saber científico y saber humanístico tenga todavía hoy algún sentido. En consecuencia, su carácter paradigmático es epistémico, porque como lo subraya con tanta frecuencia Morin,¹⁹ la historia de la humanidad es una historia de encuentros, migraciones, mestizajes. Es una historia intercultural. Una historia en la cual sólo es posible concebir la existencia al interior de una trama compleja, multifactorial y multidireccional

Ésta es la línea que seguiremos en nuestras reflexiones en las páginas siguientes, donde postularemos la posibilidad de que, a través del concepto de intercultura, pueda ser necesario y útil precisar una argumentación específicamente pedagógica, una matriz epistémica, un horizonte de significación ética.

En la reflexión sobre los fenómenos de formación, la centralidad epistemológica de esta gran categoría resulta, para nosotros, muy estimulante, porque representa una suerte de prisma multifacético a través del cual la reflexión pedagógica puede actuar sobre sus argumentaciones, segmentarlas y recomponerlas a la luz de una antropología de la formación humana, de sus historias, de las prácticas, de las tecnologías, de su evolución.

La formación —tanto a nivel social como individual— no puede prescindir de la relación entre diferencias inter e intrasubjetivas²⁰ en el campo biológico,²¹ cultural, emotivo, moral, estético. En consecuencia, la intercultura deviene un instrumento de lectura de la educación y de las autointerpretaciones de los procesos de construcción de la conciencia: de conocimiento de la conciencia, para decirlo con Morin.²² En suma, es difícil hablar de formación sin encontrar,

atravesar y explorar este microcosmos.²³ Focalizar los problemas educativos implica necesariamente identificar las diversidades y la naturaleza de las relaciones que se entrecruzan en la determinación transformadora de los fenómenos, de las situaciones, de los sujetos, de las comunidades. Una epistemología, por tanto, que interpreta a la formación, *lato sensu*, como relación entre diferencias, a la luz del paradigma intercultural como su principal instrumento de trabajo. O sea, para una reflexividad pedagógica que tiene fuertes repercusiones sobre la práctica de la acción y de los proyectos educativos, en un proceso circular teoría–práctica sin solución de continuidad.

Se trata de una hermenéutica epistemológica,²⁴ o bien de una lectura de la procesualidad relacional formativa que pretende aclarar, controlar y afinar la investigación sobre los espacios, los instrumentos y los horizontes de la identidad pedagógica. Esta acción continua de redefiniciones–análisis–controles, esta epistemología, deriva, se ha dicho, de una interpretación del fenómeno educativo como relación interactiva y procesual entre diferencias. En consecuencia, el concepto de diferencia se asume como fundamentación educativa. Sin diferencia no puede existir la relación y en consecuencia tampoco la formación. En tal hermenéutica la relación y la diferencia adquieren una dimensión ontológica,²⁵ es decir, constitutiva de la misma formación: no puede darse una formación donde no actúe la relación, la cual sólo se puede deshacer entre las diferencias. Según nuestra óptica, la ontología²⁶ es una consecuencia de la epistemología, la cual es, sustancialmente, una hermenéutica,²⁷ en cuanto clave de lectura de la procesualidad formativa. Un mapa abierto, mutante, desplegado para capturar el devenir, para incorporar nuevos acentos y leer mejor la realidad, para utilizar instrumentos inéditos, conceptualizaciones espurias, extraños lenguajes, concatenaciones. En una palabra: para aprender.

Un instrumento esencial en esta carta de navegación es el paradigma de la intercultural, porque ayuda a orientarnos en el mundo de la formación, porque representa un instrumento de interpretación y de individuación de puntos de referencia, corrientes, itinerarios y giros diferentes, a través de los cuales conduce a senderos de significación, a nexos de contenido: posee, por tanto, un valor hermenéutico.

Con pleno derecho entra en el análisis sobre la determinación de los campos de estudio, de los lenguajes, de los métodos, de la investigación educativa y de sus prácticas, es decir, de la identidad disciplinaria: asume un papel epistemológico. La introducción de este paradigma en la comunidad científica de los pedagogos nos ha ayudado a elaborar representaciones más ricas del problema educativo, porque ha contribuido a resaltar la dialéctica relacional transformadora. Así, identifica, estudia, define un elemento fundador del fenómeno formativo: asume una connotación ontológica.

Además, si recorriéramos la historia social de la pedagogía,²⁸ de las costumbres y de las prácticas educativas a través de una lupa representada por esta categoría, podremos ver cómo el desarrollo científico de nuestra disciplina se desenvuelve según una sucesión de periodos marcados por una ideología de tradición etnocéntrica, o bien de transmisión de normas, saberes, culturas, comportamientos, entre otros, considerados centrales y funcionales por la comunidad de aquella

época y de aquel contexto, y por su ordenamiento del poder. El elemento intercultural, aun estando presente en la historia evolutiva de la educación,²⁹ no resulta tener el mismo contenido pragmático de hoy. Pretendemos sostener que no es posible explorar las teorizaciones educativas a partir de este instrumento conceptual, a menos que se irrumpa en la escena del debate científico de la antropología y de la etnografía, porque la educación del pasado no se planteó, en términos de integración y de reciprocidad, el problema del otro. Históricamente, nos hemos referido al otro, al diverso y/o al marginal, sirviéndonos de ideologías educativas marcadas por una suerte de colonialismo formativo. Por esto sostenemos que es útil, hoy, hablar de antropología de la formación humana. Más aun, cada vez que asistimos a rupturas epistemológicas en la historia de la Pedagogía, entra a la escena de la reflexión educativa el concepto de diferencia —y con él, el de alteridad— y finalmente, en consecuencia, la necesidad de integrar el nuevo escenario, con el tradicional. En breve, aparece la urgencia de acuñar y afinar un instrumento conceptual que ayude a trazar las conexiones entre las diferencias culturales y las tradiciones cognoscitivas, a reunir con las divergencias las familiaridades, a individualizar con ello los encuentros, las influencias recíprocas, los radicalismos respectivos, etcétera.

Frecuentemente se ha tratado de rupturas no acumulativas, o mejor dicho, de una sustancial carencia de momentos integradores que unieran en síntesis eficaces el desenvolvimiento de los procesos educativos en la historia. Por nuestra parte creemos que se puede hablar de un desarrollo lineal de la evolución pedagógica durante los siglos. Sin embargo, el problema se ha planteado; aunque sólo en tiempos relativamente recientes, ha sido posible abordarlo eficazmente, gracias a la complejidad semántica que el término intercultural ha adquirido poco a poco. Por lo demás, sostenemos que el progreso científico de nuestra disciplina —y de la ciencia en general— no se ha desarrollado por acumulaciones progresivas de conquistas aisladas, sino por sucesivas integraciones de adquisiciones nuevas y antiguas, de frente a encuentros entre posiciones diferentes, y en la reacción hacia problemas planteados, uno detrás de otro, por la emergencia formativa de la sociedad. En todo esto, frecuentemente hemos asistido a involuciones, demoras, aceleraciones, revoluciones. Una revolución, una conversión, una mutación sustancial en el imaginario científico, en la fisionomía de la pedagogía y en su estatuto epistemológico, han acontecido en el encuentro y en la metabolización de este paradigma. Y se trata, a nuestro juicio, de la historia reciente, de procesos aún actuantes, no porque el fenómeno intercultural y las emergencias formativas que solicita pertenezcan también al pasado, sino porque sólo recientemente la comunidad científica reconoce en ella un valor paradigmático. "El conocimiento científico [escribe Kuhn] tanto como el lenguaje, es propiedad intrínseca de un grupo; si no, no es absolutamente nada".³⁰

La categoría de la intercultural puede ayudarnos a leer el recorrido histórico de la pedagogía en cuanto que trae a la luz la naturaleza de sus síntesis y la ocasión fallida de sus integraciones. Hoy, más que nunca, la intercultural ilumina, con la dirección de un cambio que ya se dio, la necesidad de una nueva fundamentación teórica en contraste con los modelos obtenidos de otros ámbitos científicos y culturales.

Hemos visto que, considerando este paradigma según la primera acepción que nos proporciona Kuhn como *elemento* —sea que esté cargada de una constelación más amplia no tanto de significados sino de creencias, valores y técnicas— asume el significado de "punto nodal" de la reflexividad pedagógica, momento inaugural y segmento estructural ineludible; da pena constatar el derrumbe del discurso educativo en su desenvolvimiento hermenéutico, epistemológico, ontológico. Por otra parte, sostenemos que la intercultura hará más sólido el andamiaje filosófico de la teoría educativa, no sólo, como hemos visto, en su acepción epistemológica, o sea de control de los procesos, de los momentos y de los instrumentos de construcción del saber pedagógico, sino también en su acepción ética, en la individualización de los fines,³¹ de las orientaciones existenciales, de las elecciones, de los valores y de su jerarquía.

Si el conocimiento,³² la formación, la historia de la humanidad, la complejidad, la globalización pueden ser leídas utilizando este paradigma. Si la calidad de la formación se mide por la capacidad de reunir las interconexiones entre cosas, eventos, personas. Si la calidad misma de nuestra existencia depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones que estrechamos, entonces la sensibilidad intercultural, en sentido amplio —no sólo, aunque sea esto fundamental, de integración recíproca entre culturas diferentes—, tiene un sentido existencial y moral. Tiene, ciertamente, un sentido solidario³³ en la individualización de espacios de concertación social en torno a los problemas de la humanidad, en la construcción de instrumentos para un diálogo abierto a todas las diferencias,³⁴ en la corresponsabilidad en torno a una jerarquía de valores. Una filosofía educativa democrática, cuando trata de reunir las conexiones entre los ámbitos del saber, se pone como fin edificar redes de amistad, relaciones de atención, espacios de recepción, atención, escucha, empatía. Y orienta la reflexión educativa hacia este fin propiamente formativo en sentido moral, es decir, social, para decirlo con Bauman.³⁵ Porque en la alteridad recoge un mundo vibrante de significados que tratará de interceptar, sentir, estudiar, entender, mediante los instrumentos que le son propios, o sea, por medio de estrategias y métodos, de conceptos, de categorías, de paradigmas. El valor de la solidaridad requiere del paradigma intercultural para dar contenido individual a los fines de una reflexión ética sobre el hombre³⁶ y sobre su formación, para construir los instrumentos de una proyectualidad educativa.³⁷

MITOLOGÍA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

Este paradigma está en el centro —en el sentido que es causa y consecuencia al mismo tiempo— de un cambio revolucionario en la reflexión sobre la educación, en las prácticas formativas —institucionales o no—, en los proyectos de investigación, en los sistemas de valor. Se trata de una revolución científica porque hoy, a diferencia del pasado, todavía reciente, este concepto, junto con criterios de juicio al que se puede dar entrada, ya no es considerado como una desviación por la comunidad pedagógica, aunque a veces lo es todavía para ciertas voces que gritan desde el palco de la escena política. La intercultura, como paradigma y como hecho social, ha puesto en marcha una procesualidad que está actuante todavía y que ya ha logrado, por parte de la

comunidad científica, aunque sea sólo a diversos niveles de lectura y de reflexión, un reconocimiento que es plenamente aceptado.

Haciendo nuestra la bella expresión de Bateson acerca del conocimiento del árbol, podemos afirmar que este paradigma pertenece a la mitología pedagógica, en tanto que interviene con pleno derecho en la representación, análisis y experimentación de algunos de sus eventos fundamentales. Hoy, además, gracias a la reflexividad hermenéutica, nos es más agradable comprender cómo aun la biología pueda insertarse en la esfera del mito. En este punto, una vez más, viene a nuestra ayuda la reflexión de Kuhn quien describe

[...] la sensación de que las concepciones de la naturaleza que habían sido afirmadas en el pasado no fueran consideradas en su conjunto, ni como científicas, ni como producto de la idiosincrasia humana más de lo que hoy son las que están de moda. Si estas creencias fueran de moda [añade el autor] se deben llamar mitos; entonces los mitos pueden ser producto del mismo género de métodos y sostenidos por el mismo género de razones que hoy guían a la investigación científica. Si, por otra parte, merecen el nombre de ciencia, entonces la ciencia tiene conjuntos de creencias demasiado incompatibles con aquellas que hoy sostenemos.³⁸

Por mitos entendemos, normalmente, el complejo de creencias, descripciones, explicaciones, entre otras, pasadas de moda, y aún así se trata de esto; pero, además, nos referimos a aquellas narraciones, con frecuencia de carácter cosmogónico, que aluden a una visión englobante del mundo, a su historia, a su destino, o que reclaman intensamente un fragmento propio de tal visión. ¿Qué decir, entonces, de una ciencia narrativa como la pedagogía?³⁹

La aproximación intercultural privilegia el comprender con respecto al explicar, porque busca describir, interpretar, sentir, analizar, narrar. La biología explica, pero requiere del mito para comprender qué es el árbol; y de la poesía, para entrever, entre las ramas de su ciencia, metáforas de belleza. Esta estética es lo que nos ayuda a percibir la unidad de lo real y a no perdernos en su complejidad. Y que nos sostiene al enfrentar los problemas globales que se ciernen sobre la humanidad: las contradicciones sistémicas del mercado neoliberal,⁴⁰ las catástrofes humanitarias, la degradación ambiental, las 24 000 personas que cada día mueren de hambre. Y tantos que emigran de sus países por la desesperación para desembarcar en las costas inhóspitas del nuestro. La intercultura es un elemento cualitativo de esta sensibilidad, es una figura poética y un instrumento científico, pero también un paisaje mítico, mutante y onírico, concreto e irreductible, trágico y necesario.

En la sociedad compleja, la intercultura es una cualidad de los fenómenos e, in primis, del fenómeno educativo, porque produce y convalida conocimientos, o sea, despliega una función análoga a aquella del mito sobre el origen del agua de los Bororo del Brasil,⁴¹ por citar una vez más al antropólogo francés. La naturaleza "mitológica" que acumula nuestra compleja categoría conceptual al mito del pueblo brasileño está en la persuasividad, en la transversalidad, en la ineludibilidad; lo que la hace diferente se refiere a la estructura narrativa del mito, de un lado, y del otro, a la estructura paradigmática del concepto. Pero, viéndolo bien, este eje de la reflexión pedagógica y de su reflexividad, aparece, siempre con mayor frecuencia, en muchas narraciones

educativas.⁴² La comunidad científica de los pedagogos se reúne en torno de las retóricas que pone en marcha; hace de ellas un instrumento, sea de reflexión, o bien de proyección educativa, en cuanto que la intercultura ha sido reconocida como matriz disciplinaria. En este sentido, se refiere a la mitología pedagógica contemporánea, porque la teoría y la praxis educativa operan a través de ella conforme a una legitimidad plenamente aceptada: de hecho, está presente a pleno título en tantas definiciones, en las ejemplificaciones, en la normatividad. En breve, en la trama de sus narraciones. Los modelos que de ahí salen son y serán diferentes, así como serán diversos, también, los éxitos en el plano formativo y social; pero el vado teórico de la intercultura está identificado como central en el panorama de la reflexión contemporánea. Es decir, que caminando por este vado se construyen y se construirán modelos pedagógicos, principios de coherencia y de plausibilidad y, a veces, criterios de valor. Porque esto pertenece al imaginario científico de la formación, representa, en cierta medida, una suerte de intuición comunitaria de fondo semántico. En esto, según nosotros, la intercultura diseña buena parte del escenario mitológico de nuestra disciplina y participa —o participará en breve— en la dotación necesaria para la formación inicial que introduce a los jóvenes investigadores en la pedagogía. Integrará un conjunto lleno de convicciones metodológicas y teóricas siempre más argumentado y profundo, porque es en la dirección de la intercultura por donde transcurre el flujo de la complejidad.

Hasta que llegue un nuevo instrumento de lectura del mundo y de síntesis conceptuales inéditas de la ciencia, esta epifanía deberá ser reconocida por la comunidad pedagógica; además, participada. Los estudiosos deberán estar dispuestos a convertirse. Y se pondrá en marcha una nueva definición del campo formativo. Nuevos mitos y nuevas iniciaciones; nuevos recorridos de significación en el multiverso que habitamos; nuevos escenarios existenciales para el individuo.

BIBLIOGRAFÍA

Abdallah–Pretceille, M., *L'education interculturelle*, París PUF, 1999.

Bateson, G., *Mente e natura*, Milán, Adelphi, 1984.

———, *Una sacra unità. Nuovi passi verso un'ecologia della mente*, Milán, Adelphi, 1997.

Bateson, G. y M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Milán, Adelphi, 2002.

Bauman, Z., *Intimations of postmodernity*, Londres, Routledge, 1992.

———, *La società dell'incertezza*, Bolonia, Il Mulino, 1999.

———, *La solitudine del cittadino globalizzato*, Milán, Feltrinelli, 1999.

Bauman, Z. y K. Tester, *Società, etica, politica*, Milán, Cortina, 2001.

Baumann, G., *L'enigma Multiculturale*, Bolonia, Il Mulino, 2003.

Bocchi, G. y M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milán, Cortina, 2004.

Bosi, A., *Identità e narrazione*, Milán, Unicopli, 2003.

Callari Galli, M., M. Ceruti y T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998.

Cambi, F. , "Dall'identità alla differenza. Verso un nuovo paradigma pedagogico", en Aa. Vv., *Atti del convegno Cultura, culture, dinamiche sociali educazione interculturale*, Palermo, Ed. Vito Fazio Allmayer, 1997.

—————, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.

Cambi, F. , G. Campani y S. Ulivieri (comps.), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Pisa, Edizioni ETS, 2002.

Cambi, F. , G. Cives y R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Florencia, La Nuova Italia, 1991.

Canevaro, A. y A. Chieragatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Milán, Carocci, 1999.

Cibney, M. J., *La debolezza del più forte*, Milán, Mondadori, 2004.

Danesh, K., "Una nuova condizione per i rifugiati", en *Diritti, lavoro, rappresentanza*, suplemento al núm. 34, 25 de septiembre de 2001, *Rassegna sindacale*, Roma, CGIL.

Demetrio, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milán, Cortina, 1996.

—————, *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Roma, Meltemi, 1997.

————— (comp.), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Florencia, La Nuova Italia, 1998.

Demetrio, D. y G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.

—————, *Bambini stranieri a scuola*, Florencia, La Nuova Italia, 1997.

—————, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milán, Angeli, 2002.

Derrida, J. y A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, Milán, Baldini e Castoldi, 2000.

Favaro, G. y M. Tognetti Bordogna (comps.), *Politiche sociali e immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989.

Giovannini, G., *A partire dai figli: strutture, relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate*, región Emilia Romagna, CD–Rom, 1999.

Gramigna, A., "I fondamenti di una Pedagogia Solidale nelle questioni social", en A. Escolano Benito, y A. Gramigna (comps.), *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*, Milán, Franco Angeli, 2004.

—————, "L'ontologia della differenza nella relazione tras–formativa", en A. Gramigna, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracne, 2005.

—————, "Epistemologia della differenza nella formazione", en Marco Righetti, y A. Gramigna, *Pedagogia Solidale, La formazione nell'emarginazione*, Milán, Unicopli, 2006. [[Links](#)]

Hannerz, U., *La diversità culturale*, Bolonia, Il Mulino, 2001.

Kuhn, T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Turín, Einaudi, 1999.

Latouche, S., *Il mondo ridotto a mercato*, Roma, Edizioni Lavoro, 1998.

Leonardis de, O., *In un diverso Welfare*, Milán, Feltrinelli, 1998.

Lévi–Strauss, C., *Il crudo e il cotto*, Milán, Mondadori, 1990.

—————, *Tristi tropici*, Milán, Il Saggiatore, 2004.

—————, *Tropici più tristi*, Roma, Nottetempo, 2005.

Manghi, S., *La conoscenza ecologica*, Milán, Cortina, 2004.

Martino de, G., *Antologia del dissenso. Orizzonti politici e culturali del movimento antiglobalizzazione*, Nápoles, Intra Moenia Edizioni, 2001.

Maturana, H. y F. Varela, *Autopoiesis and Cognitions*, Dordrecht, D. Reidel, 1980.

—————, *L'albero della conoscenza*, Milán, Garzanti, 1992.

Morin, E., *La conoscenza delle conoscenze*, Milán, Feltrinelli, 1989.

—————, *Educare gli educatori. Una riforma del Pensiero per la democrazia cognitiva*, Roma, EDUO, 1999.

Morin, E. et al., *L'educazione nell'era planetaria*, Roma, Armando, 2005.

Pinter, A., *Immigrati*, Pisa, Edizioni ETS, 2003.

Pinto Minerva, F. , *L'intercultura*, Roma, Laterza, 2002.

Susi, F. (comp.), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 2000.

Tarozzi, M., *La mediazione educativa*, Bologna, CLUEB, 1998.

Valleriani, A., *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*, Teramo, Edigraftal, 2003.

NOTAS

* Traducción a cargo del doctor Fernando Sancén Contreras. Profesor-investigador en el Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

¹ Véase G. Bocchi y M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milán, Cortina, 2004; véase, también, Edgar Morin et al., *L'educazione nell'era planetaria*, Roma, Armando, 2005.

² Véase, por ejemplo, K. Danesh, "Una nuova condizione per i rifugiati", en *Diritti, lavoro, rappresentanza*, suplemento al núm. 34, 25 de septiembre de 2001, *Rassegna sindacale*, Roma, CGIL; O. De Leonardis, *In un diverso Welfare*, Milán, Feltrinelli, 1998; G. De Martino, *Antologia del dissenso. Orizzonti politici e culturali del movimento antiglobalizzazione*, Nápoles, Intra Moenia Edizioni, 2001; G. Favaro y M. Tognetti Bordogna (comps.), *Politiche sociali e immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989.

³ Véase, entre muchos otros, a M. Abdallah-Pretceille, *L'education interculturelle*, París, PUF, 1999; M. Callari Galli, M. Ceruti y T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998; F. Cambi, G. Campani y S. Ulivieri (comps.), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Edizioni Pisa, ETS, 2002; F. Cambi, G. Cives y R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Florencia, La Nuova Italia, 1991; F. Cambi, "Dall'identità a la diferencia. Verso un nuovo paradigma pedagogico", en Aa. Vv., *Atti del convegno Cultura, culture, dinamiche sociali educazione interculturale*, Palermo, Ed. Vito Fazio Allmayer, 1997; F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001; A. Canevaro y A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Milán, Carocci, 1999; D. Demetrio (comp.), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Florencia, La Nuova Italia, 1998; D. Demetrio y G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, Florencia, La Nuova Italia, 1997 y, de estos mismos autores, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; D. Demetrio, *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Roma, Meltemi, 1997; F. Pinto Minerva, *L'interculturalità*, Roma-Bar, Laterza, 2002; A. Pinter, *Immigrati*, Pisa, ETS, 2003; F. Susi (comp.), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 2000; M. Tarozzi, *La mediazione educativa*, Bologna, CLUEB, 1998.

⁴ Véase Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.

⁵ U. Hannerz, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, Londres–Nueva York, Routledge, 1996.

⁶ Sobre el concepto de cultura, véase G. Baumann, *The Multicultural Riddle*, Nueva York–Londres, Routledge, 1999.

⁷ El nombre "Mato Grosso", que puede ser traducido como Gran Bosque, se refiere a una zona central de Brasil donde todavía habitan grupos indígenas primitivos, como los Sciavantis.

⁸ C. Lévi–Strauss, *Tristes Tropiques*, París, Plon, 1955, p. 57.

⁹ G. Bateson, *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, R. E. Donaldson (ed.), Harpercollins, 1991.

¹⁰ G. Bateson y M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Milán, Adelphi, 2002, p. 301.

¹¹ S. Manghi, *La conoscenza ecologica*, Milán, Cortina, 2004.

¹² C. Lévi–Strauss, *Tristi tropici*, Milán, Il Saggiatore, 2004, p. 174.

¹³ C. Lévi–Strauss, *Loin du Brésil*, Chandeigne, 2005; el librito trae una entrevista conducida por Veronique Mortaigne, publicada por primera vez el 22 de febrero de 2005 en "Le Monde".

¹⁴ T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Turín, Einaudi, 1999, p. 231.

¹⁵ Véase U. Hannerz, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, Londres–Nueva York, Routledge, 1996.

¹⁶ T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni..., op. cit.*, p. 212.

¹⁷ Para esto, cfr. U. Margiotta, *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Roma, Armando, 1998; así como *Pensare in rete*, Bolonia, CLUEB, 1997.

¹⁸ T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni..., op. cit.*, p. 213.

¹⁹ Véase, entre múltiples obras, Edgar Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del Pensiero per la democrazia cognitiva*, Roma, EDUO, 1999; así como *La tête bien faite*. París, Seuil, 1999.

²⁰ Esta afirmación la he expuesto con más detalle en el capítulo "Epistemologia della differenza nella formazione" del volumen escrito en colaboración con Marco Righetti, *Pedagogia Solidal. Lla formazione nell'emarginazione*, Milán, Unicopli, 2006.

²¹ Véase G. Bateson, *Mind and Nature*, Nueva York, Dutton, 1979; así como *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, 1972; H. Maturana y F. Varela, *Autopoiesis and Cognitions*, Dordrecht, D. Reidel, 1980.

²² E. Morin, *La conoscenza delle conoscenze*, Milán, Feltrinelli, 1989; también *Il Metodo come disordine organizzatore*, Milán, Feltrinelli, 1994.

²³ Véase Z. Bauman, *Intimations of postmodernity*, Londres, Routledge, 1992. El autor se refería a las diferencias presentes al mismo tiempo en una cultura.

²⁴ Véase Benito A. Escolano y A. Gramigna, *Formazione e Interpretazione. Itinerari ermeneutici nella Pedagogia Sociale*, Milán, Angeli, 2004.

²⁵ El hilo de esta reflexión lo desarrollé en "L'ontologia della differenza nella relazione trasformativa", del volumen *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracne, 2005.

²⁶ Para una conceptualización, aunque sólo sintética, del discurso sobre la ontología véase A.C. Varzi, *Ontologia*, Roma–Bari, Laterza, 2005.

²⁷ Sobre la hermenéutica en la pedagogía véase F. Cambi, "L'ermeneutica in pedagogia oggi", en F. Cambi y L. Santelli Beccegato, *Modelli di formazione*, Turín, UTET, 2004; R. Pagano, *L'implicito pedagogico in H–G Gadamer*, Brescia, La Scuola, 1999.

²⁸ Véase F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma–Bari, Laterza, 1995.

²⁹ Véase A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milán, Principato, 1987; *Scenari dell'educazione nell'Europa Moderna*, Florencia, La Nuova Italia, 1994.

³⁰ T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni...*, op. cit., p. 251.

³¹ Véase F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma–Bari, Laterza, 2000.

³² Aquí nos referimos a la teoría del conocimiento de la escuela de Santiago. Véase H. Maturana y F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milán, Garzanti, 1992.

³³ He analizado este discurso en el ensayo "I fondamenti di una Pedagogia Solidale nelle questioni sociali", en A. Escolano Benito y A. Gramigna, (comps.), *Formazione e interpretazione...*, op. cit., p. 129, y también en el volumen escrito en colaboración con Marco Righetti, *Pedagogia Solidale...*, op. cit.

³⁴ Véase el experimento realizado por Alessandro Bosi y documentado en su bellissimo volumen *Il gioco delle appartenenza. La contrattazione sociale nell'educazione interculturale*, Milán, Unicopli, 2003.

³⁵ Véase Z. Bauman y K. Tester, *Società, etica, politica*, Milán, Cortina, 2001.

³⁶ Véase J. Derrida y A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, Milán, Baldini e Castoldi, 2000.

³⁷ Véase, a este propósito, el bello escrito de Antonio Valleriani, *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*, Teramo, Edigraftal, 2003.

³⁸ T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni...*, op. cit., p. 21.

³⁹ Véase A. Bosi (comp.), *Identità e narrazione*, Milán, Unicopli, 2003; véanse también, por ejemplo, los trabajos reunidos en el volumen de Mariamgela Giusti, *Pedagogia interculturale*, Roma–22 Bari, Laterza, 2004; sobre la relación entre identidad plural y narración, además de los estudios de Duccio Demetrio, ya citados ampliamente, véase A. Melucci, "Raccontare storie: identità e narrazione", en A. Melucci, *Culture in gioco*, Milán, Il Saggiatore, 2000.

⁴⁰ Aa. Vv., *Un'economia che uccide*, Città di Castello, L'altrapagina, 1997; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globalizzato*, Milán, Feltrinelli, 1999; Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze per le persone*, Milán, Feltrinelli, 1998; M. J. Cibney (comp.), *La debolezza del più forte*, Milán, Mondadori, 2004, tit. orig. *Globalizing Rights*, Oxford University Press, 2003; S. Latouche, *Il mondo ridotto a mercato*, Roma, Edizioni Lavoro, 1998.

⁴¹ Véase C. Lévi–Strauss, *Le cru et le cuit*, París, Plon Libraire, 1964, p. 69.

⁴² Véase, entre los numerosos testimonios sobre este hecho, D. Demetrio y G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milán, Angeli, 2002; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milán, Cortina, 1996; G. Giovannini (comp.), *A partire dai figli: strutture, relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate*, región Emilia Romagna, CD–Rom, 1999; M. Giusti (comp.), *Ricerca interculturale e metodo biografico*, Florencia, La Nuova Italia, 1998; G. Pineau, *Les histoire de vie*, París, PUF, 1993; A. Pinter, *Immigrati...*, *op. cit.*

Fuente: GRAMIGNA, Anita. La intercultura de las diferencias: entre la utopía y el desencanto. Argumentos (Méx.) [online]. 2009, vol.22, n.61 [citado 2012-06-13], pp. 11-26 . Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000300001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0187-5795.