

Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria.

Alfonso García Martínez, Juan Sáez Carreras y Andrés Escarbajal de Haro

(Universidad de Murcia)

Resumen

Las formas de relación y los contactos entre culturas y pueblos distintos se han convertido en un fenómeno estructural gracias a los procesos de mundialización y los recientes movimientos migratorios, en especial del Este y del Sur hacia los países ricos del Norte. Lejos de ser una cuestión en perspectiva, las situaciones de 'pluriculturalidad' son una realidad que penetra todos los ámbitos sociales y, por descontado, el sistema educativo. La formación del profesorado para afrontar esas situaciones exige una capacitación inicial (y continua) en profundidad basada en los supuestos de la Educación Intercultural.

Palabras clave: Intercultura, Formación inicial, Emigración, Profesorado, Capacitación intercultural, Pluralismo.

Abstract

There are intercultural contexts posing a special kind of problems to the future teachers' formative curriculum. That isn't only a requirement made by the positive law but also an essential necessity to the development of both an intercultural

relationship and a becoming and non violent response to the social and cultural pluralism. Either the school and the teachers cannot remain outside these aims.

Key words: Interculturalism, Learning, Emigration, Teachers, Intercultural Training, Pluralism.

1. Introducción

Nos encontramos en un período en el que se han depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para contribuir a resolver las problemáticas que emanan de las mutaciones sociales en curso. No cabe duda de que las que surgen de la puesta en contacto de poblaciones e individuos diferentes entre sí no son las menores ni las más sencillas de resolver. De hecho esta solicitud no es nueva, sino que buena parte de los discursos que sobre la educación se han ido efectuando a lo largo de la historia así como las diversas orientaciones que de ellos se han desprendido, han comportado siempre un clarísimo trasfondo antropológico que han tenido a los seres humanos, sus creencias culturales y sus relaciones, simultáneamente, como objeto y sujeto educativo primordial. De este modo, abordar desde estas premisas

Dirección de contacto: Dpto. de Tª e Hª de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia).

Tf. 968-36.40.39/36.40.06/36.40.38 E-mail: alfonso@fcu.um.es

la educación supone, en primer lugar, partir de un concepto de hombre **determinado** que va a condicionar la propia concepción sobre qué es deseable potenciar social y culturalmente y en **qué** dirección hacerlo, en relación al proceso de desarrollo personal y social de los implicados en ella. En segundo lugar, no se puede ocultar la profunda interdependencia existente entre educación y **sociedad** y, **más** concretamente, entre sistema escolar y sistema social. Aún a **riesgo** de caer en la obviedad, es esencial afirmar que toda sociedad es educadora tanto como toda educación es social (Sáez, 1988). Por ello, se puede afirmar, sin ningún tipo de recelo, que el potencial socializador de la escuela contribuye a vehicular el mantenimiento, cambio o impulso de una determinada cosmovisión cultural en una sociedad concreta. Resulta muy ilustrativa al respecto la **función** que el modelo de **investigación social** de Massialas y Cox (1966) asigna a la escuela, y que **consiste fundamentalmente** en:

- a) la oferta de espacios dónde poder tratar rigurosamente las cuestiones **relativas** a los temas que afectan a la comunidad y,
- b) la participación activa en la **«reconstrucción** creadora de la cultura»); un elemento que comporta, para los citados autores, dos rasgos esenciales: el aprendizaje reflexivo en tomo a los valores que sostiene nuestra sociedad y la acción concertada y cooperativa de los distintos componentes de una **sociedad**.

Estas funciones contrastan, fuertemente, con los modelos y orientaciones tecnocráticas y jerarquizadas implantadas desde hace tiempo en nuestro siste-

ma educativo, ya que los tres elementos más significativos que dicha propuesta implica han estado tradicionalmente ausentes del mismo: **en** primer lugar, la posibilidad de poner en pie un proceso comunicativo horizontal entre los **distintos** componentes de la institución **escolar**; en segundo lugar, introducir la cultura, esto es, las distintas culturas presentes en una sociedad compleja y diversificada como la nuestra en sus percepciones socioculturales, en el curriculum y la vida de los centros educativos; y, **en** tercer lugar, estimular, capacitar y potenciar la participación de alumnos y profesores en el análisis de su realidad y sus vínculos con sus comunidades de origen en orden a configurar una visión crítica de las propias bases culturales, posibilitando una «reconstrucción» social y cultural (García, 1997a).

Algo que, en parte, ya ha sido **recogido** por la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en sus planteamientos filosóficos y que, realmente, hay que estimular y potenciar, evitando así que se pierda en la jungla de los procedimientos y burocracias algo tan potencialmente valioso para **«reconstruir»** las bases desquiciadas de nuestra sociedad en este fin de milenio. Bases que, en contraposición a las propuestas neoliberales, tienden a capacitar a los miembros de las comunidades educativas para asumir unos valores y referencias culturales distintas al simple miedo y al individualismo feroz que acompañan al paquete de propuestas neoliberales, y que se perfila como la ruptura de cualquier opción de lo **«social»** en nuestras vidas y en la de nuestras comunidades. Recordemos, pues, la declaración de principios recogida por el Preámbulo de la

LOGSE (M.E.C., 1990) a este respecto:

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de propiciar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. [Es de este modo como se establece la función educativa en el ámbito de la interculturalidad, ya que] la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad."

En efecto, la actual Reforma educativa, en cuanto a la capacidad de incidencia de los educadores, abre posibilidades que sin garantizar el éxito, si permite ponerse en camino para alcanzar los objetivos que se derivan de estas declaraciones programáticas. Entre ellas podemos algunas que pueden ser utilizadas para el desarrollo del pluralismo y la interculturalidad desde el punto de vista de las bases filosóficas:

- La autonomía de los Centros para atender las necesidades que genera cada contexto socioeconómico concreto y las necesidades específicas de sus alumnos.

- El conocimiento de esta **situación** proporciona las pistas necesarias para elaborar un Proyecto Educativo propio de cada centro, de forma **compartida** y democrática.
- El planteamiento de que el objetivo central ha de ser el **desarrollo** y la maduración personal de todos los alumnos y alumnas, lo que supone una especial dedicación a entender, respetar y apreciar la diversidad de casos y situaciones.
- La respuesta a la diversidad se enfoca de dos maneras: individual y colectivamente. En ambos casos la opción es necesariamente **pluralista** y no **uniformadora**.
- Que educar para el pluralismo no supone un problema de recursos materiales, sino **esencialmente** un problema de convivencia aessociales, culturales y pedagógicas de profesores, **alumnos** y padres.
- Que al configurarse como un elemento esencial del proyecto docente, el planteamiento **intercultural** no puede limitarse a la realización de acciones puntuales o esporádicas, sino que ha de ser un eje central de la reflexión y la acción pedagógicas que ha de sustentar tanto el P.E.C. como el Proyecto **Curricular** de Etapa y su **concreción** en el aula.
- Nadie plantea una completa, perfecta y acabada aplicación para el día siguiente: el proceso de reflexión en la **práctica** docente será un elemento central para su desarrollo, a condición de que se **efectúe** colectivamente.

2. Las tareas que se desprenden

Tras el análisis del texto de la LOGSE, en nuestra **opinión**, merece la pena detenernos **en** la realización de un comentario **pormenorizado** de las siguientes 'ideas clave' que se desprenden de

ella, como principios rectores de la **actuación** escolar:

- «(formación plena)»
- «**conformar su propia y esencial identidad**»
- «**construir una concepción de la realidad**»
- «**valoración ética y moral de la misma (la realidad)**»
- «**desarrollo de su capacidad de ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad**)»
- «**la mejor adaptación de la respuesta (de los sistemas educativos) a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas**»
- «**la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad**»

En realidad, el conjunto de **elementos seleccionados** está **íntimamente** relacionado a través de un hilo conductor que es común a **todos ellos**: el que se refiere a la naturaleza del proceso educativo que se considera deseable, que no es otro que la educación intercultural. Si, como se ha dicho, el sistema educativo en su conjunto debe adaptarse a las **crecientes y cambiantes necesidades sociales** colectivas, entonces, en una sociedad como **la española** en la que los procesos de **inmigración** ya no son algo accidental, temporal u ocasional, sino que **constituyen fenómenos sociales con carácter permanente** (García y Sáez, 1998), es decir, que **consolidan nuevas realidades** estructurales, nuestro sistema educativo debe también dar cuenta de ellas y tratarlas de manera democrática, abierta y no segregacionista. Por ello, se presenta como una demanda **urgente, necesaria y lícita**, la de **ofrecer una respuesta**

socioeducativa adecuada a los diversos grupos humanos que constituyen el **colectivo** de inmigrantes, así como a la población autóctona. Parece ser, **entonces** que, en las aulas pluriculturales, al igual que en las comunidades sociales, la educación intercultural aparece como la **vía educativa más acertada** para el **desarrollo personal y social**, tanto de las **mayorías autóctonas**, como de los grupos humanos minoritarios (García y Sáez, 1998). Porque, como señalan Abad, Cucó e Izquierdo (1993:16), la educación intercultural **permite desarrollar una interacción dialógica** entre diversas culturas y actúa como ((agente de fermentación)) de los procesos educativos que tienen lugar en la sociedad.

Por otra parte, la finalidad del **sistema educativo** es la «**formación plena**» del **alumno**, que **habrá de abarcar** los distintos tipos de capacidades necesarias para el **desarrollo integral** de la **persona**. En este proceso de personalización de los **procesos de enseñanza y aprendizaje** no es suficiente, por tanto, el **desarrollo armónico** de las distintas capacidades comunes a todas las personas, sino que es necesario un enfoque individualizador que, **entre otras cosas**, permita «**conformar su propia y esencial identidad**», **Perfilando** la necesidad del respeto a la **diversidad** y a la **diferencia** (García, 1996;1997). Así, pues, es **fundamental** plantear los **procesos educativos** desde una doble perspectiva de forma **simultánea**: la **estructural** y la **dinámica y relacional**.

3. La Dimensión estructural

En su dimensión estructural se **manifiestan** proporcionando los medios necesarios para transmitir los **conocimien-**

tos y saberes que aseguran un adecuado desarrollo de los alumnos y su inserción en la sociedad concreta en la que están inmersos. Este objetivo es interesante y útil para los propios alumnos de las mayorías autóctonas; pero es en el caso de los alumnos pertenecientes a las minorías poblacionales (inmigrantes o españolas) donde alcanza todo su sentido, ya que, además de cumplir con su cometido funcional, constituye el elemento indispensable para situarlos en condiciones democráticas de igualdad de oportunidades. Algo que, como ha puesto de relieve Victoria Camps (1993: 53), entre otros, resulta estar bastante lejos de la realidad

"la experiencia educativa enseña que la igualdad de oportunidades sigue siendo un mito. No basta la escolarización pública y obligatoria, no basta la coeducación ni la educación integrada para que se dé automáticamente la igualdad de oportunidades. En la práctica, las costumbres, los hábitos, las mentalidades, los estereotipos, y, sobre todo, las diferencias económicas siguen discriminando aún cuando exista una clara voluntad por superar las dificultades."

Una experiencia que habrá de estar, en consecuencia, perfectamente presente en la formación de los formadores, ya que no se puede ocultar la complejidad que entraña la adquisición de dichos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) por parte de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios dado que, como afirman Abad, Cucó e Izquierdo (1993: 32-33), «las representaciones simbólicas con que los actores construyen socialmente sus prácticas reales, poseen su propia capacidad de de-

terminación social)), con lo que pueden interpretar distorsionadamente una realidad concreta desde la ((arbitrariedad lógica)) de los signos que definen su identidad cultural.

Es preciso también, como hemos apuntado anteriormente, introducir en el currículum general para todos los alumnos, elementos culturales propios de las culturas de origen de los alumnos pertenecientes a los grupos humanos minoritarios. Para Jordán (1992) la educación intercultural comporta calibrar en cada situación cuál es el *mínimum* de rasgos propios de la cultura mayoritaria que se deben dominar, y cuál es el *máximo* de componentes de la cultura minoritaria o de origen que se pueden y deben mantener y fomentar. Esta propuesta tiene un doble valor. Por una parte, el de presentar alternativas culturales al monopolio, ejercido fundamentalmente a través de los medios de comunicación, de la cultura dominante autóctona, favoreciendo la revalorización social de las culturas minoritarias. Por otra, reafirmar el sentido de pertenencia a un determinado grupo humano (identidad cultural) y ofrecer información sobre los elementos culturales, históricos, valorativos, etc., de los distintos grupos humanos representados en el aula, facilitando la comprensión y la reflexión crítica, a la vez que un replanteamiento de los prejuicios establecidos por parte de la mayoría autóctona (a través de los procesos de socialización desde sus primeros meses de vida o de la absorción acrítica de las pautas culturales dominantes) o incorporados por las minorías. De acuerdo con Vera M^a Candau (1996: 31), la educación intercultural invita a:

"la acogida de lo diferente como diferente, no superior ni inferior, a dejarse afectar por lo distinto, a reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades, a desarrollar el interés y el deseo de penetrar intelectual, afectiva y vitalmente, en mentalidades y universos culturales distintos. La educación está llamada a jugar un papel fundamental en esta perspectiva."

Este segundo objetivo es particularmente prioritario en el caso de los alumnos pertenecientes a los grupos humanos minoritarios que pudieran haber rechazado sus propios elementos culturales de origen, por su desvalorización o desprecio en la sociedad de acogida (identidad personal). Es en este sentido que creemos que se inscribe la declaración de J. M^o Puig (1993: 124) sobre que la educación intercultural

"reconoce que hay algunos valores o criterios universales que los hombres podemos defender en tanto que hombres y más allá de las diferencias culturales concretas que nos separen. Esto significa que podemos: 1) Buscar algo común o valioso para todos; 2) Volver a pensar críticamente nuestra manera de ser o nuestra cultura intentando sacar provecho de la consideración de otras formas culturales; 3) Permitirnos criticar aquello que en otras culturas nos parece injusto o inhumano. Estamos pues ante la conveniencia de acercarnos a formas universales de valor."

4. La dimensión dinámica y relacional

La otra perspectiva en el enfoque de los procesos educativos tiene un carácter dinámico y relacional, ya que integra las actitudes de diálogo, apertura, cooperación, respeto, o por el contrario, de imposición, recelos, temor, dogmatismo, intolerancia, indiferencia,... con los que nos aproximamos a situaciones de contacto intercultural. En torno a esta temática, Victoria Camps (1993: s/p) afirma que en el caso de que la educación se plantee algo más proporcionar instrucción en unas materias a los alumnos y se oriente a la formación de las personas, entonces,

"es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales. Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos."

De este modo es posible favorecer la «construcción de concepciones de la realidad») a través de una actitud dialógica y reflexiva que sitúe tanto a los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario autóctono como a los de los grupos culturales minoritarios, en posición de valorar ética y moralmente la realidad en la que se encuentran inmersos. Se trata, en definitiva, de dotar a los alumnos de las

claves culturales y personales que les permitan «desarrollar su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad», tal y como se plantea en la reforma.

5. Una perspectiva de futuro

Però, para no caer en la ingenuidad paralizante, es preciso distanciarnos de cualquier propuesta que convierta a la escuela en un nicho aislado del resto de las instancias y espacios sociales; antes bien, esta manera de entender la realidad y las relaciones, o mejor, las interacciones entre concepciones diversas (en los contenidos y en las formas), debe trascender a toda la comunidad escolar e identificarla como un factor más de los procesos de desarrollo de la comunidad a la que pertenece, esto es, su reconversión en una *escuela comunitaria*. Ciertamente, un planteamiento de estas características requiere de la participación cooperativa de todos los agentes implicados (Camps, 1993; García, 1994) en las prácticas educativas, sean éstas escolares o extraescolares. En efecto, sería demasiado pedir que la escuela, con sus propias y únicas fuerzas tuviera que eliminar todos los obstáculos que jalonan el camino hacia una sociedad intercultural. Para ello es imprescindible crear una cultura y unas estructuras de participación con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y el convencimiento de que lo distinto puede ser enriquecedor, desde el momento en que pone en cuestión hasta los cimientos más aceptados, implícitos y dados por supuesto. Por este motivo, «la opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privile-

giado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural» (Abad, Cucó e Izquierdo, 1993, 50-51).

A partir de estos postulados, parece pertinente señalar que la escuela actual, inmersa en una sociedad en continuo cambio y para la cual se supone que debe formar ciudadanos responsables y activos que contribuyan a su propia mejora, no debe presentar un modelo determinado de cultura como la superior, sino que, partiendo de una visión realista, debe formar a las personas desde la diversidad y el pluralismo porque esta es la esencia constitutiva de la sociedad de la que *realmente* forma parte. Lo verdaderamente deseable en una sociedad democrática no son personas con una formación cerrada, acabada e incuestionable, sino personas con capacidad de adaptación, de cuestionamiento y reflexión permanente.

Así, en orden a incidir de forma positiva en la lucha contra las discriminaciones y la exclusión social de las poblaciones inmigrantes y/o minoritarias, las aulas se convierten en ejes vitales de toda política intercultural: el reconocimiento y la aceptación de la diversidad grupal y cultural en los centros de enseñanza, teórica y prácticamente, resulta esencial para avanzar en la consolidación de una sociedad intercultural. En el horizonte europeo, la propuesta intercultural se perfila como el mejor modo de prevenir el racismo y de abrir nuevos marcos de relación democrática a las relaciones socioculturales fruto de la diversidad; marcos de relación y organización social que aseguren a todos el disfrute de los derechos democráticos y la igualdad real en las oportunidades sociales y laborales de todos los alumnos y

alumnas. Es esta perspectiva, fomentar el diálogo entre culturas y sus portadores concretos significa proceder a:

- a) Eliminar las barreras levantadas por la ignorancia, la incomprensión, la **inseguridad** y la incomunicación.
- b) Tomar como punto de partida el **reconocimiento** de los otros como interlocutores iguales, reconociendo la diversidad y promocionando el intercambio cultural, simbólico y **relacional**.

La experiencia histórica en torno a los problemas suscitados por el encuentro **pluricultural** nos alerta respecto a que la tendencia a conseguir la igualdad de derechos y oportunidades se ha **traducido** en muchas ocasiones en el establecimiento de modelos uniformadores, basados en los modelos culturales dominantes, que ha tenido como consecuencia la anulación de todo tipo de diferencias culturales y grupales. En orden a evitar la **repetición** de estos errores, la **aceptación** de los 'hechos diferenciales', pareja al **desarrollo** de la democracia cultural y plural, nos **permite** entender y abordar las diferencias como un efecto de la **diversidad** en todos los órdenes de la vida, en vez de como una **manifestación** de cualquier tipo de **desigualdad**. Con ello se incide poderosamente en la ruptura de la asociación entre diferenciación y desigualdad. Ciertamente, **tampoco** el respeto a la diferencia puede servir de justificación para la **exclusión** en el disfrute de los derechos humanos de **ningún grupo humano**. Antes al contrario, deberemos **entenderla** como un modo de **apreciación crítica** de los diversos modos humanos de construir sus formas de vida y **organización** sociocultural.

6. Avanzar en la capacitación intercultural de los formadores

Existe un reconocimiento generalizado de que tanto la formación inicial como la continua del profesorado son la clave de cualquier innovación y reforma pedagógica. Supone, por tanto, **una prioridad** absoluta desarrollar los planes de su formación para dar posibilidades reales a la aplicación de la reforma **introducida** por la LOGSE en nuestro sistema de enseñanza, especialmente con la diversidad cultural y **grupala**, así como en los procesos de las pedagogías de acogida, de apoyo y de educación intercultural, siguiendo la estela de los recientes **cambios** sobrevenidos en la composición de nuestra sociedad a raíz, **fundamentalmente**, de los procesos migratorios contemporáneos.

Así, a la formación pedagógica en **profundidad** se añade la **necesidad** de una **formación** más **especializada** en los ámbitos transversales y, específicamente, interculturales, tanto cuando esos profesores **tengan** que **trabajar** en **clases pluriculturales** como **cuando** no lo hagan directamente (Lynch, 1986). Ya se ha convertido en un tópico decir que el fracaso de la **enseñanza** se puede apreciar a través de las **carencias formativas** del profesor, **la reforma**, en nuestra opinión, **no puede permitirse** el lujo de fracasar por eso. Podrá hacerlo por otras razones sociológicas que no es aquí el **momento de analizar**, pero no por no haber previsto la formación de los **formadores**. Sería una **trágica** revancha del tecnocratismo burocrático y curricular sobre las posibilidades democratizadoras

abiertas por la LOGSE. Su formación no puede, pues, quedar a merced de su propia iniciativa, sin que ésta sea despreciable en modo alguno. Como dice Liegeois (1990: 141), «lo intercultural puede ser espontáneo - y es así como lo viven los niños - pero no puede ser una chapuza. El profesor que pretende ponerlo en práctica, en la forma como quieren las autoridades, debe estar preparado»).

En este sentido el Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa (1983) y avanzó unas pautas sintéticas de formación del profesorado en el ámbito de la pedagogía intercultural, que, entendemos, siguen teniendo plena vigencia en el plano formativo. Según esta propuesta, la formación del profesorado debería introducir en los programas elementos de pedagogía general que son importantes para lo que nos preocupa:

- Para el buen funcionamiento de las diferentes instancias de concertación se precisa de una formación en las posibilidades y formas de trabajo en equipo.
- Preparar a los profesores para que en la práctica profesional se tenga en cuenta el medio de procedencia del alumnado, incluso cuando ese medio esté muy distanciado del que es habitual para el profesorado.
- Introducir en el plano lingüístico nociones tales como el estatuto de una lengua, la relación entre lengua y cultura y las características básicas de tales elementos culturales.

Y dado que, probablemente, todo el profesorado tendrá que enseñar en situación intercultural, parece interesante que en su formación se incluyan y aborden también temas como los siguientes, que ya en su día planteó el Consejo de Europa (1983: 32-33):

- Otros sistemas pedagógicos y sus fundamentos psicológicos, así como otros sistemas de comunicación (no verbales).
- Elementos de etnología, de antropología y de sociología, no para darles información completa sobre los medios considerados, sino para conseguir una familiaridad con nociones y metodologías que habrán de ser utilizadas con posterioridad.
- Las estrategias y los útiles necesarios para enseñar la lengua oficial del maestro como segunda lengua, puesto que así lo es para una parte del alumnado.
- Las exigencias del centro de establecer un diálogo real con los padres procedentes de medios socioculturales minoritarios, teniendo presente lo que conlleva la pertenencia a un grupo cultural minoritario.
- La importancia de recalcar que el objetivo central de este trabajo, debe ser una modificación de las posturas en relación a la ideología dominante para conseguir la deseada transformación del sistema educativo.

La necesidad del conocimiento de otras culturas en la formación del profesorado ha sido puesta de relieve en muchas ocasiones a lo largo y ancho de los diversos estudios realizados en el entorno europeo. La razón de fondo, en la que coinciden la práctica totalidad de los análisis efectuados, es que ese conocimiento sobre otras culturas y sus específicas escalas axiológicas hará más conscientes a los profesores de la escala valorativa que sustenta su propia cultura. Sin que ello suponga que el profesorado haya de dedicarse a hacer turismo exótico. Tanto más cuanto, según se desprende de la investigación realizada por Jordán

(1994) entre el profesorado, la Educación Intercultural es percibida como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana.

Y ese conocimiento no ha de quedar limitado, como ya hemos manifestado, a los profesores de centros escolares *con miembros de culturas minoritarias* sino que debe abarcar a todo el profesorado. En efecto, no se trata de la resolución parcial, en un contexto escolar y geográfico determinado, de un cierto «problema». El objetivo ha de ser el de preparar a los centros y a los profesores no ya sólo para situarse ante la eventual presencia de niños y niñas pertenecientes a minorías, sino de un modo muy especial de capacitarlos para vivir en la nueva sociedad intercultural.

7. La escuela comunitaria intercultural

En nuestra opinión, pedagogía y diversidad no son términos antagónicos. Otra cosa bien distinta es que la diversidad, en todas y cada una de sus manifestaciones, represente un desafío serio y fuerte para una escuela tradicionalmente uniformadoray monoculturalizante. Veamos algunas de las posibles respuestas educativas -positivas y negativas- ante la diversidad, dentro de un marco democrático y abierto de relaciones interculturales:

1) *El proyecto asimilacionista*. Esta respuesta carece de todo sentido ya que no podemos convertir a los estudiantes de las minorías culturales en calcos de segunda categoría de los niños y niñas del sector sociocultural adoptado como referencia. No podemos obligarles a copiar sus comportamientos y

actitudes, la manera de ser de los autóctonos (si se admite que éstos tengan **una** manera de ser, lo que es más que dudoso). Inevitablemente el asimilacionismo crea una fuerte división entre el público escolar, entre autóctonos y foráneos, tanto en la experiencia escolar como a la salida del proceso formativo (Hannoun, 1992).

2) *El proyecto escolar segregacionista*.

Tiene fuertes connotaciones racistas y xenóforas, considerando al extranjero como un ser de otra especie, luego inferior no sólo racial sino también culturalmente, por lo que sostiene que frente a la diversidad únicamente cabe el rechazo, la segregación o, mejor aún, la eliminación de la escena social y el retorno a su origen de los sujetos diferentes, ya que son considerados como inasimilables. Este proyecto es frontalmente contrario a las perspectivas éticas y sociales de un sistema sociopolítico democrático.

3) *El relativismo absoluto*. Se presenta como favorable a la 'defensa de la diferencia', expresión que considerada en su plasmación actual equivale al 'todo vale' que ética y socialmente imposibilita cualquier tipo de estructura dialógica. Este diferencialismo absoluto siega la hierba al establecimiento de las bases relacionales mínimas.

4) *La perspectiva evolutiva de las culturas*. Sostiene la no inmovilidad de ninguna cultura humana. Antes bien todas ellas han sido configuradas por la interacción mutua y siguen evolucionando de acuerdo con la necesidad de ofertar respuestas a las nuevas necesidades y problemas que la vida va planteando a los grupos humanos. De

este modo, se pone de manifiesto que todas las culturas, mayoritarias y minoritarias, tienen sus propios conflictos y sus potencialidades de cambio. El intercambio cultural es apreciado aquí como un factor de enriquecimiento y autocuestionamiento crítico de las propias bases culturales. Lograrlo implica, para todas ellas, tener información objetiva y respetuosa de la manera de vivir y de ser de todos los niños y culturas, sin restringirse a los aspectos vistosos o folklóricos, sino acercándose a su complejidad, en tanto que formas históricamente elaboradas y preparadas para responder a los requerimientos de su entorno. Este tipo de información incidiría tanto sobre el conocimiento como sobre los sentimientos y actitudes de los niños y contribuiría a aminorar los estereotipos y prejuicios interiorizados previamente. Este tipo de proyecto supone:

- a) Igualar las oportunidades sociales de niños y niñas de los diversos grupos humanos, aumentando su competencia en la cultura dominante. La Educación Intercultural pasa por armar a los menos dotados con los instrumentos de la palabra y el pensamiento.
- b) Respetar la diferencia, pero rechazar los usos contrarios a los derechos fundamentales de las personas. Lo que realmente importa es lo que une, no lo que diferencia, así como la posibilidad de saltar por encima de cualquier tipo de barreras grupales o culturales. La mayor parte de las culturas admite los valores universales de los seres humanos, aún cuando quedan valores antagónicos residuales que sólo

podrán resolverse a través de una libre confrontación y un diálogo sin obstáculos.

El multiculturalismo social no representa una revolución, ni tampoco es posible presentarlo como una excepción histórica; la escuela intercultural es una alternativa posible y necesaria para responder al desafío social de la pluralidad cultural ante el fracaso evidente de los actuales sistemas educativos. Es pues una respuesta realista, si bien abierta a la construcción de un nuevo modelo relacional, a las necesidades de las actuales sociedades. La escuela intercultural se inscribe así en el torrente de la mejor pedagogía: la que considera a los alumnos en toda la riqueza de su diversidad y hace de esta diversidad el sostén de una escuela más viva y más justa, vinculada a su entorno sus necesidades. La antítesis de la escuela intercultural está representada por la escuela-ghetto, es decir, aquella que reúne en un mismo espacio la marginación social, la marginación grupal y la exclusión económica. Su superación tiene que venir de parte de la escuela intercultural, pero sobre todo del impulso que a ésta le preste la sociedad en su conjunto. Aprender la 'vida' es el objetivo y no el soporte del aprendizaje intercultural. La lengua se convierte en un medio para ello y no en el objetivo en sí mismo. Las situaciones de vida han de estar en el centro del aprendizaje y el dominio lingüístico acompaña este aprendizaje. La formación se pone así al servicio de un proyecto personal o colectivo que permite al aprender progresar y dominar las situaciones vitales en que se encuentran.

8. La pedagogía del proyecto colectivo en la educación intercultural

Se suele definir el proyecto colectivo como una tarea definida y realizada en grupo, que conduce a un resultado tangible, materializable y comunicable, representando una utilidad social respecto del exterior. La pedagogía del proyecto es una situación de aprendizaje centrado en la concepción y la realización del proyecto elaborado por los sujetos de la formación. Articula objetivos de acción y objetivos formativos en un solo y único proyecto pedagógico. Se trata de hacer adquirir a los sujetos de la formación un cierto número de capacidades, de competencias, de características personales para la elaboración y la puesta en práctica de su o sus proyectos a una escala real. El trabajo pedagógico se centra en el aprendiz y en su **confrontación** con la totalidad de la situación que contribuye a crear, en cómo se realizan los aprendizajes. Aquí, los conocimientos se persiguen en tanto que facilitan la adquisición de las actitudes y capacidades básicas tanto como por las exigencias de la acción. De este modo, todo conocimiento es puesto en práctica de manera inmediata:

Con ello, se trata de invertir la relación habitual (primero aprendemos y después actuamos), colocando el postulado de la acción como un lugar privilegiado de formación. La tradicional oposición entre **teoría** y práctica, entre reflexión y acción, entre formación y producción, entre **saberes** escolares y **saberes** sociales queda, entonces, superada. Al mismo tiempo queda planteado un proceso global que rehabilita la realidad en su com-

plejidad y variedad, pero también en su familiaridad. Aquí la pedagogía significa implicarse en la construcción y reconstrucción del conocimiento y la experiencia, es decir, se transforma en una pedagogía de la posibilidad que transforma la educación en un ámbito vivo de producción y de transformación, abierto a todos los que intervienen en ella.

Es cierto que estamos en los inicios, que nada nos garantiza nada, salvo nuestro trabajo, la reflexión abierta y sin traumas sobre el mismo y más trabajo todavía para, a continuación repensar lo realizado y así hacia adelante. Tenemos, sin embargo, experiencias previas, positivas y negativas, de las que hemos de aprender, un marco de desarrollo legar para avanzar y unos profesionales con voluntad y capacidad para seguir enseñando y aprendiendo. Los profesores y educadores tenemos que asumir nuestra responsabilidad intercultural, pero sin precipitaciones y sin huidas hacia adelante, con los pies en el suelo pero sin paralizarlos **recetariamente**.

Bibliografía

- ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid: Popular/Jóvenes Contra la Intolerancia.
- BERSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BUXARRAIX, M. R. et al. (1993). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.

- CANDAU, E. M. (1996). «Disfrutar la diferencia». *Manos Unidas*, Boletín Extraordinario de Campaña, XXXVIII; pp. 30-31.
- COHEN, L. y MANION, L. (1983). *Multicultural Classrooms*. Londres: Croom Helm.
- CONSEJO DE EUROPA (1983). *La formación de los enseñantes de niños gitanos. Informe del Vigésimo Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa*. Berlín: Comisión del Consejo de Europa.
- GARCÍA, A. (1994). «La Educación Intercultural en los ámbitos no formales». *Documentación Social*, n1 97, octubre-diciembre; pp. 147-159.
- GARCÍA, A. (1994a). «La formación intercultural del profesorado». *Anales de Pedagogía*, nº 12-13; pp. 65-80.
- GARCÍA, A. (1996). «Culturas minoritarias, interculturalismo y democracia: un desafío educativo», en M. Pérez y J. Ruiz (Coord), *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. Pp. 227-240.
- GARCÍA, A. (1996a). «Educación y entorno social: la 'polis' como recurso pedagógico». *Anales de Pedagogía*, nº 14; pp. 131-144.
- GARCÍA, A. (1996b). «La Educación Intercultural como materia transversal del currículum», en A.-M. Sarlet (Coord.), *Salud, Medio Ambiente, Tolerancia y Democracia: la transversalidad educativa*. Barcelona: PPU/D.M. Pp. 191-204.
- GARCÍA, A. (1997). «De qué hablamos cuando decimos 'diferencia'?, en J.R. Bueno (Dir.), *Exclusión e intervención social*. Valencia: Nau Llibres. Pp. 33-53.
- GARCÍA, A. (1997a). «La transversalidad en la enseñanza secundaria: un reto ante la diversidad», en N. Illán y A. García (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el Siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA, A. (1997b). «Notas sobre la axiología de la Educación Intercultural», en J. Sáez (Coord.), *Transformando los contextos Sociales: La educación en favor de la democracia*. Murcia: D.M. Pp. 75-90.
- GARCÍA, A. (1998). «Posibilidades y dificultades del interculturalismo». *Surgam*, nº 454. Segunda Época. Año XLIX, marzo-abril, pp. 3-22.
- GARCÍA, A. (1998). «La Educación Intercultural: una respuesta a la diversidad humana», en M. Campillo y J. del Cerro (Coords.), *Transversalidad y conocimiento social*. Murcia: D.M. Pp. 129-141.
- GARCÍA, A. y MADRIGAL, P. (1994). «Multiculturalidad y procesos de marginación». *Anales de Psicología*, Vol. 10, nº 1. Universidad de Murcia; pp. 63-67.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- HANNOUN, H. (1992). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic (Barcelona). Eumo.
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.) (1997). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LIEGEOIS, J.-P. (1990). «Documento de preparación del Seminario» en VV. AA. (1990). *Hacia una Educación Intercultural*. Valencia: Dirección General de Centros y Promoción Educativa, Generalitat Valenciana.
- LYNCH, J. (1986). «Interculturalism and Multiculturalism: Educational Responses to Cultural Pluralism in Western Europe», en J.A. Banks y J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Europe*. Eastbourne: Holt Saunders.

- MASSIALAS, B. y COX, B. (1966). *Inquiry in Social Studies*. Nueva York: McGraw-Hill.
- M.E.C. (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, B.O.E. nº238, 4-9-90. Madrid.
- PUIG, J.M. (1993). ((Minoríasétnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo», en P. Ortega y J. Sáez (Compil.), *Educación y Democracia*. Murcia: CajaMurcia.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, A. (1997). «Mercado de trabajo, xenofobia e interculturalidad»). *Anales de Pedagogía*, nº 15: pp. 159-176.
- SÁEZ, J. (1986). «La pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión»). *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, Junio 1986; pp. 7-20.