

CONFEDERACIÓN DE
MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

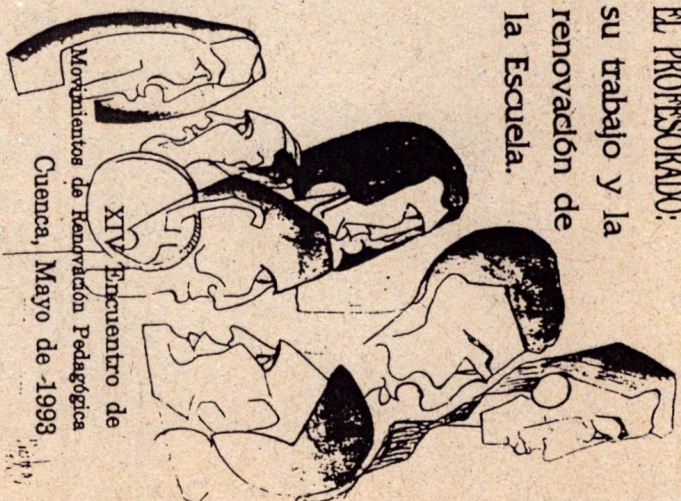
Secretaría Técnica: Escuela de Verano de Cuenca.
Apdo. 233. 16080. CUENCA. Telef. y Fax (966) 23 20 63

MESA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CONFEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

EL TRATAMIENTO DE LOS VALORES
DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

EL PROFESORADO:
su trabajo y la
renovación de
la Escuela.



ENCUENTROS CUENCA

MAYO 1993

CONSIDERACIONES PREVIAS...

...SOBRE LA EDUCACIÓN

Una de las principales características que definen actualmente nuestra sociedad es la creciente pluralidad de realidades sociales con sus respectivos modelos culturales, de relaciones, de comunicación... Modelos, en suma, de maneras de vivir y entender el mundo distintas o parecidas a la "nuestra". El problema radica en cómo hacer compatibles esquemas de funcionamiento que se basan en modelos "unívocos", "conservadores", "discriminadores", "indiscutibles"... De valores propios de una denominada tradición monocultural, cultura de la mayoría, cultura autóctona, etc. Con la respuesta a la cambiante realidad multicultural que desde la práctica educativa se hace necesaria.

Desde una propuesta educativa, hecha a partir del pluralismo cultural, a la escuela se le pide que juegue un papel complementario al que juega la familia en el proceso de socialización de los niños y niñas de diversos orígenes culturales, con todas las dificultades pedagógicas, organizativas, didácticas, psicológicas y sociales que sin duda supone para el profesorado, las familias y los alumnos. Difícil y delicado encargo que requiere sus buenas dosis de actitudes personales y grupales, caracterizadas sobre todo por el diálogo y la comprensión, el respeto y la tolerancia.

Para la educación intercultural, la igualdad, la justicia y el derecho a la diferencia se constituyen en los principios fundamentales que sustentarían un modelo de educación que pretenda la construcción por parte de los alumnos y alumnas de sus valores de forma racional y autónoma. Puede ocurrir que el sistema educativo priorice la enseñanza de los valores, los principios y las normas "universales", o bien que se respeten los derechos de los individuos y de sus familias a la diferencia cultural. Una y otra opción acarrear consecuencias que podríamos considerar como positivas. En ambos casos, sin embargo, aparecen limitaciones en la respuesta a la diversidad cultural en el plano de la igualdad de oportunidades. Una tercera vía, desde nuestro punto de vista, pasaría por entender que los valores universales no son solamente los valores surgidos y heredados en/del continente europeo en un contexto histórico-social determinado, y sí subscribiríamos que la universalidad es todo aquello que nos acerca y que tenemos los seres humanos procedamos de donde procedamos: "...por encima de la pluralidad de opciones presente en todas las sociedades llamadas democráticas es posible considerar de manera racional que existen ciertos criterios comunes reconocidos y aceptados por todos, no como valores absolutos, sino como unos principios que regulan, guían y ordenan la vida de las personas y de los colectivos." (1)

Ya hace tiempo que esos valores igualitarios que animan a un sector importante del profesorado han sido asumidos formalmente por la administración educativa y por el conjunto de la sociedad.

Al mismo tiempo, sin embargo, se han introducido en el sistema educativo un buen número de tensiones discriminatorias unidas a las nociones de éxito, a la exaltación del triunfo personal, a la carrera por la competitividad, profundamente conectadas, a su vez, con los cambios económicos y sociales que se han venido produciendo en los últimos años.

Actualmente, aunque deseable, la gestión y organización del centro escolar no se configura, de manera habitual, pensando en la aceptación de distintas realidades sino que se plantea desde la perspectiva de la homogeneización. En este sentido, se entiende que el principio de igualdad de oportunidades que debería servir como uno de los

crucios básicos de la organización escolar no ha de entenderse nunca como tratamiento homogeneizador porque niega sentido a la diversidad. Sí, por el contrario, se debe tratar de facilitar a todos los individuos las mismas posibilidades de desarrollar sus potenciales de aprendizaje y de mejora de calidad de vida, siempre desde la perspectiva de la igualdad social.

Por convencimiento, estamos en condiciones de mantener que la educación válida para todos los niños y niñas debe ser intercultural, es decir, ha de educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive. La educación intercultural supone la interacción de culturas en un plano de igualdad, configurando una realidad cultural dinámica, en continua transformación, donde la diversidad se entiende como un elemento enriquecedor para todos.

Partimos aquí de la base de que no es posible establecer jerarquías entre culturas y menos situando la propia como superior a las demás.

...SOBRE LOS VALORES

¿Es necesario partir de la afirmación repetida, debatida, de que la educación no es neutra? Les suena el estribillo, ¿Verdad que sí? Siempre se transmiten, aunque "involuntariamente", una buena carga de valores. El peligro existe y se hace evidente cuando nos planteamos hallar la diferencia entre "educar en valores" o "adoctrinar". Aquí es donde se hace, más que nunca, de obligado cumplimiento, que la comunidad educativa se plantee que para realizar una verdadera acción educativa en, con, a partir de los valores, se clarifiquen cuales son esos mismos valores que vamos a seleccionar, y por qué esos y no otros. Sin olvidarnos del proceso mediante el cual se seleccionan esos mismos valores, de quién participa en él y de qué criterios se utilizan.

Con toda probabilidad, hoy en día el tema de los valores en nuestra sociedad se ha complejizado considerablemente si lo comparamos con lo que existía hace quince o veinte años. Esa complejidad, no exenta de problemática, incide, evidentemente, en los centros educativos y suele hacerse notar por dos factores, entre otros, que nos parecen significativos para ilustrar lo que apuntamos. Por un lado, la pluralidad en la interpretación (más que en la definición formal) de los valores en la comunidad escolar en su conjunto, y por otro lado, el incremento de las contradicciones entre los valores retóricos y los valores reales.

Estos dos factores pueden constituir objetos de reflexión colectiva que faciliten y ayuden a avanzar en los problemas prácticos a los que nos enfrentamos y, desde luego, cuestionar las definiciones de carácter general que en torno a los valores en educación circulan por nuestros entornos.

En nuestra experiencia educativa de todos los días nos encontramos constantemente con situaciones en las cuales tenemos la sensación de que manifestamos inclinaciones, hacemos opciones y hasta tomamos decisiones condicionados por los valores: "los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca. Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad. Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento. Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad" (2).

Quizás el primer problema que se nos plantea cuando nos encontramos en esta reflexión es el de relacionar "nuestros valores", individuales y los del resto de la "comunidad escolar" entendida en su sentido más amplio. O

lo que es lo mismo: ¿cuál es la relación que debe establecerse o que establecemos entre los valores individuales y los valores colectivos? Esta cuestión nos lleva casi inmediatamente de la mano a otra: ¿cómo conjugar los valores mayoritarios con los valores minoritarios? Y apurando un poco más: ¿qué entendemos por valores democráticos?

Seguramente estas cuestiones planteadas en términos muy generales son susceptibles de tener respuestas fáciles: de manera democrática, dirección de las mayorías y respeto de las minorías... Sin embargo, a nada que se den los conflictos en concreto, sobre todo, si pensamos en nuestra propia experiencia, vemos que muchísimas veces detrás de respuestas más o menos coherentes, aceptables, aparecen las contradicciones y los desacuerdos de fondo sobre lo que es o lo que debería ser; la aceptación verbal de un valor y la aceptación práctica se convierten con harta frecuencia en el doble discurso que impregna buena parte del quehacer diario y de los proyectos y normas que lo configuran.

Notas

(1) Nos parece oportuno citar aquí el artículo "Actituds, Valors i Normes a la Reforma" de Miquel MARTINEZ i M.Rosa BUXARRAIS. Revista Guix nº 180, octubre 1992. Incluido en un monográfico sobre los valores en la escuela.

(2) GONZALEZ LUCINI F., "Educación en valores y diseño curricular" Ed. Alhambra Longman.

PARA ENTENDER EL OBJETO DE NUESTRA OPCIÓN...

El importante aumento en la producción de literatura pedagógica sobre el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, ha producido una cierta confusión terminológica. Multicultural, pluricultural e intercultural son términos que, de repente, encontramos con creciente frecuencia en publicaciones educativas.

El interés terminológico no es trivial. Muchos de los trabajos trasladan a nuestro contexto algunos de los trabajos generados en otros países y así, al importar el término, introducimos también a menudo conceptos que, con diversos nombres, quieren referirse a lo mismo. Y a la inversa, con el mismo término, se realizan aportaciones que, conceptualmente, parten de posiciones, enfoques y planteamientos ideológicos bien distintos.

Por lo tanto, es fundamental analizar en qué medida cada término nos aporta un enfoque subyacente distinto, y cómo la propia evolución en el uso de los vocablos implica una importante evolución en el discurso pedagógico.

Metodológicamente, puede resultar útil y clarificador analizar estos enfoques para explicitar más claramente los diversos posicionamientos relativos a l enfoque teórico, relación con políticas sociales, concepción de cultura subyacente, intervenciones curriculares, conceptualización del racismo, etc.

1. DOS TÉRMINOS, DOS PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

1.1. Enfoque

Multicultural e intercultural expresan, como veremos más adelante, diferentes grados de compromiso en la relación entre las personas de diferentes culturas.

Sin duda, es problemático plantear de manera tajantemente diferenciada ambos enfoques y obviamente, cabe pensar en propuestas que participarían parcialmente de uno y de otro. Ahora bien, desde el planteamiento metodológico que hemos explicitado, creemos poder situar con claridad aportaciones que, abiertamente conducen a opciones contrapuestas.

La educación multicultural supone un **enfoque restrictivo** que, constatando la coexistencia de culturas diferentes, procura el tratamiento específico de aquellos colectivos minoritarios a quienes se consideran "de cultura diferente".

Este ha supuesto un planteamiento parcializador y restringido, asociado históricamente a los colectivos de emigrantes (durante un tiempo toma en Alemania el significativo nombre de "Pedagogía para Extranjeros") y, a veces, vinculado a políticas sociales asimilacionistas. También frecuentemente ha derivado, y en ocasiones confundido, con tratamientos específicamente orientados a la "compensación".

La educación intercultural, sin embargo, quiere indicar un **enfoque global y propositivo**. Expresa en sí mismo un proyecto, un propósito: el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre las culturas. Un modelo de interacción que, en los centro educativos, recupera el debate global de la cultura escolar y la "representatividad cultural del currículum común que durante la escolaridad obligatoria reciben los ciudadanos" (1).

Por lo tanto, ésta es una orientación que, necesariamente, debe integrarse en un debate general. Las propuestas derivadas de un enfoque adjetivado de intercultural deben responder a un intento superador de la mera constatación de la coexistencia de culturas.

Un enfoque que, obviamente, se dirige a todos/as los/as alumnos/as evita un planteamiento restringido y, por el contrario, determina sus análisis por la influencia de los factores socioeconómicos e ideológicos que modulan las relaciones entre las culturas.

Desde estos presupuestos, el ámbito pedagógico no sino uno más de los vectores de intervención posibles. Es necesario hacer propuestas de acción en el ámbito social e integrar los planteamientos educativos en éste, retomando el ya clásico debate de la escuela como agente de reproducción ideológica.

1.2. Posición ante el racismo.

La perspectiva intercultural, tal como venimos exponiendo, supone una reconceptualización del valor de la diversidad (ya planteado por la orientación multicultural) hacia contenidos de igualdad, justicia y compromiso.

Así, en la conceptualización del fenómeno racista, algunos autores han evidenciado importantes diferencias (2).

Nos detendremos en considerar qué caracterización podemos hacer desde posiciones interculturales (las propuestas de Educación Anti-Racista -E.A.R.-) frente a los planteamientos multiculturalistas (de educación No-Racista -E.N.R.-).

La Educación No-Racista atribuye el racismo a un sistema ilógico de creencias basado fundamentalmente en prejuicios o, simplemente, como manifestación de rasgos de ignorancia que están en la base de diversas formas de intolerancia.

La Educación Anti-Racista, por el contrario, sostiene que el racismo no es sino una manifestación de determinadas relaciones de poder. Por ello, "para la E.A.R. se hace totalmente necesario ampliar la definición de racismo más allá de la noción de prejuicio y de esta manera incluir en la definición sentimientos y conductas, que quizás no en sus intenciones pero sí en sus consecuencias, están apoyando el mantenimiento del status quo racista de nuestras sociedades" (3).

La perspectiva de la Educación Anti-Racista, añade por lo tanto a sus análisis los factores de carácter sociopolítico que no contemplaba la Educación No-Racista. Esta última, por el contrario, considera que la dimensión ideológica no debe tratarse en los centros educativos sino que ésta debe significarse únicamente en evitar la transmisión de modelos de conductas y/o valores que puedan considerarse racistas.

Se proponen, consecuentemente, intervenciones educativas centradas en "estrategias de contacto", es decir, metodologías que acerquen a los diferentes colectivos, estimulen su conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y el razonamiento. Mecanismos, en definitiva, que ataquen la formación de los prejuicios que justifican una posterior conducta racista.

Asimismo, la propuesta de los multiculturalistas, por lo que respecta al currículum, pretende asegurar la inclusión de tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios; propuesta coincidente con las que se derivan de

una concepción estática y acumulativa de cultura.

Desde una perspectiva intercultural, éste sería un planteamiento insuficiente, puesto que la Educación Anti-Racista debe situarse dentro del contexto político-social donde el racismo se produce. Reducir el racismo a una cuestión de actitud y creencia supone ignorar las estructuras socioeconómicas subyacentes al mismo, estructuras que deben estar presentes en cualquier análisis previo a un desarrollo curricular.

Por lo tanto, asumir un planteamiento intercultural nos obliga a propuestas de carácter más radical, que apuntan ámbitos de educación global y nos hablan de la necesidad de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social.

Desde la pedagogía crítica se han desarrollado discursos que pueden ayudarnos a fundamentar pedagógicamente esta orientación (vale la pena señalar, por ejemplo, las aportaciones de J. Torres y A. Pérez sobre la escuela como lugar de encuentro de culturas y como espacio de recreación cultural (4)).

Por lo que respecta al marco de relaciones en el aula, la perspectiva interculturalista implica la utilización de pedagogías de conflicto, de cooperación e interacción, de análisis de los procesos de comunicación, etc. En este sentido diversos autores han trabajado sobre los tipos de interacción que se producen para la construcción de lo que llaman "conocimiento compartido" y, otros estudios, de enfoque comunicativo, han evidenciado la gran importancia de las representaciones culturales y de los estereotipos en la mediatización de los procesos de comunicación en el aula (5).

En todo caso, se trataría de propuestas superadoras de las "estrategias de contacto". Propuestas que, conciliando información y vivencia, generan implicación afectiva y apoyan el trabajo en actitudes y valores en aquella información.

En este sentido, el llamado "enfoque socioafectivo" (utilizado en el campo de la "educación para la paz") puede muy bien sugerir diversas actividades dirigidas a la promoción de esta "emoción empática".

2.3. Intervenciones curriculares

Respecto al currículum, las diferencias entre ambos enfoques nos informan de la necesidad de superar el planteamiento de "añadidos curriculares" propio de la perspectiva multicultural, para abordar estrategias de análisis global.

Así, el modelo intercultural propone un planteamiento curricular que atraviese el marco de relaciones del centro y el mismo proceso de construcción de conocimiento. Orientado, por lo tanto, a la crítica y búsqueda de alternativas al esquema racialista de explicación de la diversidad humana, así como a la reformulación de los preconceptos que inconscientemente pretenden justificar (mediante la "naturalización") las desigualdades entre los humanos (6).

El esquema racialista explica la diversidad humana implícitamente asociada a las características de raza. Así, se mantiene una relación de causalidad entre las diferencias somáticas (agrupadas alrededor concepto "raza") y las socioculturales. La persistente asociación entre los rasgos culturales y biológicos produce, en definitiva, una "naturalización" en la explicación de las desigualdades que se observan en los colectivos humanos.

Algunos trabajos recientes (7), muestran en qué medida está presente este esquema en la organización de nuestros materiales curriculares, así como las consecuencias que, a nivel cognitivo, tiene la persistencia de éste en la conceptualización de la diversidad humana.

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

2.1. Aproximación a la Educación Intercultural y la Cultura.

Concebimos la cultura como un todo: "cultura es todo aquello que excede lo meramente biológico" (8), referida tanto a los aspectos técnicos, socio-económicos, jurídicos, políticos,... como a los de mentalidad e ideología. Concebimos las culturas tanto en su dimensión nacional-popular-étnica (vinculada a la lengua, a otras diversas formas de comunicación social, a una compleja y determinada relación con un territorio o con un modo de vida...) como en su dimensión de grupo o clase social (ligada especialmente a un modo de producción y a las estructuras y superestructuras desarrolladas para su reproducción). Esta concepción de la cultura lleva implícito su carácter dinámico: la cultura es cambiante, está en continuo proceso de reelaboración, al interactuar con otras y desde que se produce el contacto se inicia una continua transformación.

En resumen, entendemos la cultura como todo lo que hace falta saber, comprender, entender, conocer, dominar, percibir de ciertas formas, vivenciar, valorar (en el más amplio de los sentidos de todos estos términos) para vivir satisfactoriamente en una sociedad determinada en un tiempo concreto.

Partiendo de estas concepciones, un somero análisis de la realidad nos lleva a la constatación de la coincidencia de culturas diferentes en nuestra sociedad y, por ende, en nuestros centros educativos.

Esta constatación nos conduce a plantearnos el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre las diferentes culturas que coinciden en las aulas: un modelo de interacción que intente superar tanto la mera coexistencia como la asimilación (por medio de compensaciones y atenciones especiales, por el silencio...) de aquellos colectivos más o menos minoritarios a quienes se considera de cultura diferente con respecto a la dominante/hegemónica/mayoritaria.

Este modelo de interacción, que llamamos Educación Intercultural, se dirige a toda la comunidad educativa y fundamenta sus análisis en los factores ideológicos y socio-económicos que modulan las relaciones entre culturas.

Desde luego, no es el centro educativo el único lugar de intervención en el plano de la Educación Intercultural, como antes decíamos, sino uno más de los ámbitos de esa intervención. Por ello, es necesario hacer propuestas de acción que abarquen al conjunto de la sociedad e integrar en ésta los planteamientos educativos. Puede hablarse, por tanto, de una "educación para la ciudadanía intercultural".

2.2. Finalidades de la Educación Intercultural

A grandes rasgos y como consecuencia de lo que llevamos dicho hasta ahora, resumiríamos en tres los fines de

la Educación Intercultural:

1. Promover procesos educativos que planteen la interacción entre culturas, como un tratamiento igualitario de éstas, en los que los rasgos culturales sean sometidos por igual a análisis, valoración y crítica, cuidando de hacer frente a la influencia -frecuentemente negativa- del contexto (estereotipos, tópicos...). Debemos entender esta finalidad como tendencia, como proceso progresivo. Hemos de partir, por tanto, del conocimiento gradual creciente de los rasgos culturales para la comprensión de las claves socio-culturales que explican las actitudes, valores y conductas de los demás y de uno mismo; del respeto y de la valoración mutuos. A partir de aquí, debemos ir desvelando los condicionantes ideológicos (justificación de estereotipos, tópicos...) y socio-económicos (mecanismos que llevan a la exclusión de determinadas minorías...) que modulan las relaciones entre culturas. Debemos desembocar generando compromiso (en los planos cognitivo, afectivo y vivencial) ante esos condicionantes.

2. Establecer en los centros educativos un marco de relaciones que facilite la interacción que haga posible la finalidad primera. Este marco de relaciones debe estar explicitado tanto en el Proyecto Educativo de Centro como en los Proyectos Curriculares.

3. Hacer propuestas de acción en el ámbito social e integrar los planteamientos educativos en éste.

Estos fines nos llevan a considerar que uno de los objetivos principales de la Educación Intercultural debe ser el "lograr unas personas que posean una visión cognitivamente compleja del mundo en el que viven. Al tiempo que conservan un sentimiento de orgullo por su identidad personal y cultural, han de haber desarrollado también un grado suficiente de conciencia de los que tienen a su alrededor" (9).

2.3. La Educación Intercultural y la Educación en Valores.

El conocimiento progresivo de los rasgos que definen culturalmente a los colectivos presentes en los centros educativos no se termina al conocer los "productos", pautas culturales expresadas formalmente, símbolos, costumbres... Es necesario observar el modo en que cada cultura establece sus interacciones con las demás y cómo estos rasgos se operativizan y se manifiestan, refiriéndose de manera muy especial a los aspectos que regulan/modulan su "manera de vivir": mecanismos de explicación del mundo, espiritualidad, valores...

Este acercamiento o conocimiento progresivo debe hacerse desde un punto de vista crítico: analizando y valorando. No podemos caer en el "no intervencionismo", amparados en un falso respeto o en una cierta veneración desde posiciones falsamente relativistas que nos llevarían a un acercamiento acrítico a los diversos rasgos culturales, en ocasiones radicalmente enfrentados a los valores que defendemos los MRPs.

Se trata de poner en juego un acercamiento crítico al conocimiento del otro para, en lo posible, reelaborar críticamente los valores propios, las propias actitudes, la percepción de las cosas, de las personas... y orientado a combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales y a establecer relaciones y conductas fomentadas por actitudes y valores derivados de esos análisis críticos.

De lo expuesto hasta aquí se deduce claramente que la atención a los valores es uno de los aspectos fundamentales en la Educación Intercultural: percepción de los valores del otro y de uno mismo, acercamiento crítico a esos valores, proceso de reelaboración de valores, establecimiento de relaciones entre valores,

determinación de conductas derivadas de esos valores...

No se trata aquí de ofrecer un listado de valores que conformen una Educación Intercultural. Más bien pretende ser un apunte sobre las características que deben tener los valores para que puedan considerarse interculturales.

Es necesario potenciar principalmente los valores conectados al compromiso contra los diversos tipos de injusticia/violencia: solidaridad, cooperación, respeto y estima a todas las identidades culturales, nacionales y étnicas, la aceptación de la diversidad como valor, la beligerancia ante cualquier tipo de discriminación y de opresión...

Así mismo, deben ser potenciados los valores relacionados con los procesos de maduración personal y colectiva: análisis y toma de decisiones y responsabilidades personales y colectivas, desarrollo y expresión de la afectividad, esfuerzo personal, autoestima, autoafirmación...

Estos valores deben trabajarse a través de procedimientos y técnicas que, al mismo tiempo que desarrollan los valores, son en sí mismos conductas y actitudes que los refuerzan: diálogo, empatía, reflexión individual y colectiva, crítica permanente, implicación en situaciones personales o grupales, tratamiento y resolución de conflictos...

Notas

(1) GIMENOSAGRISTAN, J.: "Currículum y diversidad cultural". Publicación de las "Xles Jornades d'Ensenyants amb Gitanos", València, Septiembre 1991.

(2) Véase por ejemplo el trabajo de ALEGRET, J.L. "Racismo y Educación", en Educación Intercultural: La Europa sin fronteras. VV.AA. Narcea, Madrid, 1992.

(3) ALEGRET, J.L. op.cit.

(4) TORRES, J.: El currículum oculto. Morata, Madrid, 1991.

PEREZ, A.: "Cultura escolar y aprendizaje relevante". Educación y Sociedad nº 8, Madrid, 1991.

(5) EDWARDS, D. y MERCER, N.: El conocimiento compartido, Paidós/MEC, Madrid, 1991.

LADMIRAL, J.R. y LIPIANSKY, E.: La communication interculturelle. Ed. Armand Colin, Paris, 1989.

(6) ALEGRET, J.L. op.cit.

(7) ICE - Universitat Autònoma de Barcelona: Cómo se aprende y cómo se enseña a ver al otro. Ed. Ajuntament de Barcelona, 1991.

(8) CAMILLERI, C.: Antropología cultural y educación. Ed. Unesco, París, 1985.

(9) HUSEN/OPER: Educación multicultural y multilingüe. Ed. Narcea, Madrid, 1984.

CONFLICTOS Y VALORES

1. CARACTERIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

Del análisis sociológico y antropológico tanto de los valores dominantes en nuestra sociedad como de la relación que se establece entre los distintos grupos y colectivos de personas que coexisten en ella, se desprenden cuatro características fundamentales de nuestra sociedad:

1.1. Pluralidad.

La realidad europea es progresivamente multicultural. "Toda sociedad compleja es una sociedad multicultural", formada por grupos humanos "que exhiben, construyen y viven en concepciones del mundo y maneras distintas de interaccionar en él" (1).

1.2. Competencia y discriminación socio-económica.

Nuestra sociedad "es el producto de la combinación jerárquica de agregados humanos que se sitúan de manera desigual en las relaciones de producción y en su acceso a los medios de producción" (2). La estratificación no sólo por clases sociales, sino también por géneros y por grupos étnicos y culturales es -querámoslo reconocer o no- una realidad que define nuestra sociedad actualmente. Los grupos dominantes y los dominados, las minorías y las mayorías están "invariablemente ligados" a "una forma, más o menos manifiesta, de lucha económica, política y social para proteger o elevar su posición en el sistema de estratificación" (3).

De este modo, la marginación es (4) un fenómeno social que echa sus raíces y se produce en una situación de competencia, y "consiste socialmente en la exclusión del marginado de los espacios sociales, del acceso institucionalizado a los recursos comunes o públicos, de forma que ese acceso es no-pautado, menor, limitado temporalmente y dependiente". Estos procesos de marginación se apoyan en estereotipos legitimados, que dan racionalidad, justifican y "naturalizan" la exclusión (descalificando y autoculpano al marginado).

1.3. Contradicción y ambivalencia.

En nuestra sociedad con frecuencia se da una escisión entre los ideales del universalismo democrático -que presiden nuestro ordenamiento jurídico y político y de los que la gran mayoría de las personas hacemos más o menos fervorosa profesión- y la praxis cotidiana, regida por los intereses individuales económicos, por la costumbre y el prejuicio y que, a menudo, -cuando llega el momento de la verdad- no hace ascos a los comportamientos discriminatorios (racismo, sexismo, etc.).

En épocas históricas anteriores, ciertamente, era más fácil mantener la coherencia entre lo que se proclamaba (absolutismo, esclavismo, etc.) y lo que se practicaba (idem). En nuestros días "la discriminación se produce principalmente por vías indirectas y ocultas, y menos frecuentemente de forma directa, por las consecuencias embarazosas que de ello se derivarían" (5). De este modo, se tiende a pensar que "los racistas son los otros" (6) o se llega a defender que: "yo no soy racista, pero a mi barrio -o colegio- que no vengán gitanos".

1.4. Periodo de transición o crisis.

Aplicamos aquí el concepto de transición que nos parece más adecuado (7): "...una fase muy particular de la evolución de una sociedad, aquella en la que existen cada vez más dificultades (internas y/o externas) para reproducir el sistema económico y social sobre el cual se fundamenta esa sociedad, y comienza a ceder el lugar progresivamente de un modo más o menos rápido y violento a otro sistema (o a muchos), que finalmente le reemplaza y pasa a constituir tanto la forma general de las relaciones nuevas entre los individuos que componen esa sociedad como la de sus nuevas condiciones de existencia [...] Comprender la necesidad y las formas de paso de una organización social a otra es descubrir las contradicciones que ella provoca y que su desarrollo amplía".

No por muy repetido es menos cierto que vivimos en una época de cambios acelerados y que son muchos los presupuestos y creencias que están siendo puestos en tela de juicio (pensemos, por ejemplo, en los cambios en biogenética, el fin del régimen soviético, el modelo U.S.A. en cuyo seno existen bolsas de pobreza millonarias, el desafío ineludible de los llamados por nosotros "países del Tercer Mundo", la degradación ambiental que está produciendo el desarrollismo incontrolado, etc.).

2. EL CONFLICTO EN LA ESCUELA

¿Todo esto tiene alguna incidencia en la escuela? Evidentemente, sí. No podemos ignorar que la institución escolar es un subsistema del sistema social y que en la escuela se reflejan las tensiones existentes en la sociedad, como tantas veces han puesto de manifiesto los sociólogos. También en nuestro sistema podemos constatar las características señaladas antes para la sociedad:

2.1. Pluralidad.

En la actualidad es cada vez más frecuente que los alumnos que acuden a un mismo centro escolar provengan de distintos contextos y culturas. (Por otra parte, los profesores tampoco formamos una unidad homogénea, sino que, a menudo, se aprecian no sólo diferencias generacionales, sino también discrepancias -en mayor o menor grado- en nuestras cosmovisiones e ideas, tanto sobre la vida como sobre la educación).

2.2. Competencia.

En esta sociedad jerarquizada, con pugna por mantener o elevar el status y por lograr un trabajo (lo mejor remunerado posible), el sistema escolar constituye una pieza clave (si bien, no es la única), en cuanto que según la titulación obtenida se podrá optar o no a determinados trabajos.

El sistema educativo está configurado como una especie de larga carrera de obstáculos en la que un número considerable y creciente de chicos-as se irán retirando por el camino y en el que no todos van a alcanzar las mismas metas finales ni, por tanto, las mismas credenciales.

Es muy frecuente que exista una competencia -soterrada pero real- entre colegios de un mismo barrio o localidad por atraer la clientela, con el fin de evitar el descenso de la matrícula e impedir así el cierre de clases (en el caso de los colegios privados concertados para asegurarse las subvenciones, y en el caso de los públicos para evitar que se supriman plazas y los maestros del colegio no tengan que verse obligados a desplazarse). Se trata de un problema y de una competencia que se agrava en el presente, con la caída de la natalidad, que ha hecho descender considerablemente el número de alumnos de Educación Infantil y E.G.B.

2.3. Contradicciones, ambivalencias y dicotomía ideas-práctica.

Dentro del sistema escolar en la actualidad hay una contradicción o pugna entre dos funciones: la función conservadora-reproductora (que legitima el sistema social estratificado, y que propicia un tipo de enseñanza homogéneo, competitivo y fuertemente selectivo), y la función crítica-transformadora (que defiende un estilo de enseñanza con carácter comprensivo, adaptado a la diversidad, cooperativo y que prima el espectro formativo).

Otra contradicción del sistema escolar es el papel asignado al profesor, que debe ser simultáneamente juez (que examina y pone notas) y amigo (tutor que aconseja).

T. HUSÉN (8) ha señalado que el mayor problema de los sistemas educativos actuales es el foso que se abre entre la retórica de los objetivos y la realidad concreta. Pensemos, por ejemplo, en la contradicción que supone que la reforma educativa, por una parte, hable continuamente de la importancia de los profesores y de su formación y, por otra, niegue a los maestros una formación inicial superior, o en el despropósito de la "condición" de catedrático, etc.

Una de las principales contradicciones e incoherencias en la que pueden/suelen caer -con distintos grados y modulaciones- los centros educativos es la de plantear sobre el papel objetivos y contenidos (tales como los ya clásicos "enseñanza individualizada", "evaluación continua", "actividad del alumno"... y los más recientes "aprendizaje significativo", "adaptaciones curriculares", "atención a la diversidad"...). que, lejos de servir de principios inspirados e iluminadores de la práctica, parecen tener la única función de servir para rellenar documentos formales (P.E.C., P.C.C., Plan de Centro, programaciones, etc.) y para demostrar que "estamos actualizados".

2.4. Crisis en el sistema escolar

La cultura pedagógica tradicional (magistrocéntrica, homogeneizadora y elitista) ya desde hace varias décadas está cuestionada, aunque todavía tiene diversa vigencia en algunos ámbitos escolares. En este sentido, la escolarización de las minorías étnicas y culturales ahonda en la necesidad de un replanteamiento de las prácticas docentes tradicionales.

Constatamos que en el centro escolar se reflejan las crisis, incertidumbres, diferentes aspiraciones, pugnas, contradicciones y ambivalencias de nuestra sociedad. La escuela es un lugar surcado por el conflicto. Con todas las connotaciones que le queramos dar: positivas, negativas...

¿Cómo reacciona el centro escolar ante esta realidad del conflicto? Por lo general, el conflicto en el ámbito escolar se suele percibir de forma muy negativa, debido a la interpretación que se hace del mismo, de tal manera que la mayoría de las veces las respuestas que se van dando desarrollan un clima de legitimación de conductas "consensuadas", que contribuyen a reforzar posturas y actitudes individualistas y/o regidas por la costumbre (vigencia del "currículum oculto" y reproducción no consciente de modelos sexistas y racistas). De esta forma se evita y oculta el conflicto en la escuela, hasta el punto de entender que si una escuela avanza es porque no se dan conflictos en ella. Así pues, las escuelas tratan de seguir funcionando manteniéndose alejadas de los conflictos, pero mediatizados por ellos, ya que éstos permanecen latentes y de vez en cuando emergen de un modo perturbador (síntomas de contradicciones y desajustes no afrontados).

3. ALGUNAS ALTERNATIVAS.

Las alternativas que proponemos a continuación tienen todas un mismo hilo conductor y están estrechamente ligadas entre sí.

3.1. Reflexión y sentido crítico.

Es preciso, antes de nada, constatar y reconocer la existencia del conflicto en nuestra sociedad y en nuestros centros escolares y no limitarnos a "esconderlo". Una mirada reflexiva hacia el interior de las escuelas y de lo que en ellas pasa nos desvelaría sus creencias, maneras y formas de entenderla y, además, nos pondría de manifiesto los conflictos que la sustentan al facilitar el encuentro y la confrontación de las diversas teorías. Esto haría posible la recreación y renovación constante de la vida escolar. En este sentido, "el conflicto puede ser, y a menudo es, muy saludable; o puede revitalizar un sistema que de lo contrario se estancaría" (9).

Así pues, se precisa -como punto de partida- entrar en la región de la duda liberadora, del análisis y del sentido crítico: poner en cuestión las evidencias aparentes, las inercias, los falsos consensos... en definitiva, reflexionar sobre nuestra realidad y nuestras ideas. No podemos olvidar que -en palabras de K. LEWIN- "la mejor práctica es una buena teoría", en el sentido de que las prácticas son deudas de un determinado marco conceptual. O bien que "sin una revisión crítica de la inadecuación curricular en general y sobre la inexistencia de una reflexión permanente en torno a las relaciones interculturales que se generan en las aulas", no va a ver la luz ningún proyecto de renovación pedagógica (10).

3.2. Profundización y compromiso con los valores interculturales y democráticos.

Como venimos señalando a lo largo de todo este documento, es necesario desterrar concepciones que niegan los atributos de cultura a otros modos de entender y organizar la realidad distintos al nuestro y que ven la diferencia y la diversidad como algo desviado y, por tanto, "anormal", patológico y perverso, como un lastre o lacra. Antes por el contrario, -si la escuela quiere dar una respuesta adecuada a los distintos niños que acuden a ella, así como vivir y preparar para una convivencia pacífica, solidaria y democrática- se hace imprescindible concebir la diversidad como riqueza y defender en la práctica el derecho a la diferencia, de tal modo que la escuela sea un verdadero lugar de encuentro de distintas culturas. Se trata, en definitiva, de situarnos en una perspectiva interculturalista, o lo que es lo mismo, con una "voluntad de aprendizaje a partir de todo el patrimonio cultural de la humanidad y de relativización de nuestras propias configuraciones culturales" (11).

Esta labor requiere -más que la elaboración de un listado o recetario de valores en los que "hay que educar", y sin desdeñar la posible utilidad de ello, como elemento de reflexión -una actitud permanente de apertura y respeto hacia el otro (hacia "la alteralidad"), y de cuestionamiento de nuestros prejuicios y contradicciones: sólo así puede tener lugar la solidaridad y el enriquecimiento mutuo.

3.3. Esfuerzo de coherencia teórica-práctica.

Tal vez en nuestros centros escolares debiéramos hacer un serio esfuerzo de renuncia a discursos que "quedan bien", pero que son utilizados como "floreros" de adorno o como esos libros huecos que usan en las tiendas de muebles para llenar una estantería. Discursos intercambiables, que no están debatidos, ni asumidos, ni consensuados, ni adaptados a nuestra realidad. Discursos que muchas veces son simplemente una cortina de

humor que esconde la vaciedad y la rutina de algunas prácticas.

Por el contrario, cada objetivo, contenido o línea metodológica propuesta debe ir acompañado de una reflexión, análisis y debate sobre el mismo, de una adecuación a nuestra realidad, de unas medidas y un compromiso concreto de seguimiento y evaluación, y de un continuo "feed-back" entre la teoría y la práctica.

3.4. Coherencia fin-medios.

Como quiera que "el fin son los medios" (GHANDI) y "el medio es el mensaje" (MC LUHAN), una educación como la que propugnamos (educación intercultural y en valores democráticos y que afronte el conflicto existente de un modo creativo), tiene que servirse -necesariamente- de unos medios acordados con sus objetivos; es decir, que para no caer de nuevo en la incoherencia y los comportamientos "esquizofrenógenos" es necesario "predicar con el ejemplo".

Al plantear la coherencia fin-medios, dos aspectos se revelan especialmente importantes:

a) El trabajo cooperativo y la interacción entre alumnos en el aula como medio excelente de aprendizaje y de educación en el respeto y la convivencia plural y distinta.

b) La construcción de los conocimientos: El interculturalismo y la educación en valores convergen aquí con las teorías del aprendizaje constructivistas: es un sinsentido concebir la educación como una mera transmisión de saberes del profesor al alumno (como si éste fuera un saco que hay que llenar de conocimientos que sólo poseen el profesor y los libros); por el contrario, sólo se produce aprendizaje significativo cuando los conocimientos que posee el alumno son el punto de partida y cuando éste se implica activamente. Este camino es el más opuesto al adoctrinamiento y a una educación "bancaria" y opresora (12).

3.5. Triple dimensión de los valores.

Una educación en los valores e intercultural sólo puede ser eficaz y realista si contempla los tres ámbitos en los que se forjan los valores: conceptual (ideas), afectivo (sentimiento) y conductual o vivencial (vivencias, acciones). Es necesario, por tanto, no sólo:

-que nosotros mismos y nuestros alumnos reflexionemos sobre las ideas: supremacía del valor de la persona, respeto a la singularidad, tolerancia, solidaridad, desarrollo del sentido crítico, estudio de diferentes culturas (por ejemplo, conocer mejor a nuestros vecinos gitanos, su realidad y su cultura, conocer el lenguaje de los sordos...), analizar los conflictos y contradicciones que se producen en nuestra sociedad, etc.

-desarrollar la empatía (ponerse en el lugar del otro, tratar de "sentir con y desde" la posición de los demás).

-vivenciar los valores, ya que de lo contrario, los valores no "calan" realmente (se convierten en un mero barniz, en un esqueleto sin vida): "edificamos un mundo imaginario en el espíritu" (13), "una separación entre el espíritu como algo interno, y las conductas y las consecuencias como algo externo". No es suficiente "la posesión y el cultivo interno de los ideales", la ética considerada de un modo estrecho, porque eso abre o, al menos, posibilita una fractura o escisión entre, por una parte, los ideales-consciencia-planteamientos democráticos y, por otra, el interés-la costumbre-los prejuicios. En este sentido, hay un riesgo de ficción al desarrollar sola, exclusiva y

aisladamente las ideas y sentimientos interculturales y democráticos, sin convivir con otras culturas y considerando "las preocupaciones del tiempo presente [...] sórdidas y poco dignas de atención".

3.6. De la transmisión a la construcción

Hacer patente la necesidad de articular espacios de participación y comunicación. Ello permitirá la expresión de experiencias de vida, la confrontación de las mismas y la recreación personal y grupal de la realidad. Entraríamos aquí en un proceso de construcción que desarrolle habilidades sociales (percepciones, emociones, sensaciones y sentimientos) y permita la conceptualización de los valores desde diversas opciones.

En este proceso de construcción, ausente de jerarquización, se crearían vínculos de compromiso que, poco a poco, podrían ir dando respuesta a los diferentes conflictos que vayan surgiendo.

En conclusión, la convivencia en igualdad, (valorando y teniendo en cuenta todas las culturas y propiciando el éxito y el protagonismo de todos), y con un trabajo cooperativo de mutua dependencia es, sin duda, el mejor camino para la educación en valores, la práctica intercultural y la resolución creativa del conflicto. Esta afirmación no supone, como algunos a primera vista podrían pensar, desterrar del ámbito escolar -por considerarlas ineficaces- otras opciones metodológicas complementarias. Todo lo contrario, lo que estamos demandando es una educación intercultural (o si se prefiere, una educación, a secas) con todas sus consecuencias, más rica, más auténtica, más total.

Notas

1. SÍLVIA CARRASCO I PONS, "Antropología social para una educación pluricultural: apuntes para un punto de partida internalista desde Cataluña". Comunicación del X Congreso de Pedagogía: Educación Intercultural desde la perspectiva de una Europa unida. Salamanca, 1992.
2. Ib.
3. Campaña "Democracia es Igualdad. Por el respeto a la Diferencia". Guía de la Campaña. Promovida por la Asociación Pro Derechos Humanos y otras O.N.G., 1992.
4. TERESA SAN ROMÁN: "La marginación como dominio conceptual". Comentarios sobre un proyecto en curso". En VVAA: Antropología de los Pueblos de España, Taurus, Madrid, 1991.
5. Ib.
6. TOMÁS CALVO BUEZAS: Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares. Popular, Madrid, 1989.
7. ALBERTO GALVÁN TUDELA, "Islas Canarias. Una aproximación antropológica". Revista Cuadernos de Antropología. Editorial Anthropos, Barcelona, 1987.
8. TORSTEN HUSEN: La escuela a debate. Narcea, Madrid, 1981.
9. S.BALL, 1971.
10. S.CARRASCO, op.cit.
11. Ib.
12. PAULO FREIRE: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, México, 1969.
13. JOHN DEWEY: Democracia y Educación. Losada, Buenos Aires, 1963.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

I.

El trabajo intercultural activo, en el cual la diversidad es considerada como una riqueza humana, el conflicto cultural-étnico se aborda desde la perspectiva del respeto y la convivencia, requiere un trabajo ideológico específico, que significa evidentemente optar por la defensa de unos valores ante otros, y tiene que reflejarse, de una manera o de otra, en el Proyecto Educativo de Centro.

No es nuestra intención extendernos en relación a los PECs (ya se ha escrito mucho sobre ellos) por no ser éste el marco, aunque conviene tener en cuenta un par de ideas básicas:

- El valor del PEC reside en que sea, efectivamente, un documento base para el conjunto de la Comunidad Educativa. Un instrumento útil para dirigir el proceso de intervención educativa, abarcando los diversos ámbitos de actuación educativa y de gestión.

- Debería marcar las grandes pautas orientadoras de la acción escolar.

- Recoger las señas de identidad.

- Expresar con la mayor claridad la intencionalidad educativa, refiriéndose a los grandes objetivos que tiene el Centro, así como la metodología con la que trabaja.

- Reflejará su estructura organizativa.

Deseamos destacar que ha de ser un instrumento que va elaborándose entre todos los estamentos de la Comunidad Escolar, que aúna planteamientos generales y que requiere de definiciones claras. ¿Por qué? Precisamente porque debe ser un instrumento de trabajo útil, surgido de la realidad y donde la intencionalidad educativa, las aspiraciones y metas queden explicitadas.

II.

Acabamos de utilizar la expresión **señas de identidad**. Éstas, para que lo sean, han de ser de carácter más bien estable, formuladas en términos amplios y donde quede reflejado lo que el Centro entiende por interculturalismo. Cada centro es distinto, por tanto esas señas de identidad pueden diferenciarse más o menos y la manera de abordar la realidad intercultural admite un cierto grado de variación.

Cuando decimos que los PECs pueden y, hasta cierto punto, deben ser diferentes de un Centro a otro, estamos intentando lograr que cada comunidad escolar parta de sí misma y no de concepciones demasiado abstractas o genéricas, válidas para toda situación y momento. Esto del momento también creemos que hay que resaltarlo. Un centro escolar, en unos años, puede cambiar en muchos aspectos: composición social del alumnado, papel que juegan las familias, actitud del profesorado, conflictos internos, etc. No debemos pensar que unas determinadas señas deban ser inamovibles. Conviene reflexionar sobre esta cuestión y revisar periódicamente nuestros puntos de vista y nuestras realidades concretas para ver si los cambios que, casi inevitablemente, se habrán producido afectan a las formulaciones realizadas anteriormente.

Por otro lado estaría la **intencionalidad educativa**. Aquí enmarcaremos nuestros objetivos generales. Conviene revisarlos también de vez en cuando. Nos encontraremos; tal vez, con objetivos que no son operativos en la práctica cotidiana. En este caso, habrá que decidir entre abandonarlos o decidirnos a realizar una actividad concreta real para hacerlos realidad. Parte de estos objetivos están dirigidos al alumnado, pero otros no sólo de cara al alumno sino hacia toda la comunidad educativa. Evidentemente la metodología estará basada en algunos principios coherentes con el conjunto del proyecto.

Está también la **estructura organizativa**, que deberá posibilitar el trabajo en las líneas que previamente se han ido definiendo. La estructura suele ser un reflejo de lo que ese Centro se ha propuesto como objetivo o meta. Pueden ser muy variadas y van estrechamente relacionadas a la historia de cada centro, a su experiencia y a los objetivos generales que se desean alcanzar, de ahí que debamos explicitarlos para analizar la coherencia del conjunto.

En este marco que acabamos de reseñar someramente debemos preguntar cómo encajan los valores vinculados al interculturalismo.

No existe una única manera. Cada centro escolar deberá hacerlo como mejor se adapte a su realidad, marcando con claridad los objetivos para que le resulte útil como orientadora en la acción educativa.

Hemos observado, en unos cuantos PECs, que la lista de valores que se explicita tiene mucho de catálogo. Si es fruto de un debate y, posteriormente, se van a abordar con coherencia en la vida escolar o ante el conflicto, ese catálogo puede ser un instrumento útil.

En otros, la lista no está explicitada de forma diferenciada sino que queda incluida en diversos aspectos que se engloban en las señas de identidad, en los objetivos y que posteriormente aparecen en los principios metodológicos. Es otro estilo distinto de abordar la cuestión.

Ahora bien, los PECs que hemos leído, los documentos aprobados por los MRPs conjuntamente o, también los elaborados por cada uno de ellos (como, por ejemplo, el documento de las 100 medidas confeccionado en Cataluña) así como muchos autores que han escrito sobre los PECs, viene casi todos a coincidir en una veintena de valores que se repiten casi sistemáticamente.

Esto nos lleva a plantearnos diversas cuestiones.

Estos valores, que muchos centros hacen suyos, son casi idénticos. Sin embargo el tratamiento a las culturas, la interrelación de las mismas, así como la resolución a la diversidad y al conflicto, etc. suelen ofrecer una diversidad mucho mayor. Esto puede no ser malo ni bueno. Simplemente, nos plantea el problema de la coherencia de unos valores generales, que han podido ser adoptados como fórmulas genéricas, sin que impliquen cambios o transformaciones en el conjunto del proyecto educativo y en la vida escolar, y la práctica educativa y de gestión que se lleva a cabo cotidianamente.

Quizás sería más interesante, como simple sugerencia, no intentar hacer un catálogo de valores, sino encuadrar éstos en las intencionalidades, en el plano de los deseos y, sobre todo, desde qué marcos de la realidad escolar y ante qué tipo de problemas concretos de ésta, se formulan los valores en cuestión, sean éstos uno, cuatro o veinte.

Y apuntamos esto porque, aunque hasta ahora no hayamos hablado de él, el proyecto curricular ha de establecer la forma de llevar a la práctica los diferentes componentes del PEC. En consecuencia, el desarrollo del proyecto curricular estará muy condicionado por el grado de concreción y definición específica que tenga el PEC en general y también en lo tocante a la problemática intercultural.

De la diversidad cultural, étnica, religiosa, de sexo, de lenguas, de autoconcepto, etc. surgirán necesidades educativas distintas, que habrá que contextualizarlas, secuenciarlas, temporalizarlas, hallarles marcos metodológicos, evaluarlas, etc. Toda la comunidad educativa, particularmente los docentes, abordarán estas cuestiones tomando como referencias las señas de identidad del centro, su intencionalidad educativa, así como de la estructura general que el centro se haya dotado.

Si cogemos a modo de ejemplo algunos valores: el respeto por el otro, o que participe en los servicios colectivos del centro, o que busque soluciones a través del diálogo, o que contemple la existencia de decisiones u opiniones diferentes a las suyas, o que conciba la libertad desde la autonomía de actuación... Si el colectivo de madres-padres-docentes-personal de servicio-alumnado desea desarrollarlos, cada sector deberá trabajar, organizarse de tal forma que los potencie y eso nos llevará a organizarnos de manera muy diversa, a programar atendiendo la propia realidad, lo que puede dar origen a una gran riqueza de experiencias diversas aunque los valores generales que se trate de potenciar sean más o menos los mismos. Desde este punto de vista sería muy interesante ver cómo el valor de la **diferencia**, o el de la **libertad**, por poner dos ejemplos concretos, se trabajan en los distintos centros en cuyos PECs y en cuya lista de valores aparecen formulados de manera casi idéntica.

Terminaríamos diciendo que a lo que habría que mirar realmente es a lo que en el PEC contribuye a que las palabras bonitas que en casi todos ellos (o en todos) figuran sobre cuestiones relativas al interculturalismo se traduzcan en **actos educativos concretos**. Éste es el verdadero problema en esta cuestión. La sociedad, en su discurso genérico utiliza el término igualdad cultural como algo asumido, respetado... en fin, como una cuestión democrática aceptada. En torno a esto nadie o casi nadie discute: es mucho más cómoda la aceptación verbal que el cuestionamiento, entre otras cosas porque cuando se discute pueden aparecer posicionamientos ideológicos fácilmente tachables de antidemocráticos. Sin embargo, la realidad es completamente distinta y en ella las discriminaciones y las desigualdades culturales siguen siendo el pan nuestro de cada día. Quizá de forma a veces menos brutal que las que ha podido haber en el pasado, pero evidentemente siguen existiendo. El verdadero problema de los educadores preocupados profundamente por este problema es, pues, el de los hechos educativos y el de sus repercusiones concretas sobre esa realidad desigual y discriminante.

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

En el apartado anterior hemos tratado el Proyecto Educativo de Centro. Por lo tanto, entenderemos el Proyecto Curricular en su sentido más restringido, esto es, la propuesta contextualizada que, de los Diseños Curriculares Base, se formula desde los Centros.

El Proyecto Curricular de Centro, como parte del P.E.C., será deudor de las líneas educativas definidas en éste (valores y notas de identidad, objetivos, organización...). Un P.C.C. que califiquemos de intercultural debe partir de aquello que hayamos definido como P.E.C. intercultural.

Proyecto Curricular de Centro Intercultural

No cabe plantear la educación intercultural en el P.C.C. como una opción "de área".

Frecuentemente, la consideración del área de Ciencias Sociales como la exclusiva (o preferente, adecuada, etc.) de un tratamiento intercultural, suele apoyarse en el implícito de que hacer educación intercultural es "conocer" los productos culturales de "los otros colectivos". Es decir, implica concebir la cultura en el sentido restringido que ya hemos comentado anteriormente (en una acepción acumulativa, centrada en las manifestaciones externas, estereotipada...) y no dinámica, cambiante, interactiva, como en realidad es.

Ésta es una orientación que, en su tratamiento, acude a los elementos más externos y fuertemente topificados de las expresiones culturales y que, por otro lado, adquiere un carácter accesorio, complementario, "extra"... (efemérides, celebración puntual...). Jurjo Torres, con la expresión "currículum del turista" señala acertadamente este conjunto de intervenciones (descontextualizadas, ocasionales, trivializadoras, con un tratamiento de "recuerdo"...).

Un P.C.C. así entendido únicamente debiera emplearse en asegurar una serie de "añadidos temáticos" (especialmente en el área de CCSS). Algunos estudios sobre análisis de materiales curriculares, han evidenciado esta perspectiva, indicando los núcleos básicos de fundamentación de las diferencias culturales que aparecen (cuando así ocurre) en los libros de texto: fiestas, trajes, símbolos, folklore...

Por el contrario, un auténtico P.C.C. intercultural no centraría su atención tanto en los objetos de aprendizaje, cuanto en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Y así, deja de tener sentido un planteamiento parcializador, disciplinar, "de área"; para reclamar una orientación global que recorra en su análisis todas las áreas y ámbitos de intervención del currículum.

Porque, entendida la cultura en una acepción extensa, para adjetivar de intercultural un currículum, atenderemos a los procesos que se desarrollan en el aula o en el Centro y no tanto a la introducción mas o menos afortunada de un nuevo listado temático. Por lo tanto, además de los "contenidos" de aprendizaje, un currículum "intercultural" debe prescribir el tipo de interacciones que se producen en el tratamiento de dichos contenidos, las relaciones y agrupamientos que se establecen, el uso que hacemos del lenguaje, la metodología...:

"Cuando nos planteamos la cultura no como los contenidos- objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo transmisión-asimilación, conviene ser conscientes que en toda experiencia de adquisición se cruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son

sujetos reales quienes asignan significados desde sus vivencias como personas" (1).

Y estas vivencias, esta peculiar percepción y específica atribución de significado de la realidad que rodea el/la niño/a está necesariamente modulada, entre otras, por una determinada filiación cultural.

Por lo tanto, un P.C.C. "intercultural" debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los diversos filtros culturales que confluyen en un aula. Así, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas "miradas" culturales los conceptos sociales, supone atravesar todo el currículum, no una parcela o disciplina concretas, no una hora o una fecha determinadas:

"Deberíamos partir del supuesto de que el conocimiento no es un objeto manipulable y transmisible como si fuera una realidad física, algo externo a quienes lo poseen, que se puede reflejar en un soporte del tipo que sea; el conocimiento para quienes lo poseen **se concreta más bien en el proceso de conocer**" (2). [El subrayado es nuestro].

Un P.C.C. intercultural debería ayudar a los/as alumnos/as a desarrollar una competencia que posibilite entender el mundo desde diversas "lecturas culturales", reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas.

Notas

(1) GIMENO SAGRISTÁN, J. "Currículum y diversidad cultural". Publicación de las "Xles Jornades d'Ensenyants amb Gitanos". València, Septiembre 1991.

(2) GIMENO SAGRISTAN, J. op.cit.