

EL RETO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

The challenge of intercultural education

Pedro ORTEGA RUIZ y Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo. 30100 Murcia

Fecha de aceptación del original: 1997

BIBLID [(1130-3743) 9, 1997, 41-53]

RESUMEN

El presente trabajo defiende la necesidad de una educación intercultural en el ámbito escolar. La existencia de la «aldea global» ha hecho que hoy ninguna cultura pueda considerarse como una entidad herméticamente cerrada. Se aboga por una transformación profunda de la escuela en sus estructuras y prácticas de enseñanza que favorezca el diálogo y la colaboración entre individuos y grupos culturalmente diferentes. Se destaca la necesidad de una competencia pedagógica del profesorado, en especial en aspectos hasta ahora no suficientemente considerados: el desarrollo de la autoestima, empatía y habilidades de comunicación en los educandos.

ABSTRACT

The present paper suggests the need for intercultural education in schools. The notion of «global village» has meant that no culture can be regarded as a hermtically sealed entity. We advocate a profound transformation of school structures and practices that favour dialogue and collaboration among culturally differentiated individuals and groups. In this respect it is necessary to emphasize the training of teachers in aspects which have been previously neglected, i.e., students' development of self-esteem, empathy and communication skills.

En nuestro país, el sistema educativo ha ido, casi siempre, muy «por detrás» de los acontecimientos. El espectacular desarrollo de las tecnologías no ha encontrado eco, hasta muy tarde, en nuestras aulas. Cuando entre nosotros se está pro-

piciando una enseñanza-aprendizaje orientada a la «solución de problemas», con muchos años de retraso respecto a otros países, ya están apareciendo en otros lugares nuevos enfoques que orientan el aprendizaje escolar, no ya a «resolver problemas», sino al desarrollo de capacidades para definirlos. Cuando aquí estamos potenciando la especialización de nuestros alumnos en una determinada rama o campo del saber que les facilite, supuestamente, la inserción en el mercado del trabajo, otros hablan ya claramente de la necesidad de una formación general, dado el carácter efímero de los puestos de trabajo, en una sociedad tan fuertemente sometida a acelerados procesos de cambio en los sistemas de producción. Estudios, hasta ahora considerados marginales, de escasa o nula utilidad práctica como la filosofía, empiezan a ser valorados ahora por su alto potencial en el desarrollo de la capacidad de abstracción, análisis y definición de problemas y situaciones. El distanciamiento de lo inmediato y la anticipación de situaciones o escenarios posibles de intervención se hacen imprescindibles en una sociedad, como la nuestra, marcada y definida por la dinámica del cambio.

El sistema educativo no debe limitarse a responder a las necesidades presentes, sino, además anticiparse a las que en el futuro se puedan plantear. Hasta ahora el tipo de enseñanza impartida en nuestras aulas ha mirado excesivamente hacia el pasado. Contenidos y estrategias de enseñanza han sido fijados con el propósito de «conservar», valorando el presente como una herencia o depósito que no sólo a nosotros pertenece, y que por lo tanto debemos preservar y transmitir. La reinterpretación e innovación, como componentes básicos en el proceso de enseñanza, han caído en la sospecha y vistas con desconfianza, no sólo por la Administración educativa, sino también por gran parte del profesorado. «La estabilidad casi letárgica que algunos de los profesionales de la educación muestran de forma tozuda choca con la voluntad de aprendizaje continuo y desarrollo personal de algunos que hacen, al ejercer así su profesión, de su actividad diaria una fuente no sólo de estímulo y autoestima personal, sino de ejemplo y calidad pedagógica» (Martínez, 1997, p. 58). Si es verdad, como dice Ortega y Gasset (1973), que el pasado forma parte de nuestro presente; que para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia, y que la vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica, también es verdad que el pasado perdura en sus virtualidades sólo si es reinterpretado en el presente, y no mecánicamente repetido. Los modos de vida, y los valores que los acompañan, de las generaciones anteriores dejan de ser piezas de museo y adquieren valor educativo para hoy si se convierten para nosotros en referentes del valor; es decir, si somos capaces de descubrir cómo nuestros antepasados interpretaron, en formas valiosas de vida, un determinado valor, y cómo éste, en contextos distintos, exige de nuevo ser reinterpretado. Así aprendemos no de los hechos en sí, sino de cómo ellos (nuestros mayores) valoraron y se enfrentaron a los mismos.

Esta constante mirada al pasado, «codificando» los hechos y las ideas, ha condicionado toda la praxis escolar. Se hace imprescindible un cambio de óptica, un nuevo enfoque en la enseñanza; las nuevas circunstancias nos lo imponen. Hasta ahora, el tipo de educación impartida en nuestros centros escolares ha sido claramente monocultural. «Cada sujeto reconocía con facilidad su cultura y se adapta-

ba a ella, era evidente que se le ofrecía sin interferencias, y que con el paso del tiempo no iba a experimentar cambios importantes. Todas estas seguridades son en la actualidad insostenibles» (Puig Rovira, 1993, p. 120). La supuesta homogeneidad de los valores de nuestra sociedad, y la ausencia, casi total, de alumnos procedentes de la inmigración extranjera ha condicionado el carácter monocultural del curriculum. La presencia de los gitanos en nuestras aulas ha permitido, en el mejor de los casos, actuaciones aisladas de carácter compensatorio, pero no una auténtica adaptación curricular que hiciera posible la propuesta de una educación intercultural.

Nuestra plena incorporación a la U.E., la libre circulación de personas en todos los países de la Comunidad, la creciente presencia e instalación en nuestro país de emigrantes procedentes del Tercer Mundo y la aparición de una segunda generación de inmigrantes ya nacidos aquí representa un conjunto de factores que nos obligan a pensar y actuar en la escuela de manera distinta. Se hace necesario el abandono de una orientación monocultural demasiado evidente en nuestros currículos. La literatura y, singularmente, la historia se han centrado en las producciones y hechos de nuestro país. La historia de América era vista como la narración de los hechos protagonizados por los conquistadores. Las costumbres, tradiciones, lengua, en una palabra, la cultura de los indígenas era relegada a un segundo plano o sistemáticamente olvidada. Tampoco hemos sido más afortunados en el estudio de las producciones literarias de nuestro país. El volumen y calidad considerables de las obras literarias en lengua catalana ha sido prácticamente desconocido por los estudiantes de habla castellana. Otro tanto podía afirmarse respecto de la literatura gallega, por hablar sólo de las lenguas que por tener un tronco común con el castellano nos son más familiares.

LA URGENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es una exigencia de la realidad social en que vivimos, si es que no se quiere vivir de espaldas a la realidad, pues nunca como hoy ha tenido tanta resonancia la cuestión de la identidad cultural, porque nunca como en la actualidad se ha asistido al fenómeno masivo de una aspiración por parte de las más diversas comunidades sociales a disfrutar de una identidad cultural propia y diferenciada (Jordán y Etxeberría, 1995). Es verdad que todo proceso educativo debe enraizarse en la cultura en que aquél se produce, es decir, en el mundo de significados a través de los cuales necesariamente educador y educando interpretan y mediatizan toda su experiencia. Sin ello no es posible la educación, ni comunicación humana alguna. Nadie es un verso suelto, todos los seres humanos estamos concatenados. No partimos del vacío, sino de un trampolín que toda una cadena humana de generaciones ha hecho posible. Por eso, el verdadero fin de la educación no es una ficticia autodeterminación absoluta en el vacío, sino una verdadera comprensión de sí. Y comprenderse a sí mismo implica, entre otras cosas, la capacidad de *verse como* miembro de una tradición cultural, que es siempre *una* tradición entre otras, desde y a través de la cual *siempre* se educa, hasta el punto de que

cada cultura particular ha de dar una interpretación de qué es o significa ser *humano*, de cómo se comportan (o deben comportarse) los seres humanos y a través de qué modos pueden alcanzar su plenitud (Arregui, 1997). «Llegar a ser, escribe Geertz (1996, p. 57), es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales, sino específicos».

Pero las culturas ya no constituyen precipitados de la historia intraducibles entre sí. La existencia de la «aldea global» ha hecho de las diferentes culturas realidades abiertas que, sin renunciar a sus peculiaridades diferenciadoras, ha permitido reconocer un mínimo universal común a todas ellas, la inconfundible huella de una humanidad común. Y ha hecho posible la confrontación y el contraste, la autorrevisión y la crítica de las culturas ajenas. «Ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas, y a su vez ejercen influencia sobre éstas» (Pérez de Cuéllar et al., 1997, p. 35). Una cultura que reconozca la esclavitud, o que admita impunemente la tortura y la discriminación está socialmente deslegitimada y apartada de la comunidad de pueblos civilizados. «Tales prácticas repulsivas, tanto si apuntan a pueblos de culturas distintas o a miembros de la propia cultura, deben ser condenadas y no toleradas, a pesar de lo que se diga acerca de la importancia de la no injerencia en las costumbres locales» (Pérez de Cuéllar et al., 1997, p. 35). Para I. Berlin (1995), Vico es el padre del concepto moderno de cultura y de lo que podríamos llamar pluralismo cultural. Según este autor, cada cultura auténtica tiene una visión única, propia, una escala determinada de valores, que en el decurso del tiempo acaba siendo desplazada por otra, aunque los valores subsiguientes no resulten irreconocibles para las anteriores. Para Berlin, Vico «no supone a los hombres encapsulados dentro de su época o cultura propias, aislados en una casa sin ventanas e incapaces por ello de entender otras sociedades y períodos cuyos valores pueden diferir notablemente de los suyos y pueden resultarles extraños o repugnantes» (p. 74). Por el contrario, pueden entender lo que en otros tiempos han hecho otros hombres que les han precedido. Si el término «humano» significa algo, tiene que haber algo en común a todos los seres humanos «para que sea posible... entender lo que debió parecerles el mundo a criaturas muy alejadas en el espacio o en el tiempo que practicaron determinados ritos y utilizaron ciertas palabras y crearon ciertas obras de arte como medios naturales de autoexpresión con los que intentaban entender e interpretar para sí mismos su mundo» (p. 75). En parecidos términos se expresa V. Camps (1994, p. 18) cuando afirma que «las palabras, incluso las palabras valorativas, como igualdad o libertad, no pueden significar algo tan distinto, en la historia y en la geografía, que nos haga irreconocible el uso que otras culturas hacen de tales términos»; aunque el acceso a este universal común no pueda hacerse *desde ninguna parte*, pues no tenemos un punto de vista *from nowhere*. Al contrario, éste está marcado por nuestro punto de partida, por una tradición o cultura concreta (Arregui, 1997).

Es difícil pensar, a estas alturas, en una sociedad monocultural que genere en su seno respuestas únicas a los múltiples problemas con que se enfrenta. Más aún,

frente a problemas similares conviven respuestas y criterios de respuesta distintos (Puig Rovira, 1993). La sociedad nunca es un todo fijo, acabado, hecho de una sola pieza. Por el contrario, se va construyendo desde las aportaciones diversas, a menudo desde el conflicto y la confrontación, representaciones de concepciones distintas del hombre y de la sociedad.

Es evidente que el mundo cultural no constituye una realidad aparte, autónoma, segregada de los intereses económicos. La cultura es utilizada también como instrumento al servicio de la imposición de un determinado orden económico por el que unos son favorecidos y otros perjudicados. De este modo la orientación hacia una homogeneización cultural o la imposición de parámetros culturales extraños a una comunidad se inscribe en una estrategia de dominio político y económico. Es decir, en una dinámica de violencia. Pero hay otro tipo de «violencia» que necesariamente se produce en todo encuentro entre culturas. La presencia del otro diferente y su llamada al entendimiento desde la diferencia cultural nos hace, al menos, reconocer la existencia de otros modos distintos de vida y de pensamiento; nos permite contrastar y confrontar la cultura propia con las realizaciones de las culturas ajenas. «En la comunicación entre lenguas y culturas distintas hay siempre un residuo de incompreensión y de intraducibilidad. Cada vez que una cultura se plantea un concepto perteneciente a otra, tiende a modificarse, a enriquecerse y a incorporar a su pensamiento algo completamente nuevo» (Scartezzini, 1966, p. 20). Y esto genera «violencia», es decir, esfuerzo de comprensión y aceptación de lo diferente como modo legítimo de realización personal y colectiva. El «encuentro» entre culturas, por otra parte, no se suele producir en condiciones simétricas, unos valores prevalecen sobre otros. La cultura dominante suele imponer unos determinados modos de organización social y de vida que relegan a la marginalidad a las culturas minoritarias y extrañas. El engranaje de culturas en el sistema social no se produce sin violencia. Las culturas débiles son toleradas siempre que no pongan en peligro la «paz social». Por lo que resulta ingenuo esperar un «arreglo definitivo», ni tampoco debería intentarse que así fuera. La identidad cultural implica el establecimiento de límites, y los límites generan tensiones. «Y si bien compartimos un carácter humano común, esto jamás hará de nosotros miembros de una única tribu universal» (Pérez de Cuéllar et al. 1997, p. 48).

La visión «romántica» de una educación intercultural que se produce sin resistencia por ambas partes está fuera de la realidad. Supone reducirla a la mera información o transmisión de contenidos culturales, objeto de conocimiento, pero desprovistos de toda valoración afectiva, cargada de experiencia. Y los valores culturales son, ante todo, experiencias que traducen en la vida cotidiana diferentes modos de pensar y expresar las relaciones del hombre con los otros y con las cosas.

Por otra parte, a la educación intercultural se le ha dado, con demasiada frecuencia, un enfoque marcadamente «escolar». Y es claro que la escuela ha primado, hasta ahora, los aspectos cognitivos en la enseñanza. Se han presentado los valores como noticia o información de costumbres y modos de vida propios o ajenos; como narraciones de la vida de otros pueblos que nos recuerdan las páginas

de las antropologías culturales, o descripciones detalladas de situaciones de marginación de minorías étnicas, más propias de la sociología de la exclusión o marginación. Y los valores, al no ser sólo idea o concepto, no encuentran en la sola información el modo más adecuado de ser enseñados (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Cuando aparecen desvinculados de la experiencia, es decir, del contexto o trama de significaciones en el que el valor es interpretado y vivido, los convertimos en algo carente de fuerza orientadora de la propia existencia, caricaturas de sí mismos que fácilmente se sustituyen por otras noticias o informaciones. La educación intercultural, si no se reduce a la sola información de contenidos culturales, no es tarea fácil. «Entrar en ellos» (los valores), en expresión de Vico, entender, comprender los valores de las otras culturas, como formas de vida o sistemas coherentes de creencias y significaciones que explican el conjunto de experiencias y realizaciones históricas de un pueblo, exige entender y explicar antes los valores propios, es decir, el universo simbólico desde el que nos entendemos a nosotros mismos. La educación intercultural tiene como punto de partida obligado la toma de conciencia de pertenencia a una comunidad cultural; o lo que es lo mismo, la identificación afectiva con un grupo humano de quien se recibe una forma de estar en el mundo susceptible de interpretar la realidad de un modo diferenciado. Entender, en definitiva, que no hay un único modo de ser *humano*, de realización de la existencia humana, pues cada cultura particular supone una modalización distinta de la naturaleza y constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana (Arregui, 1997). Sin esta apropiación o identificación con los valores de la propia cultura no es posible la valoración de la cultura ajena. Si desconozco *quién soy yo*, no pura abstracción, sino existencia concreta, marcada por la raza, lengua, tradiciones y formas de vida, es decir, la cultura, no acertamos a ver cómo es posible ayudar a que los otros (educandos) descubran también *quienes son* como seres humanos que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana. Para el prof. Muñoz Sedano (1997, p. 19) «se trataría de formar la imagen de un ciudadano con varias identidades colectivas concéntricas, inclusivas y no excluyentes; más aún, interdependientes, puesto que es difícil pensar que alguien pueda implicarse vivamente en la comunidad nacional o europea... sin hacer lo propio en el marco más próximo de su comunidad local».

LA PRAXIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Cómo llevarla a la práctica? Son varios los modelos curriculares que han orientado, hasta ahora, la práctica de la educación intercultural. El prof. Muñoz Sedano (1997) describe hasta seis modelos diferentes y estrategias diversas para su realización: 1) Modelo de educación compensatoria; 2) Modelo de educación segregada de inmigrantes y minorías étnicas; 3) Modelo de mantenimiento de la lengua materna; 4) Modelo de educación bilingüe y bicultural; 5) Modelo de educación para la tolerancia o no racista; y 6) Modelo de educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo. También el prof. Jordán al abordar esta cues-

ción en su obra: «Propuestas de educación intercultural para profesores» (1996), expone los que, a su juicio, constituyen enfoques o vías curriculares de educación intercultural: el enfoque de contribuciones, aditivo, de transformación y de acción social, inclinándose, para nuestra sorpresa, por el primero: «Inclinándonos, particularmente, por el enfoque de *contribuciones*... (p. 39), cuando en las páginas siguientes se aparta claramente de este modelo. El mismo autor reconoce las desventajas de este enfoque, pues limitándose a actuaciones puntuales en el calendario del centro, el curriculum ordinario queda intacto. El mismo juicio nos merece el enfoque *aditivo*: añadir temas, lecturas, etc. al curriculum ordinario, dejando intacta la estructura formal de éste, no garantiza la formación de actitudes positivas de respeto a las diferentes minorías culturales y la promoción y defensa, dentro de la diversidad, de modos legítimos de pensar y vivir. Mejor valoración hacemos del enfoque de *transformación* pues permite abordar los diversos temas curriculares desde diferentes perspectivas, sin pretender que la mayoría cultural sea la única referencia válida. Por último, coincidimos con el Prof. Jordán en que el enfoque de *acción social* no constituye un modelo específico alternativo a los otros, sino más bien el desarrollo de un conjunto de estrategias que pueden considerarse complementarias a los otros modelos.

Nosotros nos inclinamos por el modelo llamado de integración (Ortega y Mínguez, 1993), no de asimilación, en cuanto que permite: a) ofrecer a todos los grupos culturales el conocimiento de los componentes culturales comunes a todos; b) conservar y promocionar lo específico de cada grupo cultural; c) afectar todo el curriculum ordinario, haciendo que todo él hable un lenguaje intercultural, sin que pueda identificarse nada añadido o extraño al curriculum. Se trata, como dice Camilleri (1985), de hacer posible una educación en las diferencias culturales, pero ésta no pasa por una educación para los culturalismos diferentes. La escuela debe crear un espacio educativo común en el que quepan las diferencias: un curriculum abierto, flexible y adaptable. La función de la escuela no es sólo responder diferencialmente a las necesidades de cada grupo social, sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos (Muñoz Sedano, 1997). Estaríamos, así, ante un curriculum básico y una diversificación curricular.

Con demasiada frecuencia, constatamos la tendencia a tratar los valores (paz, tolerancia, solidaridad, justicia, etc.) como temas que se «añaden» al programa de una asignatura, ocupando un tiempo y un lugar determinado en la tarea que el profesor ha de desarrollar a lo largo de un curso académico. Esta tendencia es más perceptible cuando se habla de educación ambiental, intercultural, vial o para la salud. En estas «educaciones» se ve más la necesidad de aumentar o añadir temas «específicas» que complementen el programa ordinario, en la esperanza de que el aumento de estos conocimientos producirá la apropiación del valor que se persigue. En este sentido se expresa el prof. Yus Ramos: «...a pesar del énfasis dado en los últimos tiempos a la transversalidad, la Reforma no ha podido resolver algo que no tiene solución: plantear nuevas temáticas ricas en valores sin contemplar espacios y tiempos necesarios para ello, porque éstos están ocupados por las áreas disciplinares tradicionales» (Yus Ramos, 1997, p. 82). Tal enfoque puede convertir

a los temas transversales en objetos de «adorno», de importancia secundaria, en un curriculum que, bajo nuevas formas, persigue los viejos objetivos de la escuela tradicional. Por el contrario, consideramos los valores como ejes vertebradores del curriculum en el que los conocimientos-saberes se integran como elementos también esenciales en la construcción de la persona integral. Ello lleva necesariamente a prescindir de los sólidos muros epistemológicos de las disciplinas y superar la «balcanización» de las áreas de conocimiento (Hargreaves, 1996), si es que se quieren integrar realmente los conocimientos o saberes con las actitudes y valores. «El acento... no debe ponerse en la multiplicación de actividades o contenidos curriculares diferentes de los ordinarios... sino en conseguir algunos de los objetivos más importantes de la educación intercultural» (Jordán, 1996, p. 28). Es fácil entender la resistencia de los profesores a incorporar «cuestiones extrañas», como son los valores, a contenidos tan diferentes como la función clorofílica, las integrales y derivadas, la homeostasis o la resistencia de los metales. La creencia de que se «aparca» la tarea propia del profesor de ciencias o matemáticas para ocupar un tiempo en «otras cosas», que no sabe para qué sirven, ni cómo enseñarlas, se apodera de los profesores generando al menos perplejidad y desconfianza. La inevitable transferencia, después, de la metodología de enseñanza-aprendizaje de las ciencias al ámbito de los valores no hace sino traducir su desconfianza inicial en fracaso, al constatar que la experiencia o conocimiento adquirido en la enseñanza de las disciplinas no es extrapolable, sin más, a la enseñanza de los valores; exige, por el contrario, una metodología propia.

Abordar la educación intercultural en su marco apropiado, es decir, la educación en valores, nos ahorra tener que acudir a «añadidos extraños» al curriculum ordinario, con el evidente peligro de su desnaturalización y el riesgo de un proceso de ensanchamiento sin fin del curriculum cuyos límites son difíciles de predecir. Los pedagogos hemos producido, obviamente no desde la pedagogía, un discurso sobre la paz, la tolerancia, la salud y el respeto a la naturaleza de dudosa calidad; como antes lo hemos hecho sobre el fracaso escolar, sin que a la producción o reflexión teórica acompañe, en la misma medida, una investigación pedagógica, es decir, práctica que oriente posibles respuestas al mismo. Seguimos encontrando dificultades insalvables para elaborar propuestas pedagógicas, estrategias de intervención que permitan la apropiación de esos valores. La tan donostada, al menos formalmente, ruptura entre teoría y praxis todavía es una asignatura pendiente en la educación en valores.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De acuerdo con el modelo de integración en la educación intercultural por el que optamos, la escuela ha de actuar en una doble dirección: promover la identidad cultural de los diversos grupos culturales, y a la vez, crear espacios comunes en los que sea posible la interacción y el encuentro en aquello que les une o les es común. Ello hace necesaria la adquisición de competencias-habilidades de comunicación, el aprendizaje de actitudes positivas hacia las diferencias culturales, el desarrollo de la empatía y valoración de la propia cultura. No es, por tanto,

suficiente el conocimiento «intelectual» de las otras culturas, si éste no va acompañado del reconocimiento, respeto y valoración del otro con sus diferencias. El prof. Muñoz Sedano (1997) resume así los objetivos de la educación intercultural:

1. La comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
2. El aumento de la capacidad de la comunicación entre personas de diversas culturas.
3. La creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
4. El incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

La consecución de estos objetivos, siempre en el marco de la educación en valores, exige:

1. *Compromiso del centro*: La educación intercultural no puede ser objetivo de un profesor aislado, sensibilizado por el problema de las minorías culturales. Se hace necesaria la acción concertada del conjunto de profesores que permita la permeabilización de los contenidos interculturales en las disciplinas que configuran el curriculum. El cambio de las creencias e informaciones que sustentan actitudes de rechazo, o al menos de recelo, hacia las diferencias étnicas y culturales puede encontrar serias resistencias en los educandos cuando dicho cambio se hace depender de actuaciones puntuales de un profesor. Más aún si esta acción es contrarrestada por actuaciones de otros profesores. Pero no basta con un cambio de las actitudes. En todo caso, es un primer paso para la apropiación del valor de la tolerancia. Respetar y promover la identidad cultural de cada grupo, los modos de pensamiento y de vida legítimos de cualquier minoría cultural, exige establecer en el centro un clima y estilo de vida que constituya para todos una experiencia diaria de convivencia de todas las opciones posibles en una sociedad democrática. Queremos decir que sin la «experiencia» del valor no es posible su aprendizaje. Se trata de concebir la escuela como una *microcultura* con sus normas, valores, roles, status y finalidades, como cualquier otro sistema cultural; como una especie de sociedad multicultural en la que, junto a una cultura predominante, sostiene, valora y cultiva también las diferencias culturales coexistentes (Jordán, 1992).

Reconocemos, sin embargo, las dificultades para lograr este propósito. No es fácil llegar a un acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa. Profesores, padres y alumnos no siempre coinciden en establecer las prioridades educativas que han de estar presentes en el Proyecto Educativo del Centro. Se interponen no sólo intereses legítimos desde opciones ideológicas también legítimas, sino además concepciones y estrategias diferentes en el ámbito estrictamente pedagógico. La propuesta educativa sólo será «creíble» si ha sido asumida por el Centro como resultado del diálogo entre todos. Y sólo así encuentra formas posibles de traducirse en la praxis, de vertebrar el curriculum y dotarlo de señas de identidad.

2. *Formación del profesorado*: Plantear aquí la necesidad de una competencia específica del profesorado para la educación intercultural no debería resultar extraño. Exige un cambio de mentalidad en el modo de pensar la escuela; en las

actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza; en las estructuras y dinámicas de funcionamiento y en las relaciones entre los profesores y la comunidad educativa en su conjunto (Pellerey, 1991). Estos cambios profundos en el «hacer» de la escuela que permitan la libre iniciativa del profesorado y la posibilidad de dar respuestas diferentes a realidades educativas también diferentes no son posibles sin unas «competencias» de los profesores. Y en primer lugar, una «competencia ético-moral». Entendemos que la educación intercultural ha de sustentarse en el compromiso del profesor por los valores de la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la dignidad de toda persona, cualquiera que sea la cultura o etnia a la que pertenezca. Es decir, la educación intercultural, como cualquier otro proceso educativo, se ha de pensar necesariamente bajo categorías ético-morales (Ortega y Mínguez, 1993). No es lícito hacer la distinción, por un lado, entre la valoración de la persona humana que, se dice, siempre ha de ser respetada, y, por otro, sus creencias personales, tradicionales, lengua, modos de vida, etc.; es decir, su cultura. La relación propiamente moral que se establece entre profesor y alumno es, por tanto, inevitable; y la que hace que el conjunto de la educación esté orientada a la construcción de personas competentes no sólo en su ejercicio profesional, sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión (Martínez, 1997). Por lo que no estamos ante «otra educación», sino ante un «modo de entender y hacer» la educación como forma de construcción personal en el diálogo y respeto a toda persona cualquiera que esta sea. Entender esto y llevarlo a la práctica supone una clara «competencia ético-moral», y no el simple aprendizaje de estrategias y habilidades que en cuanto «competencia técnica» es ciega a toda consideración moral; implica asumir que la relación interpersonal que se establece entre profesor y alumno es un espacio de educación moral insustituible y un tipo de experiencia que puede fortalecer y dar credibilidad a todos los otros momentos de formación (Puig Rovira et al., 1997).

No es posible llevar a la práctica una educación intercultural sin asumir el compromiso por unos valores determinados (tolerancia, diálogo, dignidad de la persona, etc.). sin una filosofía propia que dé a las distintas actuaciones educativas la necesaria coherencia. Ello exige a) la *toma de conciencia* por el profesor de sus propios valores, aquellos que más significativamente identifican al grupo humano al que pertenece. Si uno no es consciente de estos valores y hasta qué punto ellos orientan, en alguna medida, su propia vida, le será difícil descubrir los valores de los educandos y ayudar a que éstos descubran también sus propios valores y los de los demás. La educación intercultural, como toda educación, es ante todo un proceso de construcción personal, y éste no se hace «en tierra de nadie», sino en un medio o hábitat cultural concreto, es decir, en y desde unos valores determinados a través de los cuales el educando lee e interpreta la realidad; y b) *actitudes de apertura y respeto* hacia los valores de cada grupo cultural que le permitan no sólo su conocimiento, sino también la práctica de los mismos en el marco del aula. El profesor se convierte así en facilitador o mediador del diálogo intercultural entre los diversos grupos, y el aula en espacio para la experiencia del valor.

En segundo lugar, se hace necesaria una competencia pedagógica, o lo que es lo mismo: «aprender a enseñar» (Lynch, 1989). La práctica de la educación inter-

cultural no exige la incorporación de nuevos temas al curriculum ordinario. Si ésta se piensa desde la educación en valores, por tanto desde la transversalidad, la pedagogía o enseñanza de las actitudes y valores es su marco natural. Plantearla de otra manera es privar a la educación intercultural de la base o soporte teórico donde situar, desde la coherencia, el conjunto de las estrategias e intervenciones que configuran el proceso educativo. No siempre se entiende así, y los ejemplos de una serie de actividades sin nexo alguno que las vincule y marco teórico que las justifique son abundantes.

La educación intercultural exige pensar la enseñanza «de otra manera», crear estructuras de enseñanza-aprendizaje que permitan la expresión de valores culturales distintos y la promoción y defensa de los mismos. Una enseñanza dogmática, autoritaria hace imposible el ejercicio del diálogo y la expresión de las diferencias. De aquí que el aula deba dotarse de estructuras o modos de funcionamiento que se alejen de los rígidos esquemas que durante tantos años han reglamentado la vida de las aulas. La educación intercultural demanda, como toda educación en valores, un espacio de libertad en el que el educando participe en la toma de decisiones que afectan a la vida del aula y del centro. Hacer que se expresen las diversas identidades culturales, promover el interés por el mutuo conocimiento y hacer propia la causa de cualquier grupo cultural minoritario sólo se puede esperar si se dotan las aulas y el centro de estructuras democráticas de funcionamiento. Pero éstas son tan sólo las «condiciones ambientales» para la educación intercultural, y si se quiere su «filosofía de fondo». Es cierto que se hace indispensable una mayor sensibilidad para percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit (Bartolomé, 1997), pero no es menos cierto que no son suficientes las declaraciones de intenciones o formulaciones de principios tan frecuentes en el discurso pedagógico. Consideramos imprescindible otras actuaciones que se enmarcan también en la *competencia pedagógica* del profesor, y en concreto el aprendizaje de estrategias que permitan: 1) el desarrollo de la autoestima en los educandos; 2) el desarrollo de la empatía, y 3) el aprendizaje de habilidades para la comunicación. Y ello, porque consideramos que no es posible que los alumnos valoren y respeten los valores de otras culturas, de otros individuos, si antes no reconocen y estiman sus propios valores, es decir, su cultura. Como no es coherente hablar de apertura a los valores culturales del otro sin el desarrollo de capacidades o habilidades de comunicación y de empatía en los educandos. El respeto a la identidad cultural de cada individuo o comunidad no se produce porque deseemos simplemente que se produzca, sino porque ponemos los medios para que aquél se dé, ya que en la escuela nada se produce «porque sí».

Proponemos, por tanto, el desarrollo de una valoración positiva de sí y el conocimiento y valoración de la cultura a la que se pertenece, el aprendizaje de estrategias de comunicación y diálogo con los otros y el desarrollo de la empatía como capacidad de entender y apreciar la vida y cultura del otro como elementos o actuaciones básicas en la educación intercultural. La simple «exposición» de los educandos a otras conductas y culturas distintas, o la «experiencia» de otros valores culturales distintos a los propios, sin el aprendizaje de estrategias adecua-

das para afrontar esa realidad distinta, puede derivar en un no deseable enquistamiento o etnocentrismo cultural, «en una afirmación sectaria de la propia identidad que impida la identificación del individuo con una sociedad y una cultura común» (Béjar, 1996, p. 184).

La educación intercultural hace necesario que la enseñanza en las aulas «hable» un lenguaje intercultural; pero éste sólo es posible desde el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de capacidades en los educandos que faciliten la comunicación y apertura hacia el otro, la valoración personal y el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural. Y a ello no es ajena la «competencia» del profesor.

No basta con «pensar» la escuela de otra manera. Es preciso «hacer las cosas mejor». Anclados, todavía, a viejos modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje de conocimientos, la formación del profesorado deja bastante en el aire otras competencias que no estén referidas a componentes cognitivos. Qué hacer con la enseñanza de actitudes y valores, el aprendizaje de habilidades o destrezas sociales, el desarrollo de la autoestima, la capacidad de comprensión y aceptación de las diferencias, etc., no encuentran, todavía, un tratamiento adecuado en la formación del profesorado. No es aventurado afirmar la existencia de una notable disociación entre el conocimiento o competencia «cognitiva» de la realidad multicultural por parte del profesorado, y su escasa competencia «pedagógica» para llevar a la práctica una educación intercultural. Competencia pedagógica que se traduce, junto a una comprensión de la complejidad del hecho multicultural, y una mayor sensibilidad para percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit, en «Llegar a aprender y desarrollar prácticamente estrategias pedagógicas que favorezcan procesos educativos interculturales para ir consiguiendo un cambio en el modelo educativo normalmente utilizado. Es en este punto donde se ha ido acumulando un mayor número de evidencias sobre las necesidades del profesorado» (Bartolomé, 1997, p. 300).

Los profesores tienen conciencia de «no saber bien qué hacer» ante la presencia de unos alumnos que provocan una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas (Bartolomé, 1997). No pretendemos añadir nuevas obligaciones a la ya sobrecargada tarea del profesorado «en una sociedad en la que se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes» (Esteve et al., 1997, p. 107), pero también aquí, como en otros campos de la educación, el protagonismo del profesor, su competencia pedagógica, resulta ser el factor más importante del éxito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs, Barcelona.
- BERLIN, I. (1995): *El fuste torcido de la humanidad*. Península, Barcelona, 2ª edic.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Anaya/Alauda, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. UNESCO, París.
- ESTEVE, J. M. et al. (1997): «La formación de profesores. Un análisis crítico. XVI». *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Pamplona, 24-26 de noviembre, ponencia.
- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.
- JORDAN, J. A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ceac, Barcelona.
- JORDAN, J. A. (1992): *L'educació multicultural*. Ceac, Barcelona.
- JORDAN, J. A. y ETXEBERRÍA, F. (1995): «Identidad cultural y educación en una sociedad global», en: J. NOGUERA (eds.): *Cuestiones de antropología de la educación*. Ceac, Barcelona, pp. 95-131.
- LYNCH, J. (1989): *Multicultural Education*. The Falmer Press, London.
- MARTÍNEZ, M. (1997): «La educación moral en el curriculum, en: P. ORTEGA (coord.): *Educación Moral*. Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1973): *Obras Completas*. Vol. VI. Revista de Occidente, Madrid.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1993): «Educación intercultural y democracia», en P. ORTEGA y J. SÁEZ (coords.): *Educación y Democracia*. Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *Valores y educación*. Ariel, Barcelona.
- PELLEREY, M. (1991): «Formare l'uomo europeo: una sfida alla scuola degli anni novanta». *Orientamenti Pedagogici*, nº 1 (223), pp. 9-21.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, J. et al. (1997): *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO-SM, Madrid.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1993): «Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo, en P. ORTEGA y J. SÁEZ (coords.): *Educación y Democracia*. Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.
- PUIG ROVIRA, J. M. et al. (1997): *Com fomentar la participació a l'escola*. Graó, Barcelona.
- SCARTEZZINI, R. (1996): «Las razones de la universalidad y las de la diferencia, en S. GINER y R. SCARTEZZINI (eds.): *Universalidad y diferencia*. Alianza, Madrid.
- YUS RAMOS, R. (1997): «La educación en valores y la educación para la salud. Estrategias de intervención, en AA.VV.: *Educación en valores*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía-CEP de Almería.