

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS E INTERCULTURALIDAD: UNA INNOVACIÓN OBLIGADA.

Emilio LUCIO-VILLEGAS RAMOS
Ana RUIZ ABASCAL
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La Comisión para la educación en el siglo XXI presidida por Jacques Delors plantea como uno de los cuatro pilares de la educación para el futuro el aprender a vivir juntos. Esto supone que uno de los fundamentos de la educación será la necesidad de tener una actitud de conocimiento y respeto hacia las formas culturales diferentes a la nuestra.

En este sentido, indica que la educación “tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (DELORS y otros, 1996: 104).

Teniendo como referente esta afirmación se sitúa el eje vertebrador de las líneas que siguen. Antes de dar paso a ello, nos gustaría, también, de forma muy somera hacer referencia a algunas cuestiones que tienen que ver con el propio concepto de innovación.

Una forma tradicional de definir la innovación educativa es indicar que se trata de “una acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a problemas planteados en el ámbito educativo” (MEDINA, 1988).

Este proceso es bastante lógico desde la perspectiva de un planteamiento racionalista. Pero no es así como entendemos que normalmente se generan y desarrollan las innovaciones educativas. Parece, muy al contrario, que nos encontramos con cambios cuyas consecuencias son difíciles de prever. En ocasiones no existe la oportunidad de desarrollar procesos sistemáticos de búsqueda de soluciones a problemas detectados, poniendo en marcha los elementos tradicionales del desarrollo científico. Nos encontramos ante problemáticas que nos desbordan, y con acontecimientos que no podemos prever a corto plazo.

Hace casi veinte años Botkin y colaboradores (BOTKIN y otros, 1979) ya daban cuenta de esta problemática en “Aprender: horizonte sin límites”, y planteaban un aprendizaje innovador que fuera capaz de adelantarse al creciente ritmo de cambio en la sociedad. Este planteamiento, dado ese creciente ritmo de evolución social, no sólo no ha perdido actualidad, sino que la ha acrecentado.

En esta línea de complejización creciente de los fenómenos sociales con vertiginosa rapidez, se encuentra el tema de la inmigración y de las soluciones que se están dando, en concreto desde un ámbito educativo como la educación de personas adultas (en adelante E.A.). No ha existido aquí ese proceso racional de desarrollo de las innovaciones, porque, de repente, los Centros se han encontrado con un grupo de personas a las que era necesario atender. A posteriori, como otras tantas temáticas dentro del sistema educativo, es cuando realizamos el aprendizaje innovador forzados por los acontecimientos.

Antes de profundizar en todos estos aspectos, nos gustaría hacer dos reflexiones. En primer lugar dejar clara la consideración de que la educación de personas adultas, como más adelante desarrollaremos con mayor extensión y profundidad, no puede limitarse a la enseñanza de lectoescritura dentro del ámbito de una clase.

En segundo lugar, no nos parece que esté tan claro el hecho de una innovación educativa siga el proceso racional que describe la definición con la que hemos comenzado. Es más, no parece que los fenómenos sociales en general ponen en juego una multitud de fenómenos que impiden un acercamiento de esas características. Antes bien, entendemos que requieren un estudio dialéctico, frente al racional mecanicista. Las soluciones racionales, con la brillante metáfora de Donald Schön, no sirven cuando se trabaja en el pantano, a pie de obra.

Y además, con el elemento añadido de la inexistencia de referentes teóricos y experienciales claros en el caso que nos ocupa, y que se complica aún más por la naturaleza del fenómeno que estamos estudiando.

El fenómeno migratorio se ha complejizado en los últimos años tanto cuantitativa como cualitativamente. Han aparecido elementos y necesidades nuevas y ha habido que dar respuesta desde los más diversos ámbitos con la dificultad añadida de trabajar sobre una temática que en ocasiones, era objeto de negación, y en otras se trataba de situaciones y problemáticas que rozaban o entraban de lleno en la ilegalidad.

En esta línea de complejización lo primero a considerar es el fenómeno migratorio como un hecho social total en el sentido que actúa sobre todos los elementos de un conjunto social (Naïr y de Lucas, 1997). Otro hecho característico que avala aún más esta tesis es que se trata de colectivos (las personas inmigrantes) que quieren asentarse en sus países de destino y en muchas ocasiones no se plantean su cambio de residencia como algo provisional: la vuelta a su país de origen pasado un tiempo no entra en sus perspectivas. Este es un elemento nuevo en relación a otros movimientos migratorios en épocas anteriores.

Esta caracterización como fenómeno global hace que desde la educación, como intentaremos plantear a lo largo del presente artículo, podamos dar respuesta a elementos concretos determinados, pero de ninguna forma a dicha situación en su globalidad.

Por tanto, vamos a referirnos a un aspecto concreto de aquéllos que pueden confluír en el fenómeno migratorio: el fundamento de las acciones educativas que pueden desarrollarse desde la E.A.. Para ello comenzaremos perfilando nuestro concepto de E.A., ya que no existe una única forma de entenderla. De esta manera podremos contextualizar las innovaciones que se están produciendo dentro de un determinado contexto, y no al contrario: la interculturalidad ligada a determinada o determinadas concepciones de aquélla.

A partir de aquí, lo que vamos a plantear es que el trabajo con personas adultas inmigrante no es, ni puede limitarse, en nuestra opinión, al aprendizaje de una segunda lengua, sino que tiene que considerar como elementos prioritarios la capacidad de conocer e interpretar el nuevo entorno circundante y de ser capaz de situarse en él a partir de la reconstrucción de las formas culturales originales de las personas inmigrantes.

Es decir, partiendo de la forma y el contenido cultural de esta población, la E.A. ha de servir como proceso reformulador que tienda al desarrollo de las capacidades necesarias para situarse de forma activa en la sociedad que le recibe para poder conocer, interpretar, analizar y aportar

Para ello, plantearemos el concepto de recreación de la identidad cultural que iremos progresivamente explicando y que plantea, asimismo, dificultades, conflictos y retos que es necesario tener en cuenta.

Este concepto de recreación supone tomar en consideración diferentes aspectos. Por un lado, la confluencia, no sencilla, de dos culturas que se encuentran en un mismo individuo: la de origen y la receptora. A partir de este hecho se plantean problemas y temáticas comunes que tienen que ver con la situación vital en la que se encuentran estas personas: dificultades para el acceso a los servicios, trabajo, vivienda, etc.; que constituyen, junto con los importantes conflictos de valores, los contenidos de su vida presente y que han de ponerse en juego y tratarse educativamente. Estos temas, ejes vertebradores de la experiencia vital, configuran la condición de excluidos, marginados de la sociedad.

La persona emigrante, desde su posición marginal, se enfrenta, con sus propios recursos culturales, en una sociedad que le es extraña, a una serie de problemas o retos que le sitúan en la franja de excluidos de la sociedad.

Sin confundir cultura de la pobreza (LEWIS, 1972) con cultura de origen, hemos de evitar que el inmigrante destruya sus recursos propios –al no tener lugar para desarrollarlos activamente en la nueva sociedad– y se convierta en una persona marginal –en su doble condición de dependiente y excluido.

Pero si continuamos profundizando, y en relación con lo anteriormente dicho, su cultura autóctona tampoco le proporciona suficientemente los recursos para enfrentarse a la nueva situación. Por tanto, nos parece que el trabajo con estas personas debe tender a la recreación de su identidad cultural que nace bajo la base de dos culturas que se encuentran –la de origen y la que recibe– cuyos protagonistas, por su carácter de excluidos de la sociedad, tienen bastantes cosas en común, como la problemática del trabajo, de la vivienda o de la propia inserción cultural en una sociedad construida a partir de los parámetros de la homogeneidad y de la perfección etnocéntrica.

En esta situación tiene sentido una acción desde la educación de personas adultas que no adopte una carácter de beneficencia o de asistencia social.

¿QUÉ EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS?

Hace ahora algo más de un año, uno de los autores del presente trabajo asistió en Toledo a unas Jornadas que tenían por título “¿Qué educación de personas adultas queremos para nuestro barrio?” En ellas, un grupo de ciudadanos de una barriada periférica –el Polígono, como en casi todas las ciudades– se planteaba cuál era la E.A. que podía dar respuesta a sus necesidades personales y colectivas para enfocar, de esa forma, el trabajo del centro de E.A. que existe en su barrio.

Años antes había tenido la suerte de participar en una experiencia en la que un grupo de personas adultas –mayoritariamente mujeres– investigaron cómo era su centro, y cómo era el que querían para su barrio en función de las necesidades expresadas por los vecinos.

Estos dos ejemplos, y algún otro nos presentan una determinada forma de entender la E.A. que tiene como referente fundamental el estar pegadas al terreno; fundamentarse y surgir de las necesidades de las y los vecinos/as de un barrio, para dar respuesta a ellas.

Junto a este surgir de las necesidades es importante también la consideración de que sean construidas y expresadas por ellos mismos. De esta forma, se convierten en un acto cultural

y comunicativo que va reconstruyendo la identidad cultural de la que hemos hablado más arriba. Con ello hacemos referencia a dos aspectos que nos parecen fundamentales:

* Construida en el sentido en que la cultura no es un todo cerrado y ya dado; al contrario se trata de algo que es realizado y desarrollado por los individuos en comunidad y a partir de como veremos más adelante, de distintos factores. Por lo tanto es dinámica, sujeta a cambio y no un todo absoluto y determinista en el que los sujetos se encuentran inmersos por sí mismo, algo que les viene ya dado.

* Expresada porque la cultura tiene un carácter muy marcado por lo simbólico y también por la forma de entender y de expresar el mundo. La expresión se convierte en un reflejo activo de lo vivido, en una recreación simbólica del universo vital que toma forma en sus distintas manifestaciones.

Desde este punto de partida vamos a sistematizar algunas de las premisas a partir de las que concebimos la E.A. Ello nos permitirá adentrarnos, más adelante, en el papel que este elemento de la acción educativa y social puede jugar en el trabajo con inmigrantes desde una perspectiva innovadora cuyo fin último es dar respuestas originales a las necesidades que se presentan en la práctica.

i) En primer lugar como un **derecho de todos los ciudadanos** que queda recogido en las grandes declaraciones, desde la de los derechos del hombre de los revolucionarios franceses de 1789 hasta, en nuestro ámbito más cercano, la Constitución Española de 1978 en su artículo 27.

Desde esta panorámica la E.A. se puede presentar como una variedad de procesos formativos a los que deben tener acceso los ciudadanos por el hecho de serlos, y a la vez, debe garantizar el ejercicio de la ciudadanía más allá de los trámites puramente formales.

Descartamos, de esta forma, que sea sólo una preparación para el desempeño de tareas sociales o laborales con más o menos éxito, sino que debe orientarse al desarrollo de la persona como ser omnilateral.

ii) El marco de referencia de la E.A. está, en nuestra opinión, en la **Educación Permanente**. En este sentido utilizamos, como hemos hecho en otras ocasiones, las palabras de Paul Lengrand cuando indicaba que “la única cosa provechosa que un educador puede hacer por otro hombre y concretamente por un adulto, consiste en facilitarle los instrumentos y colocarle en situaciones en las que pueda, a partir de los elementos de su propia condición, a partir de lo cotidiano de sus experiencias, de sus luchas, de sus éxitos y de sus fracasos, construirse un saber propio: una reflexión personal, y con un esfuerzo progresivo tomar posesión de los elementos de su personalidad, ocupando sus dimensiones y dándoles una forma y una expresión” (1973: 20).

Por tanto, se trata, nuevamente, de algo muy alejado de las corrientes compensatorias y más ligado al desarrollo integral. Este es el sentido que tiene para nosotros, y que toma como referencia la utopía que se convierte, así, en base de acciones vitales.

iii) Consideramos todo proceso educativo, y más aun en el caso de la E.A. como un **acto de creación de conocimientos** de todas las personas a partir de sus interacciones cotidianas. En esta línea nos resultan especialmente fértiles los trabajos de Berger y Lukman (1978), lo que Habermas (1987) llama la crítica terapéutica, y sobre todo las aportaciones de la escuela

de psicología sociocultural que nos indican como los procesos psicológicos superiores se van construyendo en la interacción social, y en contextos sociales organizados. El trabajo de Michael Cole y Silvia Scribner sobre los vai de Liberia, que veremos más adelante, es un ejemplo de lo indicado anteriormente.

De esta forma intentamos conectar con un determinado estilo de comprender las interacciones y las reconstrucciones sociales que van desarrollándose en ellas. Todo eso supone una teoría de la acción comunicativa y una determinada concepción de cultura sobre la que nos extenderemos más adelante.

iv) Queremos hacer especial hincapié en las necesidades que derivan de la existencia de una sociedad cada vez más compleja en la que aparecen fenómenos nuevos con un ritmo de cambio que rompe todas las previsiones. Esto tiene mucho que ver con lo que señalábamos más arriba sobre los cambios que no se pueden prever, y recuperamos –como ya hemos hecho más arriba– la noción de **aprendizaje innovador** (BOTKIN y otros, 1979) como el elemento que debe garantizar que podemos desarrollar procesos educativos que permitan y faciliten la asunción de los cambios como algo que es conocido, y permite a las personas ser más autónomas.

En ese sentido la E.A. debe potenciar la construcción de los recursos que faciliten a las personas desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y difícil. Se trata que asumir que es necesario dar respuesta, de forma colectiva, a elementos como el individualismo exacerbado, la competitividad o el racismo.

v) Como punto de partida, adoptamos también la **necesidad de partir de la propia cultura y de sus formas tradicionales de expresión**. Se trata de valorar la oralidad. La Unesco nos aporta algunas pistas en esta dirección. “En la cultura y la tradición orales, la enseñanza de la lectura y la escritura debe integrarse en un contexto cultural y utilizar lo oral no solo como una forma correcta de enfocar la lectura y la escritura, sino también, como un reconocimiento de los auténticos valores y los recursos del adulto”(1986).

vi) Además, destacamos la capacidad, a través de la E.A., de **constituir al individuo y a la comunidad en sujeto histórico**, devolviéndoles su protagonismo. Nos situamos en una perspectiva freiriana que permite al sujeto recuperar su voz, decir su palabra. Osea, expresarse y desenvolverse activamente en la sociedad.

CULTURA E INTERCULTURALIDAD

Una vez aclarado lo anterior, pasemos ahora a profundizar en los elementos básicos de nuestra argumentación.

Frente a la diversas concepciones de cultura, por ejemplo Tyler en 1871 cuando habla de la cultura como creencias, arte, costumbres, derecho, etc..., proponemos una que prima las formas de expresión a partir de que éstas han sido construidas mediante la actividad ¹ de las personas en interacción con ellas y con su entorno.

¹ Utilizamos el sentido que Vygotski le da a este concepto.

Para Moreno, la cultura “puede entenderse como el conjunto de formas específicas en que se refleja y expresa la interpretación de la experiencia, la concepción del mundo y de la vida por parte de un grupo humano, resultado de su experiencia histórica colectiva, por lo tanto cada uno de los grupos sociales definidos que componen una sociedad poseen una cultura propia [...] resultado de su desigual experiencia debida a su desigualdad estructural [...] de propio conocimiento y de las posibilidades que el desarrollo de la sociedad permitirá en cada momento” (1981).

Para Moreno no es concebible, pues, una forma cultural que no sea producto de una experiencia concreta en un momento y una situación social específica. Pero, además, y esto es lo que más nos interesa desde la perspectiva de la E.A., supone una forma de expresar el mundo de la vida a partir de las subjetividades colectivas a que da lugar la interpretación de los acontecimientos.

El planteamiento semiótico de cultura que propone Clifford Geertz conecta y completa lo que estamos diciendo. Para él la cultura es un “sistema en interacción de signos interpretables [...] no es una entidad, algo a lo que pueden atribuirse de manera casual acontecimientos sociales la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible” (1987: 27).

Así pues, navegamos por concepciones de cultura que se constituyen como formas de expresión, que están en constante creación y recreación, y que dan pie a la reconstrucción de una identidad cultural basada en el intercambio entre iguales y no en la imposición de una cultura o de unas personas sobre otras.

En toda esta argumentación tiene sentido aclarar de qué educación de personas adultas estamos hablando. Si nos hubiésemos decantado por una educación escolar, y en nuestra opinión estéril, no tendría lugar que planteásemos la cultura y la interculturalidad como elementos que pueden permitirnos construir una nueva identidad más amplia y, sobre todo, más rica en nuestras formas de ver y entender el mundo.

Lo que subyace al tema de la cultura, y a la forma cómo se entiende es la consideración de la inferioridad de unas culturas sobre otras, o dicho de otra forma, la inferioridad de unas personas sobre otras.

Nos parece necesario, pues, al hablar de interculturalidad romper con este mito, que sustenta una determinada ideología que, a su vez, asienta las políticas neoliberales.

El planteamiento de que las desigualdades se asientan en diferencias genéticas es muy generalizado. El capitán Delano no se sorprende de las actitudes naturales de las personas de color para ser criados en la novela “Benito Cereno” de Melville. Esta propuesta de sustentar las diferencias en diferencias de genes ha sido estudiada y denunciada por diversos autores. Citaremos aquí el trabajo de Lewontin, Rose y Kamin (1996) en el que se desmontan los argumentos genetistas en lo que respecta a la raza, al C.I. como una categoría ordenadora de la sociedad, o a la naturaleza lógica del patriarcado. Lo más preocupante que se descubre en dicho estudio es la facilidad con la que investigaciones incorrectamente realizadas han cuajado en la comunidad científica y se han popularizado hasta determinados extremos. El caso paradigmático puede ser el de los trabajos de Cyril Burt sobre el carácter hereditario del C.I. que encierra no sólo importantes errores de investigación, sino elementos ficticios.

Lo que estos autores nos plantean, en resumen, es como la investigación científica es utilizada para justificar argumentos ideológicos que sustentan los planteamientos neoliberales de la Nueva Derecha.

Hay otra forma de racismo, cuyas categorías valorativas han sido construidas desde el discurso eurocéntrico, que propone la superación de las diferencias genéticas, pero sigue insistiendo en la existencia de grandes diferencias, en la superioridad de unas formas culturales sobre otras. La demostración de esas diferencias se asienta en la supuesta superioridad de los estilos de vida, del desarrollo científico y tecnológico; en definitiva de las formas occidentales de desenvolvimiento urbano e industrial. Este nuevo racismo queda explicitado de forma muy gráfica por Giroux al indicar como cualquier crítica hacia determinadas formas culturales es tomada como una crítica al propio concepto de civilización. Indica: “la diferencia es asociada con un concepto de alfabetización en el que toda crítica de eurocentrismo, racismo o dominación cultural es simplemente rechazada como el ejemplo de una forma ruin de particularismo que está amenazando con socavar la base de lo que se ha designado tranquilamente como civilización occidental” (1992: 17). De esta forma, la relación con lo otro se convierte en una amenaza que es necesario desterrar bajo la política de la asimilación que conlleva la destrucción de la diferencia.

Los trabajos de William Labov, en sus estudios sobre las diferencias lingüísticas, también nos dirigen en esta dirección. Para este autor no hay deficiencias, sino diferencias en las formas de expresión. No es que el niño blanco de clase media domine los recursos de la lectoescritura y el habla mejor que el niño pobre de color, sino que tienen formas de expresión diferentes. El mismo Labov indicará como los niños y jóvenes de color tienen una mayor capacidad en la expresión oral que los blancos de clase media.

En resumen, no se trata sólo de desmontar los referentes que suponen la superioridad de una cultura sobre otra, sino las formas ideológicas que presentan la consecución del éxito social y económico como una actividad vital normal, y satanizan como anormales a aquéllos que no son capaces de alcanzarlo.

Antes de iniciar el último apartado, que se refiere a las aportaciones e innovaciones, queremos insistir en todo esa mezcla entre lo ideológico, lo seudocientífico, etc., que tiene como fin construir una patología de lo diferente al modelo estándar de varón, blanco, de clase media, heterosexual, con estudios universitarios, y que ejerce una profesión liberal.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARA INNOVAR EL TRABAJO CON INMIGRANTES

Nos gustaría terminar el presente trabajo con el desarrollo de los instrumentos que nos parecen de utilidad como guía para plantear un determinado estilo de trabajo con personas adultas inmigrantes.

En primer lugar, con respecto a la consideración del lenguaje como una herramienta² que permite la apropiación del mundo simbólico en el que vivimos.

Nos parece importante recalcar este carácter de herramienta. El aprender a decir la palabra es una forma de comunicarse y de ir transformando la realidad colectivamente. La alfabetización,

² Seguimos aquí también el significado de este término dentro de la tradición de la psicología sociocultural.

en primera o segunda lengua, no es sólo un conjunto de reglas técnicas, sino que presenta posibilidad de interpretar la realidad de una forma diferente a como lo hacen los analfabetos construyendo visiones e interpretaciones diferentes.

Nuevamente podemos recurrir aquí a los estudios realizados por la psicología sociocultural y en concreto vamos a plantear, a modo de ejemplo, el ya citado sobre los vai de Liberia.

El interés de Cole y Scribner era conocer si la alfabetización puede ser equiparada a escolarización; y, por otro lado, si era posible diferenciar diversas formas de alfabetización por las funciones que cumplen en la vida de la persona y de la comunidad. En este sentido, los vai de Liberia presentaban una situación contextual extraordinaria, que pasamos a describir brevemente. Se encuentran, entre ellos, tres tipos de alfabetización: i) una en inglés y realizada en contextos formales; ii) otra en vai, transmitida al margen de la escuela y relacionada con escritos comerciales y personales; y iii) una última en árabe relacionada con el aprendizaje de la lectura del Corán. Todo este entramado permitía comparar la construcción de los procesos psicológicos superiores en relación a las diversas formas de alfabetización, o a la inexistencia de ésta. De este trabajo se pueden extraer al menos dos conclusiones que nos parecen relevantes. Por un lado, que los efectos de la alfabetización y la escolarización no son permanentes. En segundo lugar, que lo fundamental no son los procesos de alfabetización en sí, sino como va utilizando ésta, en la perspectiva de un instrumento de mediación que permite internalizar los procesos psicológicos desde el plano social al individual.

Pero no sólo los procesos de escolarización son importantes, sino también otros que tienen que ver con los cambios en los modos de producción. En esta dirección los estudios de Lur con los Uzbekis (COLE, 1981) comprobaron que aquéllos individuos que habían entrado en procesos de alfabetización, pero también habían sufrido importantes modificaciones en su estilo natural de vida al pasar a modos de producción diferentes, cambiaban sus patrones de cultura respondiendo a ejemplos descontextualizados de su experiencia más próxima.

Los procesos de alfabetización con inmigrantes no pueden, desde esta perspectiva, limitarse entonces, a la simple enseñanza de los códigos lingüísticos, sino que deben introducirse en el terreno de la reconstrucción de las tradiciones culturales, y no desde la cultura de origen sólo sino desde la perspectiva de que el inmigrante se encuentra ante una cultura diferente, pero que no es superior.

Las minorías étnicas se encuentran en una situación específica. En el reto de encontrar una identidad, la tensión entre distintas fuerzas: cultura de origen, situación social problemática y cultura receptora. En este cruce de caminos, que esquematiza, de alguna forma, su situación vital, han de producirse necesariamente conflictos (personales y colectivos) entre identidad, deseos, posibilidades, presiones (como la tendencia a la homogeneización producto del afán de racionalidad de la cultura occidental). Ello forma un contenido cultural propio que puede definir el límite simbólico de la identidad, en un ámbito colectivo.

El trabajo de Moore (1995) en el cual nos describe la construcción de la historia de la vida de Mashud parte de un supuesto fundamental en nuestra argumentación y conecta con el breve comentario que sobre los trabajos de Labov hemos realizado más arriba. Para Moore uno de los problemas fundamentales es la existencia de resistencias “por parte del profesorado reconocer no sólo la validez de las experiencias cotidianas de su alumnado, sino la validez incluso la existencia de experiencias de aprendizaje previas [...] que difieran en aspecto

significativos de los métodos favorecidos por las formas culturales transmitidas, veneradas y practicadas en los colegios” (1995: 184).

Por eso el punto de partida en el trabajo con Mashud nos parece novedoso e innovador. “Esperábamos que Mashud llegara a aprender lo que se valoraba en la escritura expresiva en su *nueva escuela* y que llegara a ver que eso era diferente, *aunque no mejor*, de lo que pudiera haber aprendido a valorar en las anteriores” (MOORE, 1995: 197)³.

En la práctica, lo que se plantean los profesores de Mashud es trabajar sobre un determinado inglés correcto que no vaya en menoscabo de las formas de expresión que domina. Y todo ello sin valorar en ningún momento si se trata de una forma correcta o incorrecta. Otro de los elementos fundamentales de esta práctica es no cuestionar la realidad vivida, sino partir de la misma como centro de interés para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Este ejemplo nos abre algunas perspectivas para enfrentarnos a las tendencias integradoras y prepotentes que se manifiestan en la organización escolar, sobre todo a través del currículum oculto y la violencia simbólica. La transmisión de valores, la conciencia o la inconsciencia etnocéntrica han de ser sustituidas por una cierta relatividad no relativista, por un espacio de reflexión sobre el hecho cultural no evolucionista donde tenga cabida la actividad comprensiva crítica y/o autocrítica.

En el caso de Mashud, aunque la profesora y el autor del trabajo desvelan diversas contradicciones, se nos ofrece la forma en la que un joven va reconstruyendo su vida y al mismo tiempo su identidad cultural, en un entorno diferente. Y todo ello, intentando sustituir el carácter etnocéntrico que marca las formas de expresión correctas o incorrectas por la noción de repertorio lingüístico de Mihail Bakhtin, que supone la ampliación de formas comunicativas y no la simple sustitución de unas por otras.

¿Qué utilidad tiene la reconstrucción de esta identidad cultural? Con Habermas (1987) podemos señalar cuatro:

- i) Poner a disposición de las personas los conceptos del mundo objetivo social, y del mundo subjetivo.
- ii) Permitir el desarrollo de una tradición reflexiva consigo mismo, fuera de la pretensión dogmática sobre la potencia mayor o menor de una cultura determinada. Ello implica, a su vez, la capacidad de ser capaz de criticar.
- iii) Permitir la conexión de los elementos culturales con procesos de aprendizaje.
- iv) Dar lugar a interpretaciones del mundo que garanticen las actuaciones en el mismo.

Así pues, la reconstrucción de la identidad cultural propia en el contexto de una cultura diferente se convierte, para nosotros, en el elemento esencial del trabajo con personas adultas inmigrantes. Ello sin olvidar, evidentemente, que esta reconstrucción se realiza a partir del lenguaje y de las formas de comunicación. Pero la diferencia es que el lenguaje se plantea a partir de la propia identidad cultural y no como elemento de integración en la cultura receptora.

No se trata, por tanto, de integrar adaptando y proporcionando un instrumento (la nueva lengua) en una cultura dada. Este enfoque, además de simplista –puesto que olvida el profundo conflicto de valores que vive el individuo– encierra una desigualdad profunda ya que, además de omitir que, por mucho que nos empeñemos, *las condiciones de salida* en la carrera de la

³ La cursiva es nuestra.

competencia son insalvables, niega el valor en sí de la cultura autóctona que aparece silenciada y, lo que es peor, desvalorizada o, como mucho, reducida a un folclorismo romántico.

Sólo una educación de personas adultas entendida como un acto de liberación, entendida como una opción que permita leer la realidad personal y colectiva, puede garantizar una cultura de la diferencia. Esto supone introducir importantes innovaciones en nuestras formas de concebir los procesos de alfabetización y de educación para construir un nuevo discurso educativo donde se potencie esa diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUKCMAN, Th. (1978): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BOTKIN, J. y otros (1979): *Aprender: horizonte sin límites*, Madrid: Santillana/UNESCO.
- COLE, M. (1981): "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y aprendizaje*, 25, 3/17.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, México: Limusa.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/UNESCO.
- FREIRE, P. (1986): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus. 2 volúmenes.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1988): *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- LENGRAND, P. (1973): *Introducción a la educación permanente*, Madrid: Teide.
- LEWIS, O. (1972): *La cultura de la pobreza*, Barcelona: Anagrama.
- LEWONTIN, R.C., ROSE, S. y KAMIN, L.J. (1996): *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- MEDINA, A. (1988): "Innovación educativa". En A.A.V.V.: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Santillana. Págs 778/779.
- MORENO, I. (1981): "Cultura tradicional y cultura popular en la sociedad moderna". *Cultura tradicional y folklore*.
- MOORE, A. (1995): "Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés". En WOODS P. y HAMMERSLEY, M. eds.: *Género, etnia y cultura en la escuela*, Barcelona: Paidós. Págs 183/207.
- NAIR, S. y DE LUCAS, J. (1997): "El reto de la inmigración". *El País*, 16-8-1997. Pág. 9.
- STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Barcelona: Cincel-Kapelusz.
- TOFFLER, A. (1993): *La Tercera Ola*, Barcelona: Plaza y Janés.
- UNESCO (1986): *La langue, identité et communication*, París: UNESCO.
- WERTSCH, J.W. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.