

*Educación básica de personas adultas.
Del proyecto de base territorial al proyecto
intercultural*

María Josefa CABELLO MARTÍNEZ*

«El ceño de la incompreensión —decía Mairena—
es, muchas veces, el signo de la inteligencia,
propia de quien piensa algo en contra de lo
que se le dice, que es, casi siempre,
la única manera de pensar algo».

«Juan de Mairena había pensado fundar en su tierra una Escuela Popular de Sabiduría. Renunció a este propósito cuando murió su maestro... Es lástima —decía— que sean siempre los mejores propósitos aquellos que se malogran, mientras prosperan las ideícas de los tontos, arbitristas y revolvedores de la peor especie. Tenemos un pueblo maravillosamente dotado para la sabiduría, en el mejor sentido de la palabra: un pueblo a quien no acaba de entontecer una clase media, entontecida a su vez por la indigencia científica de nuestras Universidades y por el pragmatismo eclesiástico, enemigo siempre de las altas actividades del espíritu. Nos empeñamos en que este pueblo aprenda a leer, sin decirle para qué y sin reparar en que él sabe muy bien lo poco que nosotros leemos. Pensamos, además, que ha de agradecernos esas escuelas prácticas donde puede aprender la manera más científica y económica de aserrar un tablón. Y creemos inocentemente que se reiría en nuestras barbas si le hablásemos de Platón. Grave error. De Platón no se ríen más que los señoritos, en el mal sentido —si alguno hay bueno— de la palabra».

Antonio Machado: «Juan de Mairena»

* Departamento de Didáctica. Universidad Complutense. Madrid.

Las actuales manifestaciones del hecho multicultural plantean a la teoría y la práctica educativas un amplio campo de reflexión-acción: cómo construir un currículum y una organización de la acción educativa que partiendo de la diversidad cultural, y sin renunciar a ella, promueva la igualdad educativa desde el reconocimiento de la propia identidad. Conceptos como educación pluricultural, intercultural, antirracista, vertebran el debate orientado a revisar el papel de la institución educativa y, aunque el discurso teórico sobrepasa las ideas de contextualización y adaptación curricular, las alternativas están aún lejos de calar en las prácticas o al menos, de hacerlo con igual nivel de profundidad.

¿Cuál es la situación de la educación de personas adultas respecto a este tema? En educación de adultos los conceptos relacionados con la diversidad cultural toman particular relieve por las condiciones y características de los públicos participantes o destinatarios. Estos aportan rasgos específicos a la acción educativa y repercuten muy directamente sobre la consideración de dicha acción como posibilidad de acortar las diferencias sin pérdida de identidad cultural.

Para la educación básica de adultos (EBA) el concepto de diversidad cultural tiene dos vertientes. Una, que podemos llamar interna, hace referencia a las distintas culturas que corresponden a diferentes sectores de una sociedad y que en la nuestra se manifiestan en categorías como sexo, edad, rural, urbano, alfabetizado, no alfabetizado, informatizado. En la otra vertiente encontramos culturas vinculadas a lo que Gimeno (1992) llama «multiculturalismo concreto» y las reconocemos en categorías como raza, lengua, religión...

Ambas vertientes son fuente de multiculturalismo en este ámbito y, además, con ellas interactuarán las situaciones individuales o grupales en relación con la instrucción o nivel de estudios.

La E.B.A. como subsistema educativo

Las consideraciones respecto al multiculturalismo y al pluralismo cultural de los públicos de educación de adultos son particularmente importantes porque cuando el adulto se incorpora al aula o programa educativo es ya un ser socializado, es portador de la herencia cultural de su grupo de pertenencia. Con mayor o menor consciencia, participa activamente en lo social, en lo político y en lo económico y esta participación está impregnada por su historia cultural-personal. Una acción educativa que pretenda evitar «el artificio peligroso de —por ingenuidad o astucia— separar estos aspectos de la educación» (FREIRE, 1990: 167) tendrá que sustentarse en este capital cultural previo para su transformación en identidad y en ingrediente de la relación intercultural.

Por otra parte, desde el punto de vista de su relación con el resto del sistema educativo, la EBA constituye un peculiar subsistema. Tiene como fi-

nalidad la formación general, *fundamental* de las personas adultas pero, *no es obligatoria*. Es decir, los principios de comprensividad y diversidad están en el subsistema como tal y, consecuentemente exigen del mismo una gran capacidad de «multiculturalismo interno» (GIMENO, 1992) facilitador, para cada grupo social, de la inserción de su cultura en la realidad que la hizo posible y desde aquí, progresivamente, «reinterpretar ambas —cultura y realidad— a la luz de los datos que aporten la interrelación con otras culturas y la adquisición de nuevas formas de conocimiento» (CABELLO, 1993).

Estas especiales condiciones de los públicos y de la estructura de la educación básica de adultos presionan sobre las tendencias homogeneizadoras y convergentes de la escuela y de su currículo y provocan que, al menos en el discurso oficial en los «marcos» (BERNSTEIN, 1977) o las «directrices curriculares» (ANGULO, 1992; BELTRÁN LLAVADOR, 1991), haya mayor apertura y posibilidad para la divergencia.

¿Cómo surgen los Proyectos de Base Territorial?

Junto a las características estructurales mencionadas es preciso considerar el progreso de factores como la mayor interdependencia entre los países, la reacción frente a planteamientos de uniformidad cultural, el redescubrimiento de las razones éticas relacionadas con el respeto y la tolerancia, la valoración de cierto relativismo cultural (GAIRIN, 1992; JORDÁN, 1992), factores que están apuntando, a la vez, a la defensa de la identidad cultural y al apoyo de la interculturalidad.

Volviendo al campo específico de la EBA, es preciso también considerar la generación, desde los años setenta, de experiencias vinculadas al desarrollo comunitario entendido éste como «enriquecimiento social, cultural, económico, político y educativo de un área geográfica determinada» (JARVIS, 1990).

La concatenación de todos estos factores ayuda a entender el apoyo normativo-orientativo a la puesta en marcha y seguimiento de *Proyectos de Base Territorial* (PBT) en educación de adultos. El documento oficial que mejor recoge las consideraciones sobre el tema es el Libro Blanco de Educación de Adultos (MEC, 1986), que responde en cierta medida a las posibilidades y emplazamientos establecidos en el Proyecto de Ley de Régimen Local (hoy Ley Reguladora de Bases de Régimen Local, art. 25) y en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, Título 3, art. 41-44).

El Libro Blanco asume una «consideración de la EBA como animación para la acción y para la creación de una cultura propia dentro del marco de cada comunidad» y defiende el principio de la «unidad en la programación y la pluralidad de contenidos y conexiones con el sistema de empleo, áreas productivas, mecanismos sociales de participación.» (pp. 29-30).

La «unidad espacial de referencia» deja de ser el Centro para pasar al territorio, porque es en él donde pueden atenderse las «demandas especí-

ficas de una determinada comarca, municipio o distrito». Para ello, los PBT tendrán que adscribir, coordinar y potenciar «la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles». El proyecto no es un proceso teórico previo a la práctica, es el fruto de un «proceso institucional progresivo» en una estructura realmente operativa-no-burocrática, que esté en función de las necesidades del *Distrito Educativo*.

El distrito educativo «no es una demarcación parcelaria, sino un proyecto de práctica educativa en una comunidad dada, que habita un territorio concreto y que, a través de la educación, puede resolver problemas de diverso género». No se trata de reconocer fronteras estables sino unidades territoriales que tienen de hecho una identidad social reconocida. Así, se sugiere que los distritos se configuren en torno a demarcaciones hechas con criterios de desarrollo endógeno e integral de tipo rural o industrial. (pp. 139-141).

En el Proyecto de Base Territorial no hay un sólo tipo de *Centros* sino una pluralidad de actuaciones, convergentes respecto a las metas del PBT y estructuradas de acuerdo a la red establecida en el distrito educativo. La oferta pública de educación de adultos integrada en el nivel local tiene, entre otras, las siguientes funciones: (p. 30) realizar permanentemente una investigación de las necesidades formativas con la participación de todas las asociaciones; compatibilizar los diversos programas de las instituciones y asociaciones (destinatarios, contenidos, calendario, horarios, medios, locales y, sobre todo, educadores); mantener una vinculación constante con todas las instancias sociales. Para ello tendrá que establecer, al menos, un órgano de participación y colaboración y contar con un equipo técnico de animación y gestión.

A través de la Orden Ministerial de 8 de Mayo de 1989 se regulan algunas de las declaraciones que el MEC hiciera en 1986, aunque aquella sólo se referirá a ciertos aspectos de la ordenación de Centros. No obstante, su preámbulo insiste en que las acciones de educación de adultos pretenden la «construcción de un modelo integrado de acciones formativas diferenciadas, dirigidas a la población adulta». Su objetivo es que los Centros pasen de impartir Educación General Básica —su única función desde la Orden de Noviembre de 1981— a impulsar y dinamizar una acción más amplia, que satisfaga las necesidades concretas de la población adulta de un determinado ámbito geográfico. Aunque la Orden alienta al profesorado que venía trabajando en esta línea, es sin duda insuficiente para el resto. Esta insuficiencia afecta todo el contenido de la disposición legal porque no es posible cambiar las funciones de los Centros sin modificar las del profesorado.

Por otra parte, esta disposición es cicatera con el espíritu de las declaraciones anteriores y recorta las posibilidades de reconocimiento del multiculturalismo que hay implícitas en el PBT. Al establecer que las acciones formativas serán proyectadas *sobre un ámbito territorial determinado*, sos-

laya el reto de planificar *en y con* la realidad cultural, económica, política, educativa de tal territorio y le resta importancia al papel transformador de la praxis educativa.

La publicación de la LOGSE en 1990 deja abiertas nuevas posibilidades bajo el principio general de «enraizamiento de los problemas educativos en el contexto social». Las propuestas de comprensividad, diversificación, contextualización o adaptación curricular están en esta línea, pero, tal como se vienen desarrollando, no son suficientes para llevar a término una educación intercultural, entendida como un proceso de búsqueda de la propia identidad cultural en un contexto de interacción e intercambio cultural recíproco, un contexto en el que la diferencia cultural es normal y legítima, capital y recurso de la acción y reconstrucción de dicho contexto.

En el campo específico de la EBA, las orientaciones oficiales posteriores a 1990 (circulares a Centros y Direcciones Provinciales desde el curso 1990-91) tampoco alcanzan tal objetivo, se quedan en un mero cambio nominal —y llaman proyecto de base territorial a lo que venían demandando como proyecto de centro— o, en el mejor de los casos, entienden el PBT como un medio para la mayor eficacia y coordinación de recursos.

Las aportaciones y las omisiones de los PBT

Un amplio sector de educadores y profesionales de EBA, comprometidos con hacer de ésta una acción transformadora, integral y con contenidos ligados a las experiencias y necesidades sociales de las personas implicadas en ella, interpretó el PBT como la posibilidad de conectar tres campos en los que era imprescindible progresar: generar análisis, conciencia crítica y acciones de cambio de y en la realidad en la que se inserta la acción; procurar recursos institucionales y del mundo asociativo para la acción integral en ese medio; coordinar territorialmente los recursos para que sean más eficaces y rentables a las metas propuestas.

Estos tres campos, concatenados, contienen capacidad transformadora de una EBA excesivamente volcada en lo compensatorio-escolar y se ajustan —provocando su desarrollo y mejora— a principios y prácticas metodológicas vinculadas a Freire (1989, 1990) y Gutiérrez (1982) que pretenden hacer de la educación un «acto de conocimiento» logrado por la síntesis entre los conocimientos del educador y los de los adultos. Para ello es preciso partir de estudios situacionales o investigaciones preliminares, localizar las temáticas generativas, provocar un diálogo que involucre en las propias condiciones existenciales, que amplíe el universo de conocimientos para la comprensión e interpretación de éstas, que, contrastando modos distintos de concebir y explicar la realidad, impulse su transformación.

A tal concatenación de principios y argumentos no siguió la necesaria concordancia de circunstancias y condiciones que los apoyaran abierta y

coherentemente. En los textos programáticos, manifiestos y preámbulos el discurso es innovador, propone apertura del currículum y flexibilidad en la acción que posibilite la adaptación a las peculiares condiciones de cada territorio. Sin embargo aún no acabamos de llegar a los cambios en el estatuto y funciones del profesorado de educación de adultos, a la incorporación de otros profesionales, a la valoración académica de los currícula basados en el conocimiento experiencial, al refrendo de las coordinaciones inter—institucionales en cada localidad.

No alcanzamos, en definitiva, la meta de una educación básica, de calidad, para todos.

A distintos niveles y en diversos lugares la flexibilidad se transformó en maniobrabilidad (CABELLO, 1992) y el desarrollo de los PBT se fue configurando hasta moverse hoy en un amplio abanico que puede interpretarse desde una perspectiva ideológica conservadora a una crítica radical. Es decir, puede entenderse como medio para establecer relaciones en la comunidad que motiven la educación de sus adultos más desfavorecidos, para compartir los recursos propios de la primera y los Centros de Adultos o para involucrar a la comunidad en la planificación y gestión de un currículo según su propia cultura, necesidades y posibilidades.

La confusión afecta con frecuencia a la actuación específica. Así, al hacer el estudio de necesidades, los profesionales pretendemos descubrir las distintas culturas existentes en cada territorio y, a partir de ellas, reconstruir un currículum que acrecentará el bagaje de conocimientos de su población adulta, tendrá utilidad para transformar el entorno y tendrá asimismo reconocimiento social-académico. Sin embargo, conforme la acción se va concretando en un centro, en un aula, la cuestión central cambia. Y pasan a primer plano no ya las culturas propias sino los diferentes niveles de enseñanza oficial a los que accedieron los que participan en el proyecto educativo.

Y el «tema generativo» queda degradado a motivación inicial para incorporar a los adultos al currículum académico representativo de la cultura oficial. El núcleo vuelve a estar no en los conocimientos que aportan los públicos sino en los que representa y domina el profesorado. De este modo, como diría Freire, perdemos la posibilidad de construir una conciencia crítica y nos quedamos en una conciencia «intransitiva», de un mundo al que no trascendemos. Conocemos mejor el contexto pero no lo cambiamos, no lo transfiguramos, a veces, ni siquiera es este conocimiento el referente de nuestra actuación.

Durante los últimos diez años los PBT han oscilado entre dos motivaciones básicas: la coordinación de actuaciones para una acción más eficaz sobre la población adulta en un territorio dado y la coordinación institucional orientada a una formación integral de esa población. En el primer caso sería más correcto hablar de coordinación de actuaciones que de PBT, ya que su *soporte* fundamental son las acciones específicas o afines a la EBA

y las principales *demandas* tienden a ampliar su extensión y mejorar su calidad sin mayores *requisitos* que la coordinación de las acciones citadas.

En el segundo caso el *sopORTE* de la acción es el propio territorio: las necesidades de sus gentes, los recursos institucionales y sociales, los proyectos de mejora. Sus *requisitos mínimos* son la coordinación interinstitucional, el diálogo constante con las instancias sociales y un equipo técnico plural y con capacidad de dinamizar el proyecto. Las *demandas a la administración*, aún pendientes, son la creación de una estructura de cooperación interdepartamental con funciones bien definidas en el ámbito estatal, autonómico y local. La dotación de un Centro de investigación y recursos que facilite la vinculación de los Centros y actuaciones en el proyecto territorial. La transformación de los agentes de control del curriculum en agentes orientadores que faciliten la autonomía y respeten las adaptaciones a cada contexto concreto.

Es obvio que el panorama presentado no responde al concepto actual de educación intercultural, pero tal vez no lo es tanto —y por eso conviene reflexionar sobre ello— que la planificación y gestión de PBT ha concitado la dedicación, reflexiones y esfuerzos de profesionales de este sector para introducir la diversidad en las prácticas y los contenidos de la EBA.

Sabemos que no logramos hacer presentes todos los intereses, que la desigualdad cultural permanece y aún puede aumentar, que quedaron fuera de los proyectos sectores de la población adulta que no son precisamente minoritarios aunque sí diferentes a la mayoría de los que participaron.

Y sabemos también que nos hemos cuestionado seriamente la estrechez de un marco curricular pensado desde y para una cultura con «un determinado sesgo masculino, blanco, académico y occidental-eurocéntrico» (VIÑAO, 1992,214). Se empieza a vislumbrar un cambio en la «epistemología de la práctica» (SCHÖN, 1992) en EBA porque su profesorado ha experimentado la posibilidad de estructurar la acción educativa en torno a los recursos y necesidades de la población de una zona o localidad, y no con el único eje del curriculum predeterminado en áreas académicas; porque los públicos participantes y no participantes obligan a reconocer que diferentes culturas de origen implican distintas posibilidades de lograr educación para todos; porque las experiencias más ricas de trabajo local son aquellas en las que mejor definida está la identidad de cada acción grupal que interactúa y enriquece el proyecto coordinado, sin perder su propia identidad; porque comprobamos que sin conocer y respetar la cultura propia es difícil poder respetar y conocer las de otros y sin ambas condiciones no es fácil la convivencia de culturas ni la educación intercultural.

A través del análisis crítico sobre esta experiencia podemos aún aprender a convertir los errores-ingenuidades en recursos para analizar críticamente las posibilidades de transformar los condicionantes que distancian las declaraciones formales de las prácticas. De este modo estaremos haciendo un ejercicio de reconocimiento y compromiso con nuestra propia

cultura profesional y, a la vez, de transformación del conocimiento práctico para ponerlo al servicio de la educación básica en una realidad que, si siempre fue multicultural, tiene hoy nuevos y complejos rasgos que cuestionan soluciones viejas.

¿Podemos encontrar en la experiencia recursos para una educación intercultural de las personas adultas?

El proceso que vengo analizando puede transformarse en conocimiento profesional y éste en recurso para una educación multicultural de personas adultas.

Considerar esta posibilidad está justificado porque la planificación territorial de la acción educativa permite y facilita la investigación participante preliminar y la organización y seguimiento de la acción ajustada a los rasgos de *multiculturalismo*; porque, como ya quedó planteado, el problema está intrínsecamente asentado en el subsistema de EBA, en sus públicos y en su estructura; y, sobre todo, porque sólo con un profesorado capaz de comprenderlo, debatirlo y trabajarlo colectivamente será posible ir aportando soluciones. Comenzar desde cero o desde planteamientos de sectores educativos ajenos a la EBA es, a mi juicio, una irresponsabilidad política y educativa, un dispendio de recursos humanos y materiales, una pérdida de tiempo tanto para los profesionales como para los destinatarios de la acción educativa.

¿Qué aspectos podemos analizar para que dicha transformación se produzca y para evitar en lo posible errores anteriores? La situación actual puede resumirse en el siguiente esquema (pág. siguiente) que, junto a las dos concepciones mencionadas sobre planificación educativa basada en el territorio, incluye una tercera cuyas condiciones y posibilidades de implantación son las que vengo tratando y desarrollaré seguidamente.

De la primera a la tercera situación puede tenderse un arco en el que caben diversas ubicaciones orientadas hacia el proyecto intercultural. Avanzar hacia él requiere plantearse qué entendemos y qué interpretamos los profesionales implicados en un proyecto cuando hablamos de conceptos como diferencia /deficiencia, minoría/marginación, cooperación/asimilación, transformación/adaptación.

En el mundo de la educación de personas adultas es frecuente asociar la diferencia a deficiencia, en lugar de a riqueza y pluralismo, y entender que el concepto de minoría va ligado al de marginación y no —como en otros sectores— al de «excelencia» o «distinción» (BERNSTEIN, 1977). Queda pendiente para otro espacio el reto de interpretar estas asociaciones desde el punto de vista de la construcción del conocimiento o la interpretación de la realidad, así como el de analizar desde qué estructura se produce la marginación y cuál es el centro y la periferia de aquélla.

Proyecto	Fundamentos/ referentes	Condiciones/ requisitos	Demandas/ requerimientos
Coordinado	Actuaciones de E.A. en una demarcación geográfica.	Comunicación y coordinación de Centros y actuaciones.	Extensión de la acción (incremento de Centros, profesorado, recursos).
De base territorial	Necesidades de la población y recursos sociales e institucionales. En unidad definida territorialmente/para su desarrollo comunitario.	Coordinación interinstitucional. Diálogo constante con instancias sociales, productivas y cultural/Equipos técnicos.	Estructura de colaboración territorial definida. Centros territoriales de recursos, investigación y formación. Extensión de dotaciones según PBT.
Intercultural	Diversidad, necesidades y posibilidades de las culturas presentes en unidades definidas para su desarrollo endógeno.	Investigación participativa. Currículum intercultural. Profesionales de las distintas culturas participantes. Diálogo constante y autonomía territorial ascendente.	Autonomía curricular y de gestión en cada localidad. Orientaciones y recursos plurales versátiles.

Volviendo a las reflexiones que nos ocupan ¿Quiénes son las *minorías* de la EBA en nuestro presente histórico? ¿Mujeres, emigrantes, personas no alfabetizadas, parados? ¿Son realmente minorías? ¿Por qué se convierten en los programas de EBA en «públicos desfavorecidos objeto de compensación»? Lo que realmente se compensa en estos programas es la diferencia entre una persona adulta que domina una cultura (oral, rural, por ejemplo) y un estándar medio más o menos funcional. Situarse cerca de ese estándar implica ciertas posibilidades de encontrar un trabajo, poscer cierto estatus social, participar de la política y los bienes culturales. Implica ciertas posibilidades de aproximarse a la igualdad. El reto pendiente es hacerlo sin negar la propia identidad cultural, sin homogeneizar ni masificar, *sin discriminar negativamente la diferencia. Convirtiendo la diversidad en un bien para la educación básica igualitaria.*

Vivimos ya en un estado multicultural y multilingüe, —lo reconoce la Constitución— y esta diversidad tiende a crecer. Necesitamos reconocernos en la construcción de una sociedad más pluralista y, si podemos, aprender de la experiencia de otros países europeos, evitar el error de imponer e ignorar, a sabiendas de que ello puede provocar reacciones de «integrista», de violencia social y educativa, de destrucción mutua. La educación intercultural puede ser tan solo «un nuevo slogan» como denuncia Salman Rushdie si, en *lugar de apelar a una profunda revisión y reforma del currículum y de la formación del profesorado* nos quedamos en imágenes estereotipadas que más que el conocimiento de la propia experiencia y cultura y su intercambio con otras se quedan en «la exploración del prejuicio» (SELBY, 1992).

La educación intercultural se basa en un principio de cooperación y requiere aceptar la diferencia y trocar la asimilación en enriquecimiento cultural válido tanto para fortalecer la identidad como el intercambio, siendo lo primero condición previa para lo segundo. Porque los elementos propios de una cultura, los que le aportan su carácter instrumental y dinámico, tienen que crecer para que sus intercambios y conexiones con otras culturas puedan ser generadoras de nuevas formas, sin reducirse ni reducir ninguna de las originales. Estas nuevas formas no son fruto del consenso, sino del diálogo, del reconocimiento igualitario y solidario de lo diferente y del *convencimiento del valor de progresar en el pluralismo.*

En educación de personas adultas, como ya vimos, se acepta hoy sin dificultad que un proyecto intercultural parte, en primer lugar, del reconocimiento de las diferentes culturas presentes en un territorio y, en segundo lugar, de los diferentes niveles respecto a la instrucción en que se encuentran los sujetos de cada una. Pero, si no encontramos respuestas al hecho de que este segundo aspecto es el que se impone en nuestras aulas y actuaciones, no estamos produciendo *transformación* sino *asimilación* a una cultura que, en sí misma, es extraterritorial, en ella no es posible validar ningún conocimiento, experimentar ningún contraste, hacer ninguna crítica o llevar a cabo ninguna transformación de la realidad, sencillamente por-

que no existe en lo concreto. De este modo se pasará a primar un «cuerpo de conocimientos» cuya adquisición sólo producirá asimilación y perpetuación del esquema cultura dominante-cultura dominada si se niegan las relaciones dialécticas entre estos conocimientos y los intereses y producciones de las culturas de los grupos presentes en los proyectos.

Trabajar por un proyecto intercultural en EBA implica avanzar de lo cultural como contexto a lo intercultural como texto (ZABALZA, 1992), supone construir un currículum para el desarrollo endógeno; para descubrir y valorar la identidad de la cultura propia, en primer lugar en el contexto en el que surge y, después, en el seno del intercambio con otras culturas, (estando todas presentes en un currículo); para proporcionar conocimientos y actitudes que favorecen el enriquecimiento mutuo y permiten transitar desde un currículum autocentrado en lo educativo-cultural a un currículum para la autogestión de lo político, laboral, social, económico.

Sólo introduciendo estos cambios en el currículum el Centro podrá ser realmente un recurso para el desarrollo comunitario. Precisamente aquél que se ocupa del soporte imprescindible de una educación básica de calidad, para todos y con todos.

Para esto la investigación preliminar no sólo tiene que describir las culturas presentes en un territorio, no basta aumentar el conocimiento sobre la problemática que atraviesan las culturas de un medio dado, es preciso analizar tales culturas con una dimensión histórica y ética y, además, «hacer una selección representativa para el currículum» sin olvidar su propósito educativo (GIMENO: 1992, 148).

Los proyectos interculturales de EBA tienen que hallar el modo de conciliar la paradoja de construir un currículum educativo «para todos, en función de las diferencias culturales». Y esto, como dice Teresa Aguado (1992), es distinto de hacer el currículum de los «culturalmente diferentes», porque exige incorporar esas culturas diferentes al currículum. Pero incorporar no significa estudiar una cultura en el medio y proponer otra en el currículum, orientada a contenidos académicos y titulación, incluyendo «latiguillos motivadores» para elevar el rendimiento de los que pertenecen a la «subcultura». Incorporar significa seleccionar con nuevos parámetros sobre lo valioso e invariante y, según éstos, cambiar metas, contenidos, procedimientos y materiales. Significa vigilar constantemente que no reproduzimos en el currículum la cultura dominante. Implica desarrollar la idea de acción extraescolar implícita en los PBT que van transformando ideas: de Centro en pluralidad de actuaciones, de áreas académicas en núcleos generativos, de niveles escolares en conocimiento transformador.

Para que estas ideas prosperen en educación básica de adultos se requiere un profesorado formado de acuerdo a los principios de pluralismo cultural, educación intercultural y acción comunitaria. Un profesorado consciente tanto de sus posibilidades de actuar como de que no basta con tener buena voluntad. Se requiere también que las administraciones se convier-

tan ellas mismas en agencias promotoras de innovación y que favorezcan el desarrollo de experiencias interculturales. Para lo cual es preciso elaborar una legislación específica, dar mayor apertura a las propuestas curriculares, modificar el estatuto del profesorado en estos proyectos y, fundamentalmente, garantizar autonomía a las demarcaciones territoriales que se establezcan y permitir que las actuaciones locales sean algo más que «actuaciones periféricas» (ÁNGULO, 1992).

Porque el estudio del carácter multicultural de la EBA lleva al convencimiento de que los proyectos interculturales son un reto no sólo educativo sino ideológico, político y social. Y de que para aproximarse a ellos no basta el esfuerzo personal, sino que se alcanzan si se transforman al mismo tiempo la actitud magistral, la concepción curricular, la planificación administrativa, la organización local y la gestión interinstitucional.

Bibliografía

- AGUADO, M.T. (1992). Los programas de educación intercultural: Una respuesta a la diversidad cultural europea. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- ANGULO, F. (1992). Descentralización y evaluación en el sistema educativo español. *Escuela Popular*, n.º 3, 23-87.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículum* Madrid: Akal.
- BELTRÁN, F. (1991). *Política y Reformas curriculares*. Valencia. Universitat de València.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class codes and control*. Vol. 3. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- CABELLO, M. J. (1993). Currículum y profesorado en educación básica de personas adultas. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 212, 69-72.
- CABELLO, M. J. (1992). *Modelo Didáctico de Educación de Adultos*. Madrid: Universidad Complutense.
- CLANET, C. (1990). *L'Intercultural*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós
- GIMENO, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, n.º 11, pp. 127-153.
- GIROUX, H. Y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GUTIÉRREZ, F. (1982). *Pedagogía de la comunicación como alternativa* Madrid: OEI-EDA.

- JARVIS, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- JORDÁN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SELBY, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- VIÑAO, A. (1992). Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- ZABALZA, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.