

Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar

Xavier Lluch

En *Multiculturalidad y educación*
Fernández, T. y G. Molina, José
Alianza Editorial, Madrid, 2005

Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar

Xavier Lluch

1. Educar en sociedades multiculturales: el papel de la educación intercultural.
2. Educar en sociedades multiculturales: el papel del currículum.
3. Un currículum para la educación intercultural.
 - 3.1 Enfoques curriculares ante la multiculturalidad.
 - 3.2 Algunas consecuencias de los sesgos culturales del currículum.
 - 3.3 ¿Qué currículum para la educación intercultural?
 - 3.4 Currículum intercultural y transversalidad.
4. Un proyecto curricular intercultural.
 - 4.1 Las áreas del currículum.
5. El currículum en acción: para una construcción compleja del conocimiento escolar.
 - 5.1 Criterios metodológicos para una didáctica intercultural.
 - 5.2 Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva intercultural.
6. Materiales curriculares y diversidad cultural.
 - 6.1 La multiculturalidad en los libros de texto.
 - 6.2 Materiales curriculares para tratar la multiculturalidad.
7. Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar.
8. Bibliografía y reseñas.

1. Educar en sociedades multiculturales: el papel de la educación intercultural.

El debate sobre la multiculturalidad, inevitablemente, nos invita a formular grandes preguntas: ¿Puede una sociedad plural generar una identidad colectiva? ¿Cómo educar para promover, desde la diversidad, sociedades cohesionadas, con sentido de comunidad, con mecanismos de cooperación y de integración? ¿Qué función cabe reclamar a la escuela en este contexto sociocultural heterogéneo?

¿Puede la educación intercultural suponer una respuesta a estas preguntas?

Empecemos por el principio: aquí y ahora nadie duda ya de que la escuela del siglo XXI debe sumar un nuevo objetivo en su horizonte: educar para vivir en sociedades plurales, diversas, multiculturales.

No se discute ya, al menos retóricamente, la necesidad de reconocer la diversidad cultural y de preguntarse por el modo en que ésta debe ser tratada desde una perspectiva educativa.

Ahora bien, si todo el mundo habla de multiculturalidad (y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas), no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural. Por tanto, conviene apresurarse a analizar (y denunciar en su caso) el enfoque ideológico desde el que se realizan las propuestas, no vaya a ocurrir que, bajo la retórica políticamente correcta del discurso, se escondan los modelos asimiladores de toda la vida (Hannoun, 1992).

Pero es que ni siquiera estamos de acuerdo en la consideración que merece tal diversidad cultural. Son muchos quienes, abiertamente o de modo encubierto abonan las tesis de que la diversidad cultural, la multiculturalidad, es perjudicial, motivo de conflicto, amenaza para la cohesión social, rémora para el progreso.

Señalemos pues un primer punto de partida: no sólo no hay consenso respecto a la interculturalidad (en tanto que proyecto social y político) sino que tampoco hay acuerdo respecto a la *deseabilidad* de la multiculturalidad (en tanto que característica de nuestras sociedades).

Nuestras sociedades son multiculturales, cierto. Pero también lo es que nunca fueron tan iguales. Nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecen parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura. El debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo, cambio e interacción cultural y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural (Berger, 2002; Gimeno, 2002; Warnier, 2002; Verdú, 2003). En este sentido, me parece especialmente importante analizar la producción de cultura popular infantil y juvenil de las empresas comerciales y el modo en que esta afecta a la manera de pensar de niños

y jóvenes. Las películas, las revistas, los libros, los videojuegos, los programas de televisión, etc., dirigidos al público infantil y juvenil moldean el modo en que los niños comprenden el mundo y perciben su realidad social y cultural (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux 1996).

En consecuencia, es necesario reconsiderar el concepto de "contexto cultural" y entender que ahora está sometido a influencias que van mucho más allá del ámbito de lo local. Y así, el proceso de enculturación está, cuanto menos, mediado por poderosos mecanismos de difusión de productos culturales que los hacen llegar a todos los rincones del planeta.

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta curiosa y aparente paradoja. Por un lado la constatación de la diversidad cultural como característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otro, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta.

En mi opinión, una propuesta adecuada de educación intercultural debe nacer desde el análisis de esta doble vertiente. Y así, sus objetivos de educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, construir comunidad desde la diversidad identitaria, deben entenderse inscritos en este contexto complejo y contradictorio. Para esta finalidad, me parecen especialmente destacables estas tres propuestas fundamentales de la educación intercultural:

- ✓ Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración.
- ✓ Utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- ✓ Dotar a los alumnos/as de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.

Educar desde una perspectiva intercultural debe ayudar, en fin, a que las personas sean capaces de entender "el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad" (Pérez A., 2000:18).

2. Educar en sociedades multiculturales: el papel del currículum.

Como es sabido al término currículum se le atribuyen numerosos significados y admite muy diferentes enfoques, niveles de aplicación, ámbitos de actuación... Para el objetivo que aquí nos ocupa, lo más importante es reflexionar sobre qué concepción de currículum nos interesa para desarrollar la educación intercultural en el sentido que hemos apuntado en el apartado anterior.

Conviene superar una concepción restrictiva de currículum (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos...) para definirlo como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los

alumnos y alumnas en los centros. Visto así, el currículum, va mucho más allá de un listado programático de contenidos. Impregna los pasillos, los patios, las aulas... Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos...

El currículum selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículum deviene, consciente o inconscientemente, en la *propuesta cultural* que un centro ofrece a su comunidad.

Y esta propuesta, desde un enfoque educativo intercultural, debería ayudar a representar las realidades culturales del contexto y favorecer, en la práctica, que los alumnos y alumnas puedan dotar de significado a sus experiencias vitales cotidianas.

Desde esta perspectiva, la idea de concebir la escuela como un espacio de cruce de culturas puede resultar especialmente útil. Porque la escuela, además de constituir el espacio de socialización más potente que conocemos para educar en los valores necesarios para una sociedad plural (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través de un instrumento que le es propio: el conocimiento. La escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar lo que somos en tanto que comunidad. Por eso sería necesario que lo que denominamos currículum deviniera verdaderamente en mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos. Y así se ocupara en "construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias" (Pérez A., 1991:61).

¿Podemos organizar el currículum, en la práctica, de manera que ayude a los alumnos y alumnas a dotar de significado a sus experiencias y, en su caso, a reconstruirlas?

Para empezar, habría que recordar el principio pedagógico que establece que todo aprendizaje se realiza a partir de un referente cultural y que, posteriormente, se proyecta en el contexto cultural donde toma sentido y significado. Hay que tener en cuenta esta doble referencia cultural de ida y vuelta en cualquier proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el papel del currículum en la educación intercultural habría de consistir justamente en establecer el marco de actuación que haga posible este proceso de análisis y reconstrucción del pensamiento. Para ello, se requieren al menos dos condiciones: partir de la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos (Gimeno y Pérez, 1992).

3. Un currículum para la educación intercultural.

Acabamos el apartado anterior sugiriendo cual podría ser la función de un currículum al servicio de la educación intercultural. En este, comentaremos brevemente las diferentes propuestas curriculares que se han desarrollado para atender la diversidad cultural y, posteriormente, trataremos de establecer las características de un currículum para la educación intercultural.

3.1 Enfoques curriculares ante la multiculturalidad.

Suele decirse que la elaboración de currícula interculturales está en una fase todavía muy incipiente. Pero sí contamos desde hace ya algunas décadas con diversas respuestas curriculares para el tratamiento de la multiculturalidad. Veamos a continuación cómo han sido éstas.

Por un lado, McCarthy (1994) propone una clasificación de la que creo importante destacar tres enfoques:

a) *Los enfoques socialdemócratas.*

Desarrollados en Europa durante las décadas de 1960 y 1970 plantean la necesidad de reformas curriculares para atender las necesidades de grupos culturales específicos (minorías culturales, inmigrantes, grupos culturales deprivados...). Estas propuestas curriculares subrayaban la importancia de los programas de educación bilingüe y planteaban la necesidad de realizar "añadidos" curriculares que supusieran el conocimiento de la lengua y cultura de esos grupos culturales.

Este enfoque curricular se inscribía en el marco de políticas sociales y educativas dirigidas a proveer de mayores oportunidades a los grupos sociales desfavorecidos. En esta línea cabría entender las políticas de educación compensatoria de la España de los años 80.

b) *Los enfoques conservadores.*

Se implantan progresivamente en las décadas de los 80 y 90 al abrigo de las políticas conservadoras neoliberales cuyo arranque podríamos simbolizar en los gobiernos de M. Thatcher y R. Reagan.

Esta perspectiva entiende que la consideración de la pluralidad y la diversidad cultural en el currículum supone una amenaza. Apuesta por la conformación de currículum donde la representatividad cultural sea inequívoca con objeto de evitar lo que a su juicio supondría una inevitable disgregación cultural. Se trata por tanto de propuestas monoculturales y homogeneizadoras, negadoras de la consideración de diferencias de género, clase social o cultura.

Son currículum de fuerte orientación academicista. Conocidos por el apelativo de *retorno a lo básico*, apuestan por otorgar una enorme preponderancia a algunas de las áreas de aprendizaje, aquellas que constituirían un "núcleo curricular riguroso" (lenguaje, matemáticas). Son asimismo currículum centrados en la instrucción y en el ensalzamiento de valores como el esfuerzo y la disciplina.

c) Los enfoques críticos.

Esta perspectiva entiende que el desarrollo de currículum interculturales consiste en ofrecer a todos los alumnos y alumnas instrumentos para entender el mundo desde diversas perspectivas socioculturales. Crear esta "competencia multicultural" implica preparar a los estudiantes para analizar su realidad social de forma crítica y compleja. Pero no bastaría con saber analizarla. La finalidad última es comprender cuales son los mecanismos que explican la diversidad y la desigualdad, y cómo la diferencia es utilizada en ocasiones como argumento para la discriminación y/o la marginación.

Así las cosas, el currículum es considerado un instrumento para la comprensión y el compromiso, para el análisis y la acción.

Desde otra perspectiva, resulta también muy clarificadora, por complementaria, la clasificación que resume Lovelace (1995) en los cuatro siguientes enfoques:

a) Perspectiva de las contribuciones.

Consiste en la incorporación de contenidos referidos a las características culturales de distintas minorías del centro escolar. Los rasgos que se explican se centran en aspectos simbólicos: artesanía, música, gastronomía, personajes célebres, fechas importantes de su calendario cultural, celebraciones... El tratamiento de estos contenidos suele seguir el modelo organizativo de "un día intercultural" o "la semana de la diversidad". Obviamente, el currículum ordinario no es puesto en cuestión ni sufre alteración alguna.

b) Perspectiva aditiva.

Se plantea añadir unidades didácticas, temas, trabajos... al currículum ordinario. De esta forma, tampoco hay modificación de la propuesta curricular prescriptiva pero sí se plantea la necesidad de completar el currículum para tratar la diversidad cultural: créditos variables en Secundaria, unidades didácticas específicas en diversas áreas... En ocasiones, estos instrumentos reciben la crítica de su intermitencia y de haber sido concebidos desde la perspectiva cultural mayoritaria manifestando así un cierto sesgo eurocéntrico.

c) Perspectiva de transformación del currículum..

Este enfoque se diferencia de los anteriores planteando, de entrada, un cambio curricular para todos los alumnos y alumnas. El objetivo es permitir a todo el alumnado la consideración de los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas culturales. Desde este modelo resulta crucial escoger temas que permitan una aproximación diversificada a los contenidos. Una aproximación que ayude a comprender de manera compleja esos contenidos, que les haga crecer y que, al mismo tiempo, cultive actitudes y destrezas fundamentales para la interculturalidad: la empatía, la descentración del pensamiento, la interacción cooperativa, el pensamiento crítico.

d) Perspectiva de acción cívica.

Esta perspectiva implica, profundizar en el enfoque anterior. Se trata de educar al alumnado para que, además de la comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes, comprometa su acción y traslade estas

actitudes a una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación, marginación.

3.2 Algunas consecuencias de los sesgos culturales en el currículum.

Sea cual sea el enfoque que se asuma, el currículum selecciona elementos, valora unos sobre otros, silencia o sobredimensiona, oculta o resalta.

Del análisis de los sesgos culturales del currículum y de los modos en que éste ha venido tratando la diversidad cultural podemos alertar sobre algunas consecuencias indeseables:

a) Asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante.

Se produce en aquellos currículos en los que se silencia la diversidad de referentes culturales, se ofrece un estándar cultural como único y/o "natural", hay una ausencia absoluta de reflexión crítica sobre el sesgo del currículum, no se utilizan metodologías y materiales diversificados, se produce una identificación entre diferencia cultural y deficiencia...

b) Segregación / exclusión.

Se establece mediante la puesta en marcha de redes paralelas - encubiertas o explícitas-, planificación de itinerarios curriculares distintos, "anticipación" de las posibilidades académicas de determinados grupos, ausencia de conexión con la cultura experiencial de los alumnos/as, percepción "agresiva" del medio escolar, mensajes doble-vinculares, rigidez en la organización escolar...

c) Trivialización de la diferencia cultural.

Se produce un efecto de desacreditación de la diferencia cultural mediante una percepción superficial y banal de sus rasgos y características (centrada en el estudio de rasgos curiosos o "exóticos": costumbres, gastronomía, folclore, forma de vestir...) A menudo se acompaña de un tratamiento esencialista de la cultura, centrado en estereotipos culturales de "los diferentes". Además, metodológicamente, suele realizarse un tratamiento ocasional, desvinculado del contexto, complementario o anecdótico ("el día de", "la semana de"). Se ha identificado este enfoque mediante la elocuente expresión de "currículum del turista" (Torres, 1991).

Hay que hacer notar que esta opción se apoya en el implícito de que *currículum intercultural* significa conocer las culturas "de los otros" y, por tanto, elabora propuestas que se centran en los elementos culturales externos, en las manifestaciones culturales de tales colectivos (folklore, gastronomía, estética, arte...). Estos elementos (desgraciadamente, los más fácilmente convertibles en tópicos) constituyen los añadidos curriculares y suelen convertirse en elementos accesorios, desconectados del currículum ordinario.

Sin embargo, a pesar de las críticas, se debe reconocer que ésta ha sido, durante mucho tiempo, la única respuesta en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en los centros educativos. Los profesores/as más concienciados en el tema, utilizaron estas orientaciones curriculares con el objetivo de reconocer esta diversidad en las escuelas y, en muchos casos, para luchar contra su menosprecio y anulación. Debe reconocerse que este tipo de intervenciones tenía

sin duda también efectos positivos, en la medida en que facilitaba el reconocimiento, al menos simbólico, de representaciones culturales frecuentemente silenciadas.

3.3 ¿Qué currículum para la educación intercultural?

Por lo dicho hasta ahora en apartados anteriores (concepción amplia de currículum, función que debe cumplir en la educación intercultural, diversidad de enfoques curriculares, consecuencias de algunos sesgos culturales de los currículos y sus prácticas) podemos comenzar a deducir que el objetivo de una propuesta curricular intercultural debe ser ayudar a todos los alumnos y alumnas a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, asimismo, dotarlos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás.

¿Qué características debería reunir un currículum así? Veamos a continuación algunos criterios.

a) ¿Qué contenidos?

Por una parte, necesitamos unos contenidos curriculares que ayuden a una transición de la cultura intuitiva y experiencial de los niños y niñas a la cultura crítica de pensamiento elaborado consecuencia de la reconstrucción de tal cultura experiencial. De ahí que la selección de contenidos deba ser siempre contextualizada y necesite de un esfuerzo del docente por comprender las necesidades peculiares de sus alumnos.

Siguiendo a Ángel Pérez (2000), señalaremos las características que debieran cumplir estos contenidos:

a) *Virtualidad explicativa-aplicada.*

Los contenidos deben servir para entender la complejidad del mundo natural y social, comprender su evolución y configuración actual. No se trata de conocer estos aspectos solamente desde una dimensión teórica. Los contenidos seleccionados deben servir también para ayudar a la acción, a la intervención directa en la realidad. Se trata pues de ofrecer contenidos que permitan el conocimiento de la realidad en una vertiente teórico-práctica.

b) *Virtualidad artística-creativa.*

Interesan contenidos que, además de permitir el conocimiento de lo real, ayuden a reformular subjetivamente este mundo. A través del arte, los sujetos pueden establecer otras formas de relación, puede explorar nuevas formas de expresión, nuevas vivencias. Así, los individuos desarrollan la capacidad de recrear de manera innovadora, fantástica, *artística* y creativa la posibilidad de imaginar otros mundos posibles.

c) *Virtualidad político-moral.*

Necesitamos contenidos curriculares ayuden a preguntarse por la justicia de las formas de vida y de organización de la convivencia que los seres humanos hemos desarrollado a lo largo de la historia. Se trataría de utilizar

contenidos que ayuden a entender, analizar, debatir y finalmente valorar estas formas de vida atendiendo a su bondad, sus valores, sus criterios de conducta. Es necesario ejercitarse en estas destrezas para entender el sentido, el origen y la consistencia de las diferentes alternativas experimentadas. También conviene para comprender la diversidad de perspectivas explicativas de un mismo fenómeno, para situarse en el lugar del otro y comprender sus motivaciones. Son estos requisitos imprescindibles para percibir de manera compleja la realidad y advertir el sesgo de etnocentrismo cultural que hay en nuestros análisis de la realidad social.

d) *Virtualidad psicopedagógica.*

No hay aprendizaje sin un cierto grado de implicación del estudiante. Los contenidos deben provocar la implicación, el interés, la relevancia. Conseguir esta implicación nos exige nuevamente acudir a las fuentes que nos aporta la cultura experiencial. En este sentido, no hay que olvidar la importancia de la denominada cultura popular y de masas, especialmente para los individuos de los grupos sociales desfavorecidos. Esta cultura debe "formar parte de los contenidos del currículum como puente, andamiaje y motivación para el intercambio intelectual, como objeto de disfrute tanto como de debate y crítica; en todo caso, como sustrato mental de las vivencias de muchos de los estudiantes que componen el grupo del aula" (Pérez, 2000: 283).

Un currículum cuyos contenidos reunieran adecuadamente estas cuatro *virtualidades* serviría sin duda al objeto que planteábamos al inicio de este apartado.

b) ¿Qué objetivos?

Los objetivos de un currículum para la educación intercultural son consecuencia de dos premisas que, aunque ya han sido apuntadas, conviene ahora resaltar: a) una concepción dinámica y compleja del concepto cultura y b) la apreciación de la multiculturalidad como valor social.

De ambas premisas podemos deducir un buen conjunto de finalidades que habría de perseguir un currículum para la educación intercultural (Gimeno, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Lluch 1999):

- ✓ Analizar la multiculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que se producen.
- ✓ Aproximarse al conocimiento de los rasgos culturales de los diversos grupos en contacto.
- ✓ Identificar los factores y las variables fundamentales que caracterizan las culturas.
- ✓ Concienciar sobre la variedad y la heterogeneidad interna de las culturas.
- ✓ Entender la diversidad como valor, como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
- ✓ Evidenciar que las culturas tienen, a menudo, elementos comunes.
- ✓ Vivenciar y expresar la propia identidad cultural.
- ✓ Facilitar la interacción, la comunicación y el intercambio de los referentes culturales.

- ✓ Desarrollar actitudes tolerantes, abiertas, flexibles y no etnocéntricas ante un mundo multicultural.
- ✓ Cultivar la descentración cultural, vigilando y analizando el etnocentrismo.
- ✓ Fomentar la apertura a las demás culturas con actitud de evaluación crítica.
- ✓ Reflexionar críticamente sobre la propia cultura.
- ✓ Constatar la complejidad de la identidad, evitando una concepción de la identidad como algo "puro".
- ✓ Analizar y entender los fenómenos de xenofobia y racismo que se producen en nuestra sociedad.
- ✓ Comprometerse ante situaciones de injusticia y/o discriminación por razones culturales.

Sin duda, podríamos desglosar cada uno de estos objetivos en propuestas más concretas a desarrollar desde diferentes ámbitos de trabajo y áreas de conocimiento (lo veremos en un apartado posterior). Valga de momento este listado de objetivos para definir el concepto de educación intercultural que venimos defendiendo.

En cualquier caso, de lo dicho hasta aquí parece claro que la cuestión del currículum intercultural no es algo que se refiera a grupos culturales específicos o a una necesidad de contextos donde se aprecie mayor "visibilidad" de la multiculturalidad. Afortunadamente, hemos superado ya el debate sobre el carácter común o específico de una propuesta curricular intercultural y parece ya indiscutible que un listado de objetivos como el anterior es pertinente en cualquier contexto educativo y cualquier escuela; forma parte de la necesidad educativa de cualquiera de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

3.4 Currículum intercultural y transversalidad.

¿Puede la educación intercultural constituir un eje transversal al currículo?
¿Es verdaderamente un "contenido" transversal?

El término *transversal* en educación ha dado lugar a frecuente controversia. Admite, desde luego, diversas interpretaciones y, como es sabido, produjo (especialmente con la implantación de la LOGSE) debates intensos y propuestas bien diversas. Vamos a entender aquí transversal en una acepción de consenso: diremos contenidos transversales a aquellos que impregnan el currículum de manera vertical y horizontal, esto es, que aparecen de manera recurrente en las diferentes etapas educativas y en las diversas áreas de aprendizaje. Contenidos que, por otro lado, tienen un fuerte componente actitudinal y se vinculan directamente a la educación en determinados valores.

Y ahora quizás estemos en disposición de responder las preguntas introductorias con otra de carácter retórico: ¿puede concebirse un currículum sin una explicación cultural que lo sustente?

El carácter transversal de la educación intercultural se desprende de la concepción curricular que venimos desarrollando: todo aprendizaje se apoya en la

base cultural desde la cual éste se interpreta y todo aprendizaje toma sentido y significado en el contexto cultural donde se utiliza.

Así pues, un currículum intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales; atravesando el currículum en su totalidad. De esta manera, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas "miradas" culturales los conceptos sociales; ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum. En definitiva, trataría de desarrollar una competencia en los/as alumnos/as que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas. Esto es lo que se venido llamando *competencia multicultural*.

Por tanto, para desarrollar la educación intercultural en una perspectiva transversal es necesario:

- *Problematizar* los contenidos
- Explicarlos desde diversas *miradas* culturales
- Cuestionar las visiones estándar
- Contrastarlos con la realidad del entorno.
- Diversificar los materiales que los explican
- Subrayar el propio proceso de elaboración de conceptos (un proceso donde todos pueden participar, interactivo, comunicativo, de libre expresión, de legitimación y reconocimiento de toda expresión cultural, de análisis valorizador y crítico..)

En definitiva, como dijimos anteriormente, un currículum intercultural es aquel que puede servir de mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos.

4. Un Proyecto Curricular intercultural.

Lamentablemente, la importancia que en otros tiempos se otorgó a los Proyectos Curriculares (especialmente tras la aprobación de la LOGSE) parece haber quedado muy maltrecha tras las últimas políticas curriculares en las que prima la homogeneización de contenidos, la determinación de "enseñanzas comunes", la rigidez. Sin embargo, para el objetivo que nos ocupa, esto es, establecer un currículum escolar que ayude a la educación intercultural, convendría enfatizar la importancia de los Proyectos Curriculares.

Un Proyecto Curricular implica, en rigor, ni más ni menos que la reflexión colectiva sobre lo que conviene ofrecer como propuesta cultural de un centro para responder a las necesidades de un contexto sociocultural concreto. Es difícil encontrar para los docentes un espacio profesional más importante para deliberar sobre la pertinencia y la relevancia de los aprendizajes que vamos a proponer a nuestros alumnos y alumnas.

Por lo dicho en anteriores apartados, se entenderá que partimos de una concepción de Proyecto Curricular que va más allá de la simple determinación de un programa de objetivos y contenidos. El Proyecto Curricular encarna el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los alumnos y alumnas en los centros. Materializa la *cultura* de un Centro en tanto que, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer, en las posibilidades que los alumnos tienen de participar en el mismo, de reconocer significados, de identificarse con ellos y de establecer conexiones con sus vivencias.

Por tanto, un Proyecto Curricular intercultural no se centraría en la "detección" de la diversidad cultural y la inclusión más o menos afortunada de añadidos curriculares que contemplaran los rasgos característicos de diversos grupos culturales. Se trataría más bien de entender el factor sociocultural como fuente del currículum. Y así, un Proyecto Curricular intercultural sería aquel que se planteara:

a) Respetto a los objetivos educativos.

Hemos señalado anteriormente los objetivos que caracterizarían un currículum intercultural. Podemos comenzar a elaborar un Proyecto Curricular intercultural reflexionando sobre el modo en que podemos alcanzar tales objetivos desde el trabajo de las diferentes áreas de aprendizaje.

Pero, al mismo tiempo, los propios objetivos generales de las áreas nos están ofreciendo otra perspectiva de trabajo intercultural. Conviene reformular los objetivos para responder de una forma contextualizada: incidiendo de manera especial en algunos de ellos, matizando o desarrollando otros, ampliando o añadiendo. Contextualizar el currículum prescriptivo implicaría, en fin, considerar los objetivos educativos sopesando su pertinencia, su utilidad y su relevancia.

Por otro lado, habría que evitar formular tales objetivos de modo retórico, a la manera de grandes declaraciones de principios. Por el contrario, su redacción debe ser lo suficientemente concreta para que, en la práctica, sirva para orientar la planificación didáctica posterior y deje ya vislumbrar temáticas a tratar, propuestas de trabajo, actividades adecuadas...

b) Respetto a los contenidos.

Ya vimos en un apartado anterior algunos criterios para seleccionar contenidos desde una perspectiva intercultural (ayudar a explicar el mundo e intervenir en él, potenciar su reformulación y expresión creativa, favorecer la reflexión crítica sobre su justicia, vincularse la cultura experiencial de los alumnos y motivar algún grado de implicación en el aprendizaje).

Recordemos que los contenidos son un instrumento al servicio de los objetivos. Habría que valorar su conveniencia en función de su capacidad para acercarnos o no al desarrollo de las capacidades y destrezas que nos expresan los objetivos educativos. Los contenidos de un Proyecto Curricular intercultural serán por tanto aquellos que ayuden a alcanzar los objetivos señalados en tal Proyecto. Pero no olvidemos que los contenidos se interpretan desde un contexto cultural y alcanzan dimensiones e importancia diferentes en función tal contexto. Por tanto, adaptar los contenidos desde una perspectiva intercultural significa preguntarse por la forma de relacionar aquello que queremos *enseñar* y el significado que ello tiene en el contexto sociocultural de los alumnos y alumnas.

c) Respeto a la metodología.

En lo metodológico, un Proyecto Curricular intercultural se valdrá de aquellas propuestas que ayuden a crear un *espacio de conocimiento compartido* (Edwards y Mercer, 1988). El abanico de enfoques que pueden ayudar a crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos es variado. Habría que diferenciar en función de áreas y etapas educativas pero, en general, cabría apostar por metodologías cooperativas, de interacción, de estilo socio-afectivo, de estilo comunicativo, de diversificación. Podríamos valernos de dos criterios a la hora de sopesar entre diferentes propuestas:

- a. ¿Cuál de los enfoques propuestos es el más adecuado para producir interacciones e intercambios?
- b. ¿Qué metodología facilita mayor diversificación en el uso de estrategias didácticas, materiales curriculares, técnicas de trabajo, sistemas de evaluación...?

En un apartado posterior desarrollaremos las propuestas metodológicas que se desprenden del enfoque aquí esbozado.

4.1 Las áreas del currículum.

Por lo dicho hasta aquí, se entenderá que rechazamos una concepción aditiva del currículum intercultural. Se trataría más bien de incorporar la vertiente intercultural al análisis de lo que hacemos cuando organizamos el currículum, cuando planificamos las unidades didácticas a desarrollar, cuando programamos. Por tanto, nos conviene resaltar que muchos objetivos del currículum prescriptivo constituyen objetivos propios de la educación intercultural.

A continuación haremos un breve repaso a aquellos que directamente remiten a aspectos centrales de la educación intercultural. Sin duda podrían añadirse otros tantos que, indirectamente, ayudarían a su consecución.

Los objetivos que aquí se señalan están extraídos de los actuales Reales Decretos por los que establecen las denominadas "enseñanzas comunes" de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (RD 830/2003 y 831/2003, ambos del 27 de Junio -BOE 157 y 158 de 2 y 3 de Julio de 2003, respectivamente). Dadas las competencias de que disponen las respectivas administraciones autonómicas, cabría añadir a estas referencias las que, con toda seguridad, podemos encontrar en los currícula planteados por cada Comunidad Autónoma.

Ciencias, Geografía e Historia (Educación Primaria)

2. Recoger, seleccionar y procesar información básica sobre el entorno natural, social y cultural, a partir de fuentes diversas y las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Valorar el protagonismo de la sociedad en los procesos históricos, reconociendo el papel de las personas que han contribuido al progreso de la ciencia o han destacado por sus actitudes de innovación, creatividad, responsabilidad, esfuerzo y compromiso.

5. Conocer el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística y el interés por el medio ambiente y la naturaleza.
10. Conocer la propia sociedad y la pertenencia plural y compartida a más de una realidad social, histórica y cultural.
11. Reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos.
13. Desarrollar, a través del conocimiento histórico, valores relacionados con los derechos humanos y la democracia.

Ciencias de la Naturaleza (Educación Secundaria Obligatoria)

3. Interpretar científicamente los principales fenómenos naturales, así como sus posibles aplicaciones tecnológicas, utilizando las leyes y conceptos de las Ciencias de la Naturaleza.
7. Reconocer y valorar las aportaciones de la ciencia para la mejora de las condiciones de existencia de los seres humanos y apreciar la importancia de la formación científica.

Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)

6. Conocer la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos básicos físicos y humanos y distinguir las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas. Comprender los rasgos físicos y humanos de España y la diversidad de su geografía y sus culturas.
9. Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos tanto de Historia Universal, como de Historia de España, respetando y valorando los aspectos comunes y los de carácter diverso, con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.
10. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora.

Educación Artística (Educación Primaria)

3. Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.
4. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, bailar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
6. Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.
7. Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.
8. Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.

Educación Física (Educación Primaria)

2. Valorar el juego como un medio para realizar actividad física, como medio de disfrute, de relación y como recurso para aprovechar el tiempo libre.
5. Colaborar en juegos y actividades deportivas, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia y que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica.
6. Conocer, valorar y practicar juegos populares de su entorno y de otras culturas.

Educación Física (Educación Secundaria Obligatoria)

7. Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.
11. Valorar, diseñar y practicar actividades rítmicas con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.

Educación Plástica (Educación Secundaria Obligatoria)

1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades evocadoras, plásticas, estéticas y funcionales.
2. Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación, divulgación y mejora.
3. Desarrollar la creatividad y expresarla, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal o utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.
4. Interpretar las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes y buscar el modo personal y expresivo más adecuado para comunicar los hallazgos obtenidos.
5. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios.
6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones o características personales o sociales.
7. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión y comunicación, por tanto, de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.

Ética (Educación Secundaria Obligatoria)

3. Valorar críticamente el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas, identificando las razones morales en que se apoyan los distintos planteamientos

éticos que conviven en ellas. En concreto, se debe potenciar el estudio del espacio cultural europeo como un espacio de valores morales muy importante en la construcción del futuro de la humanidad.

4. Identificar y analizar los principales conflictos morales del mundo actual en los que se manifiestan tesis antropológicas y éticas diferentes y/o contrapuestas, tales como materialismo y espiritualismo, liberalismo y socialismo, individualismo y comunitarismo, universalismo y contextualismo.

7. Conocer y valorar las principales aportaciones teóricas de la historia de la ética y sobre todo las que más han contribuido al reconocimiento de los derechos y libertades individuales, sin olvidar las exigencias del deber moral en todas las culturas humanas.

8. Utilizar adecuadamente el procedimiento dialógico y el debate como instrumentos esenciales en el planteamiento de los conflictos y dilemas morales y como medio idóneo para estimular la capacidad argumentativa.

9. Participar de modo racional y constructivo en las actividades de clase, individualmente o en grupo, tratando de comprender las tesis y las actitudes éticas de los otros en un clima de diálogo y de tolerancia positiva.

Latín (Educación Secundaria Obligatoria)

1. Reconocer la pervivencia de la cultura romana en la literatura y en las artes plásticas y visuales.

2. Conocer el origen y evolución de las lenguas románicas.

3. Identificar la etimología y conocer el significado de las palabras de origen grecolatino de la lengua propia, tanto del léxico común como del vocabulario culto y de la terminología científica y técnica.

6. Comprender de manera correcta el significado de los latinismos y expresiones latinas que se han incorporado a la lengua hablada y al lenguaje culto.

9. Valorar la aportación del mundo clásico a nuestro patrimonio.

Lengua Castellana (Educación Primaria)

1. Participar en diversas situaciones de comunicación, respetando los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, y adoptando las reglas básicas de la comunicación oral.

3. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.

5. Comprender de forma analítica y crítica los mensajes verbales y no verbales y expresarse a través de ellos.

6. Conocer la diversidad lingüística de España.

13. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.

Lengua Castellana y Literatura (Educación Secundaria Obligatoria)

5. Conocer y valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España y considerar las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto.

6. Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria occidental.

9. Conocer las obras y fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las obras fundamentales de la literatura.

11. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.

Lengua Extranjera (Educación Primaria)

1. Desarrollar interés por el aprendizaje de una lengua extranjera.
7. Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación, mostrando curiosidad y respeto hacia sus hablantes y su cultura.

Lengua Extranjera (Educación Secundaria Obligatoria)

2. Desarrollar destrezas comunicativas, tanto receptivas como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del aula.
3. Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y normas de vida distintas a las propias.
8. Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional.
9. Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales.

Matemáticas (Educación Primaria)

2. Utilizar los números y sus operaciones, as magnitudes y su medida, como herramientas para calcular, medir e interpretar correctamente relaciones matemáticas en distintas situaciones, de forma razonada.
7. Aprovechar los recursos tecnológicos para el descubrimiento, la exposición, la profundización y la ampliación de los contenidos matemáticos, y para relacionar estos contenidos con otros de las distintas áreas del currículo.
8. Representar e interpretar la información de datos procedentes de diferentes fuentes, de forma clara, precisa y ordenada.

Matemáticas (Educación Secundaria Obligatoria)

2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.
5. Resolver problemas matemáticos utilizando diferentes estrategias, procedimientos y recursos, desde la intuición hasta los algoritmos.

Música (Educación Secundaria Obligatoria)

3. Desarrollar la capacidad de análisis de obras musicales como ejemplos de la creación artística; comprender su uso social y sus intenciones expresivas.
6. Fomentar la audición activa y consciente de obras musicales como fuente de enriquecimiento cultural para favorecer la ampliación y diversificación de sus gustos musicales.
8. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.

Tecnología (Educación Secundaria Obligatoria)

5. Potenciar actitudes flexibles y responsables en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones, ejecución de tareas y búsqueda de soluciones.
11. Analizar y valorar críticamente la influencia del uso de las nuevas tecnologías sobre la sociedad y el medio ambiente.

5. El currículum en acción: para una construcción compleja del conocimiento escolar.

Por lo visto hasta aquí (concepción de currículum, características de un currículum intercultural, planificación de objetivos y contenidos...) parece claro que un currículum intercultural exige cambiar no sólo las pretensiones de aquello que queremos transmitir sino el propio proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en toda experiencia escolar.

Desde esta perspectiva interesa concebir el currículum como un proceso en el que la fase de aplicación, de desarrollo en la práctica, es fundamental. Y así, examinar el desarrollo del denominado *currículum en acción* (Gimeno, 1988) puede ayudarnos a establecer una perspectiva intercultural.

5.1 Criterios metodológicos para una didáctica intercultural.

Para definir el marco didáctico del aula, es necesario recordar de nuevo que las personas aprenden inmersas en un contexto, y que no es posible separar el hecho mismo del aprendizaje (como si se tratara de una experiencia de laboratorio) del contexto cultural desde el cual estos sujetos lo interpretan.

Para ello, el contexto de aprendizaje del aula debe servirse de dos principios metodológicos *interculturales*:

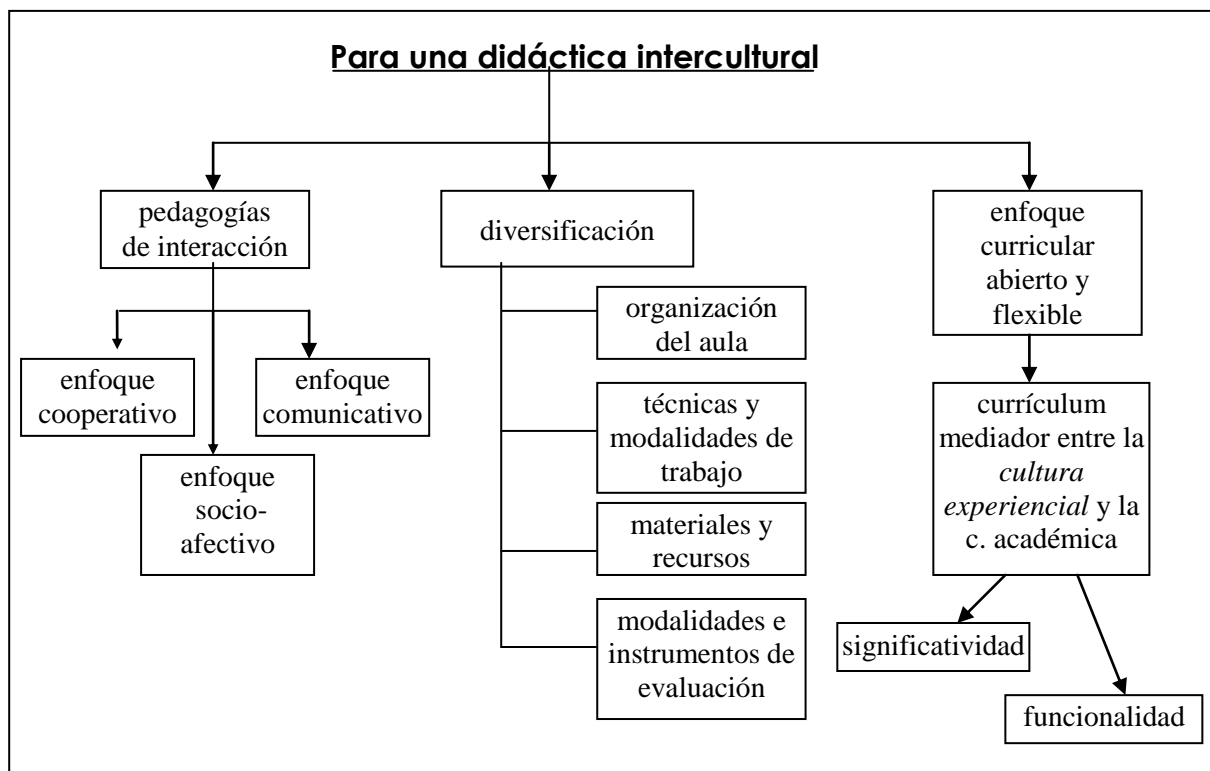
- a) En primer lugar, crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Sólo así podemos evitar que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos: aquel que se utiliza para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el que se usa para resolver los trabajos en el ámbito escolar.
- b) Simultáneamente, habría que estimular que estos referentes culturales confluyan e interactúen, y cuidar el modo en que estos intercambios se producen. Se necesita un marco de relaciones (de centro, de aula) donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde ésta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; donde se ponderen los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas. Donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedoramente, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor.

Entender así la didáctica del aula exige un importante cambio en la manera de pensar del profesorado y pasar a entender el proceso de aprendizaje, fundamentalmente, como un proceso de interacción (alumno/a-alumno/a-profesor/a). En este proceso, el papel fundamental del profesor/a será cuidar las condiciones en que se produce el desarrollo de tales interacciones y diseñar un seguimiento cualitativo de las mismas.

Sabemos que la motivación del alumnado depende, entre otros factores, del marco de relaciones interpersonales que se da en aula. Si éste favorece la confianza mutua, la aceptación, el respeto, etc.; las posibilidades de expresión y de interacción se multiplican favorablemente. Y ello no sólo desde un punto de vista

cuantitativo, sino que también se favorece la posibilidad de expresar y hacer conscientes (a uno mismo y a los demás), los esquemas conceptuales que utilizamos, nuestros peculiares puntos de vista. Esta fase de expresión y toma de conciencia de los diversos puntos de vista (definidos a menudo por la cultura) es un punto crucial en el proceder de una didáctica intercultural.

Veamos a continuación tres enfoques metodológicos que pueden ayudar a establecer esta didáctica intercultural, este *currículum en acción* que facilite la construcción compleja del conocimiento escolar.



En primer lugar, una didáctica intercultural precisa de enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio. Nos interesa utilizar metodologías que creen en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad, el respeto. Así, las posibilidades de expresión y de interacción se multiplican favorablemente.

Para lograr ese objetivo creemos necesario el uso regular de metodologías de:

a) **Enfoque cooperativo.**

Sobradamente conocida, la pedagogía cooperativa aporta elementos muy pertinentes para una didáctica intercultural ya que influye muy positivamente en el proceso de aprendizaje y de socialización, favorece que los alumnos establezcan mecanismos de colaboración y ayuda, y, por otro lado, refuerza la cohesión grupal al conectar sus tareas individuales para un objetivo común.

Por otra parte, algunas de las características pedagógicas de este enfoque subrayan su pertinencia en el campo de la educación intercultural:

- Mejora la autoestima.
- Mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean.
- Favorece la adquisición de competencias sociales.
- Desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro. Ayuda a la descentración del pensamiento. La interacción social entre iguales sirve para aprender a tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, tanto cognitiva como emocionalmente.
- Aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo. Mejora el clima del aula. Las experiencias de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (sexual, social, culturalmente) muestran que las relaciones de amistad tuvieron un carácter duradero.
- Incremento en las expectativas y del rendimiento académico. La interacción social entre iguales es un factor importante de progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto sociocognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.
- Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad. Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
- Desarrolla el sentido de la responsabilidad.
- Desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación.
- Favorece una actitud activa hacia el aprendizaje.
- Motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito de manera adecuada.

b) **Enfoque socio-afectivo.**

También las propuestas didácticas denominadas de enfoque socio-afectivo, desarrolladas en otros ámbitos (educación para la paz, para el desarrollo, educación moral y cívica...), pueden ayudar a la construcción de una didáctica intercultural.

Repasaremos aquí también brevemente algunas ventajas de estas propuestas metodológicas, con objeto de hacer notar cómo inciden también favorablemente en el tratamiento educativo de la diversidad cultural:

- El proceso de socialización. En las relaciones y juegos con los iguales, los niños y niñas aprenden a elaborar pautas de comportamiento comunicativo y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propios de cada grupo socio-cultural.
- Adquisición de competencias sociales. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños/as.
- Actitudes de aceptación, respeto, apoyo y colaboración. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socio-afectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales, organizar tareas en común, etc.
- Refuerzo de la autoestima. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.
- Mejora del clima del aula. Un lugar sentido como propio, que incorpora elementos de su entorno sociocultural, que "conecta" con su

realidad; favorece la expresión espontánea y positiva, y mejora la actitud, las relaciones, el ambiente general del aula.

c) **Enfoque comunicativo.**

Los estudios de enfoque comunicativo han evidenciado la importancia de las didácticas de interacción y de trabajo cooperativo a la hora de afrontar la modificación de los tópicos y estereotipos socioculturales. Tópicos y estereotipos que configuran una representación "de los otros" que está condicionando muy fundamentalmente las posibilidades de comunicación.

Además, las representaciones que tenemos de los grupos sociales y culturales no provienen simplemente de un determinado repertorio de imágenes transmitidas tradicionalmente. Son también el resultado de una determinada dinámica de relaciones. De ahí la importancia de organizar tareas donde los grupos, heterogéneamente constituidos, *necesiten* cooperar en tareas comunes en las que se ven en disposición de aportar y recibir. Situaciones que conducen necesariamente a una percepción positiva del grupo y de sus componentes.

Por otro lado, sabemos que los individuos construyen su identidad en referencia a la pertenencia a un grupo y de la significación, fundamentalmente emocional, que de él recibe. Así, en la construcción de una identidad positiva, se tiende a valorar el grupo de pertenencia y a desvalorizar, por comparación, "los otros grupos", "las otras identidades". Por esta razón es necesario avanzar hacia la disolución del dilema "nuestro grupo" (o nuestra cultura) frente a "su grupo", estableciendo un concepto de "nuestro grupo" amplio, complejo, heterogéneo, diverso.

Lo fundamental al establecer una "comunicación intercultural" será, por tanto, facilitar actividades como las que venimos comentando, donde el niño/a pueda *"hablar de su experiencia, compararla con la de los otros para comprenderla. Resulta de ello una objetivación que permite no solamente hacerla inteligible y transmitirla, sino además incluir una toma de conciencia y, a través de ella, una eventual evolución personal"* (Ladmiral y Lipiansky, 1989: 308).

En segundo lugar, la diversificación, como principio y recurso metodológico al mismo tiempo, resulta enormemente valiosa en el trabajo con grupos de alumnado heterogéneo. Una didáctica intercultural utilizará la diversificación en diferentes momentos y ámbitos:

- La organización del aula y los agrupamientos de los alumnos/as (según las actividades a llevar a cabo, los intereses, las motivaciones: actividades de gran grupo, grupo-aula, pequeño grupo, individuales)
- La pluralidad de técnicas y modalidades de trabajo (trabajo práctico, de investigación, de observación, de análisis, de exposición, de debate, de interpretación, etc.)
- Los materiales y apoyos (orales, escritos, audio-visuales, etc.).
- La diversificación de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido y diversificación de contenidos para un mismo objetivo (planteamiento de actividades con diferentes grados de

- ayuda para un mismo objetivo, de actividades más o menos guiadas, definición de diferentes grados de consecución de un objetivo, etc.).
- Los momentos, las modalidades y los instrumentos de evaluación (autoevaluación, evaluación de los conocimientos previos, coevaluación entre alumnos, pruebas de control sobre adquisiciones puntuales, pruebas de síntesis, etc.).

Por último, un enfoque curricular abierto y flexible debe facilitar la adaptación del aprendizaje al contexto donde éste se produce. Y así, una didáctica intercultural se servirá de este principio para proponer actividades que establezcan de manera permanente vínculos entre la cultura académica y la cultura experiencial. Recordemos que este criterio es condición necesaria para procurar significatividad, relevancia y funcionalidad en los aprendizajes.

Se tratará por tanto de organizar actividades que:

- Utilicen contenidos que ayuden a interpretar y analizar situaciones del entorno inmediato.
- Ayuden a transferir estos análisis y ponerlos a prueba en situaciones reales (o, si ello no fuera posible, simuladas).
- Precisen de la colaboración de personas ajenas al ámbito escolar (vecinos, familia, trabajadores/as del entorno...).
- Tengan una vertiente de acción sobre el medio, de aplicación de lo aprendido.
- Impliquen al alumno/a no sólo en una perspectiva intelectual, sino que también comprometan su actitud y su conducta.

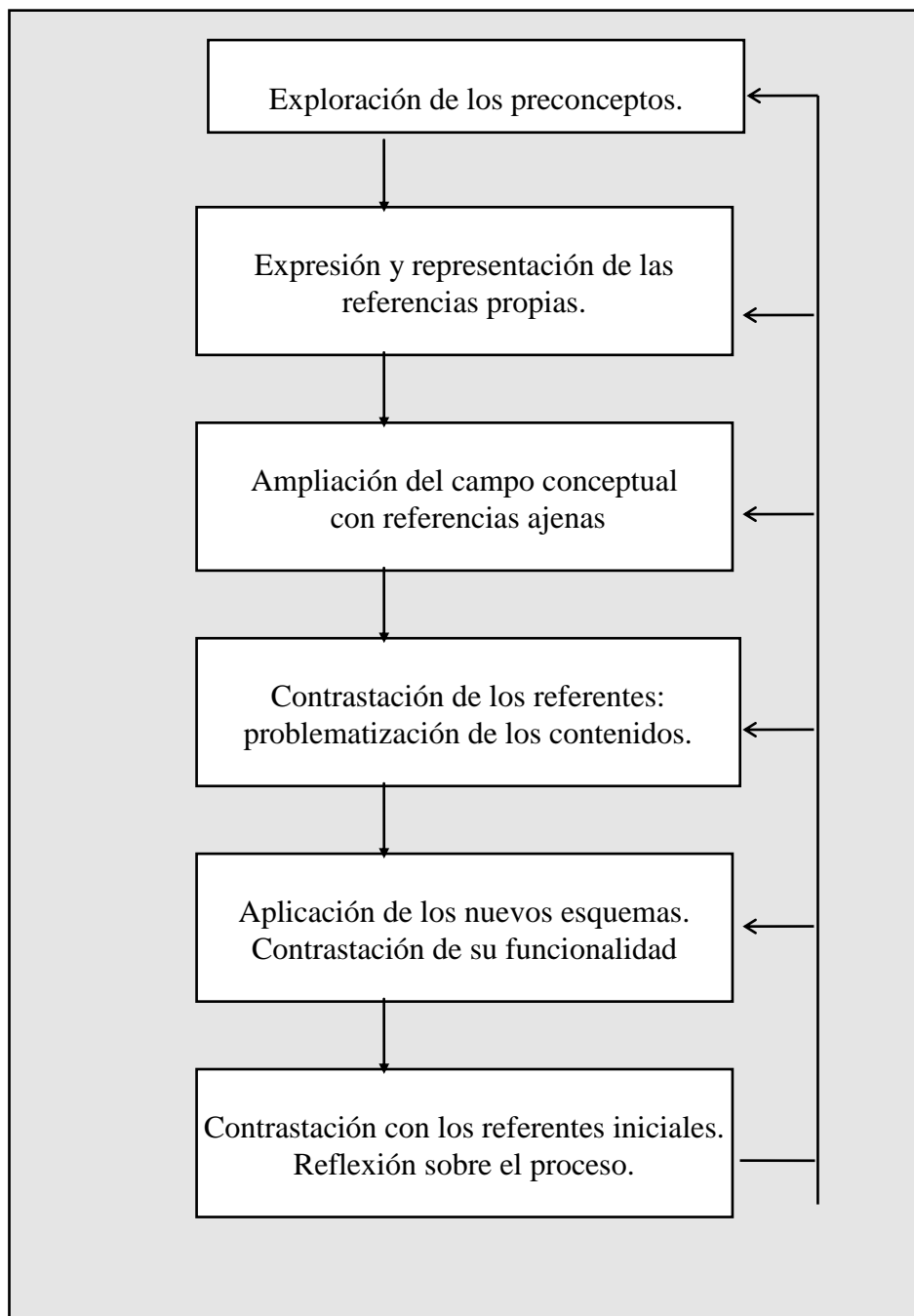
5.2 Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva intercultural.

Ya hemos visto que un enfoque curricular intercultural implica, más que añadir contenidos, tratar de trabajar de otra manera los contenidos ordinarios para poner de relieve su explicación desde perspectivas culturales diferentes. De ahí que, en diversas ocasiones, hayamos hablado de construir *conocimiento compartido* desde una perspectiva intercultural. Acabamos de referirnos a los criterios metodológicos que nos servirían para establecer esta didáctica. Vemos ahora de qué modo podemos conjugar esos criterios para elaborar unidades didácticas.

En el desarrollo de unidades didácticas con este carácter nos serviremos de diferentes fases:

- a) Exploración de las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno/a. Es necesario hacer aflorar los esquemas de conocimiento a través de actividades que los pongan de manifiesto. Así, estamos partiendo del referente cultural propio, con las evidentes posibilidades de vivencia y motivación que ello pueda comportar.
- b) Poner de manifiesto y reflexionar sobre la diversidad de elementos que contribuyen a definir cualquier tópico. Poner en común las realidades y referentes personales de los alumnos les ayudará a contrastar su vivencia con la de los otros, y podrán percibir que cada cual posee y aporta matices diversos. Es así como trataremos de

evitar la concepción de modelos inalterables y estándares, y potenciaremos una actitud positiva hacia el cambio y la diversidad.



- c) Poner en crisis los esquemas conceptuales iniciales propios, mediante actividades de contrastación y comparación; enriqueciendo y/o aportando modelos conceptuales aún no contrastados. Es decir, partir de un concepto restringido para evolucionar a otro más amplio y complejo, trabajando el respeto y la valoración de otras concepciones.
- d) Modificación de los esquemas previos: el aprendizaje supone una dinámica de cambio de los esquemas conceptuales no pertinentes a otros de mayor competencia. Un ambiente rico y diverso en interacciones facilitará todo el proceso.

- e) Aplicación de los nuevos esquemas a diferentes situaciones académicas y/o extraescolares. Si el alumno llega a asimilar comprensivamente los nuevos conocimientos será capaz de transferirlos a diversas situaciones y tratará de aplicarlos a problemas prácticos.
- f) Reflexión y análisis evaluadora sobre el propio proceso de aprendizaje desarrollado.

Veámoslo con un ejemplo (VV.AA, 1993) tomemos un contenido como "la familia", habitual en el currículum de segundo ciclo de Primaria. Es éste un contenido con evidentes vinculaciones con el mundo social del alumno/a, de gran importancia en la conceptualización del grupo de pertenencia. Supone una referencia de identificación inmediata, de vivencia y contrastación fácil y rica.

Por otra parte, es también un contenido tradicionalmente muy estandarizado en los materiales curriculares, con claros inconvenientes de falta de identificación y de significación para gran parte de los alumnos/as.

Finalmente, la comprensión del tópico curricular que llamamos "la familia", nos facilita numerosas oportunidades para ofrecer a nuestros alumnos y alumnas claves que les ayuden a entender (y a explicar) cómo son los otros: el por qué de la familia extensa y de las relaciones y roles que en ella se establecen, la existencia de "comunidades domésticas" sin vínculos de parentesco, de las familias monoparentales... En definitiva, aquellos objetivos que nos ayudan a explicar de manera más compleja y más rica, desde diversas situaciones socioculturales, lo que denominamos como "familia":

- a) Evidenciar la existencia de diferentes modelos de organización familiar.
- b) Reflexionar y poner de manifiesto el modelo de "comunidad doméstica" al que pertenece cada alumno/a.
- c) Recoger información e investigar sobre distintas configuraciones familiares según distintos factores sociales y culturales.
- d) Ser consciente de que tales factores originan distintas formas de organización doméstica.
- e) Identificar roles en las diferentes "comunidades domésticas".
- f) Plantear semejanzas y diferencias entre las mismas.
- g) Plantearse cómo cambiaría su realidad si perteneciera a un modelo familiar distinto al propio.
- h) Interpretar roles distintos al que desempeña en su familia y analizar las vivencias que experimenta.
- i) Resolver problemas planteados en la organización de diferentes modelos familiares.
- j) Comprender que algunas características individuales se explican en función del tipo de comunidad familiar en el que se convive.
- k) Apreciar que cualquier modelo de organización doméstica tiene la función de procurar bienestar al grupo.

Para desarrollar esta unidad didáctica seguimos el esquema metodológico comentado anteriormente. Comenzaremos mediante una actividad que ayude a plantear de manera intuitiva, no formalizada, los esquemas que utilizan los alumnos

y alumnas en la explicación del concepto. Se pretende obtener así un punto de partida abierto, que aporte un abanico diversificado de referentes.

A continuación se plantean actividades que ayuden a formalizar y a tomar conciencia de los esquemas utilizados en la explicación que cada cual ha dado al significado de "familia". Se pretende que, utilizando las referencias personales de cada alumno/a, estos expliciten los argumentos que sostienen sus concepciones, los expresen, los representen, los formalicen, los comuniquen.

De esta interacción de las referencias individuales, nos interesa especialmente hacer evidentes los criterios y argumentos que se utilizan en cada caso, su origen social y/o cultural, su utilidad y funcionalidad, los conflictos entre criterios...

En cualquier caso, para subrayar la naturaleza sociocultural del concepto que llamamos familia, y para ofrecer mayores posibilidades en su comprensión, aportaremos otras perspectivas explicativas que quizás no hayan aparecido hasta el momento, pero que están presentes en nuestra sociedad.

A continuación, trataremos de aplicar a diferentes situaciones la diversidad de esquemas explicativos, de concepciones diversas, con objeto de interpretar sus características, significados y funcionalidad, y contrastarlas con las propias. Para esta fase, nos serviremos de procedimientos que ayuden a los alumnos y alumnas a utilizar los esquemas explicativos ajenos, no solo desde un punto de vista conceptual sino también socio-afectivo (actividades de simulación, de interpretación de roles, de vivencia empática...).

Finalmente, como hemos considerado en el apartado anterior, es necesario que durante todo este proceso, las actividades utilizadas empleen metodologías diversificadas (en cuanto a los materiales, agrupamientos...) y de interacción (actividades de carácter cooperativo, socio-afectivo y comunicativo).

6. Materiales curriculares y diversidad cultural.

Sabemos que lo que llamamos *material curricular* constituye el más potente mecanismo regulador de toda la actividad escolar. Nos guste o no, la conformación de nuestra práctica cotidiana a menudo está mucho más mediatizada por los materiales curriculares que por los cambios curriculares de los documentos oficiales o los propios Proyectos curriculares...

Los materiales curriculares implican una selección de los contenidos culturales del currículum y una manera peculiar de codificarlos. Están señalándonos, por tanto, qué merece la pena ser enseñado, qué es conocimiento valioso (e, implícitamente, su contrario: qué queda fuera de esta selección). Están conformando por tanto el modo en que nuestros alumnos/as entienden qué es la cultura, el conocimiento, el mismo hecho de aprender. Los materiales curriculares regulan las relaciones en el aprendizaje, establecen las relaciones sociales en el aula, significan formas de entender el trabajo y las relaciones entre maestros y maestras, alumnos y alumnas.

De ahí que nos interese especialmente reflexionar sobre los materiales curriculares para seguir avanzando en el análisis del binomio educación intercultural y currículum. Vamos a hacerlo desde dos perspectivas.

En primer lugar, consideraremos el modo en que los materiales curriculares (especialmente los libros de texto) vienen planteándose la diversidad cultural. Se trata de examinar el modo en que los manuales estándar, los de un uso mayoritario, conciben y presentan la multiculturalidad.

En segundo lugar, analizaremos los materiales curriculares concebidos *ex profeso* para tratar la diversidad cultural.

6.1 La multiculturalidad en los libros de texto.

Evidentemente, en los materiales curriculares que utilizamos hay ya una concepción sobre el tratamiento que merece la diversidad cultural. Los libros de texto, los cuadernos de actividades, los materiales audiovisuales, etc., transmiten concepciones sobre la cultura y la diversidad.

Algunos estudios han evidenciado ya en qué medida se manifiesta en la gran mayoría de los libros de texto el etnocentrismo cultural, el abuso en los estándares culturales, la esquematización de los tópicos y estereotipos culturales, la racialización en la explicación de la diversidad humana... (Alegret 1991, Calvo 1989 y 1990, Grupo Eleuterio Quintanilla 1998; Lluch 2003, Mesa 1990).

Un reciente estudio de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2003) señala las tendencias predominantes en una numerosa muestra de libros de texto. Referiré escuetamente sus conclusiones fundamentales:

- La multiculturalidad, *invisible*. La mitad de los textos analizados no incluye ninguna referencia explícita a la multiculturalidad.
- La multiculturalidad, *políticamente correcta*. Cuando hay referencias explícitas la multiculturalidad suele presentarse mediante alusiones de carácter puntual y retórico. La más frecuente de las versiones en que se presenta la diversidad cultural consiste en declaraciones de carácter general. Suele tratarse

de declaraciones retóricas sobre la multiculturalidad que apuntan la riqueza de la diversidad y que no van más allá de señalar testimonialmente una expresión *políticamente correcta*. Esta visión rara vez conecta después con el texto generando desarrollos, ejemplos, profundizando en alguna temática o, sencillamente, tratando la cuestión más allá de las declaraciones que se presentan con carácter introductorio.

En textos de Lengua, por ejemplo, las alusiones a la diversidad cultural que supone la diversidad lingüística son habituales. Sin embargo, el desarrollo de este contenido rara vez profundiza en la cuestión. Del mismo modo, en los textos de Ciencias Sociales se echa en falta el tratamiento del factor cultural de forma regular.

- La multiculturalidad lejana, exótica, curiosa. Una tercera parte de los textos que incluyen referencias explícitas a la multiculturalidad lo hace mediante referencias alejadas del contexto y, con frecuencia, exóticas, curiosas. Se trata de un planteamiento que suele apoyarse en la utilización de ilustraciones que refuerzan esta percepción "lejana" y, a menudo racializada, de la diversidad. A veces llega a ser especialmente llamativo el uso de ejemplos curiosos o extraños para ilustrar la multiculturalidad. Por otra parte, resulta bastante incomprensible la insistencia en utilizar referencias lejanas para tratar problemáticas cercanas (por ejemplo, los fenómenos racistas...) Recordemos que ya Tomás Calvo constataba este hecho en sus primeros estudios sobre esta cuestión (1989).

- La multiculturalidad como manifestación de la cultura simbólica. Aproximadamente una quinta parte de los materiales que hacen alguna referencia explícita a la diversidad cultural la expresan centrándose en los aspectos simbólicos de la cultura (gastronomía, folclore, símbolos, vestido, fiestas...). En ocasiones, ésta es una concepción que refuerza las dos señaladas anteriormente: la declaración retórica de la riqueza de la diversidad o el comentario de la multiculturalidad basándose en expresiones culturales curiosas o extrañas.

- La multiculturalidad, *racializada*. En los textos analizados se manifiesta una frecuente racialización en la explicación de la diversidad humana y, como consecuencia, de la diversidad cultural. Recordemos que ya los estudios de Alegret (1991) planteaban ésta como una de sus principales conclusiones. Esta racialización de la multiculturalidad se constata mediante tres procedimientos:

- a) La presencia regular, persistente y casi exclusiva de lo racial en las ilustraciones que acompañan los contenidos referidos a la diversidad. Esta presencia se manifiesta de dos maneras, una versión "dura": asociando imágenes racializadas a contextos de pobreza o de marginalidad; una versión "amable" (la multiculturalidad *benetton*, en palabras de Giroux –1996-): imágenes fuertemente racializadas pero desprovistas de connotaciones negativas.
- b) El *alejamiento* de la percepción de la diversidad cultural. Se conforma a partir del uso de ilustraciones que sitúan el "diferente" en contextos lejanos, induciendo a la idea de que la diferencia cultural no está aquí, pertenece a otros espacios. Además, se trata

de ilustraciones se apoyan a menudo en imágenes "exóticas" y/o curiosas (bailes, vestidos...). Se trata asimismo de imágenes fuertemente racializadas.

c) La descontextualización de las imágenes. Consiste en la utilización de ilustraciones que no tienen relación con los textos a los que acompañan, provocando así que la actividad o el ejercicio que se propone se desvirtúe, se convierta en otra cosa.

- La diversidad cultural y la persistencia de estereotipos. Lamentablemente, el análisis de esta abundante muestra de libros de texto también ha constatado la persistencia (no muy numerosa pero sí sorprendentemente tosca y grosera) de antiguos estereotipos. En ocasiones estos aparecen acompañando actividades no relacionadas con el tratamiento de la diversidad (podríamos suponer que no son deliberados sino fruto espontáneo de la persistencia del estereotipo). En otras, y ello es sin duda más grave, se utilizan en el apartado en que el texto está tratando la cuestión de la diversidad humana.

Evidentemente, en los materiales curriculares cotidianamente que utilizamos hay ya una concepción sobre el tratamiento que merece la diversidad cultural. Los libros de texto, los cuadernos de actividades, los materiales audiovisuales, etc., transmiten concepciones sobre la cultura y la diversidad. Quizás una manera fácil de comenzar a plantearse las relaciones entre educación intercultural y currículum es hacer explícito el planteamiento que subyace en los materiales que utilizamos habitualmente. Sin duda pueden servirnos algunas de las reflexiones anteriores con relación a transversalidad, contenidos, metodología... A continuación os proponemos un sencillo guión para ayudar a este análisis:

Materiales curriculares y diversidad cultural

Algunos criterios de análisis

En relación al formato

- ¿Tiene una presentación atractiva y clara?
- ¿Plantea la utilización de materiales diversos (manipulativos, escritos, orales, audiovisuales..)?
- Tipo de material curricular (abierto o cerrado): libro de texto, carpeta, conjunto de unidades didácticas...

En relación a los contenidos

- ¿Hay equilibrio entre los contenidos de carácter conceptual y contenidos actitudinales y procedimentales?
- ¿Están organizados de manera que se facilite la conexión entre áreas?
- ¿Se relacionan con el entorno donde se desarrolla la actividad?
- ¿Conectan con intereses de los alumnos/as?
- ¿Se incluye la diversidad cultural como contenido?

En relación a la metodología

- ¿Fomenta el uso de diversas fuentes de información?
- ¿Utiliza (en los textos, las actividades, las fuentes...) referencias a la realidad inmediata de los alumnos?
- ¿Facilita la explicitación de las concepciones que tienen los alumnos/as sobre el tema que se trabaja?
- ¿Ayuda a conectar entre lo que los alumnos saben y los contenidos a trabajar?
- ¿Da protagonismo a los alumnos en el proceso?
- ¿Plantea la aplicación de los contenidos trabajados en situaciones vivenciales (real o simuladas)?
- ¿Remite al uso de recursos de la vida cotidiana?
- ¿Plantea la diversificación de agrupamientos y técnicas de trabajo?
- ¿Facilita y estimula la interacción y la cooperación entre alumnos/as?

En relación al tipo de actividades planteadas

- ¿Se trata de actividades cerradas o abiertas?
- ¿Se plantean diversos desarrollos para las actividades?
- ¿Se plantean actividades a realizar en distintos tipos de agrupamientos?
- ¿Plantea actividades de estilo cooperativo?
- ¿Plantea actividades tutorizadas por los alumnos/as?
- ¿Hay actividades de trabajo autónomo?
- ¿Hay actividades de desarrollo diferenciadas (de refuerzo, de profundización...)?
- ¿Hay actividades de carácter lúdico?
- ¿Plantean la utilización de distintos espacios del centro?
- ¿Plantean la utilización de recursos del entorno?

En relación a la evaluación

- ¿Integra actividades de evaluación a lo largo del proceso?
- ¿Participan los alumnos en el establecimiento de los criterios e instrumentos de evaluación?
- ¿Hay ejercicios de autoevaluación, de coevaluación...?
- ¿Se centran las pruebas de evaluación en contenidos conceptuales?

6.2 Materiales curriculares para tratar la multiculturalidad.

No hay duda de que, en los últimos años, la producción de literatura pedagógica sobre la diversidad cultural ha crecido espectacularmente en el contexto español. También ha aumentado considerablemente el número de materiales curriculares concebidos para tratar de la diversidad cultural.

Ahora bien, a poco que los examinemos veremos que, al hablar de los materiales curriculares para trabajar la diversidad cultural, habría que comenzar por anunciar una notable diversidad y heterogeneidad de planteamientos.

Encontraremos, por una parte, una gran diversidad de autorías: colectivos de maestros y maestras, asociaciones y organizaciones de educación no formal, ONGs, organismos de la administración educativa, instituciones diversas, editoriales... Esta situación explica la existencia de perspectivas muy diversas en el tratamiento del tema: planteamientos más o menos cercanos a lo escolar, más o menos alejados del currículum ordinario, materiales orientados a un trabajo de sensibilización, de divulgación o de animación cultural, propuestas de educación no formal...

Por otra parte los diferentes materiales están claramente condicionados por el enfoque teórico que los sustenta. Como se ha visto en otros capítulos de este libro, son diversos los enfoques sobre la diversidad cultural y el tratamiento educativo que esta merece. Así, hablar de educación multicultural, pluricultural o intercultural, más que un aburrido juego de palabras, supone examinar planteamientos teórico-prácticos distintos y, por tanto, disponer de materiales diferentes.

Algunas consecuencias de esta diferencia en los planteamientos teóricos son, por ejemplo, la consideración de qué define la diversidad cultural, cuáles son las variables a considerar en esta diversidad y para qué destinatarios se elaboran los materiales.

Y así, encontramos materiales que hacen una interpretación amplia del concepto diversidad cultural, y que por tanto plantean propuestas de trabajo de carácter transversal. Por el contrario los hay que focalizan su atención en el tratamiento de "los diferentes", vinculando la necesidad del tratamiento educativo de la diversidad cultural a la presencia de aquellos colectivos que aportan una caracterización cultural claramente *visible*, a menudo asociada a "lo étnico". (Lluch, 1996). Algunos materiales centran su trabajo en determinados "productos" de la cultura (símbolos, estética, folklore, gastronomía, fiestas...). Otros subrayan más bien aquellos aspectos culturales que describen la manera de ser del grupo (valores, criterios de conducta, organización social, roles...).

Aunque en principio esta complejidad puede resultarnos un poco engorrosa, convendría valorar lo que tiene de bueno. De entrada, nos exige que pensemos qué queremos buscar en un material que trata la diversidad cultural y en qué medida lo que encontramos en los materiales ya elaborados es coherente con nuestros planteamientos pedagógicos. La disparidad de planteamientos y de ámbitos de elaboración nos obliga a un esfuerzo suplementario de adaptación y, en ese proceso, nos ayuda contextualizar el material con relación a nuestro entorno concreto y peculiar. De alguna manera nos interroga respecto a nuestros propios presupuestos sobre lo que es la interculturalidad y lo que podría ser un planteamiento transversal de la misma: planteamiento metodológico, vinculación con el currículum...

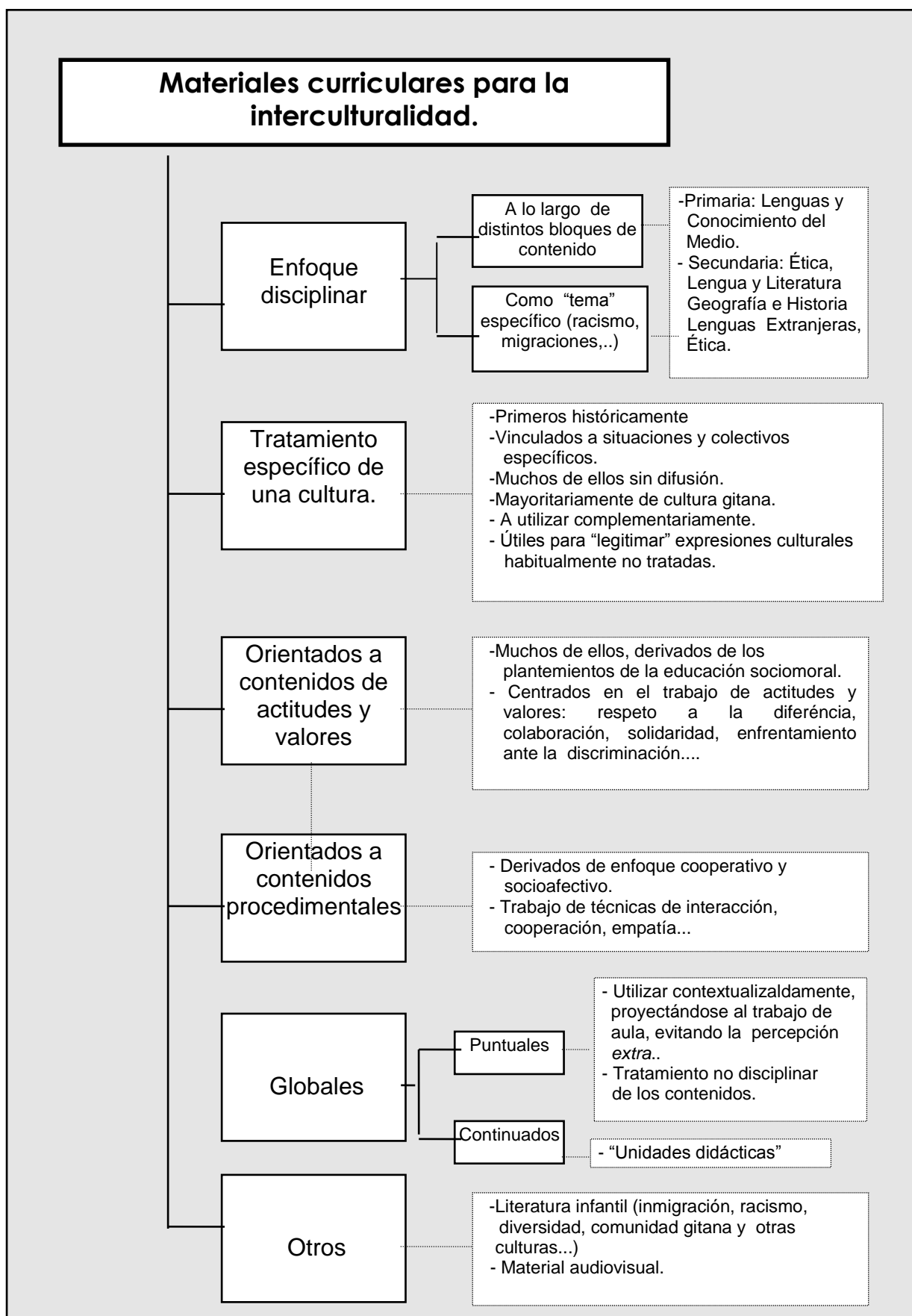
Desde una perspectiva histórica, la elaboración de materiales curriculares concebidos para el tratamiento de la multiculturalidad presenta una clara evolución. Inicialmente, no cabe duda de que el debate sobre la multiculturalidad en nuestro país (en general, y también en educación) parece haberse motivado fundamentalmente por el fenómeno migratorio. La perspectiva de un aumento progresivo de estos emigrantes, del posterior reagrupamiento familiar de los ya residentes y la libre circulación de ciudadanos de la Unión Europea, son las variables que más han capitalizado el debate. A ellas habría que sumar la especificidad que en el contexto español aporta la comunidad gitana, tan importante cuantitativamente, y tan *presente* cualitativamente. Junto a ellas, desgraciadamente, fenómenos sociales que a todos preocupan (racismo, marginación, xenofobia, intolerancia...) y que han reforzado los argumentos en favor de un tratamiento educativo de la cuestión.

Esta situación explica que muchos de los primeros materiales (también buena parte de los de ahora) se han elaborado desde una perspectiva que focalizaba la atención *hacia afuera*, hacia el otro, el distinto, el diferente. Materiales que atendían, por una parte, al objetivo de reflexionar sobre los rasgos culturales de este *otro*, sobre las maneras en que estos rasgos debieran ser utilizados educativamente y, por otra, al tratamiento de los conflictos sociales relacionados con la diferencia sociocultural.

Habitualmente se trata de materiales específicos, elaborados *ex profeso* para tratar estas cuestiones. Y así, encontramos textos sobre cultura gitana, cultura "magrebí", unidades didácticas para explicar la inmigración en sus diversas vertientes (económica, social, cultural...), materiales para analizar manifestaciones como el racismo, la xenofobia y los conflictos que de ellas se derivan... Por otra parte, a menudo se ha tratado de materiales elaborados desde ámbitos no estrictamente *escolares* (asociaciones, ONGs, voluntariado...) y han acusado un cierto alejamiento y falta de conexión con el currículum ordinario. Conviene matizar esta idea y reconocer que también en este primer periodo se elaboraron materiales *desde* la escuela. Sin embargo, aunque con un planteamiento muy vinculado al trabajo cotidiano en el aula, también estos eran materiales dirigidos a un grupo cultural en particular.

Pasados ya algunos años, afortunadamente parece claro que el planteamiento de la multiculturalidad no puede ni debe ligarse únicamente a las diferencias culturales "externas" aunque estas hayan sido las catalizadoras del debate. La diversidad española se explica no sólo (ni substancialmente) por estas variables externas. Es, sin duda, más amplia y más rica, y debiera partir de la propia diversidad intrínseca de lo que llamamos regiones y nacionalidades del Estado español. Ampliar el concepto de multiculturalidad llevándolo del análisis del *otro* a la consideración de un *nosotros* complejo y heterogéneo es el reto que progresivamente debemos llevar a los materiales.

Veamos ahora un esquema que intenta situar las diferentes orientaciones de los materiales que podemos encontrar a nuestra disposición.



En primer lugar podemos identificar un conjunto de materiales curriculares que abordan la cuestión desde un planteamiento estrictamente "disciplinar", bien a lo largo de los distintos bloques de contenido del área, bien estableciendo una "unidad" específica para tratar la cuestión. Las propuestas de este tipo se realizan, fundamentalmente, desde las áreas de Lenguas y Conocimiento del Medio en Primaria; y de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras y Ética en Secundaria.

Un segundo grupo lo constituyen aquellos textos que aportan propuestas de trabajo de alguna cultura específica. Habitualmente, son materiales elaborados por colectivos de maestros que debían dar respuesta a comunidades culturales alejadas del ámbito escolar (como por ejemplo la gitana). Son materiales muy adecuados para legitimar expresiones culturales no contempladas habitualmente en el currículum y, a pesar de su especificidad, pueden ser muy útiles para emplear complementariamente.

Otro grupo de materiales se orienta especialmente al tratamiento de contenidos actitudinales y/o procedimentales. Se trata de propuestas que ponen el énfasis en la promoción de las actitudes y valores fundamentales en la consideración de la diferencia cultural (empatía, tolerancia, compromiso, solidaridad...) Simultáneamente, subrayan la importancia de las propuestas metodológicas por sí mismas (enfoques cooperativos, de interacción, de diversificación, de simulación...).

Muchas de estas propuestas provienen de enfoques con cierta tradición (como por ejemplo el enfoque cooperativo y socio-afectivo) y, aunque no han sido elaboradas específicamente para la cuestión de la diversidad cultural, pueden ser muy convenientes si se utilizan de manera adaptada.

El último grupo de materiales pretende realizar un planteamiento más global, considerando la implicación de diversas áreas, diversas culturas y atendiendo a contenidos de distinta naturaleza (conceptuales, actitudinales y procedimentales). Algunos materiales de este tipo plantean una serie de actividades que, a pesar de ser puntuales, permiten establecer a posteriori una proyección en el trabajo de diversas áreas. Las actividades así planteadas (como las "semanas de") pueden resultar muy útiles si se emplean contextualizadamente y tratan de rentabilizarse integrándose en propuestas de desarrollo posterior. En caso contrario, como ya hemos comentado, pueden inducir a una percepción del tema trivializada y poco educativa desde la perspectiva intercultural.

Otros materiales de este grupo plantean la orientación metodológica que deberíamos utilizar para favorecer una construcción de conocimiento que tenga en cuenta la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, cualquier tópico del currículum nos facilitaría la oportunidad de poner de relieve perspectivas culturales diferentes en su explicación. Esa es la orientación, incipiente, de algunas unidades didácticas que tratan *transversalmente* la interculturalidad (ver apartado 5).

Finalmente, es necesario considerar otros materiales que pueden rentabilizarse educativamente y ser claramente utilizados en el ámbito escolar: especialmente la oferta cada vez más numerosa, de literatura infantil y juvenil, así como algunos productos audiovisuales.

7. Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar.

Hacia ya mucho tiempo que no aparecía en la escuela un debate pedagógico con tanta intensidad, con tantas posibilidades. Como hemos visto, ahora el reto es desarrollar un enfoque verdaderamente intercultural, global. Una perspectiva que, superando un tratamiento focalizado, dirigido a "los diferentes", nos implique a todos. Una perspectiva que nos ayude a dar el salto de la consideración de las culturas (en plural) a la revisión de la cultura escolar (en singular).

Porque la escuela, además de socializar en los valores necesarios para una sociedad plural ya comentados (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través del instrumento que le es genuino: el conocimiento. La escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar lo que somos en tanto que comunidad. Y es aquí donde un currículum intercultural puede cumplir un papel fundamental: mediar entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos/as.

Como hemos visto a lo largo de este texto, un currículum intercultural, además de poner en cuestión la selección de contenidos (a menudo sesgada hacia modelos culturales estándar), se emplea en considerar el propio proceso en que estos contenidos son tratados. Un proceso que pone en evidencia que los contenidos son *productos* socioculturales y que el aprendizaje debe hacer patente esta diversidad de concepciones, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

La educación intercultural puede así suponer una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico de primera magnitud. Y, en definitiva, puede ayudarnos a desarrollar propuestas, experiencias educativas, materiales curriculares, prácticas... para hacer una escuela mejor para todos.

Bibliografía

- ALEGRET, J.LL. (coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: ICE de la UAB i Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona..
- APPLE, M.W. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2004): "El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto". *Boletín del Centro de Documentación* nº 23, 3-30.
- BERGER, P. y HUNTINGTON, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular
- CALVO, T. (1990): "El racismo en los textos escolares", en VV.AA. *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Cruz Roja Española..
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós-MEC
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H.A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones, SL.
- HANNOUN, H. (1992): *Els guettos de l'escola*. Vic: Eumo Editorial.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- LADMIRAL, J.R. y LIPIANSKY, E. (1989): *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LLUCH, X. (1999): *Plural. Educació Intercultural*. València: Tàndem edicions.
- LLUCH, X. (2003) "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía* nº 328, 82-86.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MCCARTHY, C (1994): *Racismo y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- PEREZ, A. (1991) "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad* nº 8, 59-72.
- PEREZ, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- STEINBERG, SH. y KINCHELOE, J.L. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- VV.AA. (1993): *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VERDÚ, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- WARNIER, JP. (2002): *La mundialización de la cultura*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Revisions

LLUCH, X. (1999): *Plural. Educació Intercultural*. València: Tàndem. Edició en catalán.

(2000): *Plural. Educación Intercultural*. Valencia. Tàndem. Edició en castellano.

Se trata de un texto que desarrolla una propuesta curricular intercultural. Se parte de una concepción global de la interculturalidad, esto es, dirigida a la totalidad del alumnado y a la implicación de diferentes áreas de aprendizaje. El texto organiza ocho unidades didácticas a partir de contenidos fundamentales en la educación intercultural (cultura y multiculturalidad, etnocentrismo, cambio cultural, diversidad lingüística, interculturalidad y antirracismo, universalismo cultural).

La estructura de las unidades didácticas y el tipo de actividades utilizadas subrayan los criterios metodológicos propios de una "didáctica intercultural": interacción, diversificación, enfoque cooperativo... Al acabar cada unidad didáctica se incluyen abundantes referencias (lecturas, películas, música, webs) para profundizar.

McCARTHY, C (1994): *Racismo y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Se trata de un texto que, desde una perspectiva educativa amplia, analiza las relaciones entre desigualdad y educación, teniendo en cuenta muy especialmente la utilización de la variable "racial" en esta explicación. Presenta una visión de conjunto muy ilustrativa sobre los diferentes modos en que la educación ha abordado las situaciones de discriminación, y en concreto la originada en el encuentro multicultural. El autor se posiciona críticamente ante estas perspectivas, explica el contexto en el que surgieron, las ideologías que las fundamentaron y una valoración de sus logros y fracasos.

Apuesta el autor por una explicación de las relaciones entre los grupos culturales que tenga en cuenta, en primer lugar, los aspectos políticos que las modulan, esto es, el análisis de los intereses, las necesidades y las relaciones de poder que están condicionando sus encuentros. Finalmente, a partir de estas premisas, se apuesta por una intervención que considere muy fundamentalmente el estudio de los contextos sociales en los que se producen las relaciones interculturales.

Tanto la bibliografía (muy extensa) como el muy útil índice de autores y materias invitan a continuar profundizando en el tema.

PEREZ, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Ángel Pérez apuesta por entender la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas. Un lugar que se distingue de otras instituciones e instancias de socialización por tener una identidad propia y una relativa autonomía. Este carácter le vendría derivado de su misión y responsabilidad específica: mediar en las influencias que las diferentes culturas ejercen sobre las nuevas generaciones. El texto propone analizar este juego de influencias a través del estudio de los aspectos que componen estas culturas que interactúan en el espacio escolar.