

Para buscar contenido a la educación intercultural

Xavier Lluch Balaguer
Centre de Professors, Valencia



RESUMEN

La conceptualización de lo que se viene llamando "educación intercultural", se encuentra, en nuestro contexto, en una fase todavía incipiente. El presente trabajo apuesta por una concepción de educación intercultural que sitúa lo esencial en el análisis global de la "cultura escolar", de su capacidad para establecer conexiones con el contexto sociocultural y de su papel como facilitadora de intercambios e interacciones culturales. Desde un planteamiento pedagógico crítico, es necesario oponerse a las orientaciones interculturales de carácter "técnico", que acotan la cuestión a contextos y grupos culturales concretos.

"Norma X vive en un barrio pobre que se encuentra en las empinadas colinas al este de Bogotá, Colombia. Cuando la conocí hace seis años, tenía siete años de edad y asistía a una clase de primer curso de una escuela local. Solía ayudar a su madre a vender bocadillos y refrescos los domingos en un parque cercano. Podía vender una docena de botellas de refresco a nueve pesos la botella y devolver el cambio de un billete de 200 pesos con rapidez y exactitud. Pero suspendió la aritmética de primer curso."

Carlos Vaso.

"El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura"

No conozco a Norma X., pero estoy seguro de que, a poco que hagamos memoria, todos recordaremos alguna Marelú o algún Antonio que nos haga extraordinariamente familiar su historia. Las Marelús y

los Antonios son pruebas manifiestas de cómo, lo que llamamos *cultura escolar*, funciona a menudo como frontera infranqueable para las *otras* culturas.

El debate sobre el tratamiento de "las otras culturas" está recabando últimamente un inusitado eco dentro del discurso educativo del "tratamiento de la diversidad"; y es frecuente el uso de términos como educación intercultural, multicultural, "para la diversidad",...

Sin entrar a valorar ahora la oportunidad de su uso, lo cierto es que parece haber crecido una cierta *conciencia educativa* respecto al peso específico de lo que llamamos "diversidad", de la realidad y dimensión de su existencia. Es innegable que el debate sobre la pluralidad sociocultural de nuestra sociedad está cada vez más presente: realidad plurinacional del Estado, la comunidad gitana, inmigrantes extranjeros (especialmente los provenientes

(*) C/ Juan de Garay, 25
46017 València

de países pobres...), creciente diversidad axiológica, estética, religiosa,...

Naturalmente, unas variables se hacen más *visibles* que otras, y ello condiciona completamente el tratamiento de la cuestión, pero de ello hablaremos más adelante⁽¹⁾. En cualquier caso, es significativo (aunque sin duda habría que valorar otros aspectos) que, en las administraciones educativas, la "educación intercultural" haya adquirido también el *estatus* de "eje transversal" que disfrutaban otros ámbitos con mucha más tradición.....

Puestos a ser pragmáticos, cabría pensar que esta situación nos ofrece la posibilidad de retomar el viejo debate de cuál es la cultura que genera la escuela y en qué medida ésta *procesa* las diferencias culturales de nuestros alumnos/as. E incluso, un poco más allá, cual es la función que cabe esperar de la escuela en un contexto sociocultural crecientemente diverso.

Un punto de partida: la escuela como agente de selección y distribución cultural

Conocemos ya algunas respuestas acerca de cuál es la función de la escuela, en tanto que agente de producción y distribución cultural y, en último término, de reproducción ideológica. Para cumplir estas funciones, la escuela no puede servirse por igual de los intereses de todos los grupos sociales, y consecuentemente, reproduce el marco de desigualdad de interacciones sociales y culturales que vemos en la sociedad.

En este sentido, para hacerme comprensible, conviene decir que me resulta difícil concebir otra manera de hablar de "educación intercultural" que no sea, de

entrada, apresurarse a releer a Apple, Bourdieu, Bernstein, Bowles, Camilleri,... Dicho de otra manera, a mi juicio, no es posible interpretar las relaciones inter-culturales que se producen en la escuela sin considerar, previamente, el propio *discurso cultural* de ésta como institución, así como la consideración de su función social y política.

Desde estos presupuestos podemos acercarnos brevemente al tratamiento que reciben las llamadas "culturas minoritarias" y en qué medida este tratamiento ejemplifica los criterios de selección cultural más potentes.

La escuela presenta un *capital cultural* pretendidamente natural (Apple, 1986), utilizado escolarmente como si todos los alumnos/as pudieran acceder al mismo en igualdad de condiciones. Sin embargo, de hecho, esta selección supone un instrumento de diferenciación y de posible exclusión para los alumnos (Bourdieu, 1983). Este mecanismo, opera para todo el alumnado (incluso para aquellos que, perteneciendo a la cultura dominante, son de clases sociales desfavorecidas) pero es especialmente importante por lo que respecta a los colectivos de "culturas minoritarias".

El etnocentrismo cultural que se refleja en los *currícula* agudiza esta dinámica, ya que define por negación los rasgos culturales de las *otras* culturas. No las describe por aquello que las caracteriza, sino por lo que no disponen, de acuerdo con el modelo cultural dominante.

En este sentido, el caso específico de la cultura gitana puede ser útil, por paradigmático. Así, en los niños y niñas gitanos se ejerce un doble filtro que impide las posibilidades de utilización de la base cultural propia. Por un lado, se enfrentan a un *capital cultural* que, mayoritariamente

(1) En otro momento hemos desarrollado extensamente esta cuestión. Ver DD.AA. Educar des de l'interculturalisme. Revista Documentos nº IX. Generalitat Valenciana. València, 1994.

te no poseen, en razón de su situación socioeconómica y, por otro, el sesgo cultural en la selección de los contenidos que configuran el currículum, impide que se *reconozcan* en la oferta cultural del centro. El niño/a gitano no posee el instrumento cultural necesario para acceder al *estándar* y, además, su filtro cultural es diferente. Se oponen así, un tipo de conocimiento escolar: temático, disciplinar, no problemático,...; y otro de carácter global, multilineal, no formalizado; característico de la interpretación cultural gitana del hecho mismo de educar. Por tanto, se enfrenta a un modelo de aprender que le es extraño, una oferta curricular en la que es difícil identificarse, un contexto educativo alejado de su universo cultural,... (2)

Otro factor explicativo del modo de tratamiento de la diferencia cultural, vendría determinado por el mismo proceso de socialización, a menudo encarnado en lo que llamamos eufemísticamente *currículum oculto*.

De acuerdo con el planteamiento que venimos desarrollando, convendremos que la experiencia escolar (de trabajo, de relaciones personales, de organización de la actividad,...) condiciona nuestra conciencia de pertenencia a una comunidad e, implícitamente, se configura también una determinada conceptualización "de los otros". Y, evidentemente, esta percepción no es neutra(3). Los alumnos/as construyen una percepción de la realidad social, del conocimiento, del mundo en definitiva, en función, en gran medida, de sus experiencias escolares. Por tanto, la organización conceptual de la realidad social se asume co-

mo natural (con mayor razón desde la mente infantil, con menor capacidad de análisis crítico), ocultando los intereses a los que sirve, y encubriendo las implicaciones ideológicas que se manifiestan en las relaciones culturales de dominación (Grignon, 1993).

Este proceso de naturalización de los roles sociales, y de internalización del orden social existente produce un efecto de legitimación de las desigualdades, y se manifiesta muy claramente en el terreno de la diversidad cultural.

Las culturas minoritarias se han presentado, desde el discurso social dominante (y también, por qué no decirlo, desde la *imaginaria* popular) asociadas a un cierto primitivismo y connotadas de rasgos que las hacen deficitarias, necesitadas de compensación, *problemáticas*. Desgraciadamente, es suficientemente conocido y nutrido el repertorio de estereotipos y etiquetas culturales que refuerzan la desvalorización de estas culturas (Calvo 1989, 90; CIRE 1992).

Así las cosas, acaba produciéndose un proceso de "descalificación cultural", que justifica y legitima en último término los procesos de marginación, fruto de relaciones sociales de competencia. Se atribuye naturaleza cultural a rasgos de carácter estructural (socioeconómicos fundamentalmente) y, así, la diferencia cultural deviene en deficiencia: "... el proceso de marginación se acompaña de estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que debe atribuirse a una supuesta incapacidad personal y que implica, en último tér-

(2) Para un comentario más extenso de este aspecto, ver Lluich, X. "Interculturalisme. una lectura pedagògica de les desigualtats sòcio-culturals", en Escola Popular, Pedagogia Crítica i Renovació Pedagògica. Edita MRP-Escola d'Estiu. València, 1991.

(3) Una espléndida ejemplificación de este fenómeno, aplicado al caso de la escolarización de niños y niñas gitanos, puede encontrarse en el trabajo de José E. Abajo: *La escolarización de los niños gitanos en una ciudad castellana. El desconcierto de los mensajes dobles/inclutares*. Policopiado.

mino, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal" (San Román, 1992).

"¿Qué cultura?", se responde con frecuencia cuando se plantea el tratamiento curricular de la cultura de alguno de estos grupos (pensemos, por ejemplo, en el caso de la cultura gitana). Y parece que esta reacción, esta negación apriorística de su estatus de cultura, no es sino una valoración negativa de sus posibles contenidos (entendidos estos en el ámbito de lo marginal, asocial,...).

Por otro lado, las relaciones de poder entre la cultura dominante y las culturas minoritarias, están tan desequilibradas, tan descompensadas, que a menudo ni siquiera es necesaria esta dinámica de descualificación y exclusión cultural; aunque este sería motivo de otro comentario⁽⁴⁾.

Una certeza: la escuela como lugar de encuentro de la diversidad cultural

A pesar de lo dicho hasta ahora, o más bien, precisamente por ello mismo, no puede dejar de constatar lo que es evidente: la escuela constituye, hoy por hoy, un lugar "privilegiado" de encuentro cultural. Y digo privilegiado aceptando ciertas dosis de ingenuidad pero, sobre todo, atendiendo a cómo se produce el intercambio cultural en otros terrenos sobre los

que tenemos una muy escasa capacidad de incidencia y de control: mundo laboral, medios de comunicación, estilos de ocio,...

No es este el momento para detenernos a considerar los diferentes enfoques que se han desarrollado para el tratamiento de la diversidad cultural; ni del complejo trabalenguas terminológico (pluri, multi, intercultural,...) (Hannoun 1992, Jordán, 1992, 1994). Ahora bien, sí conviene recordar que cualquiera de dichos enfoques nos muestra que es imposible considerar ninguna propuesta de "educación para la diversidad cultural" desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Y así, toda propuesta de educación intercultural, por definición, va más allá de una intervención "educativa"; nos obliga a pensar las relaciones culturales *"dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social"* (Liégeois, 1986); porque es imposible hablar de educación intercultural en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas sin prestigio.

De ahí que lo fundamental sea preguntarse por las formas en que se produce este "encuentro" y por los factores que condicionan los intercambios. No puede ignorarse, en primer lugar, que el contacto cultural se produce condicionado por una desigual consideración de las diferentes culturas. Y así, no sólo se presenta como problemático de las *otras* culturas una posible "competencia" (Grignon, 1994); además hay una determinada sanción de su esta-

(4) Se podría decir que, es tal el desequilibrio de relaciones respecto a algunos colectivos minoritarios, que el desprecio de la cultura dominante es tan absoluto que no necesita de los servicios del agente escolar. Así, el sistema educativo simplemente no "procesa" los individuos de estos grupos y utiliza mecanismos de menor coste, aunque más groseros (obviamente, cuidando siempre de no ensuciar la imagen de igualitarismo educativo: el discurso oficial reitera la idea de escolarización total, pero sabemos de la persistencia de importantes "bolsas" de población absentistas i/o desescolarizada. Otro ejemplo grave lo constituyen la red de centros que van adquiriendo rasgos de centro marginal, ghetto; en función de los flujos espontáneos de matrícula; e incluso de aquellos otros que, casi diez años después de la LODE, no han perdido todavía su carácter de "centros de transición" o, en un eufemismo más ingenuo y más plástico, "escuelas-puente").

tus, es decir, una muy diferente consideración en la representación que de ella se tiene. Y, obviamente, esta representación es un producto de las relaciones de poder entre unos y otros grupos.

Valga esta primera reflexión general para considerar por qué el contacto cultural se presenta tan frecuentemente con un carácter conflictivo, y establece su dinámica de relaciones en terminos “destructivos”: asimilación, segregación, marginación,...

En segundo lugar, para analizar la forma en que se produce el encuentro cultural en la escuela, cabe plantearse otra cuestión que condiciona el resto: la *lectura* que se hace del concepto “diversidad cultural” (y de su presencia en nuestros contextos), está sesgando completamente todo análisis y desarrollo posterior.

Lamentablemente, se está haciendo una interpretación restringida de la diferencia cultural, fuertemente asociada al factor étnico, centrada en aquellos colectivos que aportan una diversidad *visible* (minorías étnicas e inmigrantes extranjeros). Nuestra constitución sociocultural es, sin duda, más amplia y más rica. El análisis de nuestra pluralidad cultural debiera partir, en primer lugar, por la propia diversidad intrínseca: “...entre estas culturas ausentes podemos destacar las siguientes: las culturas de las naciones del Estado Español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las etnias minoritarias y sin poder; el mundo femenino, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y mariner,....” (Torres,

1993). En este sentido, convendría recordar, aunque sea brevemente, la necesidad de contar con una concepción de cultura compleja, dinámica, cambiante⁽⁵⁾. Adjetivos que no hacen sino subrayar las posibilidades de interacción, flexibilidad, intercambio. En definitiva, no es posible concebir un cultura que no esté configurada por diversidad de subculturas, esto es, sin una rica intracultura (Lisón, 1991). Y, además, no es posible concebirla sin relación con las demás porque la propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural (Todorov, 1988).

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, falta un verdadero análisis cultural global, donde no sólo se atiende al intercambio cultural que se produce cuando se detecta *presencia* de grupos humanos “culturalmente diferentes”; sino también, y muy fundamentalmente, a aquellos agentes que más decisivamente generan cambio cultural (medios de comunicación, organización del ocio,), y que, por otra parte, no suelen formar parte de este análisis⁽⁶⁾.

Una manifestación bastante elocuente de donde nos llevan estas diferencias de enfoque, la constituye la numerosa producción de literatura pedagógica que, bajo los términos de “educación intercultural, multicultural,..” se está desarrollando últimamente. Nos detendremos muy brevemente a considerarla porque, a mi juicio, puede ejemplificar muy claramente hacia donde puede llevarse el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela.

(5) En otro momento he considerado las diferentes dimensiones del concepto cultura, y en qué medida cada una de las acepciones dominantes nos llevan a considerar orientaciones teórico-prácticas distintas de la “educación intercultural”. Ver X. Lluch “Cultura i interculturalitat”. Comunicació Ier Congrès de l'Escola Valenciana, 1993.

(6) Podríamos preguntarnos, por ejemplo, en qué medida influye el extraordinario éxito de los productos audiovisuales que llamamos “reality-show”, en nuestra consideración de conceptos como “público” y “privado”. Y algunos viejos valores asociados a ellos (“no hay que hacer ostentación de lo íntimo en público”, “los trapos sucios se lavan en casa”,...)

Para no saturarnos de "educación intercultural".....

Cansados de constructivismo y saturados de "pececés", corremos el peligro de aburrirnos también con esta inflación de interculturalidad. Aún a riesgo de parecer excesivamente nominalista, creo que sería útil no abusar del término, y hablar más del contenido mismo que designa, con objeto de alargar lo máximo posible la vida pedagógica del debate... Desgraciadamente, tenemos suficientes ejemplos de debates falsamente cerrados, después de que se popularizase el término y se *agotara* su utilización⁽⁷⁾.

Además, y esta quizás sea una razón más fundamental para lo que nos ocupa, hay ya bastantes evidencias (artículos y textos, materiales curriculares, propuestas de actividad) de que, lo que se viene llamando *educación intercultural*, pueda acabar significando discursos (y prácticas) bien diferentes.

Quizás la disyuntiva es demasiado extrema pero, con matices, esta sería la cuestión: las diferentes "propuestas de educación intercultural" se apoyan en presupuestos distintos de lo que es la diversidad cultural y, por añadido, desde perspectivas, intereses e ideologías diferentes. La consecuencia es la pugna entre un planteamiento "técnico" (tangencial, restrictivo); y un enfoque de análisis global de la cultura escolar.

Del primero se desprende una perspectiva centrada en el tratamiento de la di-

versidad cultural "de los otros", los diferentes: minorías étnicas (gitanos y extranjeros). A menudo esta diversidad se interpreta en términos problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación "de-aquellos-que-han-de-integrarse" (en la acepción más temible del término integración). La diferencia cultural deviene en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Se confunde así la parte con el todo y no sólo se desenfoca el análisis sino que, finalmente, se acaba configurando otro significado: desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos. Desgraciadamente, esta es una concepción muy instalada, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de buena parte del profesorado⁽⁸⁾.

Del segundo enfoque cabe esperar perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural con un carácter global, que asuman el debate sobre la multiculturalidad como una magnífica ocasión para interrogarnos sobre cuestiones esenciales de nuestra caracterización cultural: qué es *nuestra cultura*, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes son verdaderamente los agentes de cambio,... Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, analizar qué papel juega en este proceso lo que llamamos cultura escolar.

(7) El proceso de elaboración de los PCCs parece una muestra clara, pero recuérdese aquel debate, bastante más potente a propósito del "fracaso escolar"...

(8) Así lo constatan buena parte de los materiales que empiezan a elaborarse por las administraciones educativas. Ver, por ejemplo, la "Guía para el profesorado" elaborada por el MEC: Por una Educación Intercultural, Madrid, 1992. Por lo que respecta al profesorado, así se constata en una investigación realizada en más de un centenar de centros valencianos sobre sus concepciones e intervenciones a propósito de la "educación intercultural". Ver Lluch/Salinas "Què entenem per educació intercultural?", en La diversitat cultural al sistema educatiu. Documents nº VIII. Generalitat Valenciana. 1993.

Esta orientación evita focalizar la cuestión en colectivos concretos, en la presencia *física* de los "diferentes". Supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de connotaciones étnico-raciales; y analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto, en qué medida facilita que estos participen, cómo establece los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural,...

Propone, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

Una posibilidad: ¿La escuela como lugar de reconstrucción cultural?

Hemos partido de la constatación del papel *reproductor* de la escuela pero, sin embargo, no puede negársele tampoco el desarrollo de perspectivas críticas. Más aún, si recordamos que, en su calidad de lugar de encuentro de la diversidad, se le debe reconocer una especificidad difícil de encontrar en ámbitos sociales, esto es, la posibilidad de generar relaciones, marcos de participación, *prácticas*, que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad. Como veíamos antes, frente a la asimetría de relaciones que se dan en otros contextos, puede decirse que la escuela constituye un espacio donde, al menos, resulta factible ensayar interacciones de reciprocidad, de legitimación de las identidades culturales, de enriquecimiento.

¿Puede la escuela convertirse en esta posibilidad? ¿Puede ayudar el currículum a dotar de significado, un poco más allá del eslogan, a aquello de "la escuela como lugar de recreación cultural"?

Comencemos por asumir la superación de una definición restrictiva de currículum (centrado en la especificación de un plan

de objetivos, áreas, contenidos,...). Y aceptemos que, en la práctica, el currículum lo constituyen el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que viven los alumnos y alumnas en el centro.

Para empezar, parece necesario concebir la educación (y la propia propuesta curricular) como un proyecto; como un foro donde se reconstruye la cultura, donde los sujetos tienen un papel activo en tal reconstrucción, donde los intercambios y las interacciones sirven para negociar el significado de las experiencias (Lacasa, 1994).

La cuestión es ¿puede organizarse el currículum, en la práctica, de modo que se ayude a los alumnos y alumnas a dotar de significado a sus experiencias y, en su caso, a reconstruirlas?

Naturalmente, para apuntar alguna respuesta afirmativa, haría falta considerar no solo el propio diseño del currículum sino, muy fundamentalmente, la organización misma de sus contenidos, "*... el aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que es 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*" (A. Pérez, 1991).

El análisis de nuestros currícula prescriptivos no alienta demasiado. Existen ya suficientes trabajos de análisis crítico que constatan que, en el proceso de conceptualización de nuestra realidad social, se manifiesta a menudo un modelo de intervención que utiliza conceptos estándar, derivados de una determinada pertenencia

sociocultural⁽⁹⁾. Modelos, por tanto, que responden a un sesgo cultural dominante y que elaboran conocimiento a partir de esta caracterización prototípica.

En este sentido, es bastante sintomática la conceptualización que se desprende en los Diseños Curriculares Base de términos como "cultura" o "diversidad". Hay un reiterada concepción de cultura como hecho homogéneo, no problemático y, a menudo, ligada exclusivamente a los aspectos estrictamente cuantitativos (así, los sujetos son poseedores de mayor o menor grado de productos culturales y, en esa medida, condicionan su pertenencia a un grupo social con mayor o menor "nivel cultural"). También la concepción de "diversidad", centrada en aspectos estrictamente individuales (capacidades, diferencias cognitivas, ritmos de aprendizaje,...), hace un uso restrictivo del factor cultural, ausente en la explicación de aquella (Lluich/Salinas, 1991).

En cualquier caso, parece claro que un currículum *intercultural* exige no sólo cambiar las pretensiones de aquello que queremos transmitir, sino el mismo proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en toda experiencia escolar, "los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada" (Gimeno, 1992). Hay que hacer, por tanto, un análisis de tales experiencias atendiendo a las creencias, actitudes y valores que las atraviesan. Elementos que, al mismo tiempo, están recorridos y modulados (entre otros factores), por la propia filiación cultural.

¿Qué hago el lunes?

No es posible escapar a la pregunta, ya prescriptiva. Por lo dicho hasta ahora, se entenderá que es necesario recordar que las personas aprenden inmersas en un contexto, y que no puede separarse 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 tratar en la práctica escolar la diferencia cultural, ésta es una cuestión central. En primer lugar, hace falta crear un contexto 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 utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar (Pérez, 1991).

En segundo lugar, pero 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 com-

(9) Así lo evidencia, por ejemplo, un trabajo de Alegret y colaboradores (*Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ajuntament de Barcelona, 1991) donde se analiza una buena muestra de materiales curriculares, constatando la presencia de un enfoque "racialista", a diversos niveles: construcción de conceptos como "especie humana", tipología y naturaleza de las diferencias en la explicación de la diversidad humana, materialización de estas diferencias,... Por otro lado, los estudios de Tomás Calvo son suficientemente esclarecedores, en lo que respecta a la comunidad gitana. Ver *Los racistas son los otros*. Ed. Popular Madrid 1989.

petencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor.

Para hacer posible una propuesta así hay que observar, de principio, el propio sesgo cultural de las escuelas y su manera de organizar el conocimiento. Y esta excluye a menudo la utilización de los “saberes prácticos” que aportan los alumnos y alumnas. La misma manera de organizar los contenidos (y particularmente el peso de las disciplinas en esta organización) dificulta una propuesta curricular contextualizada, enraizada en la cultura *vivida*. Así, es difícil crear un proceso de comunicación donde los alumnos intercambien significados, donde “*reuniendo sus experiencias lleguen a un nivel de comprensión mayor del que poseían antes*” (Edwards/Mercer, 1988), donde construyan *conocimiento compartido*.

Afortunadamente, ya han sido superadas las propuestas curriculares de carácter específico, dirigidas a determinados colectivos y con una orientación *compensadora*. Tampoco cabe plantear una intervención curricular *intercultural* como una opción “de área”. En este sentido, a menudo se han considerado las Ciencias Sociales como el ámbito disciplinar pertinente, en el implícito de que hacer “educación intercultural” remitía a “conocer” la cultura de *los otros*.

Esta es una orientación que, al elaborar sus propuestas de actividad se ha centrado en los elementos culturales externos, en las manifestaciones; aquellas que, desgraciadamente, suelen ser más fácilmente tipificadas y convertidas en “etiquetas culturales”. Además, suelen desarrollar su intervención con un carácter accesorio, com-

plementario, “extra” (efemérides, celebraciones puntuales, “semanas de...”).

La cuestión, evidentemente, no es estrictamente metodológica. Este tipo de intervención consolida una percepción de la diferencia cultural muy negativa: lejana, descontextualizada, ajena, trivializada...⁽¹⁰⁾

Desde el planteamiento que venimos desarrollando, una propuesta curricular verdaderamente intercultural no se centraría fundamentalmente en los objetivos de aprendizaje, sino en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Porque, entendida la cultura en una acepción extensa, para adjetivar de intercultural un currículum, es necesario atender especialmente al marco de relaciones que se desarrollan en el aula y en el centro, y en la conexión de estos con la realidad socio-cultural del contexto; y no a la introducción más o menos afortunada de un “listado temático” complementario.

Por tanto, además de cuidar la selección cultural en los “contenidos”, nos interesa reflexionar fundamentalmente sobre el significado que tales contenidos en los referentes culturales de nuestros alumnos y alumnas, y sobre cual es la manera más apropiada para que estos referentes puedan comunicarse, intercambiarse, compararse.

Lo sustancial en este aprendizaje sería tratar de problematizar los contenidos, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas *explicaciones* culturales.

Veámoslo con un ejemplo⁽¹¹⁾. Tomemos un contenido como “la familia”, habitual en los currícula de segundo ciclo de Primaria. Es éste un contenido con eviden-

(10) Jurjo Torres (1993), mediante la afortunada expresión “currículum del turista”, se extiende en ejemplificar esta concepción.

(11) Para un desarrollo completo de este ejemplo ver VV.AA. (1993) Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural. MEC. Madrid.

tes 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 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.

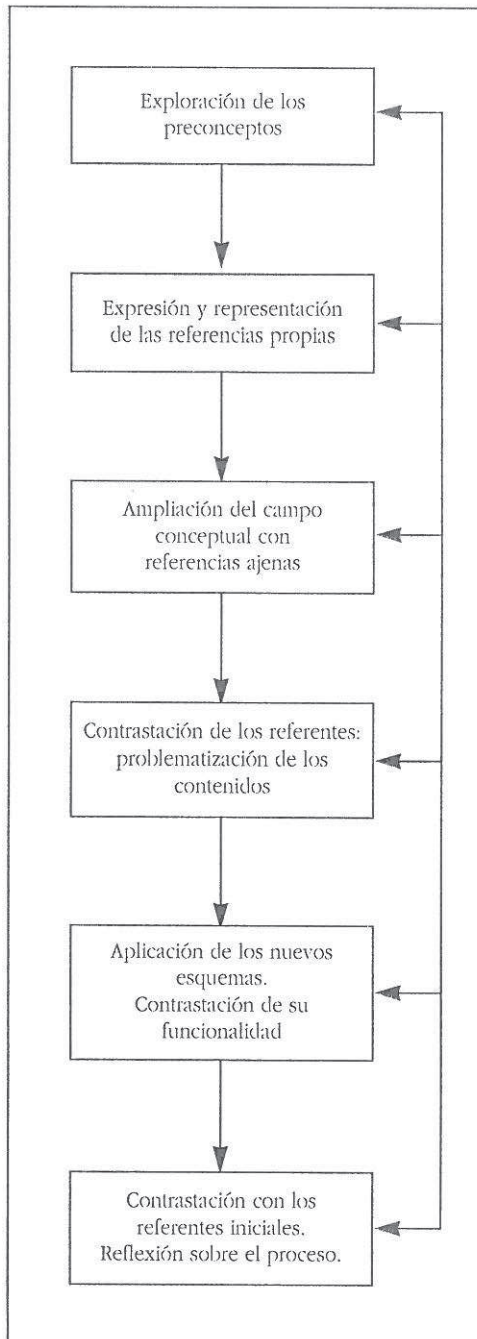
Comenzaremos mediante una actividad que ayude a plantear de manera intuitiva, no formalizada, los esquemas que utilizan los alumnos y alumnas en la explicación del concepto. Se pretende obtener así un punto de partida abierto, que aporte un abanico diversificado de referentes.

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 es-



quemias explicativos, de concepciones diversas, con objeto de 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 sólo desde un punto de vista conceptual sino también socio-afectivo (actividades de simulación, de interpretación de roles, de vivencia empática...).

Finalmente, aunque no es posible desarrollarlo aquí, 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, socioafectivo y comunicativo)⁽¹²⁾. Aunque no podamos considerarlo con detalle, conviene señalar que una perspectiva metodológica diversificada y "de interacción" nos permite una comprensión cognitiva más potente de diferentes modos de percibir el mundo y de situarse ante él, nos capacita para descubrir estos diferentes puntos de vista, para implicarnos en ellos cognitiva y afectivamente, para someterlos a valoración y crítica... (Díaz-Aguado, 1993).

Por último, también brevemente, vale la pena destacar otros estudios que, desde una perspectiva comunicativa, 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 culturales. Tópicos y estereotipos que configuran una representación "de los otros" que condiciona de manera fundamental las posibilidades de comunicación.

Porque las representaciones que tenemos de los grupos sociales y culturales no

(12) En otro lugar hemos considerado con mayor detenimiento los aspectos metodológicos que caracterizarían todo el proceso. Ver AA DD. "Una unitat didáctica des d'una perspectiva intercultural". Guix nº 184. Febrer 1993.

proviene simplemente de un determinado repertorio de imágenes transmitidas tradicionalmente, sino que son también resultado de una determinada dinámica de relaciones. De ahí la importancia de organizar tareas donde los grupos, heterogéneamente constituidos, *necesiten* cooperar en trabajos comunes, donde se encuentran en disposición de aportar y recibir.

Por otro lado, sabemos que los individuos construyen su identidad en relación 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 aprende a valorar el grupo de pertenencia y a desvalorizar "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"; y establecer 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 alumno/a pueda "hablar de su experiencia, compararla con la de los otros para comprenderla. Resulta de este hecho una objetivación que permite no solamente hacerla inteligible y transmitirla, sino además inducir una toma de conciencia y, a través de ella, una eventual evolución personal" (Ladmiral, Lipiansky, 1989).

El análisis de las relaciones culturales en la escuela tiene una larga tradición en la reflexión y el pensamiento pedagógico. Así, la educación intercultural como discurso relativamente reciente, quizás pueda servirnos para revitalizar análisis de mayor calado: que és la cultura escolar, cómo se construye el conocimiento en el aula, de qué manera participan nuestros alumnos y alumnas en la elaboración de su cultura, en qué medida el currículum puede me-

diar entre la cultura de lo escolar y las culturas *vividas*...

Las posibilidades de desarrollo de la educación intercultural dependen, a mi juicio, de la superación del discurso "técnico" y restrictivo que comentábamos al principio, de su capacidad para vincularse a un planteamiento pedagógico crítico y de análisis cultural global. Probablemente en esa apuesta le va ir más allá de una fugaz moda pedagógica.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1990). "Análisis del Diseño Curricular Base. Propuestas desde una perspectiva intercultural". *Boletín*.
- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Ed. Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). *El racismo que viene*. Madrid: Tecnos.
- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- COMUNIDADES EUROPEAS (1991). *Informe Ford sobre el racismo en Europa*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, .
- COMUNIDADES EUROPEAS (1987). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros*. Informe síntesis. Bruselas-Luxemburgo, .
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós / MEC.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "Currículum y diversidad cultural". *Educación y Sociedad*, nº 11.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues: El Roure.
- GRIGNON, C. (1993). "Racismo y etnocentrismo de clase". *Revista Archipiélago* nº12.
- GRIGNON, C. (1994). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Revista Educación y Sociedad* nº12, .
- IIANNOUN, H. (1992). *Els guettos de l'escola*. Vic: Eumo.

- ICE. (1991). Universitat Autònoma de Barcelona. *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ajuntament de Barcelona.
- JORDAN, J.A. (1991). L'educació multicultural. Ceac. Barcelona, 1992. *La escuela multicultural*. Un reto para el profesorado. Madrid: Paidós.
- KRISTEVA, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza Janés.
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LADMIRAL, J.R. y LIPJANSKY, E.M. (1989). *La communion interculturelle*. París: Arman Colin.
- LIEGEOIS, J.P. (1986). *Gitanos e itinerantes. Informe para una formación intercultural de los enseñantes*. Madrid: Consejo de Europa.
- LISON TOLOSANA, C. (1991). *Invitación a la antropología cultural de España*. Madrid: Akal.
- LLUCH, X / SALINAS, J. (1991). "Reforma curricular y diversidad cultural". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 189.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad* nº 8.
- SAN ROMAN, T. (1992). "Pluriculturalidad y Marginación", en VVAA. *Sobre interculturalidad*. Girona: Fundació Ser.Gi.
- TODOROV, T. y otros. (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Júcar Madrid: Universidad.
- TORRES, J. (1993). "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum" *Cuadernos de Pedagogía* nº 217.
- VV.AA. (1993). *Ejemplificaciones de Unidades didácticas*. Una perspectiva intercultural. Madrid: MEC.
- WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Madrid: Paidós.

SUMMARY

The conceptualization than what is come calling "intercultural education" is found, in our context, in a still incipient phase. The present work bets by an intercultural education conception that locates what is essential in the global analysis of the "school culture", of its capacity to establish connections with the sociocultural context and of its paper as facilitator of exchanges and cultural interactions. From a critical pedagogic position, it is necessary be opposed to the intercultural directions of character "technical", that annotatate the issue to contexts and concrete cultural groups.

RÉSUMÉ

La conceptualisation de ce qu'on appelle "l'education interculturelle" on trouve, chez notre contexte, dans une phase qui encore commence. Cet travail adopte une conception de l'education interculturelle dont interet essentiel est centré dans l'analyse global de la "culture scolaire", de sa capacité pour établir quelques conections avec le contexte socioculturel et de son role pour faciliter les interchanges et les interactions avec la culture.