

En una sociedad pluralista, una educación intercultural

RAFAEL SÁEZ ALONSO
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Universidad Complutense. Madrid.

1. En una sociedad pluralista

Estamos asistiendo desde hace algunos años a la afirmación de las diferentes culturas en las diversas partes del mundo.

En esta nueva «era planetaria» se viaja más a distintos países, la comunicación electrónica difunde los sucesos culturales que tienen lugar en cualquier rincón del planeta, los estudios de lo intercultural se han extendido en las últimas décadas, y la publicación de libros sobre este tema va en número creciente. Sin duda alguna, España y la Europa actual es cada vez más intercultural y multilingüe.

En la sociedad actual se da, pues, el pluralismo y el impacto de la cultura. La diferencia cultural es una dimensión crítica en la comunicación y en la educación, y por consiguiente, en la institución escolar. Es necesario apostar por una educación intercultural para vivir en esta sociedad pluralista, en este mundo convertido en «aldea global» según Mc Luhan.

Ahora bien, la cultura es un concepto difícil de definir. Supera el centenar de definiciones. Kroeber and Kluc Khohn (1952) descubrieron que son más de 160 en una revisión de las definiciones que de ella se han hecho. Por ofrecer una definición significativa, para Malinowski la cultura es una realidad instrumental, un aparato que permite la satisfacción de las necesidades fundamentales, es decir, la supervivencia orgánica, la adaptación al ambiente y la continuidad en el sentido biológico.

Los antropólogos de la cultura definen rasgos “universales” en el estudio de las culturas: sistemas simbólicos (códigos lingüísticos y no verbales), sistemas de relaciones (de parentesco y de rol), sistemas de creencias y valores. La cultura ha sido comparada con un iceberg en el sentido de que sólo una pequeña parte de ella puede ser percibida, mientras que la parte más importante se oculta a la vista (Ruhly, 1976). La parte oculta equivale al aspecto implícito de la cultura.

La cultura proporciona a las personas un marco de referencia cognoscitivo general, que a veces se conoce como “identidad cultural”. La cultura se aprende desde el nacimiento: el idioma, los códigos no verbales, la concepción del

mundo, el rol que se desempeña en las relaciones y patrones de pensamiento, el análisis de la información, el propósito de la vida, la naturaleza de la vida, la relación del hombre con el cosmos, el poder, la riqueza, el conocimiento, el silencio, y se transmite a las siguientes generaciones.

Los aportes antropológicos sobre la cultura se concretan, o bien, en mantener el viejo relativismo cultural que plantea la tolerancia entre culturas separadas y autónomas. O en una concepción dinámica de la variedad cultural, es decir, la diferencia cultural no es un obstáculo a salvar, sino una situación de enriquecimiento a lograr.

El hecho de que coexistan en la calle, en la escuela, en la política, diversos modos de concebir el mundo, plantea determinados problemas.

En este ensayo queremos abordar esos problemas desde el punto de vista educativo, es decir, qué espera de la Educación un mundo pluralista y multicultural, donde los cambios se suceden rápidos y en el que la pluralidad no es ya una elección, sino, un hecho.

Un mundo en el cual, dentro de nuestra cultura, convivimos con otras culturas minoritarias, y, en el que, tal vez mañana, nosotros dejemos de ser "receptores" y pasemos a ser "minoría" (pensemos sólomente, por citar un hecho, lo que supone la cumbre de Maastrich).

Para aclarar conceptos, hablaremos de *multicultural* para referirnos a pluralidad (étnica, lingüística, social...) y a número de grupos étnicos que coexisten con otros grupos y culturas diferenciados y que permiten conservar y reforzar su personalidad cultural. Utilizaremos el término *intercultural* cuando hablamos de Educación; al ser ésta intencional, creemos que debe tender no sólomente a mera coexistencia espontánea, sino a vivir el fenómeno multicultural como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento de todos los individuos a los que se dirija. Intercultura significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas (Puig i Moreno, 1991:16).

La sociedad multicultural es un hecho incuestionable, ¿qué interés hay en el mundo hacia los problemas de todo tipo que suscita?

Los doctores Sáez, Sánchez y Romera en una comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación celebrado en Madrid en 1991, se han documentado sobre las reuniones científicas sobre Educación Multicultural en los años 1985-90; consultadas las cuatro bases de datos más significativas en Educación referidas al mundo anglosajón (Europa, EE.UU. y Canadá) hablan de 33 encuentros científicos. EL hilo conductor de la mayoría de éstos suele ser la situación de los hijos de los emigrantes, el interculturalismo en Educación y la lengua de origen como medio de conservar la cultura de los padres.

Nos gustaría también situarnos en nuestro país y hacer un recorrido sobre la concreción del multiculturalismo en nuestra sociedad. Con riesgo de algún olvido, hemos recogido las siguientes situaciones que viven la convergencia de dos o más culturas.

Las diversas comunidades autónomas y las propias lenguas: castellano, gallego, euskera, valenciano y catalán, y su implicaciones.

La cultura gitana.

Los emigrantes (sudamericanos, marroquíes, guineanos...)

Las culturas minoritarios en razón de su enclave geográfico, generalmente poco accesible a las comunicaciones.

Las minorías religiosas.

Las regiones que limitan con otro estado (Francia, Portugal...).

El turismo

Las comunidades de residentes extranjeros en España, sobre todo en el Sur.

El personal que se desplaza temporalmente por razones de trabajo (embajadas, empresas japonesas)

La pertenencia a la C.E.E. y todo lo que ello supone.

El multiculturalismo audiovisual: las imágenes que consumimos son mayoritariamente de producción extranjera (EE.UU. Japón). La cultura de la imagen, tras la cultura oral y la cultura de la escritura, según el pensador McLuhan.

Como podemos comprobar, en cualquiera de estas situaciones que para nosotros pueden ser cotidianas, hay una referencia a los sistemas simbólicos, a los sistemas de relaciones y/o a los sistemas de creencias, es decir, a la diferencia intercultural.

Considerar a nuestra sociedad como sociedad multicultural significa también tener en cuenta que muchos de los problemas que suscita no son debidos sólo a diferencias culturales y étnicas, sino sobre todo a diferencias de tipo social: pobreza, indigencia, incultura. Hay diferencia cultural porque hay diferencia y desigualdad económica.

Queremos analizar ahora lo que entendemos por Educación Intercultural. A nuestro modo de ver, el término "intercultural" implica no integración y asimilación de las minorías en una sociedad homogénea, sino expresión y promoción de los valores de cada comunidad, desarrollo de actitudes de tolerancia y cooperación entre los individuos. Tampoco una Educación para unos pocos en base a una cultura "diferente", sino una Educación de todos en el conocimiento y respeto de las diferentes identidades culturales (Ortega Ruíz y Manguez Vallejos).

Jordan Sierra, en el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación, en su comunicación "¿Valen igual todas las culturas?" considera que ninguna cultura concreta se puede erigir en prototipo de la Cultura humana; pero tampoco debe caerse en un extremado relativismo cultural, en el que todos los valores de cada cultura son positivos. Ni el etnocentrismo, ni el relativismo cultural absoluto. Y si éste existe, ha de basarse en los valores humanos universales, aunque sean mínimos. Propone una especie de tribunal llamado a comparar y juzgar la valía de las diferentes culturas, sin ser más indulgente con la propia que con las ajenas.

Nosotros pensamos y consideramos que la diferencia cultural es un bien en

sí mismo. La identidad cultural repercute en la identidad personal. Ninguna cultura es menos legal, inferior o indigna que otra. Todas las culturas nos parece que son la espina dorsal que promueve y sostiene otras «identidades» como son la social, la étnica, la deportiva, y en última instancia, la misma identidad personal. Como afirma Vázquez “la identidad social es, según Tajfel, aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva de su conocimiento acerca de la condición de miembro de un grupo o grupos sociales, junto con los valores y significaciones emocionales relacionadas con tal condición. *Todo esfuerzo por promover la identidad social y cultural redundará pues, en beneficio de la identidad personal.* (El subrayado es nuestro).

Queremos proponer un tipo de Educación que favorezca actitudes positivas como la tolerancia, la cooperación, el diálogo y la convivencia de modo que tiendan a desaparecer los prejuicios y la discriminación; las personas educadas de este modo tendrán, seguramente, más capacidad de la que nosotros demostramos para formar parte de ese tribunal del que habla Sierra.

Ahora que ya hemos hecho una declaración de intenciones es necesario encontrar el modo de conseguirlo, es decir, cómo en nuestra práctica diaria, como educadores y profesionales de la educación, podemos encontrar el camino que nos lleve a una Educación realmente Intercultural.

Puesto que la Educación es *Comunicación* nos parece muy interesante conocer la aportación de la doctora Asunción Lande, experta en comunicación intercultural; sus trabajos en este sentido han llevado a encontrar algunas pautas que favorecen la comunicación en este mundo pluralista; vamos a resumirlas así:

– *Conocer la propia cultura*

Gran parte de las personas no somos conscientes de los preceptos culturales que sigue nuestra conducta; por ello creemos que el nuestro es *el único* modo de hacer las cosas, y nos enojamos cuando hay personas que no actúan igual. El ser consciente de la propia cultura supone sensibilidad ante otras identidades culturales.

– *Evitar las generalizaciones acerca de otras culturas.*

Puesto que la comunicación se centra en las diferencias, es necesario ver más allá de las generalizaciones superficiales o estereotipos, considerando la complejidad de la realidad.

– *Principio de relatividad cultural*

Un relativista evita ser atrapado en la creencia de que existe alguna superioridad étnica por parte de algún grupo.

– *Actividad abierta hacia el cambio*

Muchos de nosotros revelamos incapacidad para afrontar situaciones poco familiares y para *probar* nuevas conductas que satisfagan nuestras necesidades. La comunicación exige ser receptivo a nuevas experiencias.

– *Creatividad*

La comunicación intercultural exige respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos; la intuición parece más útil que el análisis. Ser creativo está muy relacionado con la actitud abierta de la que hablábamos antes.

En realidad, todas las pautas están interrelacionadas. Y nos evocan también lo que, desde el campo de la relación interpersonal, nos dicen otros autores (Rogers, 1981); lógicamente, la comunicación intercultural es, ante todo, educación interpersonal y la vida será un proceso para convertirse en persona educada en la inter-culturalidad: persona que *convive* en una sociedad pluralista, multicultural y multiétnica y *que construye la igualdad de los otros siendo culturalmente diferentes*.

Teniendo estas bases favorecedoras de la comunicación y del intercambio, pasamos a la práctica educativa diaria. Basándonos en el espíritu de la Reforma, vamos a elaborar lo que creemos que deben ser las condiciones de un currículum escolar que facilite una Educación Intercultural.

Haremos referencia a un tipo de currículum que ya está en los Centros de Reforma, y, por lo tanto, queremos reflexionar sobre algunos aspectos que *inciden directamente en el tratamiento de la diversidad*.

Esto implica, por un lado, que los contenidos curriculares sean realmente pluriculturales, y que *informen con objetividad y respeto tanto a las minorías como a la cultura mayoritaria*. Por otro lado, debe ser un currículum llamado a *modificar hábitos y actitudes, a cuidar especialmente el proceso, antes que el producto*, de modo que actúe sobre las múltiples formas no explícitas de producir discriminación, es decir, intervenir en lo que se conoce como *currículum oculto*.

No se debe olvidar la necesidad de diseñar programas encaminados a cubrir necesidades básicas que con frecuencia sufren los colectivos minoritarios; es lo que conocemos como Educación Compensatoria.

2. Un Currículum abierto

Si un Centro Educativo opta por educar en el conocimiento y el respeto de la pluralidad, no basta con que el interculturalismo sea un hecho por el tipo de alumnos que lo integren. Los profesores y educadores deben planificar ese proceso, ya que la educación debe promover *intencionalmente*

aspectos del desarrollo del alumno, que no se dan, en absoluto, espontáneamente.

Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, hace necesariamente referencia al qué, cómo y cuándo enseñar, al qué, cómo y cuándo evaluar. La definición de estos interrogantes es lo que conocemos con el nombre de CURRÍCULUM.

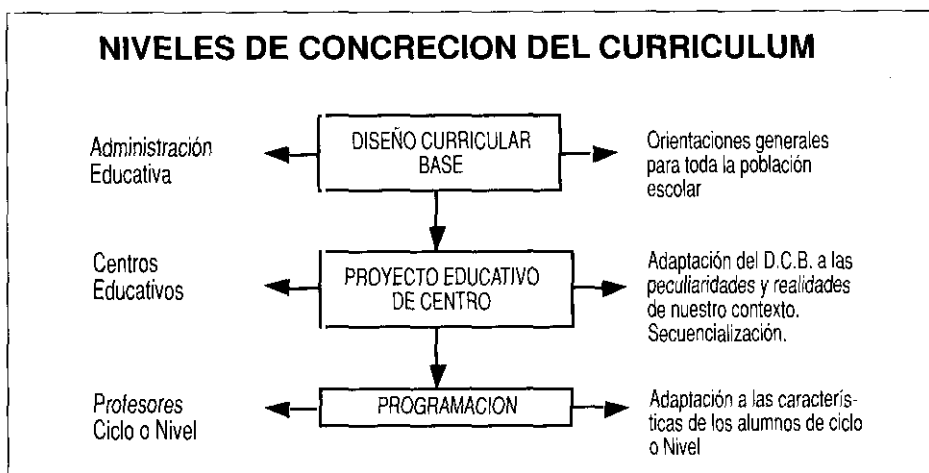
Puesto que la respuesta a estas cuestiones puede ser muy diversa, reflexionaremos sobre qué tipo de currículum favorece la Educación Multicultural. Para ello, vamos a ir enumerando algunos de los aspectos a tener en cuenta en su desarrollo. Si queremos decidir, como profesionales de la Educación, qué, cómo y cuándo enseñar a nuestros alumnos en base a la situación concreta en que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible que la administración educativa posibilite esta decisión. Significa esto que las propuestas curriculares dictadas desde arriba no deben pasar de ser *orientaciones*; si estas propuestas estuvieran muy determinadas, (como viene sucediendo hasta ahora con las “Nuevas orientaciones”), con objetivos y contenidos muy explícitos, la labor de la escuela no puede ser más que un ejecutor de lo que ordena la administración. Afortunadamente, la Reforma ha cambiado el concepto de currículum desde la base, considerando imprescindible, para que esta se lleve a cabo, lo que se conoce como “Currículum abierto”.

Rosa Blanco y otros (1989) nos hablan de sus características, que nos parecen fundamentales en una Educación Intercultural:

- El *diseño curricular* es inseparable del *desarrollo curricular*, y por lo tanto, debe tener en cuenta el contexto.
- Propugna una interacción entre Escuela y entorno.
- Se da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa
- Los objetivos se definen como *generales*, para que quepan modificaciones (hasta ahora se definían como *mínimos*).
- Se le da más importancia al *proceso* que al *producto*.
- La evaluación se centra en el momento del proceso en que se detiene cada alumno, para saber dónde hay que continuar (no en la consecución de los objetivos mínimos).
- El profesor elabora el programa que él mismo va a aplicar.
- Concibe el currículum como *instrumento* para programar.
- Considera al profesor como orientador y facilitador de aprendizaje, asignando al alumno un papel activo; el proceso de aprendizaje es endógeno, de dentro a fuera, dándole gran importancia a la creatividad y al descubrimiento.

Por lo tanto, con un currículum abierto, el Centro educativo y los profesores de las diversas etapas, ciclos y niveles tienen en sus manos la concreción de los *objetivos generales orientadores* del Diseño Currículum Base.

Este esquema nos puede facilitar su comprensión:



R. BLANCO y otros (1989)

• Fuentes del currículum

Una vez que hemos definido el tipo de currículum que deseamos en nuestra concepción intercultural de la Educación, pasamos a considerar las *fuentes* en las que creemos se debe nutrir el currículum, como referencia obligada, anterior al análisis de sus elementos (objetivos, contenidos, metodología). Estas fuentes son: epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y socioculturales.

Al analizar las fuentes epistemológicas, psicológicas, y pedagógicas, daremos respuesta a las preguntas:

- ¿Cómo aprenden los alumnos?
- ¿Cómo podemos influir en su aprendizaje?

La primera pregunta se refiere a los *Procesos que subyacen al conocimiento*, y que creemos que indudablemente debemos conocer como profesionales de la enseñanza

La segunda pregunta hace referencia a la *intervención pedagógica* propiamente dicha, y que lógicamente debe basarse en la anterior.

Piaget y la Escuela de Ginebra profundizan sobre *cómo adquiere el hombre el conocimiento* y sus conclusiones les llevaron a afirmar que el conocimiento no está en las cosas, ni en la persona, sino que es el resultado de una interacción entre el hombre y el medio.

Conciben el conocimiento como *construcción*: se aprende siempre sobre lo que hay, y para que haya aprendizaje es necesario por tanto un *sujeto*, unos materiales, unas herramientas. El sujeto, tenga la edad que tenga, es el constructor de su propio conocimiento.

Cuando el niño nace, los reflejos innatos son su equipaje. A través de ellos, y

en interacción con el medio, va elaborando esquemas cada vez más complejos, de modo que cada adquisición, se basa en los anteriores.

Coll (1983) define los *esquemas* de conocimiento como “la representación que posee una persona en un momento determinado de su vida sobre una parcela de la realidad”. Puede ser... “más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad...”.

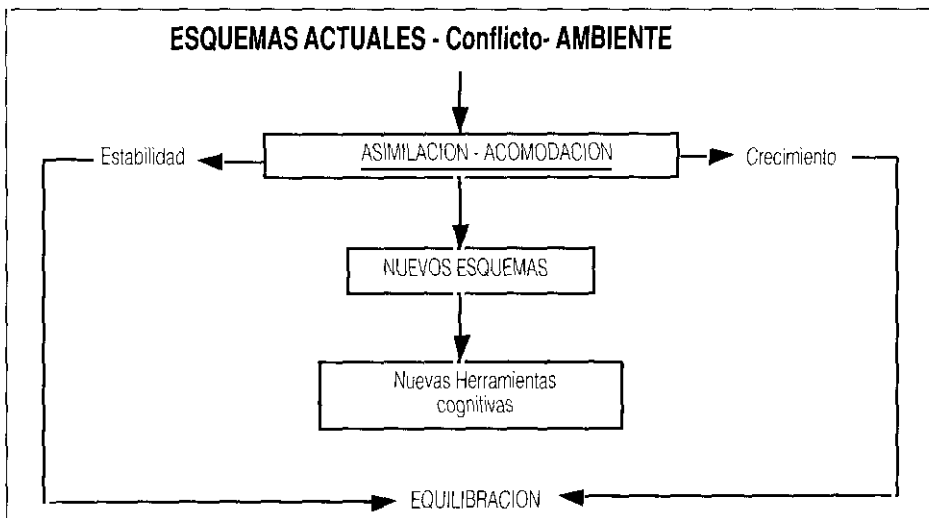
Cuando nosotros deseamos que nuestros alumnos aprendan algo, ahí están, cada uno con sus esquemas de conocimiento, con su modo de entender ese aspecto de la realidad; estos esquemas dependen de sus anteriores experiencias (educativas o casuales), de su cultura, de su historia. Eso está ahí; no hay un vacío que él llena al “coger” lo que nosotros le ofrecemos. Sólo si partimos de lo que hay, podremos ser *facilitadores* de aprendizaje. Y recordemos que la persona educada interculturalmente no nace, sino que se hace.

Los esquemas se van modificando, van aumentando en número y complejidad, gracias a dos procesos gemelos de los que habla Piaget: La asimilación y la acomodación. El niño al interactuar con el medio, se encuentra con un conflicto, con algo que “no encaja” en sus esquemas actuales. La *asimilación* le lleva a incluir lo nuevo en su modo de concebir la realidad en ese momento, tal cual: el cambio visto desde los esquemas previos. Este proceso lleva a la *estabilidad*, a permitimos encajar cambios que a veces se suceden muy rápidos.

La *acomodación* modifica el marco de referencia, de modo que lo nuevo quede integrado

Entonces se restablece el *equilibrio*, y el niño es capaz ya de percibir la realidad de otro modo. Así, el niño, en su interacción con el ambiente, adquiere niveles superiores de conocimiento, disponiendo progresivamente de nuevas *herramientas cognitivas*.

De modo sencillo podemos esquematizarlo así:



El tipo de herramientas cognitivas que maneja un niño sirven para definir las etapas desde las cuales avanza en la construcción de conocimientos. Piaget las ha denominado:

- Etapa sensoriomotriz
- Etapa de las operaciones concretas
- Etapa de las operaciones formales

El conocimiento de las características generales de estas etapas por parte del profesor se manifiesta indispensable al definir el *qué* y el *cómo* enseñar.

Nos parece también importante subrayar, cómo el nivel de desarrollo cognitivo de un niño, sus esquemas de conocimiento, dependen tanto del propio niño como del medio familiar, social y cultural en que se haya desarrollado. Por ejemplo, aunque Piaget ha asignado unas edades aproximadas por cada etapa de desarrollo, no todos los individuos ni todas las culturas llegan a utilizar las herramientas cognitivas que exige el pensamiento formal.

A este respecto, y por el tema curricular que nos ocupa, nos parece interesante citar el trabajo de Schmid-Ritsikis (1977): según esta autora, “para que se produzca un desarrollo del pensamiento formal es necesario un entorno que no sólo favorezca el intercambio de diferentes puntos de vista, sino también la temprana adquisición de una manera de pensar relativista (esto es, un pensamiento que pueda expresar hechos físicos, lógicos y sociales de una manera relativista, evitando las opciones dicotómicas). Si, ni la escuela, ni la familia alientan este tipo de relación dialéctica y de razonamiento formal, nada conducirá al niño a lograr ese nivel” (Carretero, 1985).

Casi no podemos añadir nada más; el trabajo de Schmid-Ritsikis, hace referencia a la importancia de adquirir las herramientas que nos llevan al pensamiento científico, pero también, lo que a nosotros nos resulta más interesante, al proceso para conseguirlo. Es éste el que no queremos perder de vista al definir los objetivos, los contenidos y la metodología en un currículo que eduque a las personas para ser ciudadanos del mundo que viven entre diferentes culturas sobre una base de valores de carácter recíproco.

Retomando las *fuentes psicopedagógicas*, Ausubel y Novak enlazan con la línea constructivista piagetiana en un concepto que nos parece fundamental: *el aprendizaje significativo*.

Según lo que hemos expuesto, la adquisición de nuevos conocimientos supone *relacionar* la información que procede del exterior (aprendizaje por recepción) o de nuestro propio descubrimiento (aprendizaje por descubrimiento) con los esquemas previos que poseemos. Ausubel y Novak (Echeita y otros, 1989) han considerado que esta *relación* puede establecerse de un modo arbitrario, sin saber por qué, o de una manera “*significativa*”, “enganchados” sustancialmente con aquello que ya sabemos. Podemos oponer significativo y memorístico y reflexionar lo que lo primero supone a favor de lo segundo: no sólo mejor aprendizaje de los contenidos, sino también un modo diferente de

enfrentarse al mundo: activo, creativo, coherente; un modo en el que cada hecho tiene su razón de ser y las personas lo podemos *entender*.

Lógicamente, para que los aprendizajes sean significativos, tienen que darse una serie de condiciones:

1º. *Significatividad lógica* del material presentado.

2º. *Disponibilidad de ideas pertinentes en la estructura cognitiva del sujeto*. Es decir, que el material presentado sea acorde a la capacidad cognitiva del alumno.

3º. *Voluntad o disposición* para el aprendizaje significativo por parte del que aprende.

Creemos sumamente relacionado con estas ideas el concepto de Vygotsky de la “zona de desarrollo potencial”. Como señala este autor, desde el punto de vista educativo, no tendrá sentido una enseñanza orientada hacia una etapa del desarrollo ya alcanzada: él considera que una buena enseñanza se adelanta al desarrollo, crea las condiciones para que éste se produzca. La “zona de desarrollo potencial” se extiende desde lo que el alumno puede hacer solo, a lo que puede hacer con ayuda de otros (profesor, compañeros...): es en esta zona donde debe incidir la enseñanza.

Conocer esto supone una actitud investigadora constante por parte del profesor. Por eso, pasamos a preguntarnos cómo debe ser la intervención pedagógica acorde con esta concepción constructiva del aprendizaje. Es decir, *¿Cómo podemos influir sobre el aprendizaje de los alumnos?*.

Hemos visto que todo facilitador de aprendizaje debe conocer los esquemas de sus alumnos. Esto supone un constante *análisis de representaciones o ideas previas*, integrado en la actividad normal de la clase. Para que el análisis de representaciones sea posible es necesario que el clima de la clase:

- 1.- Logre que los alumnos expresen su pensamiento real confiadamente, sin que necesiten responder a las expectativas del profesor.
- 2.- Permita que los alumnos se equivoquen: los “errores” son uno de los mejores caminos para conocer los esquemas cognitivos .
- 3.- Tome en consideración el *lenguaje* utilizado por los alumnos.
- 4.- Explique la importancia de este análisis, como la única actitud que lleva a la comprensión del pensamiento propio y al de los demás.

El análisis de representaciones como instrumento de trabajo diario, nos parece de una importancia extraordinaria para la educación en la comprensión y el respeto para reconocer, estimar y aún valorar *al distinto y a lo distinto*.

Parte de la idea de que cuando una persona piensa que algo es de determinada manera... ¡Por algo será!

Otro aspecto de suma importancia es el de la *motivación*. Veámos que la voluntad del alumno es una de las condiciones del aprendizaje significativo. Motivar no es tarea fácil, pero el análisis de representaciones, del que hablábamos antes, nos proporciona muchos datos sobre los alumnos; no sólo datos “cognitivos”, sino también sobre sus intereses, sus aspiraciones y sus deseos.

Despertar nuevos intereses, que amplíen y complementen los primeros, supone seleccionar cuidadosamente los contenidos, prescindir de ideas preconcebidas, cuidar las *estructuras de aprendizaje* que se desarrollan en el aula.

En opinión de Slavin (1980), las decisiones que tome un profesor sobre las *tareas* a realizar en clase, sobre las *recompensas* que recibirán sus alumnos y sobre quién y de qué modo controlará la clase (*autoridad*), determinarán la *estructura de aprendizaje* del aula.

- *La estructura de la recompensa*: se puede optar por una organización *individualista* (yo me ocupo exclusivamente de conseguir mis objetivos), *competitiva* (sólo puedo conseguir mis objetivos si los demás no los consiguen), *cooperativa* (sólo tendré éxito si lo tiene mi grupo).

- *La estructura de autoridad*: se refiere al control que los alumnos pueden o no realizar sobre sus propias actividades.

Creemos que la estructura de *aprendizaje cooperativo* favorece la consecución de los objetivos de la educación multicultural. Los grupos flexibles, la discusión en grupos, las puestas en común (tampoco hay que prescindir de la exposición del profesor, de vez en cuando), la recompensa cooperativa, el control de los alumnos sobre sus actividades (acorde a su edad y capacidad), estarían presentes en el trabajo diario. El aprendizaje cooperativo y la educación intercultural se dan la mano para educar a las personas en la tolerancia, respeto y reconocimiento de la identidad y diversidad culturales de los alumnos y de los pueblos.

Al hablar de educación intercultural nos parece también importante considerar los distintos *tipos de conocimiento*. Piaget habló de dos categorías muy amplias, la *experiencia física* (conocimientos sobre el mundo físico) y la *experiencia lógica-matemática* (nos lleva a la abstracción reflexiva).

Hay otro tipo de conocimiento que llamamos *convencional* que se aprende, principalmente, por la transmisión social; creemos que es aquí donde radicarán las diferencias entre las culturas en interacción, de modo que un tipo de escuela que *magnifique* las convenciones sociales de una cultura, difícilmente favorecerá la cooperación.

La flexibilidad, el relativismo, el diálogo en el aula, llevarán a un enriquecimiento mucho mayor, donde cada participante aportará su visión diferente y sus aspectos diferenciadores y singulares aún dentro de la misma cultura (lo que se hace en un pueblo, en mi barrio, en mi familia, en mi país...). Mirándolo desde otro ángulo, los otros dos tipos de conocimientos, sobre todo el conocimiento sobre el mundo físico, se situarán en las semejanzas: todos pertenece-

mos al mundo regido por unas leyes universales que a todos nos afectan. Todos somos hijos del mismo planeta.

También se puede hacer “convencional” todo tipo de conocimiento, si se presenta al alumno carente de significado (aprendizaje memorístico), como algo “propiedad” del profesor; y, a su vez, un buen profesional puede trabajar “científicamente” la más superficial de las convenciones sociales.

Resumiendo, las fuentes epistemológicas, psicológicas y pedagógicas nos aportan datos sobre cómo aprenden los alumnos y cómo podemos influir en su aprendizaje, tomando como base las opiniones de los teóricos más relevantes en la actualidad.

La *fuerza sociocultural* hace referencia a la interrelación imprescindible entre medio y currículum.

Elaborar un currículum para un Centro Educativo determinado exige en primer lugar conocer el contexto: cuáles son las condiciones de vida de los alumnos, los recursos que les ofrece el medio familiar, los valores de la calle. Sólo así haremos una selección adecuada de contenidos (es decir, conceptos, normas, valores) de modo que éstos sean relevantes y funcionales; pero, de esta selección, hablaremos detalladamente en el capítulo referido a los elementos del currículum.

Sólo queremos hacer expresa mención a las *normas* y *valores*, que con frecuencia pueden entrar en contradicción (lo que se enseña en la escuela VS lo que se vive en la calle).

Es bien conocida la anécdota del gitano al que propusieron hacer un laberinto (el ratón que debe encontrar el queso): ante su insistencia en saltarse las “vallas” explicó lo absurdo de dar tanto rodeo, pudiendo ir directamente.

Si queremos poner en tela de juicio ciertos aspectos claramente “negativos” de su modo de vida (violencia, individualismo...) es necesario, antes, “meterse en su piel y, después, ofrecer alternativas siempre desde la *experiencia*: el respeto, la tolerancia, la solidaridad no se aprenden, sino viviéndolos, disfrutando de sus “ventajas”. Lo intercultural puede ser un instrumento para luchar disfrutando de sus “ventajas”. Por eso insistimos contra la intolerancia y la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos, la discriminación bajo sus formas y manifestaciones más variopintas, en el proceso, en los métodos, en los procedimientos. Lo esencial se transmite implícitamente, ulteriormente.

En resumen, el análisis sociocultural pretende conocer el contexto en el que se desarrolla el currículum, de modo que la selección de objetivos y contenidos sea adecuada a esa realidad.

• Elementos del currículum

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El carácter intencional de la Educación exige la formulación previa de los *objetivos* que queremos lograr.

Desde nuestra opción, y coincidiendo con la línea de la Reforma, vamos a considerar los objetivos no sólo como *resultados*, sino también como *camino a seguir*.

Su finalidad es definir las *capacidades* que hay que promover, y que no son prioritariamente cognitivas sino también sociales, afectivas y motoras. Podemos diferenciar entre *objetivos instructivos*, con unos resultados previstos, y *objetivos expresivos*, que exigen diversidad de respuestas y cuya evaluación sólo puede ser cualitativa; este tipo de objetivos, sin olvidarnos de los instructivos, favorece capacidades sociales y afectivas muy relacionadas con el respeto a la pluralidad.

Otro concepto a tener en cuenta es el de *objetivos mínimos*: tradicionalmente, se consideraban como los que era necesario alcanzar por cada uno de los alumnos para pasar de curso, de ciclo, etc. Ahora, más acorde con la consideración de las diferencias individuales y culturales, hacen referencia a la base necesaria para que un determinado aprendizaje pueda ser *significativo*.

Los *contenidos* son, como dice César Coll "cualquier aspecto de la realidad de nuestro marco sociocultural capaz de ser conocido..." (Blanco y otros, 1989); son el *medio* para desarrollar las capacidades formuladas en los objetivos.

Así como las capacidades a promover son variadas, existen diversos tipos de *contenidos*; según Coll (1986) se puede hablar de 3 bloques:

- 1º.- Hechos, conceptos, principios.
- 2º.- Procedimientos.
- 3º.- Valores, normas, actitudes.

Como sabemos, no podemos enseñar-aprender todo; es muy importante su selección. Debe basarse, desde luego, en el análisis sociocultural del medio, de modo que los contenidos elegidos sean *funcionales en ese medio*; debe tener en cuenta las características de los alumnos y no olvidar tampoco la estructura de la disciplina a tratar.

La Educación Intercultural exige, teniendo en cuenta lo anterior, que los contenidos hagan referencia a las culturas en interacción, para que puedan ser *conocidas por toda la Comunidad escolar*.

Un bonito trabajo de investigación, que se suele llevar a cabo en las escuelas "interculturales", es buscar en el idioma, en la historia, puntos en común de ambas culturas, seleccionándolos como objetivos a desarrollar. Buscar lo que une, más que lo que separa: un buen modo de favorecer el entendimiento. Lograr que la diversidad entre personas, étnias, grupos, etc, sea un factor de enriquecimiento.

Al seleccionar los contenidos no debemos olvidar que deben ser tales que favorezcan el trabajo en grupos heterogéneos e interdependientes. Interpretando un poco los tres bloques citados por Coll, creemos tan importante la metodología (de la que hablaremos más adelante) que, incluso al trabajar los hechos

y los principios del bloque primero, directamente relacionados con las capacidades cognitivas, se pueden aprender determinados procedimientos que favorezcan la participación y la actividad. Y, así, sirven de pretexto para trabajar en la ayuda mutua, el respeto y la colaboración (valores, normas, actitudes), la aceptación y acogida, evitando el rechazo y menosprecio.

En cuanto a su organización, y al hablar sobre todo de Enseñanza obligatoria, debemos tener en cuenta los principios de globalización y de interdisciplinariedad tan importantes en el aprendizaje significativo.

En conclusión, objetivos y contenidos son dos conceptos que se apoyan el uno en el otro. Ambos hacen referencia al qué enseñar-aprender y su definición es fundamental en un currículum intercultural. Es necesario enseñar-aprender desde los modos de vida y conjunto de habilidades de las diversas culturas, hasta las representaciones psicosociales y conocimientos transmitidos dentro de los distintos grupos sociales y étnicos.

Metodología

Al dar prioridad, dentro de una concepción intercultural de la Educación, a una estructura de aprendizaje cooperativa, hemos observado ya el cómo enseñar. Vamos ahora a exponer, más explícitamente, las líneas metodológicas que creemos que se adaptan mejor a nuestros objetivos educativos.

En primer lugar consideramos la propia metodología como *contenido de aprendizaje*. De este modo, y como ya hemos señalado en otras ocasiones, los alumnos aprenden del *propio proceso*; nosotros creemos que aprenden algo fundamental: aprenden cómo enfrentarse a una situación (o tarea) nueva, y de qué modo pueden pedir y dar ayuda para responder a esa situación. Aprendizaje importante en un mundo cambiante e interdependiente donde los conocimientos se duplican cada 10 años.

Claro que el profesor pierde el protagonismo del proceso, pero, como *facilitador de aprendizaje* tiene encomendadas otras tareas: considerar las diferencias entre sus alumnos, elegir el método que más se adapte a la situación concreta (características de los alumnos, número de ellos, contenidos a aprender...), posibilitar el que aprendan unos de otros, estar atento al desarrollo del proceso... (recordemos aquí el análisis de las representaciones, del que hablamos en las fuentes del currículum).

En segundo lugar, creemos muy importante que el equipo de profesores, desde su Proyecto Educativo de Centro, defina unos principios metodológicos comunes; una escuela pluralista, no se construye con unos programas de apoyo, sino que surge de la cooperación de un grupo de personas que han llegado a acuerdos sobre el tipo de Educación que desean.

Vendría después la elección concreta de los Métodos, dependiendo, como hemos dicho antes, de la edad, posibilidades de agrupamiento, características individuales... que se dan en cada caso concreto.

Algunos de los principales métodos cooperativos han sido utilizados en EE. UU. y en Israel. Los más conocidos son:

- Torneos de equipos de aprendizaje (T.G.T.).
- Equipos de aprendizaje por divisiones o diversiones. (S.T.A.D.).
- Rompecabezas. (JIGSAW).
- Grupos de investigación. (G.I.) (Echeita, 1989).

Los tres primeros están más orientados al producto; el cuarto, más adecuado a nuestros fines, está orientado al propio proceso de aprender, en la medida en que se ocupa no sólo de los contenidos que aprenden los alumnos, sino, principalmente, de que “aprendan a aprender”. También se diferencian en que los dos primeros son útiles en Lenguaje y Matemáticas, y los dos últimos, en el Area Natural.

Todos ellos tienen en común el que son estrategias instrumentales sistemáticas y estructurales; los alumnos trabajan en grupos heterogéneos e interdependientes de modo que para alcanzar la meta, el éxito de los compañeros es tan importante como el propio.

Al hablar del aprendizaje cooperativo, conviene recordar el programa que la Cátedra de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación y Ciencia, están desarrollando para favorecer la adaptación escolar de las minorías étnicas. La falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o al profundo rechazo del sistema escolar. Por lo que se presenta como imprescindible que la escuela reconozca activa y explícitamente los valores culturales de las minorías que pretenden integrar. A través del programa de intervención se intenta cambiar la escuela, emprendiendo un proceso de educación intercultural.

Un profesor, con una estructura de aula cooperativa, buscará estas u otras estrategias para permitir que sus alumnos alcancen simultáneamente, rendimientos elevados, fomentando además el apoyo, la aceptación, la colaboración y el respeto de los otros, culturalmente distintos y no distantes.

Los recursos son un tema importante a la hora de decidir la metodología; nos referimos a las instalaciones y materiales y también a los recursos personales: número de profesores y especialistas disponibles.

Concluyendo, optamos por una *metodología activa*, que haga posible que el aprendizaje por descubrimiento o por recepción, sea significativo para el alumno; es decir, eche raíces en su propia tierra.

Como la mayoría de las programaciones hablan de metodología “activa”, queremos precisar que para nosotros esto no significa que el alumno haga muchos ejercicios, ni siquiera que se mueva de un lugar a otro del aula. Enten-

demos “activo”, cognitivamente hablando, siendo protagonista de su propio proceso, en el cual tienen una importancia decisiva sus compañeros de grupo.

Evaluación

No queremos extendernos en un tema tan complejo como es el de la evaluación; sólo pretendemos reflexionar sobre algunos aspectos de la misma por su relación con la elección de un currículum intercultural.

Con frecuencia, un equipo de profesores opta por una línea innovadora en cuanto a objetivos, contenidos y metodología y, en el momento de evaluar, se rige por los mismos principios que una escuela tradicional, convirtiendo los periodos de evaluación en momentos de desánimo y derrota.

La primera diferencia, con la concepción tradicional de la evaluación, es que entran en juego todos los que intervienen en el proceso educativo, es decir, se evalúa al alumno, al profesor y al equipo de profesores.

En la evaluación del *alumno* es necesario tener en cuenta no sólo lo que sabe, el producto (zona de desarrollo real) sino que también es fundamental evaluar las *estrategias* que utiliza, el *proceso* para llegar al *producto*. También hay que evaluar lo que no es capaz de hacer solo, pero sí con ayuda (zona de desarrollo potencial). Estos datos le servirán al propio alumno como retroalimentación necesaria al proceso del que es protagonista, y servirán al profesor, para sucesivas intervenciones.

El aprendizaje cooperativo, del que somos partidarios, favorece que la evaluación en muchos casos la hagan los propios alumnos, a sí mismos o a otros alumnos o grupos.

Los cauces de este modo de participar, que es una tarea más del grupo, nos gusta definirlos en forma de preguntas como éstas:

- ¿Qué es lo que me ha gustado, me ha parecido bien? (de mí compañero, de este grupo...).

- ¿Qué es lo que yo (o nosotros) habiéramos hecho de otro modo?.

Nuestra práctica nos dice que este tipo de formulaciones lleva a crítica positiva, que aporta datos a los alumnos o al grupo sobre sus logros; se excluyen, explícitamente, las descalificaciones a las personas (“con esa voz de pito”) y por supuesto las generalizaciones (“éstas siempre lo hacen bien”).

La evaluación del *profesor y Equipo de Profesores* podemos definirla como *evaluación de la propia práctica*: de qué modo la teoría (lo que creemos que *debe ser*) coincide con la práctica (lo que *es* realmente). Es muy importante que esta evaluación se haga en grupo, porque resulta muy difícil, en ocasiones, ser objetivo con uno mismo. Con frecuencia, lo explícito es lo correcto, pero el gesto, el tono de voz, la intención, actúan en sentido contrario. Un equipo de

profesores no competitivo, que fomente la confianza y el crecimiento personal de cada miembro, puede facilitar este tipo de evaluación, con un currículum en continuo diálogo con la práctica.

En resumen, concebimos la evaluación como observación y toma de decisiones sobre la práctica educativa diaria de modo que nos acerquemos cada vez más a los objetivos que queremos conseguir.

• Programas de apoyo a minorías

Hemos señalado otro modo de caminar hacia una Educación Intercultural: el diseño de programas educativos que cubran ciertas *necesidades básicas* para facilitar la integración de los colectivos minoritarios.

Estos programas se aplican en nuestro país, principalmente, a gitanos y emigrantes marroquíes.

En el caso de los emigrantes, la primera necesidad básica es la normalización lingüística, más fácil cuanto más pequeño es el niño.

Paralelamente, suelen presentarse otros problemas derivados de la pobreza y la marginación, ropa, condiciones higiénicas, comida; aunque la escuela no puede resolverlos sí contribuye de hecho a paliar sus efectos, ofreciendo sus instalaciones (comedores, duchas, etc.). Asociadas a estas condiciones, se presentan problemas de *deprivación ambiental* que podemos concretar: carencia de estímulos beneficiosos para su desarrollo, ausencia de refuerzos, falta de sincronía entre las estimulaciones y los correspondientes “periodos críticos” del desarrollo, falta de hábitos, modelos de lenguaje defectuoso. Todo ello suele acarrear un déficit importante a nivel de maduración y desarrollo intelectual, que coloca a estos niños en inferioridad de condiciones con respecto al grupo mayoritario.

Los programas diseñados tienen como fin *compensar* estas deficiencias (lingüística, estimular, madurativa) para poder aplicar el principio de la igualdad de oportunidades.

Pinillos (1980), refiriéndose a los programas de compensatoria que se aplican en EE. UU. a las minorías, nos dice que, para que las mejoras sean significativas debe iniciarse la intervención en edad preescolar, ser secundados por la familia (es decir, se informa generalmente a la madre de cómo debe contribuir), ser duraderos, cuidadosamente planeados e incidir sobre aspectos muy específicos del ambiente, previamente definidos. La evaluación de los programas se basaba en el aumento del Cociente Intelectual de los sujetos a los que les eran aplicados.

Nosotros añadimos que estos programas estén asumidos por toda la Comunidad Escolar, es decir, se contemplen en el Proyecto Educativo de Centro y que los profesores-tutores colaboren con los especialistas en la elaboración y aplicación de las *adaptaciones curriculares* pertinentes en cada caso.

Resaltamos también lo fundamental que resulta la participación familiar, como un modo de “educar el ambiente”.

En estas líneas, no podemos olvidar la labor de los profesores de compensatoria que, sobrepasando con creces sus funciones, no escatiman tiempo ni esfuerzo en cambiar una realidad difícilmente modificable.

3. Hacia una educación intercultural

Al concluir este ensayo sobre la educación multicultural en una sociedad pluralista, nos hemos dado cuenta de que vivimos en una sociedad fuertemente desigual y discriminatoria, donde se acepta con dificultad lo distinto a nosotros.

A veces, los ciudadanos no somos personas de mente abierta, tolerantes, capaces de aceptar el hecho diferencial de las diversas culturas, étnias, lenguas, minorías, tradiciones, costumbres, folklore, etc.

Y no existe una medicina única y menos panacea que sane esta situación. Sólomente una educación intercultural puede crear ofertas y soluciones a la problemática intercultural. Aquella estará basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre las personas de culturas distintas. Apelamos a un currículum abierto, que se alimente de las fuentes epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y socioculturales. Todo ello, amasado con un aprendizaje cooperativo, favorecerá la consecución de los objetivos de la educación intercultural.

Así podemos conseguir lo descrito por Jean Lacroix: «Ser demócrata es admitir que, más allá de todas las diferencias de raza, de cultura, de profesión, de sexo o de edad, todos los hombres participan igualmente de la humanidad, de la naturaleza humana y hacia ellos hay que acercarse con fraternidad». Y el verso de Rimbaud “Yo es Otro” es la paradoja multicultural e intercultural que sólo se forja y se renueva saliendo al encuentro del Otro. “Nadie sin alas puede conocer al Más Próximo”, escribía Holderlin. Una audaz educación intercultural esculpirá la apertura de conciencia a otros hombres, a otras naciones, a otras culturas.

Bibliografía

- ASUNCION-LAUDE, N. (1983). *Comunicación intercultural*.
- BLANCO, R. y otros (1989). *Currículum. Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria*. Madrid: M.E.C.
- CARRETERO, M. (1985) El desarrollo cognitivo en la adolescencia y las juventudes. Las operaciones formales. En A. Marchesi y otros *Psicología Evolutiva III*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. (1983) *Psicología genética v aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- ECHEITA, G. y otros (1989). *Bases Psicopedagógicas. Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria*. Madrid: M.E.C.
- Interculturalismo (1991). *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 196.
- PINILLOS, J.L. (1980). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUIG i MORENO, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de pedagogía*. Nº 196.

- ROGERS, C.R., (1981) *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Buenos Aires.
SLAVIN, R. y otros (1985). *Learning to cooperate cooperating to learn*. Nueva York: P. Press.
VAZQUEZ GOMEZ, G. (1990). La educación multicultural. *Educar*, 16, 7-16.
III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad Complutense. (Resúmenes de Comunicaciones)

RESUMEN

Vivimos en una sociedad pluralista que nos invita a apostar por una educación intercultural. La cultura se aprende desde el nacimiento: el idioma, la concepción del mundo, la naturaleza de la vida, la relación del hombre con el cosmos.

El hecho de que coexistan en la calle y en la escuela diversos modos de concebir el mundo plantea problemas educativos. La educación intercultural debe tender a vivir el fenómeno multicultural como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento de todos los individuos.

En este estudio, basándonos en el espíritu de la Reforma, analizamos las condiciones de un currículum escolar que facilita una educación intercultural.

ABSTRACT

We are living in a pluralist society which invites us to bet on an intercultural education. Culture is learned since birth: language, concept of the world, nature of life, relation of man with the cosmos.

The fact that different ways of understanding the world on the street and at school coexists, offers problems in education. Intercultural education should tend to live the multicultural phenomenon as an opportunity of interchange and enrichment of all individuals.

We analyze in this paper, based on the spirit of reform the conditions of a scholar curriculum that provides an intercultural education.